



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

LUCIANO SANTANA ROCHA

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
A ANÁLISE DA LINGUAGEM DOS ALUNOS NO *WHATSAPP* E SUAS
PERCEPÇÕES QUANTO AO USO DAS *TIC* NA ESCOLA ESTADUAL
GOVERNADOR VALADARES.**

SÃO CRISTÓVÃO - SE

2017

LUCIANO SANTANA ROCHA

**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
A ANÁLISE DA LINGUAGEM DOS ALUNOS NO *WHATSAPP* E SUAS
PERCEPÇÕES QUANTO AO USO DAS *TIC* NA ESCOLA ESTADUAL
GOVERNADOR VALADARES.**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como
pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.**

Linha de pesquisa: Ensino de língua e letramento digital

Orientador: Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra.

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Rocha, Luciano Santana

R672I Letramento digital e ensino de língua materna: a análise da linguagem dos alunos no whatsapp e suas percepções quanto ao uso das TIC na Escola Estadual Governador Valadares / Silvia Souza Santos; orientador Antônio Ponciano Bezerra. – São Cristóvão, 2017.

83 f.: il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Linguística. 2. Letramento digital. 3. Língua materna – Estudo e ensino. I. Bezerra, Antônio Ponciano, orient. II. Título.

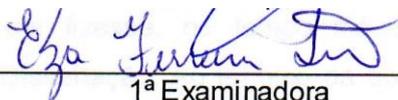
CDU 81'322:004

LUCIANO SANTANA ROCHA

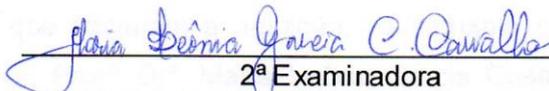
**LETRAMENTO DIGITAL E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
A ANÁLISE DA LINGUAGEM DOS ALUNOS NO *WHATSAPP* E SUAS
PERCEPÇÕES QUANTO AO USO DAS *TIC* NA ESCOLA ESTADUAL
GOVERNADOR VALADARES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como
pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Linha de pesquisa: Ensino de língua e letramento digital

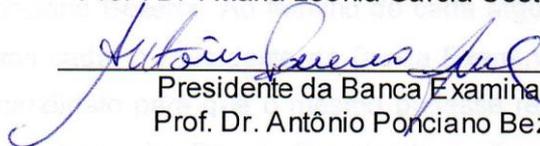
Banca Examinadora:



1ª Examinadora
Profª. Drª. Elza Ferreira Santos



2ª Examinadora
Profª. Drª. Maria Leônia Garcia Costa Carvalho



Presidente da Banca Examinadora
Prof. Dr. Antônio Porciano Bezerra

SÃO CRISTÓVÃO – SE

2017

EPÍGRAFE

“Navegar é preciso, viver não é preciso.”

(Fernando Pessoa)

“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia.”

(Guimarães Rosa)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a pessoas especiais para mim,
que, com coragem, simplicidade e ternura, deram-me,
lições essenciais de vida e de bom caráter, a quem, sobretudo,
neste mundo, fizeram tudo por mim.

Dedico a vocês, meus pais:

Manoel Sabino Rocha e Maria Santana Rocha (in memoriam)
mais um artefato em minha vida de incontáveis lutas,
de extremos desafios e de inumeráveis vitórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, a quem devo tudo o que sou.

Aos meus pais: Manoel Sabino Rocha e Maria Santana Rocha (in memoriam), por tudo que fizeram por mim na minha história de vida e de intermináveis lutas.

Ao meu orientador e amigo Prof. Dr. Antônio Ponciano Bezerra, referência em minha vida intelectual, exemplo de dedicação à docência, de experiência e de seriedade na pesquisa científica, seu apoio e paciência constantes desde há muito.

Às Professoras Doutoradas: Elza Ferreira Santos (IFS) e Maria Leônia Garcia Carvalho (PPGL/UFS), participantes da banca de avaliação, pelas profícuas críticas e pertinentes sugestões, imprescindíveis para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Paulo Anderson Santana Rocha (UFOP), meu irmão caçula, pela força e pelo incentivo.

À equipe diretiva, aos amigos(as) professores(as), funcionários(as) e alunos(as) da *Escola Estadual Governador Valadares*, em especial,

aos amigos professores da rede Estadual: Eduardo Silva (Dudu), Davi, Denise e Karl Roney; aos colegas do mestrado, em especial: Gilvan e Alecrisson, enfim, a todos pelo apoio e pela força nos momentos de angústia, de dúvidas e de desânimo.

Aos meus familiares, pelo apoio moral, em especial:

a todos os meus irmãos, a Edilma (esposa), a Nara e Mariana (filhas), a Edmara (cunhada) e ao amigo Adams Martins.

Enfim, a todos os meus colegas, funcionários(as) e professores(as) do Mestrado em Letras da UFS (NPGL), aos confrades da APLACC (Academia Penedense de Letras, Artes, Cultura e Ciências), que direta indiretamente serviram-me de suporte na caminhada para a realização desta pesquisa.

Os meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho de dissertação de mestrado tem como objetivo geral compreender o letramento digital e o ensino de língua materna no corpo discente da escola Estadual Governador Valadares de Aracaju - SE. Sobretudo, no que se refere à formação de indivíduos leitores e escritores inseridos na contextualização dos estudos linguísticos contemporâneos e sua relação com as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação). Além disso, procurou-se atingir os seguintes objetivos específicos: a) analisar a linguagem de um grupo de alunos dessa escola, no *whatsapp*, correlacionando-a a fenômenos léxicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos-pragmáticos, a partir de seus neologismos, suas variações linguísticas, suas abreviações, *emoticons*, onomatopeias e inovações em geral; b) demonstrar o porquê do não domínio da língua padrão por parte do corpo discente da referida escola, apesar da habilidade na escrita digital da internet. c) averiguar, a partir de um questionário dos alunos, os locais de uso, as horas de utilização, as redes que possui, as formas de comunicação, os objetivos de utilização, as fontes mais utilizadas, as atividades desenvolvidas no espaço virtual e no papel impresso, os comentários postados, enfim a serventia do *whatsapp*; d) verificar também como a referida escola utiliza os recursos tecnológicos e se esta instituição educacional desenvolve projetos, no que se refere ao ensino em geral. Apresentamos as ideias acerca do uso da linguagem digital e do ensino de língua, a partir das orientações teóricas: (MARCUSCHI & XAVIER, 2005) com os gêneros digitais (LÉVY, 1999) com suas concepções acerca da cibercultura; (BAKHTIN, 1997) com a perspectiva dialógica, (SOARES, 2003) com suas modernas práticas de leitura e de escrita, (BAZERMAN, 2006) apresentando a escrita como agência, (BORTONI-RICARDO, 2005) com as variações da língua em termos de *continuum*, no campo da Sociolinguística, dentre outras referências teóricas que usamos neste trabalho de pesquisa.

Palavras-chave: Ensino. Internet. Letramento. Língua. Linguística.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand digital literacy and mother tongue teaching in the student body of the Governador Valadares de Aracaju - SE State School. Above all, with regard to the training of readers and writers in the contextualization of contemporary linguistic studies and their relationship with ICT (Information and Communication Technologies). In addition, we sought to achieve the following specific objectives: a) to analyze the language of a group of students of this school, in whatsapp, correlating to lexical, morphological, syntactic, semantic and discursive-pragmatic phenomena, from their Neologisms, their linguistic variations, their abbreviations, emoticons, onomatopoeia and innovations in general; b) to demonstrate, from hypotheses, why the non-mastering of the standard language by the student body of said school, despite the ability in the digital writing of the Internet. c) to find out, from a students' questionnaire, the places of use, the hours of use, the networks it possesses, the forms of communication, the objectives of use, the most used sources, the activities developed in the virtual space and in the Printed paper, the comments posted, finally the use of whatsapp; d) to verify also how the said school uses the technological resources and if this educational institution develops projects, with respect to the education in general. We present the ideas about the use of digital language and language teaching, based on the theoretical orientations: (MARCUSCHI & XAVIER, 2005) with the digital genres (LÉVY, 1999) with their conceptions about cyberculture; (BAKHTIN, 1997) with the dialogical perspective, (SOARES, 2003) with his modern practices of reading and writing, (BAZHMAN, 2006) presenting writing as an agency, (BORTONI-RICARDO, 2005) with variations of Language in terms of continuum, in the field of Sociolinguistics, among other theoretical references that we use in this research work.

Keywords: Teaching. Internet. Language. Linguistics. Literacy.

SUMÁRIO

Introdução.....	07
CAPÍTULO I - OS GÊNEROS DO DISCURSO EM FACE ÀS TIC, SUAS EVOLUÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA.....	14
1.1 As variações linguísticas e o dinamismo nas redes sociais.....	17
1.2 Ensino, escrita e letramento: o ensino de língua na atualidade.....	20
1.3 O ensino de língua materna e os gêneros emergentes na era da virtualidade.....	24
CAPÍTULO II - GÊNEROS DIGITAIS E OUTRAS LINGUAGENS: A ESCRITA NO TEXTO E NO HIPERTEXTO.....	30
2.1 Hipertextualidade, hipernavegação e plurilinearidade na escrita virtual.....	34
2.2 As TIC numa perspectiva inovadora: as redes sociais, mediante os desafios educacionais.	40
CAPÍTULO III - A ESCRITA NAS REDES SOCIAIS: O GÊNERO <i>WHATSAPP</i> E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS DAS TIC.....	52
3.1 O percurso metodológico: os procedimentos realizados e a natureza da pesquisa.....	56
3.2 As ferramentas utilizadas na pesquisa de campo: o questionário do corpo discente.....	58
Questionário dos alunos.....	61
3.3. A escola pública e os participantes da pesquisa.....	61
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS: OS ALUNOS DA <i>ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR VALADARES</i>, SUAS PERCEPÇÕES E RELAÇÕES COM AS REDES SOCIAIS, EM ESPECIAL, COM O <i>WHATSAPP</i>.....	64
4.1 A análise dos alunos acerca do gênero <i>whatsapp</i> : questão de ordem subjetiva.....	72
Considerações finais.....	76
Referências bibliográficas.....	78
ANEXOS: ANEXO I – Questionário ao corpo discente.....	82
ANEXO II – (Imagens do <i>whatsapp</i> na internet).....	83

Introdução

O surgimento de novas possibilidades na modalidade da escrita digital trouxe, em seu rastro, modificações em seus suportes virtuais. Desde o surgimento da linguagem digital, na década de oitenta, inúmeras alterações aconteceram nas relações em que os indivíduos estabeleceram com os textos. A leitura encontra, na digitalização eletrônica, o seu referencial, na medida em que se materializa por meio de diversos outros dispositivos modernos, tendo as imagens, diga-se, as do *hipertexto*, como o seu melhor exemplo. O mundo contemporâneo é, em parte, imagético e adentrar nos meandros de sua linguagem exige que o indivíduo saiba lidar com esse universo, para que possa interpretá-lo melhor e de maneira mais eficaz. Nessa perspectiva, tudo o que se estudou, acerca dos processos de aparecimento de novas propostas e formatos de comunicação, significa parte de extraordinário acervo de informações, que propiciam à sociedade contemporânea novas concepções em relação ao uso dos moldes de linguagens. Não obstante, é perceptível, sobretudo, a riqueza de detalhes e variáveis, que permitem o desenvolvimento de outras experiências em relação à aplicação de novas metodologias, no mecanismo de informação e de comunicação¹.

Para Marcuschi² e Xavier³ (2005) as múltiplas transformações, nesses referidos modelos e possibilidades, surgem como reflexos das inovações tecnológicas, que emergem na era eletrônica e, de forma acelerada, nas últimas três décadas, na instância em que os equipamentos informáticos e as TIC integram-se, intensamente, na vida dos indivíduos e no dia-a-dia das instituições em geral. Os recursos da tecnologia, com suas mudanças, os modernos protótipos de linguagem têm contribuído para que as sociedades contemporâneas sejam mais complexas.

As emergentes tecnologias têm provocado transformações de extrema significância, tanto na forma quanto no conteúdo das relações sociais, além das mudanças no que se refere à visão de mundo de seus usuários. Anteriormente, na década de 80, quando começaram a surgir os primeiros avanços tecnológicos, o uso da *internet* era raro, distintamente do de hoje,

¹Desde agora é de suma importância frisar que entre as TIC estão presentes: o cinema, o rádio, o celular, o microcomputador, a TV, o computador, (ou seja, a rede [a *web*] a internet). Contudo este trabalho dá ênfase apenas à internet por ser a mais moderna e por estar inserida no ambiente educacional.

²Luiz Antônio Marcuschi, Pós-Doutor, autor e professor titular da UFPE, com experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e análise linguística, atuante nas áreas de: Filosofia da linguagem, Metodologia Científica, Epistemologia e Lógica.

³ Antônio Carlos Xavier: autor e professor doutor também da UFPE, especialista em assuntos linguísticos, com ênfase em: Semântica, em Pragmática, em Gêneros Textuais, nas TIC etc.

em que essa utilização tornou-se praticamente coletiva e não passa de uma necessidade basilar para inserir o indivíduo no mundo da era virtual.

Cabe reconhecer também que, esses recursos tecnológicos, além de terem contribuído para as transformações das relações humanas, contribuem também para aquelas do modelo comunicativo. Segundo Marcuschi (2005) elas estão levando-nos a uma espécie de “revolução linguística”.⁴

Um dos aspectos da mídia tecnológica ou digital é a centralização do indivíduo no trabalho escrito, uma vez que essa depende, em sua maioria, da expressão escrita. Também devido à *web*, e a todos os gêneros a ela interligados, demonstram ser eventos textuais alicerçados no labor escrito da *internet*; essa atividade é fundamental, além da integração de som e de imagens. Segundo Marcuschi (2005) o nosso mundo vem-se tornando textualizado, ou seja, passa para o patamar dessa modalidade escrita, especialmente naquilo que se escreve virtualmente.

Como o mundo atual vê-se diante de um período de transformações cruciais, em todos os aspectos, sobretudo em relação à linguagem, devido ao progresso das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação), nessa contextualização, o processo educacional vem sofrendo significativas transformações, principalmente no que se refere ao mecanismo de construção do saber e à função do sujeito aprendiz, bem como do profissional da Educação que é o mediador dessas referidas relações, em especial, o do ensino de língua materna.

Para Xavier (2005. p. 140) o letramento digital concretiza-se a partir do “uso intenso das novas tecnologias de informação e de comunicação, e pela aquisição dos vários gêneros digitais”. Segundo o autor, a condição de letrado digital demanda uma forma contemporânea de atualizar as práticas de leitura e de escrita, em específico, em relação à velocidade da própria atividade de aprendizagem, de gerenciamento e de compartilhamento dessas informações. Nessa contextualização, os indivíduos leem textos em múltiplos suportes, isso contribui para que sejam leitores e escritores mais críticos. À procura de descobertas, esses alunos, aprendizes, passam a não ser mais vistos como meras máquinas decodificadoras. Ensejar essa prática, na vida desses indivíduos, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, é um meio de inclusão deles em todos os veículos do saber, é treiná-los para que possam ter trânsito com rapidez e versatilidade pelos mais inumeráveis tipos de linguagens. Diante disso,

⁴Expressão utilizada por Marcuschi (2005, p. 31) para designar o conjunto das manifestações ocorridas na linguagem por escrito após o avanço das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

compreende-se como nós, educadores, alcançaremos os meios de aprendizagem mais pertinentes possíveis para o sujeito dos dias atuais, também especializando-nos no assunto, lutando por políticas educacionais que não só aparelhem os laboratórios escolares, contudo tornem educadores e educandos capazes de usá-los com necessária liberdade e desenvoltura.

O objetivo geral dessa pesquisa centra-se: em compreender a relação entre o letramento digital e o ensino de língua materna, a partir da linguagem no *whatsapp*, do corpo discente da *Escola Estadual Governador Valadares, em Aracaju – SE*, atualmente denominada, por força de lei: *Escola Estadual Ivo do Prado*.

E como objetivos específicos:

- a) analisar a linguagem de um grupo de alunos dessa escola, no referido gênero, correlacionando-a a fenômenos léxicos, morfológicos, semânticos e discursivos-pragmáticos, a partir de seus neologismos, de suas variações linguísticas, de suas abreviações, dos *emoticons*, das onomatopeias e inovações em geral;
- b) demonstrar o porquê do não domínio da língua-padrão por parte de muitos desses alunos da referida escola, e de certa habilidade na escrita digital da internet
- c) averiguar, a partir de um questionário dos alunos, os locais de uso, as horas de utilização, as redes que possuem, as formas de comunicação, os objetivos de utilização, as fontes mais utilizadas, as atividades desenvolvidas no espaço virtual e no papel impresso, os comentários postados, enfim a serventia do gênero em estudo;
- d) verificar também se a referida escola estimula a utilização ou não dos gêneros textuais das TIC, e se ela desenvolve projetos, no que se refere ao ensino de língua.

Nesse prisma, precisamos deixar claro que não temos aqui a pretensão, nesta pesquisa, de encontrar respostas exatas para nossas indagações, por exemplo: se as TIC ajudam ou atrapalham o processo de ensino-aprendizagem da língua materna, a respeito da inserção das TIC na Educação, ou até que ponto elas estão realmente favorecendo a construção do saber e do referido ensino no molde escrito.⁵ Embora nosso estudo possa contribuir para outros vindouros, realizados a respeito dessas tecnologias na Educação, e para os estudos dos gêneros em emergência, em especial, do *whatsapp*, pois mesmo já estudado no campo da Comunicação, esse gênero ainda tem sido considerado muito pouco pesquisado na área da Linguística. E como ele demonstra ser um espaço onde se realizam múltiplas atividades, o elegemos como modelo para o estudo em uma escola pública, como forma de compreender essa relação: letramento digital - língua materna - aluno, no uso das Novas Tecnologias da

⁵ Mesmo que o idioma apresente dois moldes: o oral e o escrito, iremos nos deter mais ao estudo do segundo molde.

Informação e da Comunicação (TIC), sem necessariamente indicar possíveis saídas para a superação de alguns problemas, como por exemplo, os déficits de leitura, de escrita, de compreensão textual e de interação social. Optamos, portanto, por averiguar a textualização escrita dos alunos participantes no contexto do referido gênero, na situação de bate-papo desses. Simplesmente pelo fato de tratar-se de um gênero novo e pouco estudado ainda, no que se refere à discussão do processo-aprendizagem do idioma materno atual, em conexão com a *internet*, na escola em estudo. Além disso, a relevância da análise, no referido gênero, das variações linguísticas e da interação social, do uso desses gêneros digitais, em sua maioria, pelos usuários, seja em atividades de pesquisa, seja nas lúdicas, tornando-se enfim instrumentos úteis no processo educacional.

Foi escolhida uma escola pública da capital, com o intuito de analisar a inserção das tecnologias na educação básica e pública neste universo escolar. A instituição, *Escola Estadual Governador Valadares*⁶, é considerada uma das mais tradicionais em Sergipe, fundada na segunda metade do século XX, no período de gestão do governador Antônio Carlos Valadares. Esse colégio, desde a sua inauguração, contempla os Ensinos Fundamental e Médio, além de, atualmente, o Pré-Vestibular. Naquela época, o então governador empenhou-se na construção de seus pilares, no intuito de favorecer a comunidade local, construindo ali uma escola de qualidade, denominada na época, *Escola Estadual Ivo do Prado*, e que, a partir de 2017, recebeu o mesmo nome, por força de lei. Instalada na Avenida Maracaju, S/N, Bairro 18 do Forte, na zona norte da capital sergipana, figura, até hoje, como modelo no espaço urbano em que se acha localizada.

Escolhemos duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio matutino da referida escola, para que, de um total de 80 alunos, aproximadamente, pudéssemos trabalhar com 25% deles (20 alunos), menores de idade, simplesmente pelo fato de eu já lecionar no referido turno, e na referida série. Por essa razão, priorizei os primeiros anos do referido ensino para desenvolvermos o nosso trabalho de pesquisa. Foram escolhidos os primeiros anos A e D, que nos pareceram, após um bate papo informal, mais envolvidos com o ensino de Língua materna e com a internet, em especial, os maiores usuários do celular etc. O que, segundo

⁶ Os dados da contextualidade histórica do Colégio Governador Valadares foram encontrados no site: www.wikipédia.com / www.dircolvaladares@yahoo.com.br. P.S. (Atualmente o Colégio voltou a ter, por força de lei, o antigo nome: Escola Estadual Ivo do Prado).

Marques (2013)⁷ o site do IBGE⁸ afirma que essa faixa etária, entre 15 e 17 anos, é que tem mais acesso à *internet*. (MARQUES, 2013, p. 11).

O trabalho deu-se em dois momentos: no primeiro, fizemos a pesquisa de caráter bibliográfico, e no segundo, uma de campo. A metodologia utilizada consistiu na aplicação de um tipo de questionário, utilizado com o corpo discente, para a obtenção dos resultados, recolhidos a partir das respostas desse mesmo grupo. Portanto, esse trabalho está dividido em *quatro capítulos*, onde discutimos várias questões, a partir do pensamento dos mais variados autores, a respeito deles e de suas implicações para a nossa temática. Apresentamos as ideias de (MARCUSCHI & XAVIER, 2005) a partir da orientação teórica dos gêneros textuais e digitais; de (LÉVI, 1999)⁹ com suas concepções acerca da cibercultura, de (BAKHTIN, 1997) com a sua perspectiva dialógica; de (SOARES, 2003) com suas modernas práticas de leitura e de escrita; de (BAZERMAN, 2006) com suas abordagens da escrita como agência, de (BORTONI-RICARDO, 2005)¹⁰ com suas abordagens sociolinguísticas, dentre outras referências teóricas que usamos a partir das leituras citadas na bibliografia. Dentro do estudo do nosso tema, abordamos também as ideias de autores ligados aos PCN, como por exemplo: (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) além de (CAIADO, 2009)¹¹, esta autora observa que “a discussão acerca da incorporação das novas tecnologias à prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os educadores em muitas circunstâncias. Existe o medo da máquina como se ela tivesse vida própria” (BRASIL, 2002; In: CAIADO, 2009, p. 35).

No primeiro capítulo, abordamos os gêneros do discurso em face dos gêneros digitais da atualidade, suas evoluções e suas implicações para o ensino de língua materna. E como subitens: as variações linguísticas e o dinamismo nas redes sociais; a escrita e o(s) letramento(s), bem como o ensino de língua materna e os gêneros emergentes na era da

⁷ Guaraci de Santana Marques é mestre em Letras, pela Universidade Federal de Sergipe. O título da sua dissertação foi “Ensino-aprendizagem da língua materna e alfabetização digital: um estudo da relação do professor e do aluno com a *internet* e o blog no Colégio Atheneu Sergipense e no Colégio de Aplicação da UFS”.

⁸ Os dados foram encontrados no próprio site do IBGE: www.ibge.gov.br
Pierre Lévi. Filósofo, sociólogo e pesquisador da Tunísia, um dos ícones da Ciência da Informação e da Comunicação, estudioso acerca dos impactos da internet na sociedade, as humanidades digitais e virtuais, autor experiente em redes, em *cibercultura*, em inteligência coletiva num contexto antropológico, em cibernética e em mídia;

¹⁰ Maria Stela Bortoni-Ricardo. Professora Dra. da UFB, especializada no campo da Sociolinguística Teórica aplicada à Educação, em Letramento, na Formação de Professores, não só no país, bem como nos EUA, no Japão, na Europa etc..

¹¹ Professora Dra. Kátia Regina Morais Caiado. adjunta da Universidade Federal de São Carlos, tem vasta experiência na área de Educação, com ênfase em: Educação Especial, Interface com a Educação do Campo, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Teorias Pedagógicas etc,

virtualidade. Discutimos, portanto, o mecanismo contemporâneo de ensino, as novas tecnologias e as relações entre a escola e a linguagem da era digital, o mundo virtual com seus moldes de linguagens e os desafios da Educação; além do conhecimento ou a aquisição dele (desse mundo digital) no espaço contextual da escrita, a partir do bate-papo do *whatsapp*, como uma nova modelagem virtual de interação, de comunicação e de produção de texto.

