



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAQUEL ALVES AMARAL

**O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO
WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 5ª SÉRIE
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO
FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)**

BRASÍLIA – DF, 2019

RAQUEL ALVES AMARAL

**O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO
WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 5ª SÉRIE
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO
FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)**

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

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos

Linha de pesquisa: Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC.

BRASÍLIA – DF, 2019

RAQUEL ALVES AMARAL

**O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO
WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 5ª SÉRIE
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO
FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
MTC/UnB, Presidente

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo
LET/UnB, Avaliadora Externa

Prof. Dr. Lúcio França Teles
PPGE/UnB, Avaliador Interno

RESUMO

Esta dissertação de mestrado consiste em um estudo de caso qualitativo, que tem como foco as influências, em materiais escritos de estudantes do Ensino Fundamental, das comunicações realizadas pelos mesmos por meio do aplicativo *WhatsApp* onde as práticas textuais ocorrem de modo específico. A construção da fundamentação teórica da investigação foi baseada nos estudos desenvolvidos acerca das influências das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na educação, no ensino da Língua Portuguesa e nos estudos de letramentos e práticas textuais, bem como nos estudos desenvolvidos no âmbito da Linguística e das teorias de aprendizagem. Com o objetivo de se identificar os impactos das práticas textuais de estudantes usuários do *Whatsapp* em suas manifestações escritas formais, o estudo de caso abordou redações de 200 alunos de turmas de 5ª série, da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13, de Ceilândia – DF. As redações em que foram identificadas práticas textuais influenciadas pelas práticas comunicativas decorrentes do uso do *Whatsapp* indicaram um grupo menor de sujeitos, cuja metodologia segue os preceitos da pesquisa-ação. Os resultados obtidos apontam para a emergência de novos estilos textuais, novos vocabulários e novas construções frasais, efetivamente incorporados ao cotidiano dos alunos, decorrentes de sua intensa comunicação em aplicativos digitais. A investigação realizada fornece indícios suscetíveis de concernentes à adoção de novas abordagens didáticas por parte de professores de Língua Portuguesa, não apenas visando à incorporação de novas práticas textuais, mas também à promoção de aproximações entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos, com vistas a uma relação ensino-aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos, Tecnologia, *WhatsApp*, Letramento, ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This master dissertation consists of a qualitative case study, which focuses on the influences, in written materials of elementary students, of the communications made by them through the WhatsApp application where the textual practices occur in a specific way. The construction of the theoretical foundation of the research was based on studies developed about the influences of Digital Information, Communication and Expression Technologies (DCET) on education, Portuguese Language teaching and literacy studies and textual practices, as well as studies developed in linguistics and learning theories. In order to identify the impacts of students who use whatsapp textual practices on their formal written manifestations, the case study addressed essays from 200 students in 5th grade classes, from Youth and Adult Education, from the Elementary School 13, from Ceilândia – Federal District. The essays in which textual practices influenced by communicative practices resulting from the use of Whatsapp were identified indicated a smaller group of subjects, whose methodology follows the precepts of action research. The obtained results point to the emergence of new textual styles, new vocabularies and new phrasal constructions, effectively incorporated into students' daily life, resulting from their intense communication in digital applications. The research done provides susceptible evidence concerning the adoption of new didactic approaches by Portuguese Language teachers, not only aiming at the incorporation of new textual practices, but also at promoting approximations between the classroom and the students daily life, aiming at a relationship more meaningful and contextualized teaching-learning.