No segundo capítulo, abordamos: reflexões acerca da leitura no texto e no hipertexto: os gêneros digitais e outras linguagens. Inicialmente, analisamos as modalidades de linguagem, na era virtual, as discussões acerca do ato de ler e de escrever, nos paradigmas: papel impresso e *hipertextual*; os gêneros textuais, virtuais e o ensino, o uso da semiótica, da música, das imagens e do movimento como partes desse ambiente. E como subitens: a hipertextualidade, a hipernavegação e a plurilinearidade na escrita virtual. Ou seja, a relação entre o texto impresso e a *hipertextualidade*. Enfim, as TIC numa perspectiva inovadora: o mundo eletrônico, as variações/ inovações linguísticas, as redes sociais (o *whatsapp*) e suas múltiplas funções.

No terceiro capítulo, abordamos a escrita nas redes sociais: o gênero *whatsapp* e outros formatos de linguagens. E como subitens: o percurso metodológico: os procedimentos realizados e a natureza da pesquisa; as ferramentas utilizadas na pesquisa de campo, a escola pública e os participantes da pesquisa. Tratamos, portanto, da trajetória metodológica, ou seja, das formas de procedimento utilizadas a partir da análise quanti-qualitativa.

Prosseguimos nosso trabalho, a partir da visão de vários autores, tanto daqueles ligados às TIC, quanto aos do campo das abordagens linguísticas e sociolinguísticas, aos PCN etc. Além disso, trabalhamos com a análise qualitativa, que é exploratória, ou seja, visa a extrair da contextualização dos participantes, suas concepções, que foram livremente ditas acerca de algum tema, objeto ou conceito.

Quanto à quantitativa, utilizamos um tipo de questionário para o corpo discente, no intuito de apurar os resultados mais objetivos, a partir de gráficos, gerados simplesmente de um aplicativo do software *word*, contendo 11 questões fechadas (objetivas) e uma de caráter aberto (subjativa), sem gráfico. Para calcular a amostra, o fizemos baseados em autores como Marconi¹² & Lakatos¹³ (2011), método este que se caracteriza pelo emprego de planejamento e

¹²Marina de Andrade Marconi - antropóloga e pedagoga brasileira. Graduada em Pedagogia e História e doutora em Antropologia. Lecionou na UNESP e na PUC-Minas. Foi professora de Sociologia e Metodologia Científica em cursos de graduação e pós-graduação. Está entre as principais teóricas brasileiras da metodologia científica aplicada às ciências humanas, área na qual publicou diversos livros.

¹³Eva Maria Lakatos - graduada em Administração e Jornalismo e pós-graduada em Ciências Sociais. Mestre e Doutora em Ciências, Doutora em Filosofia (Metodologia Científica) e livre-docente em Sociologia, pela Escola

de execução, de amostragens e de técnicas; de elaboração, de análise e de interpretação de dados.

No quarto e último capítulo deu-se a análise de dados, a partir da opinião dos alunos da referida escola, por meio do questionário, suas percepções e relações com a internet, com as redes sociais, sua prática de leitura e de escrita. E como subitem: a análise dos alunos acerca do gênero *whatsapp* na décima segunda questão, a de ordem subjetiva. Este capítulo destinou-se a analisar e demonstrar, de forma detalhada, as respostas dos participantes, neste caso, os alunos que colaboraram com a pesquisa, respondendo as perguntas indagadas, feitas no respectivo questionário. A nossa finalidade foi analisar a relação e a percepção dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), a fim de chegarmos a uma compreensão melhor de como, esses indivíduos em questão, utilizam a internet (a web), e fazer a devida verificação dos lugares onde acessam a rede, o tempo de acesso diariamente, os objetivos de acesso, enfim, as redes sociais de que participam ou de que se utilizam.

Na análise de dados, a nossa pretensão foi analisar os resultados obtidos dos alunos. Assim, pretendemos fazer a avaliação da relação deles com as TIC na Educação, em específico, no ensino-aprendizagem da língua materna.

Cada questão foi analisada cuidadosamente, com a presença de um respectivo gráfico, que nos auxiliou na análise; somente a última questão não apresentou alguma imagem, pelo fato de ser de caráter subjetivo, o que, para nós, por desconhecimento mesmo de técnicas mais modernas, dificultou-nos assim a confecção de um gráfico; além disso, demos-lhe mais preferência e espaço por analisá-la de maneira separada das demais, uma vez que se tratou da opinião pessoal do aluno, acerca do uso do *whatsapp*, como gênero digital específico. Enfim, as considerações finais.

CAPÍTULO I - OS GÊNEROS DO DISCURSO EM FACE ÀS TIC, SUAS EVOLUÇÕES E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Na contemporaneidade, são introduzidas novas modalidades de práticas sociais, tanto provenientes da ação de leitura, quanto da de escrita, propiciadas pelas TIC eletrônicas, a saber: a *internet*, a rede (*web*) e seu universo computacional. Segundo Santaella (1996), “quanto mais mídias se multiplicam, mais aumentam a movimentação e a interação ininterrupta das mais diversas formas de cultura, dinamizando as relações entre diferenciadas espécies de produção cultural” (SANTAELLA, 1996, p. 31).

Nessa instância da chamada *cultura eletrônica ou virtual*, eclodem novos protótipos comunicativos, tanto nos veículos que se utilizam da oralidade, como naqueles que se utilizam da textualidade escrita, sobretudo, relacionados ao ensino de língua materna e ao letramento digital. Diante disso, Marcuschi (2005) afirma que não há razão alguma para continuar em defesa de uma dicotomia entre o oral e o escrito, tampouco se justifica o privilégio do segundo sobre o primeiro. Ambos têm um papel relevante a cumprir e não competem. [...]. Em suma, não estão em competição. Cada um tem a sua trajetória e sua função na sociedade (MARCUSCHI, 2005, p. 15).

Esses referidos gêneros não parecem ser tão novos assim de forma absoluta, uma vez que, segundo Bazerman¹⁴ (2006) tais gêneros constroem-se e evoluem-se historicamente, como parcela das práticas e expectativas sociais, num processo de transformação, e mais ainda, da maneira como se dá a percepção de cada sujeito social. Não só eles sofrem mutação, também o modo como os leitores e escritores efetuam ou desenvolvem suas perspectivas, relativas a todos eles. Nesse viés, amplia Bazerman:

Os gêneros nos ajudam a navegar dentro de 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, os papéis disponíveis do escritor e do leitor, os motivos, as idéias, as ideologias e o conteúdo esperado do documento e o lugar onde isso tudo pode caber em nossa vida (BAZERMAN, 2006, p. 84).

A base teórica do estudo dos gêneros está em Bakthin¹⁵ ([1953] 1997) para quem o conteúdo, o estilo e, essencialmente a composição, constituem os caracteres basilares deles

¹⁴ Charles Bazerman, professor, doutor, pesquisador e autor americano, especializado nos estudos dos Gêneros textuais, em Ensino de línguas, em Retórica das Ciências etc, Contribuiu significativamente para a pesquisa de campo nessas áreas e para o estabelecimento da leitura e da escrita no mundo.00000

¹⁵ Mikhail Bakthin. Filósofo e pesquisador russo, teórico por excelência da cultura europeia e das artes, inspirador do marxismo, da Semiótica, do Estruturalismo, da Estética, da Literatura e da Crítica religiosa. Criador dos conceitos de: polifonia, cultura cômica, cronotomo, o estilo e a teoria dos gêneros discursivos etc.

(dos gêneros). As ações investigativas acerca desses nos levam a crer que para cada um há uma organização textual que, paulatinamente, vai-se tornando efetiva na própria materialidade do evento comunicativo; o que o(s) caracteriza nos momentos de sua funcionalidade. Isto é, o modelo ou esquema composicional de um gênero se dá baseado na estruturação interna, determinada pelo exercício interativo em que ele é utilizado. Vale frisar ainda que o estilo individual possui saliência no uso deles, já que sabemos, segundo Bakhtin, que “o estilo é indissociavelmente vinculado a *unidades temáticas* determinadas e o que é mais particularmente importante, *as unidades composicionais*: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação e os outros parceiros da comunicação verbal” (BAKHTIN [1953] 1997, p. 284 [itálicos nossos]). É perceptível que as relações do idioma e as interpessoais entre os indivíduos estão se transformando à medida que há a interação entre um e os outros, mediados pelo computador, logicamente conectados à *internet*. Tamanha seja a inserção dele nas práticas sociais, há a possibilidade de se enfatizar que ele já constitui parte da “nova identidade do homem”, já que podemos denominar de “nova” as correlações da escrita, do diálogo, da troca e da mobilidade estabelecidas entre os sujeitos interligados pelas tecnologias, em particular, pela telemática tecnologicamente eletrônica.

Para Bakhtin (2006, p. 303) “à medida que a história evolui, os gêneros do discurso também evoluem, já que as mudanças que se efetuam neles são indissociáveis das mudanças históricas”. Ou seja, existem uns mais característicos de criatividade, que aparecem com o tempo, contudo não são “novos”, e para utilizá-los de forma livre, é preciso ter certo domínio sobre os mesmos. E como os ambientes eletrônicos demonstram ser, em sua maioria, eivados de versatilidade, além disso competem em relevância entre as atividades informativas da comunicação, paralelamente com o papel, com o som e, efetivamente, com as imagens. Marcuschi (2005, p. 13) observa que “tais gêneros sequer se consolidam e já provocam polêmicas quanto à natureza e à proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”.

O ser humano, para Bakhtin, o filósofo da linguagem, além de ser social e histórico, é também um ser com vida autônoma. O enunciado sempre acontece numa circunstância em sociedade, e trata do relacionamento entre dois indivíduos, ainda que não esteja o interlocutor presente. Para o autor, todo diálogo é considerado um enunciado. Ou melhor: “A palavra como fenômeno ideológico por excelência, de acordo com Bakhtin, exerce a função de signo, constituindo-se no modo mais puro e sensível da relação social” (FREITAS, 1994, p. 139).¹⁶

¹⁶ Profª. Dra. Maria Tereza de Assunção Freitas, Professor Associado III da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, especializada em pesquisa na abordagem histórico-cultural, práticas sócio-culturais de leitura e escrita, letramento digital, tecnologias digitais, cinema e Educação e formação de professores.

Para Bakhtin ([1953] 1997) “nas práticas de linguagens cotidianas usamos os gêneros com eficiência, ainda que utilizemos suas teorias e conceitos”. Decerto, Bakhtin faz uma interessante analogia à utilização deles com a língua, ao mencionar que, utilizando-nos deles, dominamos a língua mesmo antes de estudarmos sua gramática. É óbvio que os gêneros discursivos, bem como o idioma, participam de nossas experiências com a linguagem, e incorporam a nossa consciência. Reconhecemos também as características desses gêneros que usamos, uma vez que funcionam como ligaduras para nossa participação na teia social. Como explicita ainda o autor, esses caminhos são projetados a partir de uma “forma-padrão de estruturação de um todo”. E se expressa:

Para falar utilizamo-nos quase sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma **forma-padrão** e relativamente estável **de estruturação de um todo**. (...)na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala *aos modos precisos de gêneros*, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos (BAKHTIN, 1997, p. 301 [negritos do autor, negritos nossos]).

Segundo Bakhtin (1997, p. 301) “o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso”. Não cabe aqui discutir as divergências que há quanto a variações terminológicas deles. Cabe sim, nessa pesquisa, compreendê-los como recursos para o letramento digital ou mediatizado, como uma estratégia para o ensino de língua materna, como múltiplas manifestações de utilização da linguagem. Para o autor, ao falarmos, usamos sempre os gêneros do discurso, uma vez que são eles que se responsabilizam pela estrutura de organização da fala. Segundo ainda Bakhtin (1997), o enunciador faz a escolha deles, a partir de sua intenção de comunicação. Para nós, que pretendemos estudar a correlação dos gêneros virtuais com o magistério da língua-pátria, é relevante relacioná-los, além de ressaltar a função da escola mediante esse novo contexto.

Do mesmo modo como na virtualidade, o nosso idioma, a cada dia, também sofre alterações com o decorrer do tempo, algo percebido em produções textuais escritas em períodos distintos historicamente. Basta ler os documentos do período romântico brasileiro, tão distintos daqueles do século XX, e até do XXI, respectivamente. Lógico, que apresentam distinções perceptíveis da língua. Da mesma forma na fala, por exemplo, a linguagem dos mais velhos diferencia-se das gírias utilizadas pelos mais jovens da atualidade, e em especial, na utilização da *internet*, onde abreviações, *emoticons*, sons onomatopaicos e gírias, além de outros signos que perpassam os diálogos, vêm à tona com algumas intencionalidades:

comunicar, informar, dialogar, interagir nas mídias eletrônicas... A partir dos mais plurais gêneros.

1.1 As variações linguísticas e o dinamismo nas redes sociais

Partindo para outras discussões, ao tratar da diversidade linguística, (CASTILHO, 2010, p. 197-223)¹⁷ menciona as seguintes variações: a geográfica, a sociocultural, a individual (registro formal e informal, as distinções entre jovens, crianças e adultos, homens e mulheres, idosos etc.); a variação de canal (português falado e escrito) e as variações temáticas (português corrente e técnico).

Bezerra¹⁸ (2008, p. 21) observa com alicerce na pesquisa sociolinguística, que há variedades linguísticas em múltiplas direções, dentre elas se destacam: a variedade padrão, a regional, a social, a funcional e a diacrônica ou histórica. Hoje, sobretudo, podemos acrescentar mais uma: a virtual -- inserida em uma dessas modalidades anteriores. Ainda como referencial de embasamento para tais variações, Ayron Rodrigues (2004, p. 11-21)¹⁹ em um de seus textos de 1968, também registra o caráter heteróclito da linguagem ao afirmar que:

[...] toda língua comporta variações de duas ordens: em função do falante (ou, em termos de comunicação, do emissor) e em função do ouvinte (ou do receptor, e também das circunstâncias em que se produz a fala). À primeira ordem pertencem as variantes que se podem chamar dialetais em sentido amplo: variantes espaciais (dialetos geográficos), variantes de classe social (dialetos sociais ou diastráticos), variantes de grupos de idade (dialetos etários), variantes de sexo (dialetos masculino e feminino), assim como variantes de gerações (variantes diacrônicas). Na segunda ordem de variação incluem-se as variantes que, segundo recente sugestão, diremos *de registro*: variantes de grau de formalismo, variantes de modalidade (falada e escrita) e variantes de sintonia (ajustamento de emissor e receptor). Tanto as variações de primeira ordem como as de segunda se superpõem e se entrecortam de diversas maneiras, do que resulta uma situação extremamente complexa, mesmo quando nos limitamos à observação da língua de um só indivíduo.

Cabe aqui, nesse estudo, tentarmos entender que tanto as variações de primeira ordem bem como as de segunda, variações essas citadas pelo autor acima, entrecruzam-se e entrecortam-se mutuamente de diversos modos, o que torna o uso da língua extremamente

¹⁷Ataliba Teixeira de Castilho, renomado linguista brasileiro, com vasta experiência em várias universidades, a exemplo da USP, (professor titular), UFSP, UNESP, UNICAMP etc. Autor do *Projeto de História do Português Brasileiro*, em nove volumes. Coordenou o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Linguística Culta* (Projeto NURC/SP).

¹⁸ Antônio Ponciano Bezerra. Professor titular da UFS e autor, pós-doutor em Linguística, com vasta experiência nas áreas de: Ensino de língua materna, em teorias linguísticas, em produção textual e gêneros textuais, em letramentos, em Pragmática, em Semântica, em Metodologia Científica, etc.

¹⁹Ayron Dall'Igna Rodrigues, linguista brasileiro, considerado um dos mais renomados pesquisadores em línguas indígenas no país. Primeiro brasileiro a obter o título de Doutor em Linguística no Brasil. Professor de diversas universidades, como: a UNICAMP, a UNB, a UFRJ. Maior pesquisador no continente americano nos estudos histórico-comparativos das línguas indígenas, particularmente no que diz respeito à língua Tupi.

complexo, mesmo partindo da observação dessas variantes linguísticas, ainda que partidas da utilização, na fala ou na escrita, de apenas um sujeito.

Da mesma forma, (BAGNO, 2007, p. 46-47)²⁰ usa outras nomenclaturas e menciona que, nas textualizações especializadas, geralmente se denomina a classificação da variação linguística em variação diatópica, a que se encontra entre as diversas regiões; a diastrática, a que se constata entre as distintas classes sociais; a diamésica, a que ocorre entre a língua por escrito e a falada; a diafásica, a que se verifica no “uso distinto que cada indivíduo faz do idioma de acordo com o grau de monitoramento que utiliza em seu comportamento verbal”, e enfim, a variação diacrônica, a que acontece quando são confrontadas as múltiplas etapas da história de um idioma.

Para Back (1987) “o ensino da língua deve levar em conta as variações regionais e a evolução da língua”. Para ele, há dois modos de variantes linguísticas: os dialetos e os registros. Os dialetos podem ser classificados nas seguintes dimensões: de geração, de idade e regionais; enquanto os registros são considerados em relação à sintonia, ao grau de formalismo e ao modo. (BACK, 1987, p. 87).

Ao tratarmos dessas variações, de uma forma generalizada, citamos, além delas, o registro extremamente relevante da concepção de Bortoni-Ricardo (2005) de variação em termos de *continuum*, considerado por Faraco (2008, p. 46) o melhor paradigma para dar conta da diversidade do português do Brasil, ou do idioma-pátrio. Para essa autora, essa variação no país é disponibilizada ao longo de um eixo tricotômico: o eixo rural-urbano, o eixo de oralidade-letramento e o eixo de monitoração estilística. Essa divisão apresenta-se nos bastante interessante, principalmente por ressaltar que a variação da língua não apresenta aspecto estanque, contudo contínuo. Dessa forma, nas redes sociais também há interações verbais, o falante vai adotar maneiras de proceder linguisticamente, que serão resultantes do posicionamento do falante no contínuo rural-urbano; o fato de que tais interações estão mais ou menos aproximadas de práticas orais ou por escrito, dispostas ao longo do eixo oralidade-letramento, e sobre o grau de atenção que o falante dedica a sua fala, como resultante de monitoração estilística. Para a autora não podemos aceitar:

o preconceito que a sociedade brasileira desenvolveu, ao longo de sua história, quanto ao “português errado”. Para a grande maioria dos brasileiros, as noções de dialeto (ou variedade) ou de variação dialetal não têm qualquer realidade

²⁰ Marcos Bagno, professor, pesquisador e escritor da UFB. Doutor em Filologia e em Língua Portuguesa pela USP, especializado em Sociolinguística, em Literatura Juvenil e em questões pedagógicas no ensino de língua materna no país. Autor de vários livros. Em 2012, sua obra *As memórias de Eugênia* recebeu o Prêmio Jabuti de Literatura juvenil.

psicológica. O que existe, como um valor cultural bem arraigado, é a noção de erro gramatical e algumas pronúncias regionais que têm caráter de estereótipos (BORTONI-RICARDO, 2005, P. 138)

Assim, o preconceito secular contra a modalidade não padrão dá espaço para a intolerância linguística, própria do que se caracterizou de “norma culta”. Tal intolerância contribui, seja em algumas obras, seja através do comportamento de alguns falantes, para firmar a linguagem como mecanismo de discriminação e de exclusão social. Bortoni-Ricardo (2005, p. 132) anota o fato relevante de uma pedagogia que seja sensível às distinções sociolinguísticas e culturais dos educandos, como condição para o estabelecimento de táticas interacionais de reflexos positivos na Educação, porém menciona que o desenvolvimento de uma tal pedagogia, tem como pressuposto, a mudança de postura tanto dos educadores e dos educandos, quanto da sociedade como um todo.

Melo (2015)²¹ citando Ramos (2014), exemplo de autora que não aceita tais variedades, observa que contrariamente aos estudos da Sociolinguística, que relativizam, a partir do viés estritamente linguístico, ou seja, da invocada “norma-culta”, tal autora atribui valor máximo às regras da “norma-padrão ou gramatical”, invocadas em um significado extremamente jurídico, praticamente como rígidas leis, ignorando assim todo um processo sócio-histórico, ideológico e cultural imposto no Brasil. Levando-se em consideração que tais prescrições são reflexos de hábitos linguísticos, tidos como protótipos de hábitos da oralidade e da escrita lusitanas, distantes em muitos aspectos, da escrita, da oralidade e dos hábitos brasileiros. E continua a mencionar que não é por acaso que expressões do uso culto/comum/standard e que, continuam praticamente inalteradas, são, em sua maioria, condenadas/combatidas como incorretas ou desusadas pela tradição normativa pseudo-purista, denominada aqui como “norma culta”. (MELO, 2015, p. 244.)

A instauração de uma norma-padrão, oficializada socialmente, acaba por criar uma sistemática de distinções do idioma, entre as múltiplas variedades, avaliadas em relação ao distanciamento que se mantém da norma-padrão, bem como um sistema de distinções sociais, em que a linguagem serve como mecanismo de desqualificação ou exclusão social do sujeito, devido o seu maior ou menor domínio, em relação ao molde padronizado. Assim, ela, a linguagem, portanto, não se torna somente uma ferramenta de interação, bem como de exclusão e de distinção sociais.

²¹Ricardo Ulisses Melo. Graduado em Letras(UFS), pós-graduado (Faculdade Pio X) Mestre em Letras UFS. Autor de :*Não morda a língua portuguesa: norma culta ou norma curta?* Dissertação de Mestrado, PPGL/UFS. São Cristóvão – SE, 2015.

Por outro lado, a Sociolinguística faz a descrição de idiomas naturais como um arcabouço de variedades ou normas, dotadas de organização gramatical, em equivalência do ponto de vista linguístico, porém hierarquizadas do ponto de vista social. Em geral, uma dessas variedades, empregadas em sua maioria pelos sujeitos falantes, cultos da sociedade, é construída como norma-padrão, para a utilização, em circunstâncias específicas da vida em sociedade. Ao contrário, a esse conjunto de premissas, alguns indivíduos e até ‘autores’ abordam as normas ou variações da língua, que se afastam da norma-padrão/gramatical/pedagógica, como deturpações ou erros, dando mais ainda reforço a uma visão pré-científica, preconceituosa, comum das elites da sociedade do século XIX.

Com essas considerações, não temos a pretensão de minimizar, tampouco subestimar, obviamente, a relevância cultural da norma-padrão/gramatical/pedagógica, muito menos a necessidade de exclusão dela do ensino de língua materna, ainda mais em relação ao já citado letramento, mesmo que questionemos, logicamente, a adequação do referido padrão para o português no Brasil. Na verdade, o objeto de crítica, consiste, a partir de Faraco(2008), que elas são:

as condenações arbitrárias que não observam os fatos, que não acompanham a dinâmica da língua, que desconhecem as pesquisas contemporâneas da nossa realidade linguística e os estudos consolidados nos bons instrumentos normativos (FARACO, 2008, p. 109).

As expressões de Faraco (2008)²² são aplicadas àqueles(as) que condenam/combatem essas variações, e esta é uma crítica que se refere à tentativa de isolar a área das teorias linguísticas das sociolinguísticas, como se fossem disciplinas extremamente incompatíveis, de forma que uma nada tenha a ver com a outra. Não há, portanto, a priori, impossibilidade alguma de conciliá-las nessa perspectiva. Contudo, tal conciliação implica um comportamento ou postura que ponha em xeque a subjetividade desses juízos e busque dar evidência, não somente nas ações, bem como nos padrões linguísticos efetivamente inclusos na vida da sociedade atual. Como complemento, menciona que “a norma não deriva do arbítrio do gramático”, enfatiza Melo (2015, p. 245).

²² Luís Alberto Faraco. Professor, pesquisador, autor e linguista brasileiro da UFPR (Universidade Federal do Paraná), na área de Linguística, com ênfase em: ensino da língua materna, em Sociolinguística, língua culta ou língua padrão, variações linguísticas, letramento, gêneros do discurso etc. Autor de *Norma culta: desatando alguns nós*, dentre outras.

1.2 Ensino, escrita e letramento: o ensino de língua materna na atualidade

Segundo Luft (2000) a língua é “um sistema aberto, dinâmico, flexível”. Para ele a teorização gramatical leva ao grande prejuízo: uma correlação incompatível, desproporcional, extremamente negativa do falante com seu próprio idioma, ou melhor, na convicção interior de “não saber a língua”, afinal, ao bloqueio criativo e psicológico frente ao uso da linguagem. Para ele, “é o que falta na escola. Ler. (ler e ler), debater, escrever (escrever e escrever)”, que numa visão contrária à normativa, podemos entender que também é “gramaticar”. (LUFT, 2002, p. 84).

Desse modo, leva-nos a refletir que muito mais relevante do que a rigidez obediente às normas da gramática, deve ser o meio de adequação e a competência de expressão. Segundo o autor, o melhor falante é o que, em meio às variantes idiomáticas, escolhe as formas mais eficientes e adequadas, emitindo-as com técnica vocal e dicção, convincentes. Para ele, entretanto, a problemática da linguagem não está pura e simplesmente no uso do ‘certo’ e do ‘errado’, contudo na ideia de o indivíduo adaptar-se, ainda mais nos tempos contemporâneos, às circunstâncias atuais de comunicabilidade social. Para ele, o educador contemporâneo, mais ainda o do idioma materno, necessita, *pari passo*, mediante as exigências da sociedade, rever sua metodologia utilizada, no intuito de evitar que a língua padrão torne-se um manual de regras em desuso, que não mais favorece o seu uso, senão, limita o falante/escritor a condições sociais que têm um paradigma de linguagem imposto vertical, horizontalmente como o correto.

Vale destacar, aqui, que um estudo comparativo dos usos do idioma e da gramática comparativa seria de extrema beneficência aos educandos, uma vez que saberiam, conheceriam, literalmente, a norma e seus respectivos desvios, e estariam aptos ao uso dos distintos tipos de modalidade do nosso idioma materno, nos mais variáveis modos e situações, na instância de falar ou de escrever, inclusive os midiáticos e/ou virtuais.

Inúmeros estudos, a exemplo de Guedes (2006)²³ segundo ele, tais estudos mostram que o repertório de leitura dos educadores, em sua maioria, é limitado, o que faz com que sejam indicadas quase sempre as mesmas indicações anteriores, num processo de estagnação e de reprodução mecânicas, restringindo os livros a exclusivamente didáticos. Esse modelo de educador, desatualizado, dificilmente fará com que seus alunos sejam atraídos para o universo

²³ Paulo Coimbra Guedes. Professor doutor e pesquisador da UFRS, especializado no ensino de língua materna, com ênfase em gêneros textuais, em competência discursiva, em leitura e escrita, em produção textual, enfim, em Gramática.

da leitura e, tampouco, para o da escrita. Deixa claro que “Cabe ao professor instalar no aluno o gosto pela leitura, transformar esse gosto em necessidade, ensinando-o a enriquecer o que vive pelo que leu. O professor de língua não pode esperar por um leitor; sua tarefa é construí-lo”. Guedes, (2006, p. 54). Nesse viés, afirma que o educador deve ser um habitual leitor para que, a partir de seu exemplo, leve seus educandos ao hábito de leitura; ou seja, as aulas expositivas ou não, devem, no meio impresso ou digital, ser ministradas por indivíduos habituados a ler, para outros leitores, mesmo que incipientes.

Já para Soares (2005)²⁴ o vocábulo letramento é uma expressão relativamente recente para os estudos linguísticos e para a Educação. Vivemos mais familiarizados com expressões como “analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado e, ainda, letrado e iletrado” (SOARES, 2005, p. 16). Todas com a devida definição finalizada e consumada no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Por analfabetismo no *Novo dicionário da Língua Portuguesa*, conforme o dicionário, compreende-se “estado ou condição de analfabeto”; por analfabeto, o “que não sabe ler e escrever”; alfabetizar, “ensinar a ler” (infere-se também escrever, mesmo que não traga), que é determinado por alfabetização, e alfabetizado, o sujeito “que sabe ler” (e, óbvio, escrever). (FERREIRA, 2004, p. 111)²⁵. Por iletrado, o contrário disso, ou melhor, “aquele que não tem conhecimentos literários”. (FERREIRA, 2004, p. 460). Por letrado, o dicionário em questão, informa-nos ser sinônimo de “versado em letras, erudito”.(FERREIRA, 2004, p. 513).

A mesma dicionarização não é realizada com a expressão *letramento* no Aurélio. Esse só é definido, ainda como observa Soares (*op. cit.*), no Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete²⁶ (1980), obra com mais de um século de existência e publicação. Este dicionário, (AULETE, 1980, p. 490), tem registro que letramento caracteriza a palavra como “ant.”, isto é, “antiga, antiquada”, dando-lhe a significação de “escrita”. O vocábulo designa ainda o verbo “letrar”, que, como transitivo direto, ganha semântica de “investigar, soletando” e, como pronominal, “letrar-se” (AULETE, 1980, p. 491), compreenda-se “adquirir letras ou conhecimentos literários”.

²⁴ Autora de vários livros didáticos, professora doutora, titular emérita da UFMG, Magda Soares, especializada na área da Educação, com ênfase no ensino-aprendizagem, alfabetização, Letramento etc

²⁵ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Um dos mais respeitados e renomados dicionaristas e lexicográficos brasileiros. Deixou um grande legado não só nessa área, como contribuição, no que se refere ao ensino de língua materna no Brasil. Foi advogado, professor do Colégio D. Pedro II, autor e contista e membro da Academia Brasileira de Letras (ABL).

²⁶ Júlio Caldas Aulete, renomado dicionarista e lexicógrafo português do limiar do Século XIX, tal dicionário supracitado é considerado de extrema relevância para a contemporaneidade, apesar de ter mais de um século de publicado.

Priorizando o foco de nossa pesquisa na textualidade escrita, bem como na virtual, Bazerman (2006) explicita que da mesma forma como os indivíduos percebem e utilizam os gêneros textuais, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de seu espaço comunicativo e de sua organização cognitiva, e não são tão-somente formatos textuais. Segundo o autor, “são formas de vida, modos de ser”. E continua: “São *frames* para a ação social, são ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”. (BAZERMAN, 2006, p. 23). Para este autor, cabe a nós, educadores, ativarmos o espaço de sala de aula, de modo que mantenhamos extremamente vivos os gêneros textuais em ações significativas de comunicação e de informação, uma vez que esses ambientes propiciam ao educando um espaço não só de oralidade, bem como de escrita propriamente dito. Essa atividade laboral torna-se uma estratégia para a introdução dos alunos em novas territorialidades discursivas, até então não exploradas por eles, no intuito de auxiliá-los a prosseguirem muito mais além de suas fronteiras, de seus espaços limítrofes, de seu *habitat* linguístico. O gênero é também um instrumental para a descoberta de recursos que os alunos carregam consigo, isto é, aqueles que trazem de sua formação intelectual e de sua experiência social, incluindo-se os gêneros da escrita virtual contemporâneos.

Para Dolz & Schneuwly, (2004, p. 75), “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode assim ser considerado um *mega instrumento*, que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. Historicamente, as instituições educacionais, em sua missão específica de, no magistério, utilizarem-se dos mecanismos de leitura, de escrita e de oralidade, forçadamente ou não, sempre lidaram com eles, já que toda forma de comunicabilidade cristaliza-se em modos específicos dessa mesma linguagem. Seja por meio de uma declaração, de um ofício, de um bilhete, de um edital de concurso, de um anúncio escrito, de um e-mail etc. Afinal, todo processo de textualização possui seus aspectos próprios, de acordo com seu objetivo final. Para tais autores, o gênero, enquanto mecanismo de comunicação, transmuta-se em veículo de expressão da ação de pensar, de percepção ou de experiência; entretanto, deixam claro que, no ambiente educacional, acontece um desdobramento em que ele, (o gênero), além de materializar-se como mecanismo de comunicação, passa a ser, simultaneamente, objeto de ensino-aprendizagem. Nessa concepção, a escola pode ser considerada como um *lócus* autêntico de comunicação e de informação, e quais situações educacionais tornam-se instâncias oportunas para a produção e para a recepção textuais, seja no papel impresso, seja na tela do

computador. Desse modo, os alunos, indivíduos considerados aprendizes, estão em situações pertinentes para que a atividade, por escrito, venha a ser o veículo onde a comunidade escolar, em especial o corpo discente, desenvolva múltiplas atividades num ambiente propício à produção textual, sejam as convencionais ou corriqueiras, ou enfim, aquelas produzidas a partir de gêneros ligados ao espaço da virtualidade.

Com o advento da era da informática, a concepção de texto não continua mais a mesma, além das variações linguísticas da contemporaneidade, o que há de novo também são as manifestações, isto é, novos gêneros textuais são criados e recriados em função de novas *interfaces*; moldes atuais de expressão são utilizados, outros antigos são retomados, todavia, este contexto continua sendo considerado um momento de enunciação, uma espécie de contrato entre interlocutores. Basta então saber o que essa realidade exige de ambos, e quais estratégias e normas devem ser consideradas para que os interlocutores possam alcançar suas finalidades específicas. Para Bazerman (1997), gêneros são tipos de enunciados associados a situações retóricas -- estão associados a tipos e atividades que os indivíduos dizem, fazem e pensam como, enfim, partes dos enunciados. [...] (BAZERMAN, 1997, p. 14).

1.3 O ensino de língua materna e os gêneros emergentes na era da virtualidade.

Atualmente, a escola se depara com um grande desafio: educar indivíduos que estejam aptos a lidar com os novos suportes tecnológicos da informação e da comunicação, que saibam criticamente fazer a seleção das informações e que tenham pertinência ao conhecimento. Acrescentando o aspecto crítico nesse mecanismo de leitura e de escrita, conforme Freire (1996, p. 28),²⁷ “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Por essa razão, discutimos também a necessidade de formação de indivíduos correspondentes aos meios simultâneos de crítica social e, conseqüentemente, de criatividade. Nessa concepção, o educador, em particular, o de língua, é o elemento fundamental, ou um dos principais responsáveis pela formação de indivíduos habituados à leitura e, conseqüentemente, à escrita. Por isso, a sociedade cobra e espera tanto dele, uma vez que o mercado de trabalho exige o devido preparo intelectual, frente aos desafios sociais, às novas perspectivas não só no magistério, inclusive no ensino de língua(s) etc. Esse educador vê-se

²⁷Paulo Reglus Neves Freire. Foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento *Pedagogia Crítica*. É também chamado de *O Patrono da Educação Brasileira*.

diante de uma exigência social, a priori, de apropriação dos gêneros digitais, no intuito de poder usá-los como recurso didático indispensável, e com o objetivo de capacitação desses aprendizes, a se relacionarem com os hodiernos moldes e variados gêneros da linguagem, como esclarece (COSTA VAL, 2007)²⁸:

Se os gêneros se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que concretizam nos diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados na sala de aula de maneira funcional. Isso significa trabalhar com o objetivo de que os alunos aprendam a usá-los. (COSTA VAL, 2007, p.24).

O que há de grande relevância no momento é o reconhecimento de que o adolescente, o jovem ou o adulto, inseridos no universo atual das tecnologias, estão, dia a dia, em constante contato com as diversas textualidades da mídia virtual. Por essa razão, a exigência de inúmeros autores de levarem-se para a sala de aula, em especial, em momentos relevantes, artifícios que possam desenvolver a aptidão à leitura, à produção e à compreensão textuais, inseridos nos novos paradigmas das TIC, que surgiram e que doravante surgirão, principalmente após o advento da *internet*. Nessa perspectiva, ensinar, na direção da gramática normativa, por si só, não mais é o suficiente para atender às exigências do mercado de trabalho e da(s) sociedade(s) em geral, principalmente as letradas; senão através do elo de ambos os veículos (a gramática e a tecnologia), e por meio de práticas plurais da contemporaneidade e atividades inerentes à linguagem, realizadas no espaço virtual, já que teremos indivíduos aptos para não apenas ler ou escrever bem; além disso, interpretar a realidade social que os circunda, romper fronteiras, seja na tela, seja no papel, utilizando os gêneros com suas respectivas variedades.

O vocábulo *tecnologia* remete, quase sempre, a de alicerce microeletrônico, os computadores, os sistemas informatizados, a internet como um todo. No entanto, tecnologia significa, de acordo com o Novo Dicionário Aurélio: “Conjunto de conhecimentos, especificamente científicos, que se aplicam a um determinado ramo de atividade” (FERREIRA, 2004, p. 36). A expressão tecnologia, de origem grega, *tekne* (arte, técnica ou ofício) e por *logos* (“conjunto de saberes”), são utilizados para definir esses conhecimentos que facilitam a fabricação de objetos e a modificação do meio ambiente, tendo como meta satisfazer as necessidades dos seres humanos.

²⁸Professora aposentada da UFMG, Maria da Graça Costa Val, com experiência profissional e publicações na área da Educação e ensino de língua materna, com ênfase em: alfabetização, letramento, leitura, produção textual, reflexão linguística, livro didático, em formação de professores etc

Segundo afirma Bazerman (2006), "é difícil ler coisas que não são interessantes". Assim, temos que reconhecer que se realmente almejamos que os moldes textuais que apresentamos para nossos alunos, serão compreendidos e apreendidos por eles, que façam sentido. Segundo ele, é preciso que despertemos o seu interesse, o seu desejo pelas referidas textualidades; uma vez que somente após a evocação e a introdução, neles, dos métodos de fazer-sentido, é que somente assim tornar-se-ão aptos ao trabalho e às habilidades e técnicas que dão objetividade, profundidade e clareza a seus respectivos exercícios de ler, de interpretar e de escrever. O referido autor observa ainda que os métodos de avaliação escolares também devem ser objeto de atenção, a exemplo do ensinamento purista do idioma, acusando "erros e falhas", ou ainda o desempenho não adequado; pode vir a ser prejuízo nas tarefas por escrito, pode limitar as ambições dos alunos, relativas à sua produção escrita, no intuito de minimizar os riscos de correção. Tornar-se-á então uma produção ineficaz, sem nexos, sem razão alguma, digamos, no intuito de escrever para um professor que examina, pelo mero labor da escrita, enfatizando a correção formal, no intuito da obtenção da fala culta, deixando em segundo plano as questões ligadas às variações linguísticas. Bazerman (2006, p. 46).

A aula de língua materna, a cada dia, quando anexada aos gêneros textuais e linguísticos contemporâneos, tem sido transformada num laboratório de produção de texto, não necessariamente de alto nível, porém com certa desenvoltura e habilidade para a boa produção da linguagem, tanto na modalidade do oral quanto na do escrito (ensino da língua), bem como na da escrita virtual (letramento digital). Se isso não é possível, tende a vir a ser um espaço onde a frustração ou o insucesso levará o aluno a pensar que o que escreve é sempre 'errado', bem como o que fala. Nessa perspectiva, não se deve deixar de ensinar a língua padrão, correta, porém demonstrar que há variedades na mesma, e reforçar que elas enriquecem e dão valor à cultura local.

Segundo Possenti (1996)²⁹, para ele:

Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas. Não se deveria imaginar que existe só uma forma de falar, isto é, que um cheque tem que ser sempre de sessenta. Isto é, a língua nos dá sempre várias alternativas, e saber uma língua ativamente e "utilizá-la" como sujeito é em boa parte saber dizer uma coisa de muitas maneiras — inclusive, saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem. (POSSENTI, 1996, p.94)

²⁹ Professor Dr. Sírio Possenti. Titular da UNICAMP, pesquisador e autor, com vastíssima experiência em: Análise do discurso, com ênfase em: humor e mídia.

Para o autor, há variadas formas de se dizer as mesmas coisas, e que numa língua não há apenas um caminho a seguir, além disso, por traz das palavras, nas entrelinhas, há uma vasta gama de significações, de sentidos, de interpretações, e cabe ao leitor buscá-las compreender.

Segundo Traváglia, Araújo & Pinto (1984), “é preciso frisar que, de qualquer maneira, o professor deve estar atento às mudanças da língua e não pretender utilizar uma norma que não mais represente a realidade do uso culto, atual e corrente...” E continuam ainda em suas reflexões acerca das transmutações do referido idioma: “o importante é que o professor tenha uma visão ampla das estruturas linguísticas treinadas e, sem dogmatismo, possibilite o desenvolvimento das habilidades linguísticas da criança”. (TRAVÁGLIA, ARAÚJO & PINTO, 1984, p. 32).³⁰

Desde a década de noventa, a Sociolinguística passou a ter um papel fundamental para se ensinar o idioma-pátrio, desde a instância em que nos revelou a existência de múltiplas *comunidades de fala*, com características que lhes eram próprias ou singulares; o que se denominou de variantes da língua, cuja natureza se definiu, já na época, em função de características tanto sociais quanto regionais. Foram assim verificados fenômenos que extrapolavam comportamentos linguísticos, envolvendo aspectos tanto econômicos quanto sociais, que diziam respeito aos conflitos e às relações de prestígio, valores e influências em qualquer sociedade. Ou seja, em função do predomínio de determinados grupos que exercem o poder uns sobre outros.

Para Carvalho (1997)³¹, a escola, ao tratar com desrespeito o saber linguístico dos estudantes de classes sociais de menos prestígio, reflete a sociedade de classes a que está a serviço, desde o momento em que, além da exigência da variante padrão, causa-lhes empecilhos ao acesso a ela (à escola), ao preocupar-se em ensinar a partir de uma metalinguagem (regras e normas), em total desarticulação com as situações reais de uso do idioma. Em sua concepção, não se considera, muitas vezes, na sala de aula, o processo cognitivo do aluno, bem como, em sua maioria, suas experiências sócio-culturais, além das possibilidades de uso da atividade leitora, na *comunidade de fala* em que vive inserido; não existindo, tampouco, a preocupação com uma possível articulação entre a oralidade e a escrita. (CARVALHO, 1997, p. 35). E, comungando com esse pensamento, nessa perspectiva,

³⁰ Maria Helena S. Pinto, Maria Teonila de Faria Alvim e Luís Carlos Traváglia. Professores Doutores, pesquisadores da UFRGS, especialistas em Linguística, com ênfase em Ensino de língua materna, Metodologia do Ensino em L. Portuguesa, Letramento, alfabetização e Produção Textual.

³¹ Professora Dra. Maria Leônia Garcia Carvalho. Professora em Linguística da graduação e da pós-graduação da UFS, com vasta experiência em ensino de língua materna, no Ensino Médio e superior, em produção textual, em letramentos, em TIC etc.

Geraldi, (1991)³² observa que “... numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados” (GERALDI, 1991, p. 55).

Por outro lado, para Dolz & Schneuwly (2004),³³ os PCN afirmam que o magistério da língua materna deve ter como finalidade essencial a forma textual; nessa intencionalidade, os gêneros textuais e discursivos transformam-se em objeto fundamental para a utilização da produção textual em sala de aula, ficando em evidência como os melhores recursos para a desenvoltura do mecanismo de ensino-aprendizagem do idioma, no uso da leitura e da produção tanto oral quanto escrita, como estratégias cognitivistas. Para eles, “o trabalho escolar, quer se queira ou não, faz-se sobre os gêneros”; esses, constituem uma ferramenta de mediação de toda e qualquer estratégia de ensinar, de aprender e de apreender, e o material fundamental, no que se refere à textualidade e ao estímulo à atividade de leitura e à de escrita. Nessa ambiência, fica evidente, que a própria formação dos educadores não contribui para tanto, ou seja, para a utilização desses, no mecanismo de ensino-aprendizagem etc, deixando a desejar. (DOLZ & SCHNEUWLY 2004, p. 51). Assim, segundo os PCN:

É necessário uma reflexão com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas distintas, diferentes como ler para se divertir, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler para escrever, ler tentando descobrir a intencionalidade do autor/escritor ou ler apenas para uma revisão. É diferente de ler, em busca de significado – a leitura, de um modo geral – e ler em busca de inadequação e erros – a leitura para revisar. Esse é um procedimento bastante especializado que precisa ser ensinado em todas as séries (em todos os anos), deixando variar apenas o grau, o nível de aprofundamento em função da capacidade dos alunos. (PCN LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p.61)

Infelizmente, de acordo com os PCN, e segundo Caiado (2009, p. 35) “a discussão acerca da incorporação das novas tecnologias à prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os educadores em muitas circunstâncias; existe o medo da máquina como se ela tivesse vida própria” (BRASIL, 2002; In: CAIADO, 2009, p. 35). Pelo contrário, simplesmente elas (as TIC) auxiliarão não só educadores como educandos a ampliar suas competências linguísticas, seu gosto pelos livros, mesmo levando-se em consideração a diversidade do idioma. Essa diversidade não é privativa da linguagem falada, uma vez que também se caracteriza pela escrita, principalmente na virtualizada. Afinal, não se utiliza da mesma utilizada numa carta como numa exposição

³² João Wanderley Geraldi, Professor Titular da UNICAMP (Universidade Federal de Campinas, aposentado, atualmente professor visitante da Universidade de Porto/Portugal. Autor de vários livros na área de Linguística, com ênfase em ensino de língua materna, letramento, produção textual, etc.

³³ Joaquim Dolz e Bernard Schneuly, autores e pesquisadores europeus, suíços, que têm experiência vastíssima em Linguística, correlacionada ao Ensino de língua materna no Brasil, com foco em sequências didáticas, nos gêneros oral e escrito, em PCN etc.

científica ou num artigo científico; num diálogo entre amigos, nas múltiplas mídias virtuais, pois elas apresentarão distinções da língua bastante significativas, quando comparadas com uma conversa entre um funcionário do último escalão, com o presidente da empresa, integrante do posto mais alto em sua hierarquia empresarial etc. Havendo certa adequação na metodologia, dificilmente haverá prejuízo na aquisição da leitura como *prazer e hábito*.

CAPÍTULO II - GÊNEROS DIGITAIS E OUTRAS LINGUAGENS: A ESCRITA NO TEXTO E NO HIPERTEXTO.

Em explicitação acerca do uso tanto da língua quanto da linguagem simultaneamente, vale frisar que a ação de falar e de escrever na contemporaneidade exige atenção dobrada, já que vem ocupando um espaço indispensável de investigação dos múltiplos moldes de linguagem. Inclusive com o advento, com a expansão dos meios de comunicação, desses moldes de interação social que emergem dia a dia, essas formas de percepção, de transmissão da informação e de visibilidade vão-se formando aos poucos. Por essa razão, é necessário saber lidar com esses formatos de uso da linguagem, que se destacam pela diversidade e pela pluralidade de textos, tanto no campo da oralidade quanto no da escrita, e constatar que as investigações sobre essa textualidade, que se produz ainda são mínimas e não suficientes, uma vez que é complicado o acompanhamento da velocidade com a qual acontecem as mudanças do idioma. A língua, em ambos os moldes citados (oral e escrito), passa cotidianamente por um processo de readaptação, de mudanças constantes; por esse motivo observa, com propriedade, Luft³⁴ (2007) que “a língua é que deve constantemente readaptar-se à vida”. Para ele,

a língua é o instrumento por excelência da comunicação entre os membros de uma comunidade. Está pois a serviço da vida, e não ao revés. Não é a vida que vai acomodar-se a um sistema linguístico como a um leito de Procusto. A língua é que deve constantemente readaptar-se à vida. Por isso ela é um sistema aberto, dinâmico, flexível. (LUFT, 2007, p. 12)

Nessa contextualização, não se pode deixar de levar em consideração as questões inerentes ao universo social, que como bem disse Silveira³⁵ (2005):

Mesmo considerando-se que o uso da língua nas diversas formas de interação humana se dá, em princípio, através de textos, há de se convir, portanto, que não se podem descolar do texto os componentes discursivos, a fim de que possa considerá-lo como uma unidade social e contextualmente completa. (SILVEIRA, 2005, p. 33)

A autora deixa claro que o uso da língua dá-se a partir das interações humanas e por meio de textos; convém também, logicamente, lembrar que há, intrinsicamente, a interação do texto com os componentes do discurso, para que ele, o próprio texto, possa ser considerado

³⁴ Celso Pedro Luft. Professor e Doutor, autor de vários livros e linguista brasileiro de grande relevância, que deixou um grande legado como dicionarista, gramático, ex-professor da USP-RS e da UFRGS, respectivamente.

³⁵ Professora associada da UFAL, Maria Inês Matoso Silveira, com vasta experiência em: leitura e cognição, Linguística e gêneros textuais, ensino de língua materna, letramento etc.:

como uma unicidade social em sua completude seja no molde impresso, seja nos moldes virtuais.