Keywords: Youth and Adult Education, Technology, WhatsApp, Literacy, teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Convite da pesquisadora no grupo do aplicativo *WhatsApp* e o texto intitulado As Profissões para leitura norteadora, p. 84
- Figura 2** – Grupo de discussão no aplicativo *WhatsApp*, p. 84
- Figura 3** - Grupo de discussão no aplicativo *WhatsApp*, p.85
- Figura 4** - Imagem de *Emoji*, p.85
- Figura 5** – Avaliação escrita de Língua Portuguesa e interferências da linguagem digital, p.85
- Figura 6** - Grupo de discussão no aplicativo *WhatsApp* e convite da pesquisadora para assistir aos vídeos propostos, p. 86
- Figura 7** – Vídeo 1: A importância da escolha das profissões e vídeo 2: a escolha das profissões, p. 87
- Figura 8** - Grupo de discussão no aplicativo *WhatsApp* , p. 87
- Figura 9** - Produção textual e interferências da linguagem digital, p. 88
- Figura 10** – Reportagem sobre trabalho escravo no Pará e discussão no aplicativo *WhatsApp* , p. 88
- Figura 11** – Imagem de *gifs*, p. 89
- Figura 12** - Produção textual e interferências da linguagem digital, p. 89
- Figura 13** - Produção textual, p. 91
- Figura 14** - Produção textual, p. 93
- Figura 15** - Produção textual, p. 94
- Figura 16** - Produção textual, p. 95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação das postagens no grupo constituído, p. 97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, p.9

Capítulo 1: O WHATSAPP NA EDUCAÇÃO, p.13

Capítulo 2: O WHATSAPP E A LÍNGUA PORTUGUESA, p.26

Capítulo 3: O WHATSAPP, O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS, p.39

Capítulo 4: CAMINHOS METODOLÓGICOS, p.68

Capítulo 5: COLETA E ANÁLISE DE DADOS p.83

Capítulo 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS, p.100

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p.102

ANEXOS, p.110

INTRODUÇÃO

As atuais ressignificações de paradigmas no âmbito educacional exigem novas formas de pensar e produzir conhecimento. Dentro desse cenário, surge a necessidade de pesquisas que respondam a tais demandas, pois ultimamente temos testemunhado alterações nas relações entre o mundo virtual e o mundo real. Quando consideramos a perspectiva escolar, esse tópico torna-se ainda mais difícil, posto que os alunos possuem práticas textuais, sociais e culturais bem diversas das que são ensinadas e aprendidas na escola.

No tocante a essas alterações, notamos que o letramento digital tem contribuído e traz consigo uma série de situações de comunicação pouco vividas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais. A existência de salas virtuais de conversação na internet para realização de conversas simultâneas por mensagens entre duas ou mais pessoas, a partir de lugares diferentes do mundo, era um evento comunicativo impossível até a implementação da grande era de comunicação.

Os dispositivos informáticos, hoje disponíveis na rede digital de comunicação, possibilitam a criação de formas sociais e comunicativas inovadoras que se manifestam pelo uso intenso das novas tecnologias digitais. Na contemporaneidade, notamos que a dinâmica de sala de aula presencial está mudando, sendo os próprios alunos os agentes principais dessa mudança; entretanto, os professores não conseguem acompanhar essa alteração no mesmo ritmo. Surgiu, neste cenário, a necessidade de investigação dos modos de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo *Whatsapp*, bem como as suas contribuições para as práticas de leitura e escrita.

Sabemos que existem, no mínimo, duas gerações no âmbito digital. Há os migrantes digitais, que compreendem os nascidos antes dos anos 2000. E também a geração dos nativos digitais, que compreende os nascidos após os anos 2000. Muitos docentes são migrantes digitais e apresentam certa dificuldade em ressignificar suas práticas pedagógicas, criando ou mesmo adaptando softwares educativos para sua sala de aula. De acordo com estudos na área, nenhum recurso tecnológico substitui o professor, para Galán e Santos (2012) é preciso “considerar as TIC como auxiliares da função docente do professor com o

objetivo de favorecer a assimilação do conteúdo pelos alunos, ou seja, facilitar e otimizar os processos de ensino-aprendizagem”.

Diante do exposto, ao fazer um breve percurso histórico, percebemos que em todos os campos do saber há evoluções. Numa perspectiva da evolução da escrita, existem registros iniciados há milhares de anos quando o homem sentiu a necessidade de registrar não só acontecimentos, mas particularmente operações primitivas de comércio. Dada a sua importância, a escrita marca o encerramento da Pré-História e o início da História, a partir da qual se passou a identificar diversas formas de escritas, as quais deram origem à escrita como a conhecemos atualmente.