Para Lévy (1999, p. 72), numa instância anteriormente à produção escrita contemporânea e virtualizada, os sujeitos falante e ouvinte estavam num tempo simultâneo e num espaço da mesma vizinhança. Além disso, nas sociedades orais, as mensagens de um mesmo discurso recebiam-se no mesmo contexto em que eram, na verdade, produzidas. Segundo ele, após o aparecimento da escrita tanto impressa como virtualizada, tornou-se algo possível o afastamento espacial e temporal entre eles (falante e ouvinte), ambas as escritas foram separadas do contexto em que eram/foram produzidas. Segundo o autor, na contemporaneidade, há a possibilidade de se fazer a leitura de uma mensagem por escrito há quatro séculos, ou a quatro quilômetros de distância de onde se está. Observa então que “longe de serem frias, as relações on-line não excluem essas emoções[...]” Lévi (1999, p. 128).

Nesse espaço de evolução e de adaptação da língua, que é a escola, em geral, discute-se o significado do vocábulo *texto*, colocando nele um outro, um pouco distinto daquele que tínhamos mentalmente e nas teorias convencionais. Desse modo, vale adentrar na semiótica e aceitar a música, a imagem e o movimento, como parte desse ambiente. Segundo (COSTA VAL, 2007, p.3)³⁶, o texto é visto como uma circunstância do nosso idioma, vinda do meio escrito ou proveniente da fala de qualquer extensão, dotada de unidade semântica, formal, social e comunicativa. De acordo com esse conceito, ele (o texto), não inclui recursos não-verbais, já que se limita a elementos do idioma. Devido a esse problema, repensou-se outro protótipo de produção textual que tivesse abrangência aos moldes não-verbais, como formas alternativas de linguagem. Nessa direção, surgiram os estudos sobre aquilo que, na atualidade, chamamos *hipertexto*; uma vez que essa modalidade de textualidade virtual contribui muito para a múltipla leitura, para a multimodalidade e para a elaboração e produção de novos gêneros digitais.

Marcuschi (2005, p. 13), observa que a *Internet* é um espaço de plasticidade com recursos infinitos, para os atuais paradigmas de interação e, por essa razão, representa um desafio que muito mais auxilia do que assusta. Dentre esses recursos, a *hipertextualidade* é a que mais se destaca em meio aos vários gêneros. Por essa razão, conclui que “tais gêneros sequer se consolidam, já provocam polêmicas quanto à natureza e à proporção de seu impacto na vida social”. Nessa concepção, a comunicação mediada pelas TIC vem mudando e

³⁶ Professora Dra. Maria da Graça Costa Val, pesquisadora da UFMG, nas áreas de: alfabetização, letramento, leitura, produção textual, reflexão linguística, em livro didático, na formação de professores etc,

tornando amplas as possibilidades das práticas do discurso, principalmente na rede mundial de computadores (a *web*), a que mais está em destaque pela multimodalidade de recursos semióticos e por uma dinâmica de interação. Quando se faz referência ao conceito de sujeito, de textualização e de produção textual de sentidos, a leitura parte de uma semântica sóciointeracional da linguagem, sendo tida “como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais” (KOCH, 2002, p. 19).³⁷

Além dessa perspectiva, Xavier (2005) também menciona que o texto é um modo de cognição, através do qual é disponibilizada aos seres humanos uma espécie de ordem cognitiva do mundo e do seu modo de funcionamento. Nessa dimensão, táticas atuais de textualidade aparecem com o advento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC), que, por sua vez, reanimam o mecanismo de inter-ação verbal entre os interlocutores sociais e criam a possibilidade de enunciação, unindo a linguagem verbal à não-verbal. Assim, surgiu o hipertexto. A ideia de *hipertextualização* foi anunciada, pela primeira vez, por Vannevar Bush,³⁸ conceito esse que surgiu no limiar da primeira metade do século XX, ou seja, em 1945, num artigo intitulado: “como devemos pensar”, ou em inglês: (“*As we may think*”), no período da Segunda Guerra. Ele, enquanto pesquisador, queria pôr à disposição da humanidade o saber herdado das gerações anteriores, proporcionando, dessa forma, a interação entre o somatório de toda a produção científica e o pensamento humano em geral. Nesse intuito, pensou um suporte que o denominou *Memex*, que teria a capacidade de unir várias informações mutuamente, independente de qualquer que fosse a denominação hierárquica. Bush afirmava ser “uma ferramenta que complementa a memória”. Esse dispositivo, que até então não podia ser denominado *hipertexto*, tinha por objetivo *a seleção por associação*, realizada no pensar humano, descrito, segundo Ribeiro³⁹ (2008), como:

[...] um futuro equipamento para uso individual, que é um arquivo ou uma biblioteca mecanizada privada. [...] um dispositivo dentro do qual um indivíduo armazena todos os seus livros, registros e comunicações; que por ser mecanizado, pode ser consultado com alta velocidade e flexibilidade (RIBEIRO, 2008, ps. 45-58).

³⁷ Renomada professora, pós-doutora, autora e pesquisadora Ingedore Koch, referência nacional nas Linguística Aplicada e Textual, em leitura e interpretação, em Semântica e em Estilística por muito tempo na UNICAMP. Suas obras didáticas são referências conhecidas no país, no ensino de língua materna.

³⁸ Vannevar Bush. Engenheiro (inventor) e político dos EUA, conhecido pela sua função política no desenvolvimento da bomba atômica e pela ideia do *Memex*, visto como um conceito pioneiro, precursor da *world wide web*,

³⁹ Autora, professora, doutora e pesquisadora do CEFET/MG, Elisa Antônia Ribeiro, experiente em Educação tecnológica, em gestão educacional, em computação etc,

Descreve-o, ainda mais, com maior cuidado, demonstrando que o equipamento lembra o modelo de um computador pessoal. Assim, esclarece que esse modelo:

Consiste em uma mesa e, ao mesmo tempo em que presumivelmente pode ser operado à distância, é originalmente o móvel onde funciona. No alto, ficam telas translúcidas inclinadas, nas quais o material pode ser projetado de forma conveniente à leitura. Há um teclado e conjuntos de botões e alavancas; a não ser por isso, ele parece uma mesa comum (RIBEIRO, 2008, ps. 45-58).

Entretanto, foi apenas na década de sessenta, nos EUA, que o nome hipertextual foi inventado por Theodore Holm Nelson, para indicar a ideia de leitura e de escrita não lineares, em um sistema de informatização. Dessa forma, a escolha desse termo foi motivada devido à conotação positiva que o prefixo *hiper* pôde assumir em determinadas ciências, como por exemplo: a generalidade e a extensão, como no hiperespaço da Matemática. Segundo Komesu⁴⁰ (2005), “o *hipertexto* era um conceito unificado de ideias e de dados interconectados, de modo que esses podiam ser editados em computador”. Komesu in: (Araújo & Biasi-Rodrigues, 2005, p. 89).

Para uma melhor compreensão desse problema, é relevante averiguar-se o que significam os termos *texto* e *hipertexto*. Para Koch (2008, p. 166), enquanto no papel impresso há o predomínio de um movimento linear, no formato *hipertextual* essa linearidade sofre rupturas em blocos de informações ou diversas unidades, cujos blocos básicos são os nexos de associações, formando um sistema de conexões, que permitem a interligação de um nó a outro, através de hiperlinks. São esses dispositivos virtuais que tornam efetivos vários deslocamentos de navegação on-line, e permitem ao leitor o acesso a outros paradigmas *hipertextuais* correlacionados. Essa é uma das fundamentais inovações dessa textualidade.

Tendo em vista os níveis de complexidade das atuais formas de uso da linguagem, substitui-se, em parte, o sistema conceitual baseado nas ideias de margem, de centro, de linearidade, de hierarquia, presentes no conceito de textualização, para dar espaço às multiplicidades, às ligaduras, às redes etc. Afinal, às características do *hipertexto*, que simbolizam condições e possibilidades apresentadas pelo mundo atual.

A partir de inúmeras leituras, obtivemos mais acesso a maneiras contemporâneas de como se instrumentaliza ou se processa a construção de um *hipertexto*, mediante as multivariadas possibilidades de leitura e de produção de texto. Desse modo, os *hiperlinks* desempenham papel coesivo por conectarem as informações com bastante coerência. Esses

⁴⁰Experiente autora, professora, doutora e pesquisadora da UFCE, Fabiana Komesu, especializada em gêneros digitais e textuais, em TIC, em formação de professores etc

links agem, por conseguinte, como “portões de entrada” para outras produções textuais eletrônicas, que auxiliarão o leitor a tornar rica a prática de leitura. Assim, cada uma dessas formas de texto virtuais torna-se, momentaneamente, o núcleo central das atenções do leitor, e dessa forma, a interdisciplinaridade é favorecida pela organização não-linear, já que os textos que formam a rede tratam de temas vários, ainda que, às vezes, estejam diretamente interligados entre si. Nesta perspectiva, Koch (2008, p. 166), considera a forma *hipertextual* uma textualização múltipla ou aberta. Para a autora, “o *hipertexto* não é feito para ser lido do começo ao fim”, porém através de escolhas, ou melhor, ler no molde *hipertextual* é seguir caminhos múltiplos e infinitos, já que uma palavra remete a outra, e assim sucessivamente. Com um ou dois cliques, obedecendo, por assim dizer, ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas multivariadas faces, depois outra, certo detalhe ampliado, enfim, uma estrutura complexamente esquematizada.

2.1 Hipertextualidade, hipernavegação e plurilinearidade na escrita virtual;

Para Lévy (1993, p. 41), o *hipertexto* favorece um domínio mais fácil e mais rápido da matéria, do que do suporte habitualmente impresso, ou do audiovisual clássico. Nessa lógica, a variabilidade de leituras é uma condição da existência do *hipertexto*: seu sistema flexível não-linear beneficia buscas divergentes, novas descobertas, escolhas que produzirão um direcionamento possível, não o correto ou o único. Para ele, com essa forma estratégica na atividade de leitura, caso o leitor deixe-se levar de um *link* a outro, de forma sucessiva, corre o risco de formar uma conexão sem fim ou em cascata, como é denominada. Devido a isso, a leitura *hipertextual* possui exigências muito mais rigorosas do que as do modelo impresso, uma vez que o “*hipernavegador*”⁴¹ conecta alguns nós, para formar redes de sentido e encontrar saídas no infinito labirinto textual. Logo, para o autor, a maior distinção entre textualidade escrita e *hipertextualizada* está, obviamente, na tecnologia do suporte eletrônico, uma vez que se todo texto possui uma forma plurilinear em sua construção, então, pelo menos do ponto de vista da recepção, toda forma de textualização é uma forma *hipertextual*. Cabe frisar também que o que se transformará efetivamente não será a textualidade em si, porém a interação entre ele (o texto), o autor e o leitor. Nesse sentido, o suporte influenciará a forma de interação.

⁴¹Essa expressão remete àquele que ao navegar (pesquisar, ler, escrever, interagir) na *internet*, lendo formas *hipertextuais*, torna-se um *hipernavegador* e, conseqüentemente um *hiperleitor*.

Segundo Lévy (1993, p. 72), “dar sentido a um texto é o mesmo que ligá-lo, conectá-lo a outros e, portanto, é o mesmo que construir um *hipertexto*”. Para ele, o que vale é a rede semiótica de relações pela qual a mensagem será afinal capturada pelo interpretante. O efeito de uma mensagem é o fato de retificar, tornar complexo um *hipertexto*, inventar novas associações em uma rede contextual que se encontra sempre dada anteriormente. Assim, como a *hipertextualização*, o texto em si, representa uma proposta de direções várias e não uma só. Segundo o autor, “ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma.” (LÉVY, 1993, p. 41). De certo modo, o sistema paradigmático *hipertextualizado*, conforme vimos, reproduz-se de maneiras inumeráveis, numa infinidade, até, a cada clique. Numa leitura rápida ou dinâmica, é o leitor quem determina os caminhos para a construção de sentido. Conforme seus objetivos de leitura, ele marca trechos considerados relevantes, associa conhecimentos inéditos ao seu prévio saber e constrói o seu próprio percurso no ato de ler, dentre tantos outros. O que é interessante nisso, é que essa ação exige um leitor especial, já que apenas este poderá vir a descobrir o que é relevante, saberá onde é o começo e o limiar do seu percurso. Cumpre a ele a procura, na *hipertextualidade*, dos argumentos, das informações e até das opiniões de relevância para o seu mais adequado entendimento.

Até porque não se tornou um incômodo para nós, justamente porque eles, os alunos, utilizaram-se do celular para a escrita e para a interação no lugar da internet escolar. Mesmo assim, percebemos que a produção de texto naquela contextualização de sala de aula escolar não se torna um antagonismo, um contrassenso, já que há a necessidade de formação do indivíduo, e a escola pública, em geral, vem atualmente sendo representada como uma das instituições também adequadas para preparar o aluno para a leitura e escritura de textualizações várias, inclusive, as mediadas por múltiplos suportes digitais. Segundo Lévy (1993, p. 41), tanto a multimídia interativa quanto a *hipertextualidade* são propensas a serem protótipos adequados aos usos da Educação. Graças a sua dimensão não linear ou reticular, beneficia uma atitude de diversão, ou mesmo de explanação. Desse modo, pode-se afirmar que o *hipertexto* é um instrumento com certa adequação a uma pedagogia ativa, uma vez que favorece a participação efetiva do aluno. Quanto mais o indivíduo participa da aquisição do conhecimento, mais ainda ele integra e retém o processo de aprendizagem. A produção escrita possui, obviamente, suas limitações: sua natureza tipicamente verbal e seu custo; a *hipertextualidade*, por outro lado, é mais acessível. Vale frisar ainda que o *hipertexto* geralmente apresenta imagens, outras marcas, ícones, por exemplo, (os *hyperlinks*), as barras

de rolamento; distintas maneiras de demonstrar que um botão está ou não ativado, vídeos, gráficos, sons, animações, dentre outros recursos distintos ou não verbais. Trata-se de uma verdadeira complexidade de signos. Devido a todo esse processo, a *internet* contribui bastante para uma sistemática absorção de tais semioses, chegando a proporcionar uma forma mais diversificada da forma textual escrita e de representação do mundo contemporâneo, principalmente na área do ensino-aprendizagem.

Komesu (in: Araújo & Biasi-Rodrigues, 2005, p. 741), complementa que a escolha fica a critério do leitor para o deleite de suas atividades, de forma que se torna, ele mesmo, o autor do texto no propósito comunicativo. Assim, o papel deste é desempenhar um lugar de destaque ou prosseguir “dando realce às funções sociais dos gêneros, sejam eles tradicionalmente praticados ou em estado de transmutação, emergindo novos meios ou suportes”. Para a autora, estamos celebrando a inovação do espaço eletrônico, cuja característica principal é a liberdade de expressão do autor e de escolha do leitor, manifestando práticas de escrita impulsionadas pela *hipermídia*⁴² e pela circulação das informações da *web*. Nesse contexto, entra também em destaque um ponto de vista de Xavier (2002, p. 29), acerca do *hipertexto*: “é um espaço virtual inédito e exclusivo no qual tem lugar um modo digital de enunciar e construir sentido”. E que, nessa ambiência, tem-se transformado em objeto de múltiplas áreas do conhecimento.

Para Xavier (2005, p. 171), a *hipertextualidade* – um “protocolo da tecnocracia” – constitui-se “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras *interfaces* semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” Tal hibridização é facilmente visível, já que as diversas *semioses* fundem-se de tal maneira que nos deparamos com um mundo de vocábulos, de imagens, de sons, de movimentos etc., que não tem fronteiras limítrofes entre si. Contudo, é fundamental quando verificamos que todos esses elementos são essenciais para a construção dos sentidos no *hipertexto*.

Lévy (1993, p. 33) define, de forma técnica o *hipertexto*, como “um conjunto de nós interligados por diversas conexões”. Esses elos são documentações complexas, que podem ser *hipertextualizações*. Os tópicos de informação não se interligam linearmente, porém cada um deles ou a maior parte, estende seus ligamentos conectivos em estrela, de maneira reticular. O interessante nisso é que cada elo pode conter uma rede completa, inteira. Desse modo, navegar nele significa o *design* de um percurso em uma rede que pode vir a ser tão possível quanto complexo.

⁴² Para Theodore Nelson, hipermídia refere-se a um conjunto de textualidades e mídias interligadas entre si por links e remissões, nos quais se pode adicionar, retirar e modificar partes.

Aliás, quando estamos diante da *hipertextualidade* eletrônica, temos a impressão de que estamos em um território sem-fronteiras, no qual podemos navegar tranquilamente “para frente” e “para trás”, sem os limítrofes previamente pré-estabelecidos pela escrita impressa. Na concepção de Koch (2002, p. 63), “o *hipertexto* constitui um suporte linguístico-semiótico, hoje intensamente utilizado para estabelecer interações virtuais desterritorializadas.” Mesmo que seja relevante frisar que tal desterritorialização não significa escassez de coerência nem banalização da *hipertextualização* enquanto gênero. Esses *links* ou “ligaduras” procuram a construção de múltiplas direções. Para a autora, uma das individualidades da forma *hipertextual* faz referência à velocidade com que utilizamos as informações, uma vez que a reação ao clique sobre um botão leva um tempo menor que um segundo, no entanto, faz-se necessário acessar inumeráveis *links*. Uma pesquisa feita em livros ou em enciclopédias pode levar cerca de uma hora ou até mais do que isso; porém é menos complicada, por exemplo, consultar um dicionário, exige tempo, uma vez que cada vocábulo de uma determinada definição remete a outro definido ao longo de um circuito em sequência, mas é um estudo mais fácil e mais preciso a ser realizado. Já no hipertexto, acessa-se, afinal, uma conexão de textos em múltiplos *links*. É nessa circunstância que ele entra em seu molde eletrônico.

Como bem afirmou Lúcia Santaella⁴³ (2008), “foi a digitação computacional que ofereceu o suporte perfeito para a operacionalização da *hipertextualidade*”. (SANTAELLA, 2008, p. 49). Nesta dimensão, o presente trabalho, ao pretender desenvolver uma avaliação acerca da relação entre o ensino de língua materna e o letramento digital, a partir do uso do gênero *whatsapp*, inclusive do molde *hipertextual*, tenta também, compreendê-lo, conceituá-lo, e logicamente, relacioná-lo com a escrita no papel impresso. A noção de hipertextualidade não fica do lado de fora, bem como as implicações que tais conceitos acarretam no ensino-aprendizagem, particularmente no do nosso idioma, além dos mecanismos de ler, de interpretar e de escrever, que também passam, enfim, por grandes transformações.

Penso que não há distinções entre texto e *hipertexto*, senão pelo suporte. A escola não deve apenas aparelhar as salas de aula para tal, além disso, preparar seus alunos para compreender essas distinções nas linguagens contemporâneas, bem como os mecanismos para o uso de outros formatos de linguagem, além do impresso. Coscarelli (2007, p.

⁴³ Professora Dra. Maria Lúcia Santaella Braga, um dos expoentes nos assuntos relativos às TIC no Brasil e no exterior, professora e pesquisadora renomada da PUC/SP, especializada na Semiótica Cognitiva de Charles Peirce, em Filosofia da Ciência, em Computação etc,

31)⁴⁴afirma que essas distinções não são tão extensas assim. Em acréscimo, questiona o que as universidades e os centros de formação de docentes têm realizado, nessa perspectiva. Enfim, o que se tem feito na preparação dos profissionais para uma nova realidade. Ela crê que nenhum molde textual é tão linear quanto demonstra ser, seja um texto impresso ou um *hipertexto*; não existe leitura linear, uma vez que nada garante que o leitor mantenha uma sequência *ipsis litteris*, tal qual a escolhida pelo autor; tampouco nada impede que ele pule partes inteiras, comece pelo fim e faça outras consultas durante o percurso de leitura; ou melhor, a linearidade pode sofrer uma ruptura a qualquer instante, uma vez que é o leitor quem vai determinar o percurso que vai querer prosseguir. Marcuschi (2009) comunga com esse pensamento, quando menciona que as relações entre os elementos textuais não são oferecidas por ela (pela escrita textual), porém construídas pelo leitor durante a atividade de leitura e de interpretação. Nisso há uma bifurcação entre LÍNGUA ↔ TEXTO ↔ MUNDO. É dessa forma que pensa quando frisa que:

O texto é o resultado atual das operações que controlam e regulam as unidades morfológicas, as sentenças e os sentidos durante o emprego do sistema linguístico numa ocorrência comunicativa. (...). Um texto está submetido tanto a controles e estabilizadores *internos* como *externos*, de modo que uma LT razoável não deve considerar a estrutura linguística como fator único para a produção, estabilidade e funcionamento do texto. Nem se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem na medida em que é *ocorrência na comunicação*. (MARCUSCHI, 2009, p. 30)

Como vimos, o que o autor denomina de *internos* e *externos*, nada mais é do que aquilo que tentou esquematizar acima, respectivamente como *língua*, *texto* e *mundo*. Em todo caso, o que há de se ressaltar é que o oral e o escrito sempre representarão a unidade básica da comunicação humana. Ademais, não podemos esquecer que toda expressão textual é tentacular na relação entre *texto*, *língua* e *mundo*. A nosso ver, partir do conhecimento do conceito textual é fundamental para vir a se aprofundar acerca do que vem a ser a *hipertextualidade*. Aliás, como analisamos até aqui e o faremos mais adiante, todo *hipertexto* nunca deixa de ser um texto. E até mesmo a produção impressa tem caracteres hipertextuais. Em termos de gravura representativa do texto virtual, podemos citar a figura 2. Ela é a resposta de Karl Crary^{44a} ao conto policial de Jorge Luís Borges, produzido/escrito em 1941, “O Jardim de veredas que se bifurcam”. A figura demonstra que o hipertexto criado aumentava de forma infinita as possibilidades de buscas, veredas e bifurcações, não chegando

⁴⁴Professora, pós-doutora Carla Viana Coscarelli, exímia e experiente pesquisadora não só na UFMG, na área de Linguística, com ênfase em: leitura e escrita, em gêneros textuais, em produção textual, em letramento digital, em TIC etc.

a lugar nenhum (MARCUSCHI, 2001, p. 87). Entretanto, não compartilhamos dessa última opinião de Marcuschi, uma vez que o hiperleitor de qualquer maneira obterá um resultado com a sua procura, seja construindo de maneira efetiva um significado que é só seu, seja emaranhando-se numa teia intrincada de intermináveis informações. Mas chegará, com certeza, a algum lugar.

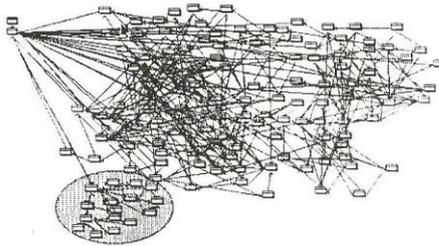


Figura 2: Jardim de veredas
(MOULTHROP & KAPLAN, 1994, p. 231, apud MARCUSCHI, 2001, p. 87)

A inovação, portanto, vem com as mudanças tecnológicas, já que, para Koch (2002, p. 61), “a diferença com relação ao *hipertexto* eletrônico está apenas no suporte, na forma e na rapidez do acessamento”. A partir dessas reflexões, sabemos que o *hipertexto* é um tipo polêmico, já que gera inúmeras divergências e discussões acerca dele, em virtude de seu grau de complexidade.

Segundo Araújo⁴⁵ & Biasi Rodrigues (2005),⁴⁶ fora previsto, por exemplo, nas décadas de 80 e 90 que o molde *hipertextual* se sobressairia ao meio de apresentação da textualidade impressa. Entretanto, as experimentações que foram feitas no decorrer desses anos chegaram à conclusão de que nem sempre geram um melhor entendimento, ou mais aprendizagem como realmente o foram as previsões.

Com relação à liberdade da atividade de leitura no *hipertexto*, para (Araújo & Biasi Rodrigues, 2005, p. 112), citando (COSCARELLI, 2007), observam ainda que “ela não se caracteriza assim de forma tão absoluta quanto se imagina”. Para se atingir tal finalidade, é preciso que o leitor siga determinadas veredas e rejeite outras. Dessa forma, o indivíduo

⁴⁴Tradução livre de André BRASIL. Livro de Areia: HIPERTEXTO. In: *Presença Pedagógica*, v. 2, n. 12. Nov/dez., 1996, p. 95.

⁴⁵Prof. Dr. Carlos Araújo, atualmente professor do Instituto Militar e Tecnológico de Engenharia, atuando na área de Engenharia elétrica, com ênfase em teoria eletromagnética, micro-ondas, propagação e antenas.

⁴⁶ Professora Dra. Bernadete Biasi-Rodrigues, professora da UFCE, com experiência de pesquisa nas análises sincrônica e diacrônica de gêneros textuais, com apoio em teorias da linguística alemã e na perspectiva sócio retórica. Professora em língua materna e em Linguística na graduação e na pós-graduação. Coordena o grupo TRADICE (Tradições discursivas do Ceará).

(leitor) atingirá somente a determinados pontos do percurso textual e não aonde imagina chegar. Por exemplo, o leitor querendo saber seu extrato no site do banco. Segundo os autores acima, não existe outro caminho senão um apenas. Nessa concepção, percebemos que são múltiplas as questões envolventes, no que se refere aos novos paradigmas de informação e de comunicação; percebemos também que não há ainda estudos suficientes para que se possa responder a inúmeras dúvidas ou aos questionamentos que surgem diante dessa contemporânea forma de utilização da linguagem no ambiente virtual. Um deles é se as redes sociais ajudam ou atrapalham o ensino-aprendizagem da língua materna. Uma vez que ambos os moldes: produção textual e *hipertextual* exigem um leitor competente, apto, que coerentemente saiba buscar as informações com sagacidade, a fim de que possa criar uma simbologia ou representação, ou ainda uma ideia geral, globalizada de sua produção escrita. Para a autora, faz-se necessário um leitor extremamente sagaz, que com efetiva capacidade possa elaborar uma ideia que corresponda e atenda aos seus objetivos, bem como os da sociedade e do mercado de trabalho, perante a situação comunicativa e informativa da contemporaneidade, e inserido num sistema de acesso à atual ‘globalização’. O que, na realidade brasileira, em específico, não suspeitamos ainda da inexistência desse leitor, em especial, em escolas da rede pública, em que o uso da internet deve, na atualidade, jamais ser negado aos alunos, tampouco lhes ser dificultado o acesso.

2.2 As TIC numa perspectiva inovadora: as redes sociais, mediante os desafios educacionais.

Fazendo aqui uma correlação entre ensinar a língua-pátria relacionada a *Internet*, vemos em: “*Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*” o que pensa em seu texto intitulado: “As formas de Interação na *Internet* e suas implicações para o ensino de língua materna”. (SOUSA, 2009). A autora trava uma interessante discussão a respeito do supracitado ministério. Demonstra-nos que, com o aparecimento das modernas tecnologias, novos formatos de interatividade têm sido usados pelo homem atual, conjuntamente com uma gama vária de gêneros textuais. Segundo ela, tal fato não pode passar distante da escola, ao passo que a digitalização representa, senão a salvação do ensino de língua materna na contemporaneidade, porém mais um passo a caminho do estágio evoluído do homem contemporâneo, naquilo que se refere à apropriação de novas tecnologias, tanto do exercício benéfico de ler, quanto no de escrever. Vale frisar ainda que tal acesso popularizou-se tanto que há despertado o olhar de cientistas, porque é natural vermos linguistas como

(MARCUSCHI & XAVIER, 2002), (SANTAELLA, 1996), pedagogos como (PEREIRA, 2005)⁴⁷, linguistas como (BAZERMANN, 2006), (LUFT, 2002), cientistas como (LÉVI, 2003) etc, bastante preocupados em compreender o fenômeno da comunicação, seja pelos caminhos da escrita no papel impresso, seja pelos da virtualidade. (SOUSA, 2009, p.199).

Para (MARCUSCHI, 2005), porém, vale atentar que não são estruturas pré-determinadas e impostas, de alguma maneira, na circunstância de seu uso ou de sua utilização. Para o autor, “são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos”, ou ainda: “são formas verbais de ação social relativamente estáveis em formas textuais situadas em comunidades de práticas sociais, em domínios discursivos específicos”. (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Outro ponto relevante da abordagem dele é a relação entre o nosso idioma com os gêneros; é que ele (o idioma) é também concebido como uma unidade com muitas variedades, como reflexão sobre a relação entre gênero textual e suporte. Como exemplo desse caso no meio digitalizado, o autor citou o jornal on-line, que utiliza a linguagem eletrônica em todas as suas possibilidades, com vídeos, fotos e outros recursos, como forma de atrair o usuário para o site.

Faz sentido a fundamentação de alguns autores a respeito dessa linguagem, vista por eles como distinta. Segundo (KENSKI, 2007),⁴⁸ “a linguagem digital é uma linguagem de síntese, que engloba aspectos do oral e do escrito em novos contextos”. Assim:

[...] rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempo e pessoas diferentes (KENSKI, 2007, p. 31).

Segundo a autora, nessa ruptura com as estruturas em círculo repetitivo da oralidade e com os direcionamentos sequenciais e continuativos provindos da escrita, a linguagem eletrônica apresenta-se-nos como um fenômeno fragmentado, sem continuidade, simultaneamente dinâmico em sua abertura e velocidade. Põe em segundo plano a estrutura em série e hierárquica dos saberes, e estabelece novos relacionamentos entre indivíduos, tempo cronológico, espaços geográficos e conteúdos distintos, em enunciados cada vez mais novos e múltiplos.

⁴⁷ Professora Dra. Ana Paula M. S. Pereira, professora da UFMG, experiente em Educação, em especial na educação infanto-juvenil, leitura e escrita e nas TIC.

⁴⁸ Professora Pós-doutora da USP Vani Moreira Kenski. Possui vasta experiência em várias universidades, a exemplo: UNICAMP. UNB, USP, na área da Educação, com ênfase em: Educação a distância, Comunicação e em TIC. (Tecnologias da Informação e da Comunicação).

Por outro lado, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) esclarece que “a escola é norteada para ensinar a língua da cultura dominante; tudo o que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Segundo a autora, a ciência da língua, por sua vez, recomenda-nos que a língua padrão seja ministrada, mas que sejam preservados os saberes sociolinguísticos e os valores culturais que o educando já tenha adquirido muito anteriormente, em seu *habitat* social de convívio. No mesmo viés, vale frisar ainda que mesmo com inúmeras críticas dispensadas à gramática convencional, Traváglia, Araújo & Pinto (1984, p. 31) vêm observar que há o reconhecimento da imensa contribuição desta na área educacional, numa instância em que se tinha/se tem ao alcance outra fonte de pesquisa.

Para Bazerman (2006, p. 10), “O gênero vai além de um construto formal, para agir como ação tipificada pela qual podemos tornar nossas intenções e sentidos inteligíveis para outros”. É um veículo de agência e não deve ser ensinado separado das situações e das ações; essas últimas, motivadoras e significativas. A característica dinâmica, interativa e agentiva da utilização dos gêneros escritos simboliza que, no núcleo dessa teoria, devem estar indivíduos que querem realizar algumas atividades, por meio da escrita, em um mundo em fase de constantes mutações. E continua a ratificação de suas ideias, ao mencionar que acredita que se reconhecemos os educandos como agentes, aprendendo a utilizar criativamente a ação de escrever inserida nos modos interacionais tipificados, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, “eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender e escrever efetivamente”. (BAZERMAN, 2006, p. 11). Diante dessa concepção do gênero, enquanto veículo de agência, capaz de levar os educandos ao enfrentamento dos desafios do ensino-aprendizagem, numa estrutura de perspicácia e de segurança, de objetividade, de clareza e de maturidade, podemos chegar a pensar que a *internet* pode vir a não ser a salvação, contudo uma nova ferramenta ou contributo, no intento de oferecer variados recursos, que poderão ser utilizados para atrair a atenção desses educandos-aprendizes para o mundo das múltiplas linguagens, além de ser um ambiente onde os indivíduos aprendem a se expressar, por escrito, e a interagirem mutuamente. Assim, na contemporaneidade, o novo ‘hábito de leitura e de escrita’, realizados por muitos adolescentes e jovens, dá-se através da *internet* ou da rede (*web*); nem por isso esse ‘hábito’ de lidar com os gêneros digitais pode vir a ser o primeiro passo para a resolução dos déficits dos estudantes tanto na modalidade de leitura, quanto nas de compreensão e de produção textuais na maioria das escolas de ensino fundamental e médio brasileiras, uma vez que não se tem exemplo realmente, de fato comprovado disso, em alguma escola no país. Além disso, os gêneros

digitais, apesar de trazerem outros formatos, novos letramentos, por essa razão não podemos exigir que esses resolvam os problemas do letramento da língua materna, em específico.

Para Marcuschi (2005), a expansão desses gêneros em domínio na mídia eletrônica é a prova cabal de que as exigentes sociedades letradas experimentam, atualmente, uma “fase de adaptação a novos hábitos sociais e linguísticos”, com seus neologismos, com suas abreviações, em seus multivariados gêneros digitais como: *e-mail*, bate papo virtual, (*chat ou menssage*), aula virtual ou vídeo aula, *weblogs*, *fotologs* ou *photoshop*, *skipe* (vídeo conferência interativa ou vídeo chamada), lista de discussão, *facebook*, *whatsapp*, *instagram*, *snapchat*, *kiwi*, *títere* etc, constituintes de uma verdadeira “revolução linguística”, sem final previsível, se é que terão um fim. O que temos de certeza é que tendem ao crescimento, que as gerações futuras avançam, a cada dia mais, no processo não só tecnológico, pois, como por exemplo, no universo digital inventam expressões, variações linguísticas etc, certamente avançam, de certa forma também, no espaço lingüístico.

Um dos aspectos vantajosos do uso da *internet* é a vantagem de poder proporcionar um instrumento de interatividade sem medida cada vez que, devido ao avanço das TIC, o homem contemporâneo adquiriu/seguiu novos rumos de comunicabilidade e de interação com o planeta ao seu redor, em segundos. Desse modo, a mídia virtual conquistou espaços multifacetados, com dimensões plurais na sociedade, e cremos que veio contribuir relativamente com o processo evolutivo do idioma, a partir do que se refere ao léxico.

Há, por outro lado, algumas desvantagens, alguns problemas, algumas divergências com relação ao aspecto sintático, que não fez parte de nossas análises, por enquanto, quiçá, a posteriori, apenas citamos alguns exemplos quando fizemos a análise de algumas expressões utilizadas por nossos alunos nesta pesquisa, ou seja, trata-se da falta de conectivos na construção dos períodos, na linguagem da internet, como por exemplo: a falta de coesão textual. E como o texto exige a noção de tempo e de espaço, e logicamente de coesão textual, que é mantida justamente pela presença de tais conectivos, nas orações construídas, nas interações discursivas, tanto orais quanto escritas, quando isso passou a acontecer, geraram confusões nas ideias e, de imediato, emergiram, irromperam críticas a esse tipo de linguagem contemporânea, algo inegável.

Voltando à questão da expansão dos gêneros digitais, eles surgiram e surgem, dia a dia, através da interação entre os indivíduos escritores e leitores nos mundos real e virtual, conectados por meio da rede (*web*), e agem como ferramentas eficazes de comunicação, além

de contribuir, efetivamente, para a disseminação dos processos de informação e de comunicação atuais. (MARCUSCHI, 2005, p.14)

Mais do que em qualquer outro tempo, atualmente se proliferam, inseridos em novas tecnologias, especialmente na mídia virtual. Mediante essa realidade, vale indagarmos se a escola deverá no futuro ocupar-se de como são produzidos um *e-mail* ou outros gêneros do discurso no universo digital, ou se isso não é sua pura atribuição. Pode a instituição educacional tranquilamente continuar ensinando como na época em que se escreviam cartas, telegramas, os debates face a face? Marcuschi(2008, p. 198), indaga se o paradigma interacional face a face proposto por Sacks, Shegloff e Shiffrin nos anos de 1970 já não deve ser revisto em pontos fundamentais, levando-se em consideração a presença dos bate-papos (*chats*). Se tomarmos concretamente o gênero, enquanto modalidade textualizada, situando-o social e historicamente, sensivelmente cultural, recorrente, “relativamente estável”, a partir das percepções composicional e estilística, servindo de ferramentas comunicativas com propósitos específicos, como modo de ação social, não é difícil constatar se um veículo contemporâneo tecnológico, que tem interferência em boa parte nas situações e condições do magistério atual, deve também interferir na natureza do gênero produzido.

O que muda quando a relação interpessoal passa a ser uma relação hiperpessoal, como num bate-papo em aberto? Segundo Marcuschi (2008, p. 198), “Não é propriamente a estrutura que se reorganiza, mas o quadro que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero”. Como sabemos, a *internet* é um espaço sócio-discursivo capaz de ampliar as possibilidades de interação, que geram vários gêneros discursivos. Tecnicamente falando, segundo Araújo & Biasi-Rodrigues (2005), a *internet* integra milhares de redes eletrônicas que, ao se coadunarem, criam uma comunicação global que se difunde por todo o mundo. Acerca disso, Araújo (2005) realça que eles (os gêneros) são multivariados e, por essa razão é possível afirmar que há uma gama deles. Segundo ele, a velocidade e a sincronia que caracterizam a interação em quaisquer dessas constelações, exigem um alto grau de reversibilidade, uma vez que deles brota uma linguagem baseada em escolhas linguísticas, que procuram atender a rapidez de sua natureza de conversação, materializando-se em *emoticon*⁴⁹, que procuram satisfazer as necessidades dos indivíduos envolvidos.

O visível é que o ciberespaço, atualmente, caracteriza-se pela configuração de uma nova era, a Era da Informática, das mais variáveis janelas abertas, do ‘diálogo digital’, da

⁴⁹Acerca da natureza dos *EMOTICON*, cf. o capítulo de Fontes, pp.64-77 in: *internet& Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Singular, Rio de Janeiro, 2008.

hipertextualidade, de uma nova sociabilidade, pela qual o indivíduo dialógico Bakhtiniano interage, cria redes de relações e de aprendizagens, de teias e de cooperação. De acordo com Marcuschi & Xavier (2004), os emergentes na mídia eletrônica são aqueles que trabalham com o discurso da virtualidade, ou seja, os que têm como suporte o computador. Para ele, o ciberespaço traz consigo uma quantidade significativa dos supracitados gêneros, que emergem a cada dia. Constituem um ensejo para a investigação acerca do efeito “de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nas tecnologias”. Marcuschi & Xavier (2004, p. 94). Enfim, constitui também o motivo da influência da notação da escrita virtual produzida na escola, inclusive na pública.

2.3 A análise das palavras usadas/criadas no *whatsapp*: linguagem, variações e inovações linguísticas

Apresentamos alguns recursos para ilustrar o seu uso: neste sentido, sugeri que um dentre os vinte alunos da pesquisa criasse um grupo no *whatsapp*, onde os alunos inseridos na pesquisa, de ambas as turmas, A e D, turmas escolhidas por mim, na escola, pudessem participar, criando diálogos etc. Assim foi feito. Como o gênero textual a ser trabalhado foi o supracitado, ficaram livres para escreverem à vontade, a fim de que, não necessariamente de maneira sincrônica, pudéssemos afinal perceber as inovações nas expressões por eles utilizadas. Nessa perspectiva, portanto, tentamos, afinal, analisá-las. Passado certo tempo, foram expostas aqui, citadas abaixo, como exemplos concretos da escrita do referido gênero, uma linguagem aproximada da expressão oral contemporânea: vejamos:

- 01) A expressão (está louco) sofreu variação da seguinte forma: o verbo (estar) no presente do indicativo, por exemplo, transformou-se em (tá), enquanto o predicativo do sujeito (louco) passou a ser (loko), perdendo o (u) do ditongo decrescente oral (ou);
- 02) A oração (Eu me garanto) passou a ser: (aí eu m garanto). Acrescentou-se o advérbio aí e o pronome oblíquo (me) transformou-se simplesmente na consoante (m), perdendo a vogal átona (e).
- 03) A frase nominal (Meu Deus do céu!) transformou-se imediatamente na abreviação (mdc!);
- 04) A oração (está bom) tornou-se simplesmente: (tbom), onde o verbo está (pres. do indicativo) tornou-se apenas uma consoante (t);

- 05) A oração (está com o Zika) (Zika = vírus) reduziu-se na abreviação (tkzika). Já a conjunção (que) reduziu-se a uma consoante (q), e a expressão (sei lá!), verbo mais advérbio, virou apenas (slá!);
- 06) A oração (deixe de armada!) transformou-se em: (dêxe d'armada); ou seja, o verbo no imperativo perdeu o (i) do ditongo oral decrescente e o (e) passou a ser acentuado com sinal circunflexo (ê), (som fechado), enquanto a preposição (de) perdeu o (e) átono, que foi substituído pelo apóstrofe, como se fosse usado em expressões literárias;
- 07) A omissão da vírgula no vocativo: Ex.: em: (bom dia, guri!), ficou: (bom dia guri!); em: (segure meus ingressos, nêgo!), ficou: (segure meus ingressos nêgo!); em: (com certeza, mano!), ficou: (com certeza mano!); em: (Tô com inveja, viu?), restou: (Tô com inveja viu?); além de (tô): uso informal do verbo (estou), o acréscimo de um (i) no vocábulo (inveja) e a escassez de pontuação no vocativo);
- 08) A expressão (de novo) reduziu-se a (dnv) ou (d'novo); enquanto o advérbio de negação (não) reduziu-se a uma letra acentuada apenas (ñ) e o advérbio de tempo (hoje) reduziu-se a dois morfemas (hj), enquanto a expressão (meu filho) reduziu-se, na gíria, a: (mow fio), já o substantivo masculino menino ficou (minino ou nino);
- 09) A expressão: (gosto muito de você) modificou-se quase que totalmente: (goto mto d' vc), enquanto os vocábulos (que nojo!) mudaram totalmente, restando apenas: (q nojim); do mesmo modo o substantivo (aniversário): (niver); já a indagação: (Tudo bem?) criativamente ou não restou: (tdbm?); e (meu amor) foi quase toda modificada: (meu mow ou monamor);
- 10) A permuta temporal de verbo no infinitivo impessoal pelo tempo presente: (isso só se ver na Bahia), (vê) por (ver); em (pode deixar) por: (pode deixa), omissão do (r) no infinitivo (confusão na ideia, no período);
- 11) A permuta da conjunção adversativa (mas) pelo advérbio de intensidade (mais); em: (Fui, mas voltei cedo) permutou-se por: (Fui mais voltei cedo); mudando o sentido da oração.
- 12) A permuta do pronome enclítico (após o verbo) por proclítico (antes do verbo) (si) por (se) e falta de pontuação no vocativo: (lembre-se, viu?): por: (si lembre viu!); oração meio sem nexos por falta de pontuação.
- 13) A permuta do pronome pessoal (eu) por (mim) antes do verbo); (já era até para eu ter ido), por: (já era até pra mim ter ido);
- 14) A permuta de: (os óculos) por (o óculos), além da escassez de pontuação no vocativo; (os óculos novos, que maravilha!), por: (o óculos novo que maravilha!);

- 15) A permuta temporal de verbo no infinitivo (dar) pelo presente do indicativo (dá) e, mais uma vez, escassez de vírgula no vocativo, mudando o sentido da oração novamente): De: (Mas vai dar certo, mano!), por: (Mais vai dá certo mano!); e em (mas vai dar tudo certo, viu nêga?), restou: (mais vai dá tudo certo viu nega!);
- 12) De expressões a abreviações: de (por isso mesmo) restou: (pissmerm); (de verdade) restou (de vera); de (rapaz, você é palha), na gíria escrita restou: (rpzvc é paia); de (bom dia), restou (bloom dia!); de: (boa tarde) restou (boa td), e de (boa noite!) ficou apenas (boa nt!);
- 13) Do verbo no infinitivo (tomar) restou (tmá) perdendo a vogal pretônica; da expressão: (picar a mula) restou (pik a mula);
- 14) Em algumas palavras aconteceu o fenômeno da (omissão de letras): vamos lá!: (vamo lá); da expressão popular (armengueiro todo): restou (armenguero todo) perdeu o i do ditongo decrescente ei; da expressão (está certo) restou a gíria ou abreviação digital (attah);
- 15) Expressões, até orações e frases tornaram-se respectivamente modificadas ou abreviadamente reduzidas. Vejamos: (o negócio aqui está difícil!) (o negossaki tá osso!); Em (hoje descobrimos) ficou: (hj. descobrimos), troca do (o) por (u) no verbo descobrir; (troca de *mas pormais* e omissão da vírgula no vocativo).
- 16) Mais expressões permutadas ou abreviadas: (isso aí!): (issaí); a expressão (vai ser legal), na gíria, tornou-se (vai ser um auê); de (vamos embora) também, na gíria, ficou (vambora ou simbora);
- 17) Mais algumas permutas: a substituição de expressões gramaticais: o pronome (você) e o verbo (dar) em: (você vai dar uma palhinha), por: (“vc. vai dá uma palhinha”); a colocação do verbo permutado: (não saí ontem para o carnaval) por: (não sair ontem no carnaval); a troca temporal do pretérito perfeito (saí) pelo infinitivo impessoal; (sair); mudou o sentido da oração, enfim.
- 18) Mais algumas palavras que se transformaram em abreviações, vejamos: a conjunção (porque) reduziu-se a: (pq), enquanto a interjeição (tchau) virou: (xau); o advérbio de lugar (aqui) transformou-se também em: (aki), e o substantivo no plural (amigos) sofreu redução à (migs);
- 19) Mudança na semântica de algumas palavras: em: (caiu fora todo mundo); a troca pelo verbo (saiu): (saiu fora todo mundo); ainda mais com o (pleonasma (saiu fora); em (vamos se conhecer); troca do pronome oblíquo (nos) por (se);
- 20) Na expressão (meu preto) o adjetivo (preto) tornou-se a gíria digital ou o neologismo (pleto), enquanto o substantivo concreto (menina), reduziu-se a uma gíria (mina), já utilizada

na música popular brasileira, no estilo (Rap); enquanto o verbo (ficar) no pretérito perfeito do indicativo (fiquei) passou a ser (fikei); da expressão (obrigado) restou apenas (obr ou brigido).

21) O verbo (almoçar), na gíria moderna, passou a ser (bater um rango), onde o verbo (bater) virou gíria digital (batê); Já o substantivo abstrato (paranoia), na gíria atual, virou (noia) e o substantivo abstrato (riso) passou a ser a onomatopeia (rsrsrsrs);

22) O advérbio somado ao adjetivo (muito legal) também sofreu a redução seguinte: (mtlecau); o vocábulo (também) reduziu-se a (tbm); verbo + advérbio (sai daí) resultou finalmente em (sai daê); o verbo (falou) tornou-se (flw) e do verbo arrasou restou apenas: (razô);

23) O substantivo pluralizado (brincadeiras) tornou-se (brinks); o verbo no presente do indicativo (adoro!) virou (adolo!); o substantivo abstrato (beleza) ficou (blz), enquanto o(o)s substantivo(s) comum(uns) (professor(a)), na gíria, ambos ficaram (prof) e os substantivos (gato e gata) perderam a vogal última átona o(a): (gat);

24) O advérbio de intensidade (demais) reduziu-se a uma letra e um sinal matemático de adição (d+) ou ainda (d'mais); a expressão (Ave Maria!) Tornou-se dois neologismos regionais (affmaria ou armaria); bem como o substantivo concreto virgem (vish ou vixe!); o nome do gênero estudado *whatsapp* foi reduzido a (Zapzap);

25) Os vocábulos: (Oi, gente!) adaptaram-no ao regionalismo nordestino (oxente!); o substantivo no plural (moleques) abreviou-se em (muleqs), e o verbo (ser) no presente do indicativo somado ao pronome pessoal (nós) (somos nós), na gíria, passou a ser (é nois).

26) O verbo (olhar) no presente do indicativo (olha) tornou-se (oia); as expressões: (já comi) e o automóvel (combi) ficaram respectivamente e estranhamente grafadas: (já komi e komby);

27) O termo (quando) ficou (qndo); o verbo + advérbio (espere aí), na gíria, sofreu reduções: (peraê ou peraí); o verbo (espere) perde os dois primeiros grafemas: (pere) e a interjeição (hum!) perde a vogal tônica (u): (hm!);

28) O substantivo (anjo) em (meu anjo) perdeu o (o) átono = (meu anj), enquanto o adjetivo masculino (velho), na gíria moderna, tornou-se (vey); ou ainda: (meu velho) = (meu vei); já o substantivo pluralizado (beijos) perdeu o ditongo decrescente (ei) = (bjos);

29) Os termos (volto já) viraram um garatujado de letras amontoadas: (vltjah); a expressão (zueira) perde o (i) do ditongo decrescente oral: (zuêra); a oração (valeu, galera!) reduziu-se a (vlh galera!); o adjetivo (bacana) tornou-se (bakna); nos adjetivo + advérbio: (bom demais) resultou (bom d+);

30) O vocábulo de língua inglesa (brother) foi alterado para (brods ou brodao); a indagação: (está ligado?) transmutou-se na gíria escrita em (tlgd?) e a oração: (estamos juntos) virou a gíria oral e escrita: (tamo junto);

31) O substantivo abstrato (certeza) abreviou-se em (ctz); a gíria (seu panaca) virou (seu pnk); a expressão (é ideia) tornou-se (é idea), perdendo o (i), em meio aos dois ditongos decrescente e crescente, respectivamente;

32) O verbo (olha), enfim, no presente do indicativo, somado ao advérbio de lugar (aí), restou: (Olhaí), virou neologismo. Enfim, dentre outras expressões, *emoticons* (indicadores de estado emocional: tristeza, alegria, saudade, vibração...) e onomatopeias etc.

Daí, inferimos afinal que, a partir desses exemplos extraídos nos diálogos do *whatsapp*, do referido grupo, ou seja, dos alunos das primeiras séries em questão, em sua maioria, não se pode negar que há algumas alterações distintas na linguagem, da língua padrão; pode-se ver ainda acerca do que já foi comentado, a priori, que a escrita desses alunos está eivada de inovações, de variações, de abreviações, de onomatopeias, de neologismos digitais etc. E que além disso eles são capazes de inovarem a língua com tais neologismos modernos voluntariamente. Que se não são absolutamente letrados nem na língua materna, (na língua padrão), tampouco na internet de forma absoluta, não é pelo fato de serem pessoas de baixa renda ou não, ou de escola pública, distintas de outros alunos de outras classes sociais mais abastadas economicamente. Nem por isso são menos capazes do que aqueles provindos de outras escolas, que podem desfrutar de uma educação mais privilegiada, com mais chances sociais, e logicamente, com acesso mais fácil às redes sociais em geral. A finalidade aqui, afinal, foi trabalhar com um grupo relativamente pequeno: 20 alunos e estudar apenas sua linguagem na internet, suas evoluções ou involuções na linguagem a partir das mudanças na língua materna. Para isso, utilizamos apenas o aparelho celular daquele público específico, em suas práticas cotidianas, no bate-papo do *whatsapp*, que os respectivos alunos produziram, em termos de diálogos, não só na escola, os que possuíam planos na internet capazes de utilizarem o celular até mesmo nela, independentemente da autorização escolar ou não.

Na Era da Informática, no ciberespaço, os interlocutores-internautas utilizam-se de variados gêneros no ambiente eletrônico e, não só no nosso caso específico, os alunos, coletivamente ou não, fazem registro daquilo que às vezes os sufocam, para exporem seu modo de ver o mundo não só de forma pragmática. Expressam-se acerca do desconhecido, do cotidiano, de lembranças da família, de suas leituras, de seus hábitos, dos sonhos profissionais

e pessoais, de assuntos políticos, escolares, do futuro, de sexualidade, de seus amores, das aulas, de suas inquietações, de religiosidade, de seus professores, de suas escolhas, de suas intimidades etc. Essa é uma nova forma de se lidar com a ação costumeira de escrever. Os problemas ortográficos digitais, que surgem nessa contextualização, muitas vezes vão de encontro ao que é proposto pela norma ortográfica vigente do idioma-pátrio, a norma culta. Devido a isso, essas questões constituem constante preocupação para algumas instituições educacionais, para uma parcela de nós, educadores, em especial, para os pais etc. Nos dias contemporâneos, o que podemos fazer para os levarmos à compreensão da ortografia e da norma ortográfica de nosso idioma?

A norma ortográfica, na contemporaneidade, ainda vem sendo considerada difícil, discriminatória, complexa do ponto de vista do cidadão, que para se comunicar “bem”, para pertencer à classe ‘de privilégio’ da população, deve escrever sem “erros ortográficos”, ou melhor, segundo a norma ortográfica vigente no país. Ambas, a formal e a informal, têm naturezas distintas, e a escola, na figura do educador, que não deve ser unicamente o de língua materna, necessita utilizar-se desse conhecimento para poder fazê-los aprender e apreender tais conteúdos, de modo distinto, não mais como no passado, contudo baseados na nova ortografia e também nas variações linguísticas. A notação da escrita correta dos vocábulos do nosso idioma, segundo a norma culta vigente, pode ser reinventada a partir de reflexões, da utilização de estratégias adequadas a cada subdomínio do modelo ortográfico a ser superado, da gradação desses problemas a serem compreendidos e, a posteriori, apreendidos pelo indivíduo, em especial, no processo educativo, levando-se em consideração as variações linguísticas, as inovações e as evoluções da língua, debatidos, defendidos, por exemplo, pela Sociolinguística, na contemporaneidade.

Tornou-se, portanto, de suma relevância para nós, pesquisadores e alunos da referida escola, nessa atual contextualização, o fato de o espaço virtual ter sido, de forma efetiva, o celular, em sua maioria, por essa razão, uma análise relativamente minuciosa do ato de escrever deles (dos alunos) nos seus ambientes virtuais, seja na lanhou-se, no celular etc, contanto que relacionados com o ensino da língua materna e com o letramento digital propriamente ditos. Foi sim, fundamental para nosso estudo, o tema relevante de nossa pesquisa acadêmica e o empenho de todos os participantes, algo que nos auxiliou de veras no processo de compreensão dessas novas práticas que emergem a cada dia, por meio da escrita do discurso digitalizado, realizado pelos indivíduos em questão, por esses alunos/estudantes, com relação ao uso das TIC, em suas múltiplas manifestações, sejam elas escolares ou não.

Tornou-se irrelevante também investigar até que ponto a notação desse referido ato por escrito e midiático-digital, produzido em vários gêneros eletrônicos, por esses alunos/adolescentes, influenciou ou não na produção textual, na escrita escolar ⁵⁰. Vale aqui o registro que a análise de suas linguagens ficou restrita ao uso do celular, ou seja, no gênero *whatsapp*, utilizado por eles em casa ou em outros ambientes, e não fazendo correlação com a produção textual escolar necessariamente.

⁵⁰O conceito que a palavra notação adquire não é o mesmo que representar, senão descrever melhor o que é o registro interno de cada indivíduo, levando em consideração o processo interno de reflexão de cada educando ou aprendiz sobre a textualidade escrita: a instância das hipóteses, das escolhas.

CAPÍTULO III - A ESCRITA NAS REDES SOCIAIS: O GÊNERO *WHATSAPP* E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS DAS TIC.

É evidente que, ao analisarmos aqui, neste trabalho, apenas a percepção do corpo discente, vemos também que nossa prática pedagógica necessita de ações inovadoras, que possam habitar o ambiente educativo de forma ágil e amplamente eficaz. E que além dos recursos tecnológicos, o planejamento, bem como o conhecimento das teorias e das metodologias são indiscutíveis e indispensáveis para a promoção da qualificação na educação, sobretudo, para a transformação social. Enquanto aptos ou aprendizes, simultaneamente, no estudo do idioma materno e do(s) letramento(s), inclusive no digital, atentamos para o fato de que como ainda somos incipientes nesse processo, é um grande desafio a prática educacional, sobretudo na contemporaneidade, além da apreensão do conhecimento, numa sociedade que pretende ser letrada, tecnológica, contudo que é ainda, de fato, excludente para a maioria das pessoas, inclusive dos alunos em várias escolas das redes públicas brasileiras.

Por outro lado, constata-se que, não só no referido gênero, os vocábulos são abreviados, reduzidos, simplificados, a pontuação é irregular, há ausência de acentuação, alongamento de vogais e de consoantes etc. Portanto, a primeira hipótese com que trabalhamos é que não há uma renúncia às convenções ortográficas do idioma materno, por parte desses alunos, já que eles, objeto enfim de nossa pesquisa, estão relativamente aptos, ainda, até pela faixa etária, a redescrever seus conhecimentos relativos a esse universo escrito.

Outra é que, não podemos, nesse intuito, chegar à ideia de que a notação escrita digitalizada virtualmente por eles configura uma transgressão intencional da norma por parte deles, desses alunos em específico, simplesmente por não terem ainda o já referido domínio suficiente sobre ela.

Outra hipótese ainda com que trabalhamos é que esses alunos, em foco, que escrevem nele (no *whatsapp*) e em outros gêneros, até, não produzem tais inovações e notações, em função da apropriação das regularidades e irregularidades do idioma. Desse modo, se não têm habilidade suficiente para lidarem com as normas e regras da língua-pátria, com a prescrição, ainda, não é pelo fato de pertencerem a uma classe social baixa ou incapaz de explicitação da norma culta/standard do nosso idioma simplesmente. Nem por isso mesmo, são incapazes de ir muito além, ou de flexibilizarem o conhecimento dela, da língua materna.

Outra ainda é que não são apenas eles os indivíduos propensos a serem os mais influenciados por essas inovações virtuais, por modismos ou por outras razões quaisquer, até porque qualquer sujeito, de qualquer classe social está propenso a tais influências.

A última, afinal, mesmo não sendo o foco de nossa pesquisa, contudo vale citar aqui, a título de ilustração, é que os sujeitos, aqueles que utilizam relativamente muito tempo destinado ao uso das redes sociais em outras atividades, por exemplo, nos games etc, ao invés de nas de leitura, de pesquisa ou de estudo, em geral, cremos, portanto, que tal fato, por si só, não somente isso influencia nos resultados escolares, uma vez que não somente tal fato isolado os leva, geralmente, a terem baixo rendimento escolar e contribui com os altos índices de reprovação escolar, principalmente nessa faixa etária. Tampouco, por essa causa, demonstram ter um grau de dificuldade maior para adequar sua textualização produzida de novo nesse ambiente estudantil, que, de uma forma ou de outra, ainda exige o uso da norma padrão culta. Cremos que haja outros fatores de ordem social, econômica etc.

Soares⁵¹ (2002) vai abordar uma questão interessante, ou seja, relativa às variações da linguagem virtual, e chega a afirmar que dessa forma vê-se que o “erro”, resultante de um mecanismo no qual o usuário reelabora o objeto linguístico, é indispensável e significativo no processo de aprendizagem e, no dia a dia, estará presente nos mais variados protótipos de textualidades produzidos por eles em fase de aquisição da escrita, sejam eles na linguagem virtualizada ou não. Nessa perspectiva, observa que:

[...] a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela. (SOARES, 2002. p. 152).

Então, se por um lado, o uso das TIC interfere na utilização da norma culta de um idioma, por outro, facilita o mecanismo de aquisição da língua, por meio da inserção do indivíduo, em geral, em multivariadas contextualizações concretas de enunciação. Também, baseados nas ideias de Marcuschi (2004), vamos ver abaixo exemplos já até citados, a priori, e concretos da digitalização, segundo o autor:

(1) do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalista, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética; (2) do ponto de vista da natureza enunciativa dessa linguagem, integram-se mais semioses do que usualmente, tendo em vista a natureza do meio com a participação mais intensa e menos pessoal, surgindo a hiperpessoalidade; (3) do ponto de vista dos gêneros realizados, a Internet transmuta de maneira bastante complexa gêneros

⁵¹ Professora Magda Soares. Titular emérita da Faculdade de Educação da UFMG e professora titular da UFMG. Possui experiência na área da Educação, com ênfase em alfabetização, leitura e escrita, ensino-aprendizagem, TIC etc. Autora de vários livros didáticos, especialmente conhecida no país em Metodologia do Ensino.

existentes, desenvolve alguns realmente novos e mescla vários outros. (MARCUSCHI, 2004. p.19).

Observa-se que há algumas possíveis evidências dessas maneiras contemporâneas de interação na *Internet*, para logo a seguir, se estabelecer o que se denomina de *link*, com possíveis implicações pedagógicas para o magistério do referido idioma. Mesmo dando prioridade à linguagem escrita, ainda que saibamos que essa linguagem digital está situada em uma fronteira entre a oralidade e a escrita, eis alguns pontos importantes supracitados pelo autor, como: i) a utilização de elementos típicos de conversação como os marcadores conversacionais; ii) o alongamento de vogais ou consoantes; iii) o reforço da pontuação como objetivo de simular uma entonação; iv) a tentativa de elaborar um alfabeto fonético; dentre outros. Chama-nos ainda à atenção a circunstância em que os novos manifestos de interação na *Internet* têm-se caracterizado pela centralização na textualidade escrita, mesmo existindo um processo interativo de recursos visuais e sonoros. Para Souza (2009)⁵², “é inevitável não se perceber que a escrita constituída nos gêneros digitais possui características específicas, levando, inclusive, muitos a caracterizá-la como uma ‘fala por escrito’,” o que Castilho (2004, p. 23) concebe como “hibridismo acentuado entre fala e escrita”. (SOUZA, 2009, p. 199).

A visão da gramática tradicional, ao tomar suas formas prototípicas da língua escrita, considerou a fala uma modalidade inferior à expressão da língua. Bezerra (2008, p. 19) anota que:

a própria tradição letrada construiu a ideia de que a escrita seria a forma canônica, a forma ideal, a verdadeira forma de uma língua e se fez legitimar através da instituição literária. Reserva-se, pois, à modalidade falada o estatuto de imagem degenerada, de aproximação negligenciada da forma escrita.

Dessa maneira, ela seria o repositório da linguagem cuidada, formalizada, correta, ordenada de direito, elegante; e a fala, pelo contrário, seria o espaço da expressão descuidada, imprecisa, despretensiosa, incorreta e enfim, caótica. Ganhou corpo uma concepção de oralidade não somente como expressão inferior à formalização textual escrita, contudo como expressão contrária a esta, isto é, inaugurou-se uma polarização entre a oralidade e a escrita, em que a primeira é avaliada de forma negativa e a segunda como positiva.

Sobre letramento, Soares (1998), sugere o uso de letramentos no plural, pois

esses muitos letramentos não são aqui discutidos; propõe-se o uso do plural letramentos para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram

⁵² Professora Dra. Socorro Cláudia Souza, professora efetiva da UFPB, com experiência na área educacional, com ênfase em: Políticas Educacionais, Didáticas etc.

diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos. (SOARES, 1998, p.125)

A finalidade então seria não necessariamente encontrar respostas, todavia discutir o idioma materno a partir dos diálogos que surgiram/surgem na tela, no celular etc, com o mero intuito da comunicação e da interação verbal. Pois, a partir de tal processo, imaginamos que esses alunos podem vir, quiçá, a melhorar o aprendizado de letramento, a partir de um gênero digital como o *whatsapp* ou outro qualquer, podem até servir-se da utilização também, nas salas de aula, como eficazes utensílios pedagógicos, mesmo que a referida escola assim os permita, dando-lhes mais liberdade para tal, sem o intuito de, necessariamente, encontrar saídas, tampouco respostas definitivas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, bem como, na prática da internet, do letramento digital; porém no intuito de analisar e de contribuir com a pesquisa atual, enfim. Contudo, o fizemos sem causar incômodo à instituição escolar pública em questão, utilizada por nós na pesquisa.

Segundo Soares (1998), a circunstância de se apropriar do exercício de ler, de escrever e de incorporar as práticas sociais que as demandam, constituem o que se poderia denominar de letramento, ou seja, o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas [também] cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Percebe-se, segundo a autora, que o mecanismo de letramento distingue-se da alfabetização: “ação de ensinar/aprender a ler e escrever” (SOARES, 1998. p.47). Em obra posterior, a referida autora explicita que a alfabetização trata-se do aprendizado de uma “técnica”: a escrita. Denomina-a de técnica, uma vez que aprender a ler e a escrever engloba correlacionar letras com sonoridades, com grafemas, com fonemas, para a codificação ou para a decodificação. Engloba, também, aprender a manejar, a segurar um lápis, uma caneta, aprender que se escreve verticalmente e horizontalmente; afinal, envolve uma série de aspectos que os denomina de técnicos. Essa é, portanto, uma porta de entrada indispensável. (SOARES, 2002. p. 15). Algo distinto do ato de escrever na tela com o auxílio do *mouse* ou das teclas do celular etc.

Desse modo, o uso das redes sociais, com seus aspectos positivos e negativos, em especial, o do *whatsapp*, como instrumento didático-pedagógico, exige tanto do educador quanto do educando a conscientização prévia à postura. O que solicitei, por exemplo, ao alunos quando se propuseram a escrever no *whatsapp* no momento azado da nossa pesquisa. Ou seja, que em cada circunstância e a quem nos dirigíssemos, enquanto usuários, deveria ser levada em consideração qual a metodologia que deveria ser utilizada, para que a comunicação

e a informação fossem, afinal, estabelecidas de forma devidamente adequada. Por exemplo, neste gênero, a linguagem abreviada, coloquial etc., é adequada, todavia em numa textualidade oficial, não o é. Bem como o uso de *emoticons*, que significam: “Forma de comunicação para-linguística, um *emoticon*, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*); é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), ou ^-^ e :-); ou, além disso, uma imagem”. (pt.wikipedia.org/wiki/emotions, 2016). Também utilizada para dinamizar a interação. Vale ressaltar ainda que naquele íterim, os alertei acerca do fato de que, independente da rede social ou do aplicativo utilizado, o indivíduo deve preservar a própria imagem, não se expor física e ideologicamente. O que se quer dizer com isso? Por exemplo: esses mecanismos, se utilizados, direcionados ao uso didático-pedagógico, neles não cabem postagens de imagens de trajes de banho, de praia, de posição político-partidária depreciativa, de palavrões, de comentários ofensivos etc.

Dessa forma, vê-se que, com o advento das TIC, a comunicação torna-se cada vez mais rápida e dinâmica, e a linguagem, por escrito, cada vez menos linear do que anteriormente. cremos, apesar de tudo, numa metodologia motivadora e inovadora, auxiliada pelas TIC, a fim de atender às necessidades educacionais, sobretudo, as emergentes, no intuito da construção do conhecimento, baseado na colaboração, na solidariedade, no espírito de cooperação, na alfabetização digital e no respeito à diversidade. Uma vez que tanto educadores quanto educandos precisamos aprender a conviver e a utilizar os múltiplos recursos de maneira mais corretamente devida, pois há de se adotar postura adequada de comunicação em cada um desses lugares por nós ocupados. Bem como o domínio dessas tecnologias implementadas no ambiente escolar. A tarefa é mais do que árdua, ainda que entendamos que nós, educadores, relembremos, somos imigrantes digitais, enquanto os nossos educandos são nativos, apropriam-se estes com extrema naturalidade. Os maiores dilemas enfrentados pela escola, em especial pelos professores em sala de aula são: quais utilizar? Como? Há linhas limítrofes? Há domínio das TIC? O que deve ser orientado, enfim? Etc.

3.1 O percurso metodológico: os procedimentos realizados e a natureza da pesquisa.

Neste capítulo, propomos descrever os caminhos que percorremos desde a análise bibliográfica, até a aplicação do questionário, o mecanismo desenvolvido durante a pesquisa de campo na escola selecionada. Segundo Marconi & Lakatos (2011, p. 11), “para obtermos

os dados, utilizamos dois formatos ou procedimentos: o documental e os contatos diretos”. A pesquisa bibliográfica, permitiu-nos certo conhecimento daquilo que nos propúnhamos delimitar na investigação. Para os referidos autores, toda análise é um apanhado geral acerca dos trabalhos principais já feitos, bastante relevantes na perspectiva de vir a serem capazes do fornecimento de dados atuais, indispensáveis, correlacionados com a temática em estudo. Tivemos início, a partir do levantamento do referencial teórico, uma vez já analisado e publicado por diversos autores, através de textos escritos, tais como: artigos científicos, livros, páginas da rede mundial (a web) etc.

Após termos passado dessa fase inicial, tomamos algumas medidas no propósito de providenciar a pesquisa de campo. Cabe-nos aqui, deixar claro que, esse processo foi realizado a partir do método de abordagem quanti-qualitativo, uma vez que se fizeram necessárias tanto a elaboração de ferramentas qualitativas, quanto as quantitativas, na coleta de dados analisados. Ao utilizarmos a análise qualitativa dos dados encontrados, buscamos fazer a respectiva análise do corpo discente, da supracitada escola, em relação às TIC, no processo de ensino-aprendizagem da língua, baseado em nossas leituras. A opção também pela segunda, a quantitativa, por essa abordagem metodológica, deu-se motivada pelo nosso interesse em investigar, por meio de dados extremamente precisos, a inserção das TIC do corpo discente no referido ambiente escolar. E, com a finalidade da descoberta da percentagem de alunos que se utilizam do auxílio delas (das TIC), seja do computador ou de outro qualquer, acessando a internet etc, sentimos a necessidade de elaborar gráficos para a obtenção de dados com mais precisão e objetividade, realizando, desse modo, uma análise mais detalhista e rica de informações. Assim, todas as questões inseridas no questionário transformaram-se em gráficos, exceto a última, que por ser aberta, ficou limitada à análise subjetiva. Também, vale frisar, porque não tínhamos conhecimentos modernos acerca da existência de gráficos para questões de ordem subjetiva. Antes da explicitação de como procedemos para a aplicação do questionário, vale citar aqui a descrição do percurso feito para chegarmos à nossa meta naquela escola.

Quanto ao desenvolvimento do nosso foco de pesquisa, a priori, procuramos uma escola da rede pública de Aracaju, no intuito da análise de como os alunos, da referida escola pública, estão interligados à inserção dos recursos das TIC, na área educacional, e com os contemporâneos formatos de linguagens. Como executo até hoje um trabalho como professor na referida escola, com cinco turmas da primeira série do Ensino Médio matutino, decidi então desenvolver tal pesquisa, escolhendo, de um universo de alunos de aproximadamente 80

deles, retirar 25% desse público para tal, ou seja, 20 alunos. A princípio, solicitei autorização ao diretor da escola para que pudesse dar início à pesquisa. Dessa forma, tomei as cabíveis providências, e dei início ao trabalho de campo. Desse modo, com certa liberdade, solicitei aos adolescentes que os pais assinassem uma declaração, ou melhor, dessem ciência ou autorização, para que seus filhos pudessem participar da referida pesquisa, uma vez que, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), menores de 18 anos de idade, não podem participar de quaisquer atividades dessas sem a devida autorização dos pais ou responsáveis. Além disso, com a devida autorização do Conselho de Ética, no HU/UFS. Nessa concepção, realizamos a pesquisa e recolhemos as devidas autorizações deles, aplicamos o questionário em dias distintos, à medida que o aluno entregava o já citado documento. Ao todo, recolhemos o(s) questionário(s) respondido(s) pelos 20 alunos das duas primeiras séries A e D, do Ensino Médio diurno, da *Escola Estadual Governador Valadares*, como já citado acima, criando assim um vínculo maior ainda entre nós (pesquisador e alunos), a ponto de solicitar-lhes informações e obtermos os resultados finais. Assim, concluímos a aplicação do questionário.

Para Marconi & Lakatos (2011, p. 86), essa técnica, por nós utilizada, acontece através da observação diretamente extensiva, sendo realizada através da aplicação de questionário, como foi o nosso caso, ou de formulários, de medidas de opinião e de técnicas e atitudes mercadológicas. O próximo item trará a abordagem dessa questão de forma mais explícita, apresentando as ferramentas utilizadas.

3.2 As ferramentas utilizadas na pesquisa de campo: o questionário do corpo discente.

Nesse direcionamento, foi-nos preciso a presença dos alunos, em alguns momentos. Dentre as vantagens do questionário, podemos citar: obtém respostas mais imediatas e com maior nível de precisão; atinge um número bem maior de usuários de forma simultânea; existe mais liberdade nas referidas respostas, em razão do anonimato; obtém-se um número maior de dados, além de haver mais tempo e de forma favorável para as respostas.

É de extrema relevância que o questionário seja de objetivos e extensão limitados, uma vez que se estendendo em demasia, pode levar ao desinteresse e ao cansaço; eis a razão de elaborarmos questões mais objetivas (fechadas), já que a nossa intencionalidade seria avaliar como os educandos estão tendo acesso à internet e as redes sociais, em específico, ao *whatsapp*; se como fonte de comunicação e de informação, se como fonte de pesquisa, de

relacionamento apenas; afinal, tentar investigar como o corpo discente conecta-se com as TIC (sobretudo com a computação conectada à (*web*), rede mundial de computadores, conseqüentemente, a percepção deles, dos alunos, com relação ao uso do *whatsapp*), isso tudo se deu, para todos, de forma relativamente gratificante.

Nessa concepção, as questões foram construídas em consonância com os objetivos geral e específicos. Buscamos a elaboração de questões objetivas, para facilitar nossa compreensão a respeito da relação desses alunos com a linguagem, com o ensino de língua materna e, em geral, com as TIC. Nosso intento foi também a obtenção de dados com maior precisão, acerca das redes sociais que os educandos frequentam, do nível de conhecimento específico acerca do referido gênero, da quantidade de horas dos que preferem acessar a *web*, a ler e a escrever etc. Enfim, essas questões buscam respostas que visem ao enriquecimento da análise e auxiliem-nos à compreensão da relação desses alunos com o letramento digital, seja no *whatsapp*, seja nas redes sociais ou na internet (*a web*) como um todo. Enfim, com o ensino de língua materna. De uma forma geral, nossas indagações buscaram a compreensão da posição dos alunos naquilo que se refere à inserção dos recursos tecnológicos no habitat educacional. O questionário abaixo tem a pretensão da análise acerca dessas questões, além da análise para ver a possibilidade da influência dos mais distintos moldes de linguagem no mecanismo de ensino-aprendizagem do referido idioma.

As questões são, evidentemente, mais objetivas, já que o questionário delimita os objetivos desse estudo, tendo como foco, compreender a relação dos referidos alunos com a internet, com os recursos da tecnologia, com os gêneros digitais, com as redes sociais, com o *whatsapp*, com a língua materna, enfim, com as TIC em geral. Quem participou pôde demonstrar sua concepção acerca dele (do referido gênero) na última pergunta, pela vantagem de ser uma questão subjetiva e de extrema relevância para nós, já que foi através dela que podemos fazer um estudo e comparar, a partir das respostas, tirar conclusões a respeito da percepção desses alunos com relação a esse gênero etc.

O questionário abaixo ajudou-nos a compreender a possível contribuição dos recursos tecnológicos para a formação dos alunos, e, obviamente, como produtores textuais, seja em que gênero for. Além de tudo, permitiu-nos que analisássemos a prática desse grupo com os gêneros digitais, com as redes sociais, com a *internet*, em especial, com o *whatsapp*; levando-se em consideração o comprometimento dele (do referido grupo) com este gênero, emergente na mídia digitalizada, utilizado por mim (pesquisador), como objeto para a análise de suas produções textuais, em específico, no celular, no grupo criado por eles, os alunos, com este

objetivo: analisar a escrita digital por tais educandos desenvolvida, produzida, bem como para a análise da evolução ou não do nosso idioma, no que se refere às variações e inovações linguísticas por esses alunos criadas, no molde escrito moderno, enfim, nos meios digitais. Ou seja, o formulário nos ajudou a compreender e a realizar os nossos objetivos tanto geral quanto específicos. Vale frisar que os participantes foram os mesmos que utilizamos a linguagem no celular (no *whatsapp*). Que quem aplicou fui eu mesmo e não foi de forma online, ou seja, os tenho guardado, juntamente com as declarações do(s) pai(s) ou responsável(is), além de toda documentação do Conselho de Ética, da UFS etc.

Dessa forma, no próximo capítulo referente à análise dos dados obtidos, organizamos tabelas e gráficos, com o objetivo de assimilarmos melhor o uso da internet, também na escola, enquanto instituição educacional, os efeitos dos recursos tecnológicos no processo educativo, os resultados das mudanças nas práticas de ler e de escrever, a contribuição dos gêneros digitais na prática desses educandos, bem como a influência da linguagem digital utilizada, enfim, no mecanismo de ensino-aprendizagem do idioma-materno. Afinal, o questionário contribuiu, relevantemente, para a veracidade e para a precisão deste estudo.

Questionário ao corpo discente

- Você possui computador em sua residência? Sim () Não ()
- Em média, quantas horas você acessa a internet semanalmente? Uma hora () duas horas () três horas a quatro horas () cinco a sete horas ()
- Geralmente, você acessa a internet em qualquer lugar? Na própria residência () No colégio () Na <i>lanhou-se</i> () Em outros lugares ()
- Você possui alguma rede social? Caso sim, assinale qual ou quais: Não () <i>facebook</i> () <i>whatsapp</i> () Blog () outran ()
- De que forma você se comunica com seus amigos? Por telefone () Pelas redes sociais () ainda por cartas () Pessoalmente ()
- Geralmente você acessa a internet com que objetivo? Para divertir-se () para estudar () para comunicar-se com outros usuários () para pesquisar informações () outras ()
- Qual é a fonte de pesquisa mais utilizada por você? Livros impressos () Internet () outras ()
- Qual das atividades tem a sua preferência? Ler livros () acessar a internet () ler revistas ou jornais () escrever ()
- Em qual desses espaços você mais usa a escrita? Na tela do computador () No papel ()
- Se você sempre se utiliza do <i>whatsapp</i> , qual é o seu objetivo? Contar experiências próprias () Compartilhar textos, fotos e músicas () comunicar-se () Aprofundar um determinado tema () Fazer propaganda de um serviço ou produto () Fazer a divulgação de um evento () Jamais usou o <i>whatsapp</i> ()
- Já postou comentário (s) para usuários que utilizam o <i>whatsapp</i> ? Sim () não ()
- Em sua concepção o que é e para que serve o <i>whatsapp</i> ?

3.3. A escola pública e os participantes da pesquisa.

Nosso trabalho de campo realizou-se numa escola da rede pública de ensino de Aracaju- SE, a *Escola Estadual Governador Valadares*. Hoje, denominada novamente com o seu nome inicial de *Escola Estadual Ivo do Prado*.

Em relação à referida escola e ao uso do *whatsapp*,⁵³ cabe aqui enfatizar que atualmente em tal estabelecimento de ensino funciona de forma regular o ensino fundamental do 7º ao 9º anos e do 1º ao 3º (no turno matutino), no vespertino do 7º ao 9º (fundamental), do 1º ao 3º (ensino médio), e o pré-vestibular (PRÉ-SEED) no turno noturno. O quadro efetivo é constituído por professores, em sua maioria, de efetivos e alguns contratados, além do pessoal da área administrativa: o diretor, a secretária, os funcionários, dois coordenadores e uma pedagoga (especialista).

A escola desenvolve vários projetos ligados à linguagem, ao meio ambiente e à cultura, relacionados a outras disciplinas, além da de Língua Portuguesa. A finalidade desses projetos consiste em realizar atividades não só lúdicas como: jogos em geral, games, dança, teatro, música, dentre outras que enfatizam as linguagens do tipo: oral, escrito, digital, corporal, além de projetos que envolvem questões de ordem sócio-político-culturais etc. Sobre a disponibilidade do *wi-fi* pelos alunos, é interessante ver que o laboratório de informática é utilizado para atividades de diversas disciplinas, e é utilizado, apenas quando vão acompanhados por algum professor, e o celular, se tiverem acesso, com a própria internet, já que o *wi-fi* escolar não é disponibilizado para eles de forma indiscriminada. Conseqüentemente, a internet, com seus inumeráveis recursos, para a explicação de conteúdos dos mais diversos, só em casos de pesquisa escolar mesmo. Alegam os alunos que a direção assim o faz para evitar que desperdicem tempo em atividades de distração, aleatórias, lúdicas, que atrapalhem assim os estudos cotidianos. Cabe-nos aqui, esclarecer, o que ouvimos de alguns alunos, que a equipe diretiva tomou tal decisão, pois levaria a usarem celulares, *tablets*, *iphones*, *ipads*, (hoje qualquer classe social os usa), ou seja, é fato notório, no dia a dia, ver esses alunos da escola pública equipados por tais aparelhos, dentre outros equipamentos eletrônicos ou digitais para diversão e pouco ou quase nada para pesquisas e para estudo escolar, proibidos em sala de aula, no horário das referidas aulas. Dessa forma, em nada nos limitou o uso da internet, nem por isso a escola nos atrapalhou. Cremos também que essa questão da equipe diretiva e pedagógica da mesma, por parte de profissionais responsáveis pelas questões relativas ao universo educacional, devem ter tido suas razões e terem sido embasadas pelo equilíbrio, sem maniqueísmos. Algo não necessariamente negativo para nós, tampouco de lamentações, até porque tal atitude foi movida por um senso de

⁵³ É relevante esclarecer que esses dados referem-se ao limiar do ano de 2015, ano em que foi feita a pesquisa acerca do uso da internet na referida escola e da utilização do *whatsapp*, gênero digital moderno, de grande aceitação, inclusive pela população jovem e adolescente no Brasil, bastante utilizado em sala de aulas brasileiras, como suporte ao ensino de língua e ao letramento digital.

responsabilidade por parte da equipe diretiva. Cremos que, em geral, a escola deve ser a primeira a dar o primeiro passo para disponibilizar, a partir do ponto de vista educacional, contudo sem exageros, o acesso às TIC. Vale também deixar claro que a nossa função primordial aqui é, sobretudo, demonstrar os gráficos, porém sem deixar de analisar as causas e as consequências de alguns resultados, sem necessariamente estabelecer relações de causa e de efeito, enfim.

Tais recursos são utilizados também pelo corpo docente, algo que não chegou a atrapalhar a nossa investigação, nem, no entanto, impedi-la de ser realizada. Trata-se de uma pesquisa apenas com alguns alunos, a partir de um questionário. A análise da linguagem obtivemos por meio da criação de um grupo no *whatsapp*, repita-se, e os diálogos se deram a partir da interação deles uns com os outros, fora do ambiente escolar e contamos, portanto, com a participação desses alunos para esse estudo. O questionário o utilizamos, no intuito de refletir, acerca de algumas questões pertinentes, como as discutidas até aqui, a exemplo de sua convivência diária com a internet e com as redes sociais em geral.

O uso dela (da internet) lhes é liberado na escola para as pesquisas nas disciplinas como: Biologia (genética, bioquímica, evolução, ecologia...) Químicas (orgânica e inorgânica), Geografia (clima, vegetação, relevo...), Língua Portuguesa e outros idiomas e seus multifacetados assuntos, como (novo acordo ortográfico, sintaxe e morfologia, coesão e coerência, temas ligados à situação mundial...), História (Geral e do Brasil) e de forma muitas vezes interdisciplinar etc. Tais informações foram citadas aqui somente a título de informação.

Afinal, para Marconi & Lakatos (2011, p. 16), “o universo de uma pesquisa é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam, pelo menos, características em comum”. Dentre as principais características do grupo em foco, podemos separar os seguintes dados: os 20 alunos participantes são adolescentes, numa faixa etária entre 15 e 17 anos, divididos entre (10) meninos e (10) meninas, das turmas A e D, do turno matutino, escolhidas das cinco primeiras séries do Ensino Médio da referida escola. Tais turmas foram as escolhidas por mim, pelo fato de demonstrarem mais interesse com o uso da internet, a (turma D), e os outros, mais interessados no ensino de língua materna, (a turma A). Além da afinidade pessoal, o que me levou a incentivá-los a criar um grupo no *whatsapp*, para utilizarmos seus discursos por escrito, como objeto de estudo da relação entre o ensino- aprendizagem da língua materna e as TIC.

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DE DADOS: OS ALUNOS DA ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR VALADARES, SUAS PERCEPÇÕES E RELAÇÕES COM AS REDES SOCIAIS, EM ESPECIAL, COM O WHATSAPP

Este capítulo propôs-se a fazer uma análise e a demonstrar, de forma bastante detalhada, as respostas dos alunos participantes, ou seja, os alunos que participaram efetivamente colaborando com a pesquisa, respondendo as indagações, feitas no respectivo questionário. A nossa finalidade foi analisar não somente a relação da língua com as TIC, bem como a percepção desses estudantes com relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), a fim de chegarmos a compreender melhor como, os alunos em questão, utilizam a internet (a web), e verificar os lugares onde acessam a rede, o tempo de acesso diário, os objetivos de acesso, enfim, as redes sociais de que eles participam ou de que naturalmente se utilizam.

Com a análise de dados, pretendemos analisar os resultados desses alunos. Assim, avaliamos a relação deles com as TIC na Educação, em específico, com o ensino-aprendizagem da língua materna no referido espaço educacional, ou seja, na escola pública em questão.

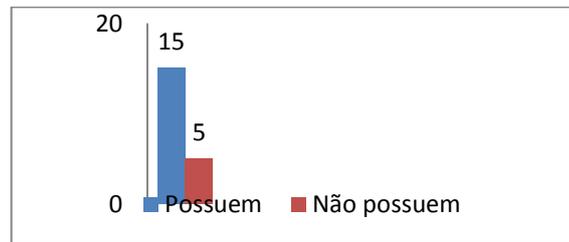
Cada questão foi analisada, com a presença de um respectivo gráfico, que nos auxiliou na referida análise; apenas a última questão não apresentou imagem alguma, simplesmente por ser de caráter subjetivo, no nosso caso em específico, por desconhecimento mesmo, de técnicas modernas de elaboração de gráficos para questões subjetivas, repita-se. O que decerto dificultou, dessa forma, a confecção de um gráfico; além do mais, demos-lhe mais espaço e preferência por analisá-la de forma separada das demais, já que se trata da opinião pessoal do aluno, acerca do uso do *whatsapp*, especificamente como gênero digital.

Nesse sentido, pudemos compreender que a *Escola Estadual Governador Valadares*, (atual *Escola Estadual Ivo do Prado*), pelo menos na instância histórica da pesquisa, estava oferecendo relativamente aos seus educandos espaço para a utilização da *internet*, a partir dos gêneros digitais que circulam na *web*. O que não foi preciso no nosso caso à parte.

A princípio, apresentamos o gráfico (01) que simboliza *a estimativa geral dos alunos que possuem, ou não, computador em sua residência*. Podemos perceber que dos 20 (100% dos participantes), cinco: (25%) deles *não possuem* computador na própria residência, e quinze: (75%) obviamente possuem. Este resultado demonstra que, na escola pública em questão, um quarto dos alunos questionados não possui computador em casa, isso revela que a

minoria deles, apesar de não fazerem parte da classe social abastada, a maioria tem acesso ao computador, obviamente com as TIC no próprio lar, o que, mesmo assim, não se pode por esse fato isolado, ainda afirmar que o uso das tecnologias da informação e da comunicação atualmente atinge a maioria dos lares brasileiros.

Gráfico 1: alunos que possuem, ou não, Computador em sua residência.



Total de respondentes: 20 alunos.

Já que verificamos a estimativa dos alunos que *possuem ou não computador na própria residência*, vale agora analisar também *se esse computador é conectado a internet ou não*, além do tempo utilizado por eles.

2) O próximo passo tratou-se de investigar *o tempo*, ou melhor, *a quantidade de horas diárias* que eles ficam no uso da internet, seja em casa, na *lanhou-se*, ou em outros locais; e verificamos, a partir do questionário, que 00% (00) usa *uma hora* por dia; 25% (05) usam *duas horas* diárias; 50% (10) usam de *três a quatro horas*, e 25% (05) usam de *cinco a sete horas*. Isso nos leva a crer que, na escola pública em questão, os alunos questionados, em sua maioria, usam de três a quatro horas por dia. Diante do exposto acima, notamos que os adolescentes, na referida escola, estão habituados à escrita da internet, contudo não sabemos ainda se com outras finalidades, muito além do estudo e da pesquisa, ou seja, se perdem muito tempo ou não em atividades outras, como as de entretenimento etc.

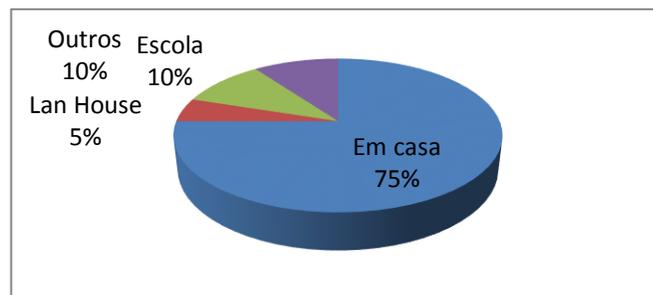
Gráfico 02: a quantidade de horas diárias

Total de respondentes: 20 alunos



3) Analisamos a seguir estimativa dos *lugares* onde esses participantes têm acesso à rede e, para tanto, coube-nos questionar acerca desses lugares acessados com mais frequência precisa. O gráfico abaixo revela-nos que 75% = (15) dos alunos da escola *Estadual Governador Valadares* usam computador no próprio lar. E dos (05) = 25% dos que não possuem, (01) = 05% dos 20 alunos usam em *lanhou-se*, (02) = 10% do total usam na escola e (02) = 10% do total responderam que usavam em outros lugares como casa de amigos, parentes, etc.

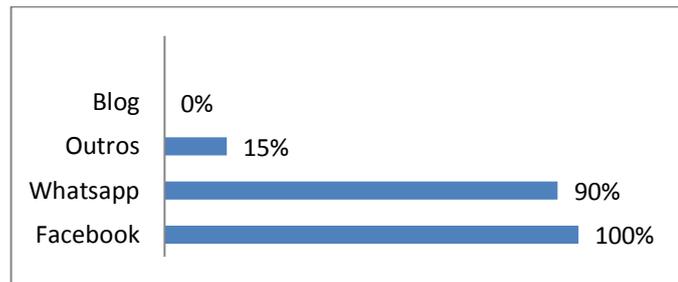
Gráfico 03: lugares de uso



Total de respondentes: 20 alunos.

4) Nesta próxima questão trataremos de investigar acerca da *estimativa geral das redes sociais de que os alunos participam*. Como podemos verificar no gráfico abaixo, segue o esquema, onde o aluno pode escolher mais de uma opção de resposta. 100% (20) participantes usam o *facebook*; o *whatsapp* vem em segundo lugar com (18): 90%; em terceiro seguem outros como o *instagram*, o *twiter etc* com (03) = 15%; e enfim prossegue o *blog* com (0,0) = 00%. Segundo a opinião dos alunos daquela instituição educacional, hoje o *facebook* é a rede social mais frequentada ou em moda no cotidiano, seguido pelo *whatsapp*, *afinal pelo instagram*, *pelo twitter*, com menor frequência, não digo ultrapassados, porém menos utilizados. As redes sociais são lançadas na rede (*web*) ou na *internet*, conquistam um grande público e esses internautas as usam, contudo com o tempo, surgem outras com mais novidades, e as outras mais antigas vão sendo deixadas em segundo plano; enfim precisamente esquecidas ou excluídas, outras ocupam um lugar mínimo, no imenso universo digital. Desse modo, a *internet* oferece espaço múltiplo para a convivência dessas diversas modalidades de redes sociais conviverem conjuntamente, em um mesmo espaço eletrônico, o que garante à rede (*web*) dinamismo e capacidade de proporcionar aos seus usuários diversos modos de comunicação e de interação.

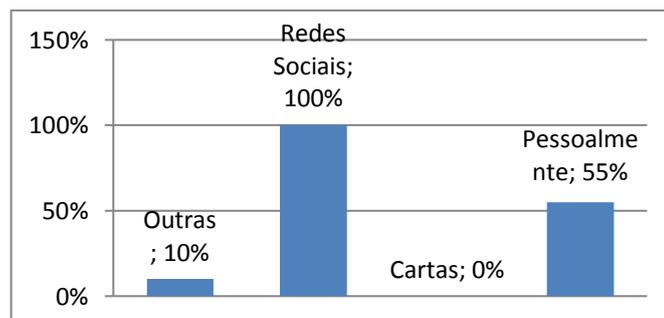
Gráfico 04: redes sociais de que os alunos participam.



Total de respondentes: 20 alunos.

5) *Quanto ao modo e ao meio de comunicação dos alunos*, coube deixar claro aqui que a pergunta relacionada neste gráfico subsequente apresentou quatro opções de respostas, e eles podiam marcar mais de uma como no anterior; por isso o eixo traçado verticalmente correspondente à quantidade de participantes e não menciona o total de 20 alunos, pois não houve a relação: um participante → uma alternativa, ao contrário, cada um poderia escolher até três opções de resposta, levando-se em consideração que a finalidade desta questão não foi encontrar um único meio, porém os meios de comunicação mais utilizados por eles. A partir de tal gráfico, pudemos compreender que, na escola em estudo, ambas as comunicações: (nas redes sociais e pessoalmente) destacam-se. Este gráfico teve a pretensão de analisar como os alunos do colégio selecionado costumam comunicar-se; se por meio das redes sociais, em cartas ou pessoalmente. O resultado revelou que, na escola, a maior parte dos participantes utilizam, mais frequentemente, *as redes sociais: 100%*. Em segundo lugar apareceu a opção *pessoalmente, com 55%*; *outras: 10%*; *enfim as cartas sem praticamente usuários: 0,0%*.

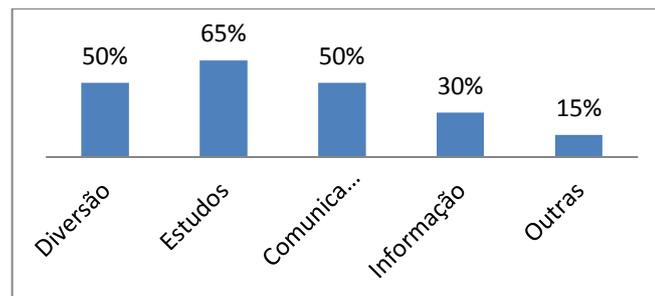
Gráfico 05: Modo de comunicação dos alunos



Total de respondentes: 20 alunos.

6) Quanto ao *objetivo do acesso à internet*, o gráfico abaixo aborda um assunto bastante polêmico, uma vez que há críticas relacionadas ao desinteresse dos jovens por sites de estudos, e consideram que a maioria desses internautas, adolescentes, usa a rede (*web*) somente por diversão, sobretudo *os games*, e, praticamente, não têm interesse à busca de informações ligadas ao estudo. Essa pesquisa não comprovou essa questão, já que na escola pesquisada, o estudo e a aprendizagem, na *internet* em geral, ocuparam ainda o primeiro lugar, com (13 alunos): 65%, enquanto a diversão (10): 50%, a comunicação (10): 50%, a informação (06): 30%, e outras (03): 15%. Continuamos, afinal, então afirmando, a partir desta pesquisa, que a leitura e o estudo têm melhorado relativamente, mesmo com pequena diferença de 15% das opções: diversão e comunicação, respectivamente. Nesse sentido, isolados, os (PCN.1997, p.61) indicam saídas, apontam algumas diretrizes e alternativas, e cabe ao educador, consciente de seu papel social, a missão de complementar os espaços vazios percebidos no material pedagógico, utilizado no ambiente escolar, com outras ferramentas mais produtivas e interessantes. Significa dizer que, mesmo assim, grande parcela ainda usa a internet nas atividades de passatempo.

Gráfico 06: Objetivo de acesso à internet:

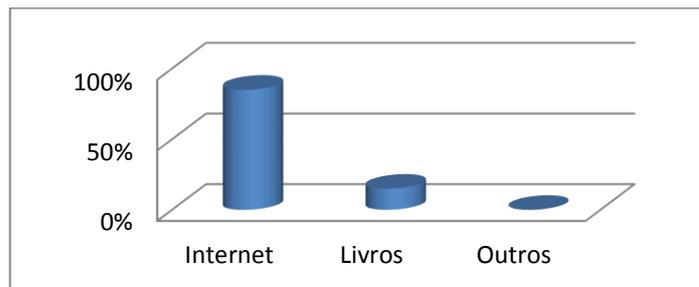


Total de respondentes: 20 alunos.

7) Com relação à *fonte de pesquisa que os alunos utilizam*, ao analisarmos as questões relativas à relação entre alunos (adolescentes) e a internet, percebemos quão relevante descobrirmos a afinidade entre o aluno inserido na circunstância das tecnologias com o universo da escrita, da leitura e da virtualidade. Assim, resolvemos investigar *a estimativa dos alunos que utilizam a escrita no papel ou a pesquisa em livros* ou a preferência dos participantes entre o acesso à rede a (*web*) para *ler ou pesquisar e desenvolver a escrita na internet*. E para a surpresa nossa, acessar a internet no computador, ou em outros recursos virtuais para leitura e pesquisas, do que em livros impressos, foi a alternativa de maior frequência entre eles. Pudemos então conceber que na tela do computador ou em outros

recursos virtuais, com os alunos da referida escola, tornou-se o novo lócus da pesquisa e da escrita, e a *internet* tornou-se o espaço essencial para essas atividades. O gráfico abaixo revela que 85% deles afirmaram utilizar mais a tela do computador e outros recursos tecnológicos, enquanto 15% afirmaram utilizar o papel escrito como fonte. Chegamos assim a preocuparmo-nos com o destino do livro impresso na contemporaneidade, levando-se em consideração a expansão das bibliotecas virtuais e das TIC.

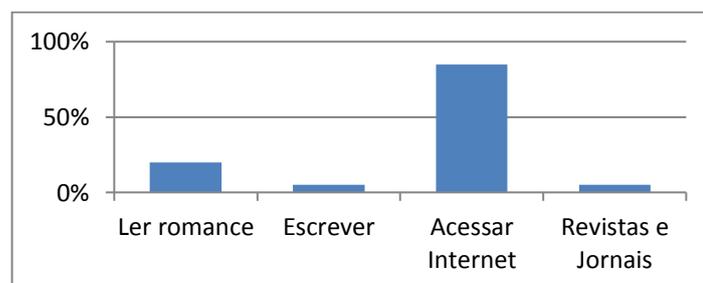
Gráfico 07: Fonte de pesquisa que os alunos utilizam



Total de respondentes: 20 alunos.

08) Este sub-tópico tratou *do que o aluno pretende fazer*: ler romance, escrever, ou acessar a internet. Quanto à *leitura de romances ou de livros (impressos)*, tivemos (04 alunos) = 20%; escrever (01) : 05%; *acessar a internet* (17) = 85%; e (01) prefere ler revistas e jornais (também impressos) = 05%. Essa realidade está diretamente ligada ao fato de que a escrita que hoje se executa é feita virtualmente, uma vez que desde que surgiu o computador na década de 80, como novo espaço de escrita, a função dela, no papel (impresso), sofreu uma significativa perda de sua função primária.

Gráfico 08: Atividade preferencial para o estudante

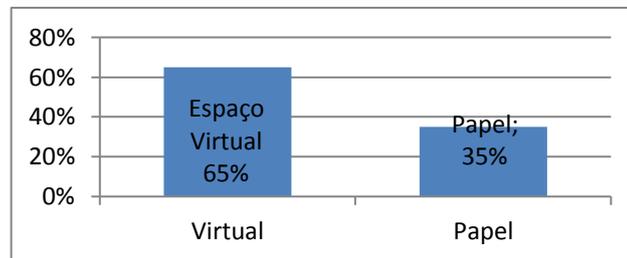


Total de respondentes: 20 alunos.

9) Nesse tópico tratamos *do espaço em que o aluno mais utiliza a escrita*. O gráfico abaixo comprova essa situação, uma vez que (13 alunos) = 65% afirmaram usar a escrita virtual, e a

outra parcela 35%, afirmaram utilizar mais o papel impresso, ou seja, uma quantidade nada igualitária. Essa afirmação do uso virtual não significa necessariamente ser na tela do computador especificamente; além disso, por meio de *celulares, tablets, iphones, ipads* etc, independentemente da classe social desses referidos alunos.

Gráfico 09: Espaço utilizado para a escrita



Total de respondentes: 20 alunos.

A partir do resultado acima, podemos utilizar aqui o que dizem os teóricos a esse respeito: Para Xavier (2005), entende-se como digitalização, novas práticas de leitura e de escrita, distintas dos moldes convencionais de letramento e de alfabetização. Portanto, para esse estudioso, ser letrado digital é:

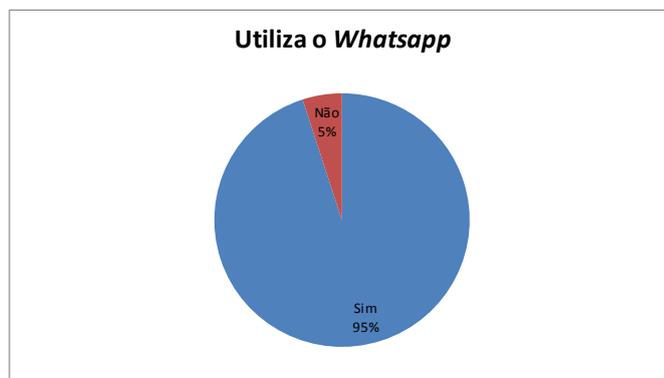
assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela -, também digital (p. 135).

Enfim, conscientizamo-nos, dia a dia, da relevância do uso das emergentes tecnologias, as (TIC), em prol da construção do saber dos educandos. E ainda mais que estamos em uma fase de urgentes mudanças, que experimentamos, variadas vezes, também o fracasso, além de testarmos novas instrumentalidades, para conduzir os nossos discentes a pensar, e de forma rápida e lógica. Para tal, enfim, não existem respostas acabadas ou absolutamente certas.

10) Quanto aos que costumam acessar o *whatsapp* (19) = 95% afirmaram já o ter, antes da pesquisa, acessado e (01) = 05% afirmaram o contrário: não ter costume de uso dele. Assim, a internet pode oferecer uma infinidade de possibilidades para os internautas, em geral, como: participar de seleção dos concursos públicos, fazer compras e pagamentos via on-line, enviar convites em geral, de formaturas, de casamentos, de festas, de viagens... Tanto para amigos como para familiares; inclusive comunicação e estudo à distância, afinal, pode ter múltiplas utilidades. Na ambiência específica dessa escola, na qual nos propusemos estudar,

verificamos que, dentro de seus limites, oferece um leque relativamente normal de possibilidades para a realização de múltiplas atividades. Independente disso, sentimos a necessidade de investigar, com os alunos, mesmo que fora desta ambiência escolar, enfim, acerca da realidade deles, como se dá a utilização das TIC, das redes sociais, em especial, do *whatsapp*, e obtivemos o resultado abaixo:

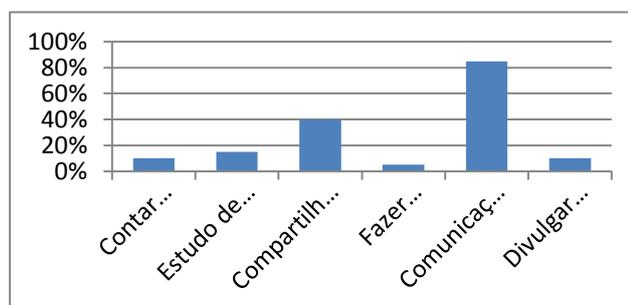
Gráfico 10: uso do *whatsapp*



Total de respondentes: 20 alunos.

No mesmo tópico, há também a indagação acerca da *criação de whatsapp e com que finalidade*, cabe-nos deixar claro, nessa instância, que dos 20 alunos pesquisados, (17) criaram com a intenção de *comunicação*:85%; para *compartilhar experiências pessoais, fotos, músicas e textualidades* (08): 40%; (03) = 15%, para *tirar dúvidas* com colegas no *estudo escolar* do dia a dia, enfim (01 aluno) que respondeu *para propagandas* = 05% e (02) = 10% para *divulgar eventos*.

Gráfico 11: Objetivo ao utilizar o *whatsapp*:

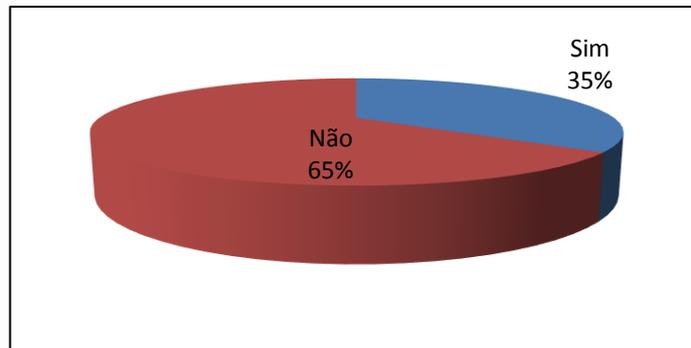


Total de respondentes: 20 alunos.

11) Quanto à *média geral dos alunos que já postaram comentários no whatsapp*, este gráfico abaixo demonstra que 35% (07) já postaram nele e 65% (13) não postaram. Interessante é que

significa afirmar que mesmo a maioria usando o referido gênero digital, não quer dizer que seja de praxe postar imagens nele, que interajam com outros usuários dele, postando seus comentários acerca de multivariados temas atuais.

Gráfico 12: Já postou comentários para pessoas que usam o *whatsapp*?



Total de respondentes: 20 alunos.

4.1 Questão 12: Breve análise da concepção dos alunos acerca do *whatsapp*;

Nesta última alternativa do questionário, questão de ordem subjetiva (aberta), a partir dela iremos constituir uma análise mais do que breve, do conjunto de 20 respostas escritas pelos alunos participantes. Este espaço da pesquisa foi deixado justamente para o momento da relação de afinidade e de conhecimento deles com o referido gênero. Esta questão será comparada, relacionada e analisada em referência com as demais questões.

A princípio, deveremos frisar que boa parte dos alunos (adolescentes) afirmou usar tal gênero como espaço virtual para variadas opções, uma vez que nele, no *whatsapp*, há a possibilidade de não somente ser um espaço para a permuta de informações, bem como para compartilhar conhecimentos, experiências pessoais, estudo, pesquisas, troca de ideias, tirar ou esclarecer dúvidas, fazer propagandas etc. Tudo isso dentro de um universo social denominado de “virtual ou da informação”, num processo paulatino, uma vez que a cada dia surgem novidades e novas modalidades ou gêneros eletrônicos, além dos novos fatos acerca de diversos temas, num leque inumerável de informações.

A partir desse universo real, observamos que, este gênero, ainda se mantém como instrumento de extrema utilidade, não só para a imprensa bem como para o público em geral, por favorecer essa permuta constante de comunicações e de informações, como compartilhar ideias e até ideais, para conhecer novos amigos, no intuito de partilhar suas diversas reflexões.

Dessa forma, o internauta possui o direito de expor seu pensamento, sua ideologia, acerca de vários assuntos ou temáticas. Uns alunos do grupo, da referida escola, responderam, objetivamente, informalmente, que a motivação da criação de seu *whatsapp* deveu-se à necessidade de compartilhar experiências pessoais. Já outros (muito poucos) deixaram explícito que foi devido às dificuldades de compreensão de alguns assuntos escolares, como os de Biologia, História e Geografia, Gramática etc, e que ali serviu de espaço para a troca de informações e tira-dúvidas. Tornou-se curioso para nós o fato de que o referido gênero, para alguns alunos, também serviu para outras finalidades, a de estudo, por exemplo. Levando-se em consideração que a maioria usa os gêneros digitais no intento do bate-papo e de outros assuntos que não sejam o estudo especificamente. Sendo ele, o aluno, em geral, o autor de sua própria história de vida e de escrita. Assim, esse protótipo textual passa a assumir um caráter coletivo, uma vez que ao ser compartilhado com outros destinatários, torna-se um elo de comunicação, de troca de conhecimentos e de informações coletivas entre um emissor e um ou múltiplos receptores.

Trata-se assim, de um veículo, onde a produção textual ganha corpo; desenvolve-se, desse modo, a possibilidade de criação, de inventividade, de elaboração de diálogos, a partir da escrita. Nele, o usuário pode e deve dar seu ponto de vista, sua concepção de mundo, exprimir seus valores e crenças. Desse modo, não só o adolescente, da escola pública, inclusive, atua enquanto leitor e como produtor textual, utilizando-se de variações linguísticas, de neologismos etc e conquistando mais espaço no universo da virtualidade contemporânea, apesar de tudo.

Outros alunos ressaltaram a relevância do gênero estudado, *o whatsapp*, pelo fato de proporcionar novas amizades e comunicar-se à distância. Avaliamos a capacidade de tal gênero de proporcionar a interatividade do indivíduo, em suas postagens de comentários, numa velocidade e dinamismo incríveis, onde o além-fronteiras some, como na tela do computador, em que o sujeito comunica-se com o universo inteiro, em fração de segundos. Desse modo, os gêneros digitais contribuem para os relacionamentos sociais, seja o sujeito mostrando a face real, seja a omitindo; fortalece o seu relacionamento humano, enquanto ser social, e não somente em sua individualidade, sem alto custo econômico e em tempo concreto ou real.

Outro caráter do *whatsapp*, em geral, mesmo que não seja necessariamente o foco principal de nossa pesquisa, é o de servir como página eletrônica para divulgação ou disseminação de eventos, de cursos, de congressos, de seminários, de encontros acadêmicos

ou científicos, de shows, de propagandas, uma vez que a criação torna-se muito mais pragmática do que a de criar ou construir site, já que este último requer conhecimentos específicos para tal, em informática avançada. Por esse motivo, muitas pessoas o utilizam no intuito de divulgar eventos, tanto na área educativa, quanto em outras afins. Na verdade, um espaço para atividades divertidas ou de entretenimento, jogos (games etc), de modo que a maioria o utiliza como forma de comunicação mesmo. Seja lendo ou contando piadas ou contos, histórias, textos hilários etc, seja escrevendo para usuários afins; o mesmo pode ser considerado um gênero virtual atrativo, econômico e acessível para essas diversificadas modalidades, e até para a utilização dos mais diversificados tipos de vídeos.

Por exemplo, em nossa pesquisa, em específico, a intenção de criá-lo, com o intento da propaganda publicitária de um serviço ou produto, também foi mencionada nas respostas desses discentes, embora algumas dessas intenções tenham menos respaldo do que outras, como comunicar-se, compartilhar músicas, fotos e vídeos ou outras mais; esse tópico foi lembrado no grupo mínimo. Alguns responderam que serve também para esclarecer curiosidades ou dirimir dúvidas do público a que se destina.

Alguns alunos, por sua vez, chamaram-nos à atenção ao responderem que ele pode ser utilizado como meio de aprendizagem ou de estudo de tema. Afirmaram já ter realizado trabalhos com o auxílio de alguns amigos, e lhes é costumeiro utilizá-lo para estudar vários conteúdos, lendo e postando comentários nele. Citaram-no como um recurso didático, reafirmando a sua contribuição para o processo de estudo-aprendizagem. Nessa concepção, percebemos que tal gênero supracitado pode ser, obviamente, utilizado na ambiência educativa, com algumas restrições, uma vez que o corpo discente, se estimulado pelo corpo docente, pedagógico e diretivo, pode e deve realizar pesquisas, estudos e adquirir outros conhecimentos através dele, do *whatsapp*, como de outro gênero digital qualquer, principalmente nas aulas de produção de texto, de Literatura, de língua materna etc, assim a escola os estimulem.

Outro aspecto curiosamente interessante é que, em contato pessoal com alguns alunos, ouvi alguns deles afirmarem que utilizam o *whatsapp*, porém nele não podem expressar assuntos de fórum íntimo que, às vezes, numa carta, podem; já num bate papo, (fórum coletivo) causam constrangimentos; bem como críticas severas ou julgamentos radicais não pode haver nele, uma vez que o usuário sente-se menos à vontade para expor assuntos de caráter privativo. É instância para o usuário nem sempre revelar segredos, angústias, medos e conflitos de ordem pessoal, já que mostra sua face ou identidade no mundo real. Utilizam-no,

porém, com certo cuidado, com certo medo de repressão, de reação punitiva ou de crítica ferina. Sem dúvida, essa liberdade possui parâmetros, pois nem sempre há o devido respeito pela opinião alheia, pelos valores morais e éticos. Não vai tratar de aspecto subjetivo, como, por exemplo, no gênero *blog*, que não apareceu uso algum em nossa pesquisa, onde as pessoas se sentem mais à vontade para tal, por não mostrar a face; que é nesse gênero que os usuários escolhem o assunto de seu interesse, para ali os compartilharem; ou seja, temas afins, abordando uma diversidade de assuntos, e proporcionando o encontro ou reencontro entre usuários com os mesmos interesses, preocupações e até dúvidas a serem devidamente esclarecidas como: questões de gênero, de etnia, de família, de sexualidade etc. Até porque a nossa pesquisa não trata disso, senão de assuntos mais coletivos. No *blog*, os que o utilizam, que não é o nosso caso, o fazem devido o gênero em questão por ser mais de caráter subjetivo e simultaneamente menos coletivo. Portanto, que fique claro para nós que o gênero *whatsapp*, como um todo, já possui certa utilidade para a Educação em geral. Trata-se, afinal, de um novo recurso, ainda incipiente à nossa limitada disponibilidade, todavia extremamente útil.

Analisando-se em bloco, obtivemos um regular resultado com a aplicação do questionário feito, essencialmente acerca de algumas questões basilares, respondidas pelos participantes; de tal forma que dos 20 alunos questionados, pouquíssimas ficaram sem respostas. Contudo, no geral, a participação dos alunos nos auxiliou deveras, e deixou-nos relativamente contemplados com o resultado obtido, através das respostas do grupo, no que se refere à interação dos alunos com o gênero *whatsapp e as TIC em geral*. Enfim, é de extrema relevância esta pergunta subjetiva, mesmo realizada sem gráfico, nem mesmo com o *word*, como o fizemos nas demais questões objetivas, e até porque não conhecíamos outra forma mais sofisticada de fazê-lo, senão assim. Porém, com o intuito de compreender a relação das TIC com o ensino de língua materna, bem como a percepção dos nossos alunos, adolescentes, acerca da utilização da internet, de modo específico com o referido gênero, com as redes sociais etc. Essa questão foi muito significativa para nós, pelo fato de que contribuiu grandemente para o sucesso de nossa pesquisa de campo, uma vez que nos auxiliou a alcançar nosso objetivo, que seria o estudo do tema proposto, a partir da explicação da concretude das respostas e das opiniões de nossos alunos, em dados reais, nos gráficos, no lócus e no cotidiano educacional em que vivemos.

Considerações finais

Estetrabalho é o resultado de leituras, de pesquisa de campo e de estudos realizados durante o mestrado em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Deu-se, portanto, quando foi possível refletir acerca das novas perspectivas de uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e do Ensino de língua materna.

Trata-se de uma abordagem atual, discutida por instituições do campo educativo, apesar de ainda contarmos com os resultados gerais e com muitos aspectos provisórios. Desse modo, multiplicam-se as polêmicas entre o uso e a rejeição dessas tecnologias. Daí, tornar-se complexo estar numa posição ou noutra de maneira confortável, não radical.

No estado atual de uso dessas novas tecnologias, contamos com muitas dificuldades, sobretudo relacionadas às condições de letramento digital, tanto ao nível docente quanto ao discente. Esta situação revela a ausência de políticas reais para qualificar o corpo docente em questão -- professores de língua materna -- em exercício escolar que são, em vários aspectos, superados pelo conhecimento digital dos alunos.

Apesar desse quadro complexo, foi possível compreender a relevância do conhecimento do aluno em termos de domínio digital, como um recurso útil para avançar no aprendizado da língua materna, quando exposto às novas tecnologias. O que se ressalta nessas condições de aprendizagem é a competência docente, não só para o uso das novas tecnologias, mas também para a compreensão do que seja gêneros textuais e o seu uso devido em situações de aprendizagem da referida língua.

Por outro lado, chegamos à conclusão de que, no mundo globalizado como o nosso, não requer apenas o aparelhamento digital na escola, mas a qualificação docente para o uso dessas tecnologias e para o conhecimento atual dos gêneros digitais, inclusive aqueles que circulam na internet. Se essa situação não se alterar, pode terminar em um tipo de ensino de língua materna com as mesmas dificuldades que o ensino corrente sem apelo a esses recursos. No fundo, há uma motivação captada ao nível docente e ao nível discente para o uso das novas tecnologias, para um melhor domínio no campo de ensino de língua. No entanto, muito falta ainda para um pleno domínio tanto do corpo docente como do discentedesse conhecimento tecnológico e do conhecimento mais específico do trabalho com gêneros textuais.

A reflexão que este trabalho privilegia, demonstra que ainda muito há de investir na qualificação docente, do ponto de vista de sua formação profissional e do uso competente das novas tecnologias. Mesmo assim, é possível apreender dessa pesquisa que na atualidade não

devemos prescindir de recursos tecnológicos para as atividades escolares de produção textual, pois a natureza desse uso escolar e dessa qualificação docente não se restringe apenas à produção de textos em si na escola, mas de avanços no letramento digital dos alunos. Necessário se faz, portanto, que os trabalhos atuais sobre esta temática devam aprofundar essa necessidade intelectual e técnica, demonstrada pelo corpo docente, no sentido de superá-la, a partir de investidas, junto às autoridades competentes da área educacional, pois, sem o que, vamos continuar com escolas equipadas tecnologicamente, porém sem o uso devido e competente das tecnologias ali disponíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- ARAÚJO, Maria Helena Santos. PINTO, Maria Teonila de Faria Alvim. TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Metodologia e prática de ensino da língua Portuguesa*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa* três. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980. 5 v.
- BACK, Eurico. *Fracasso do ensino de português: proposta de solução*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- BAKHTIN, M.. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____, *Estética da criação verbal*. São Paulo: Instruir. FTD. São Paulo. 2006.
- BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, C. Judith. DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 1997, 2006. p, 9-58.
- BEZERRA, Antônio P. *Agressão da diferença: reflexões sobre a variação linguística numa sociedade complexa*. In: BEZERRA, Antônio P.; PEDROSA, Cleide E. F. (orgs.) São Cristóvão: Editora UFS. Aracaju: Fundação Oviedo Teixeira, 2008, p. 11-59.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemo na escola, e agora?: Sociolinguística & Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Secretaria de educação Fundamental. Brasília: SEF. 1997, 2002.
- BUSH, Vannevar. *Como pensamos*. Tradução de Ana Paula Santos, Deborah Ávila e Juliana Gonçalves. In: RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. *O hipertexto em tradução*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.
- CARVALHO. Maria Leônia Garcia. *Níveis de interferência da oralidade na escrita em redações do vestibular*. São Cristóvão - SE: PPGL/UFS, 1997.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. 1. Ed. 1. São Paulo: Contexto, 2004, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. *Alfabetização e letramento digital*. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

_____. RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas* – 2. Ed. – Belo horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Produção escrita: trabalhando com os gêneros*. CEALE/FAE/UFMG ET AL. Belo Horizonte - MG. 2007.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. S. Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Versão 5. 11ª ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*, São Paulo, SP, Martins Fontes, 1991.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2008. 161-222.

KOMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAUJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

LÉVI, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 31, 1993.

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

LUFT, C. P. *Ensino e aprendizado da língua materna*. São Paulo: Globo, 2007, p. 11-93.

_____. *Língua e Liberdade*. São Paulo: Ática, 2002.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa; elaboração, análise e interpretação de dados* – 7. Ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. 196 p. p. 13-67.

_____. MARCUSCHI, Luiz Antônio. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

MARQUES, Guaraci de Santana. *Ensino-aprendizagem da língua materna e alfabetização digital*: São Cristóvão, SE. PPGL/UFS, 2013. 126p.

MELO, Ricardo. *Não morda a língua portuguesa: norma culta ou norma curta?* Dissertação de Mestrado, PPGL/UFS. São Cristóvão – SE, PPGL/UFS, 2015, 252p.

MOULTHROP, S. & KAPLAN, N. *They became what they beheld: The futility of resistance in the space of electronic writing*. In: SELFE, C. & HILLIGOSS, S. (eds.) 220-237, 1994.

PEREIRA, Ana Paula M. S. MOURA, Mirtes Zoé da Silva. *A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais*. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção. COSTA, Sérgio Roberto. *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

RAMOS, Wilma. *Não morda a língua*. 10 ed. Aracaju, J. Andrade, 2014.

RIBEIRO, A. E. *Hipertexto e Vannevar Bush: um exame de paternidade*. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v. 18, n. 3, p. 45-58, set./dez. 2008.

RODRIGUES, AyronDall'Igna. *Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão do Brasil*. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 11-25.

SANTAELLA, L. *O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia*. In: SIGNORINI, Inês et al (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (p. 47-72)

_____. *Cultura das mídias*. São Paulo: Experimento, 1996.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. P. 7-91.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, 125p.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2002. 123 p

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2005.

SOUZA, Socorro Cláudia Tavares de. *As formas de Interação na internet e suas implicações para o ensino de Língua*. In: *Ensino e Internet: Novos gêneros, novos desafios*. Rio de Janeiro – RJ, 2ª ed. – Singular, 2009.

XAVIER, A. C. *Letramento digital e Ensino*. In: *Alfabetização e Letramento*. CEEL, 2005.

REFERÊNCIAS DIGITAIS:

dircolvaladares@yahoo.com.br Acesso em 09 de outubro de 2016.

www.lbge.gov.br Acesso em 09 de outubro de 2016.

www.wikipedia.com Acesso em 09 de outubro de 2016.

ANEXO II - (Imagens do *whatsapp* na internet)