Em vista disso, podemos pensar em um paralelismo semântico acerca da escrita física com escrita digital, uma vez que sabemos que a linguagem escrita foi determinante no desenvolvimento da sociedade e do homem, pois possibilitou ao indivíduo pertencer e participar socialmente no mundo em que vive. Tendo em conta que o homem desenvolveu historicamente um pensar escrito, é necessário entender como a linguagem escrita em novos suportes, meios de comunicação e espaços de aprendizagem, cumpre a sua função. Nesse sentido, temos:

A história da leitura é tecida pela história da escrita no entrelace com a história de seus suportes, que avançam progressivamente, tendo como combustão a facilidade para ler, produzir, armazenar e distribuir textos. Movimento, velocidade, eficiência, mas, sobretudo, os multimeios e multiformas da comunicação direcionam nosso olhar letrado (RANGEL e FREIRE, 2012, p. 18).

Segundo Marcuschi (2008), todo texto tem uma função social, ou seja, são escritos para que sejam lidos e compreendidos dentro de uma esfera de ação social. As atividades escritas realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp* fazem parte do *corpus* dessa pesquisa, os quais são lidos e compreendidos como novas formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual do aplicativo. Ao receber influências da Cibercultura, essas formas reconfiguram a concepção de letramento que, possivelmente, se reinventa com a inserção de sons, imagens e vídeos. Conforme Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 125):

As potencialidades e possibilidades do *WhatsApp Messenger* como mediador de outras práticas de letramento, escrita e leitura que se constroem no processo comunicativo e, conseqüentemente, educativo sustentam o argumento de que a comunicação e educação possibilitada pelo aplicativo oportunizam a elaboração de uma escrita permeada por novos elementos específicos da cultura digital.

A metodologia empregada na dissertação caracterizada como pesquisa-ação, faz uso do aplicativo *WhatsApp* como mediador do contato com os pesquisados, de modo que um grupo virtual constituído no aplicativo é o principal meio para a construção de dados sobre o letramento e as práticas textuais dos entrevistados, os quais são alunos da 5ª série da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13, de Ceilândia - DF. A metodologia se utiliza dos princípios do estudo de caso aplicado à educação.

O Capítulo 1, que descortina a investigação realizada, procuramos mostrar as influências das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - TICE, especialmente do aplicativo *WhatsApp*, no âmbito da Educação e suas implicações na prática pedagógica. A partir dessas influências que surge a problemática desta pesquisa, que busca identificar e interrelacionar práticas textuais no âmbito e fora do âmbito do aplicativo *WhatsApp*. Trata-se de um quadro teórico mais amplo, que nos conduz a uma delimitação da investigação, apresentada no capítulo seguinte.

No capítulo 2, a investigação é circunscrita ao âmbito do ensino do Português e são tecidos comentários e reflexões gerais, sustentadas por bibliografia, acerca das influências das TICE, especialmente do aplicativo *WhatsApp*, no ensino de língua materna. As considerações tecidas no capítulo nos conduzem à especificação da problemática e à indicação das questões de investigação, objeto do capítulo seguinte.

No capítulo 3, uma contextualização teórica mais precisa, acerca das repercussões das TICE, especialmente do aplicativo *WhatsApp*, nas práticas textuais realizadas no âmbito virtual e a compreensão de novos letramentos advindos desse contexto, serve de cenário para a indicação dos objetivos da investigação realizada, a qual busca compreender como as formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp*, estão influenciando as práticas textuais cotidianas de alunos do Ensino Fundamental, em sala de aula, quando encontram-se fora do referido aplicativo.

No capítulo 4, realiza-se uma apresentação dos caminhos metodológicos que conduziram à construção dos dados necessários para se atingir os objetivos visados pela investigação. No referido capítulo, descreve-se os processos metodológicos, incluindo os instrumentos de coleta de dados, que nortearam a investigação, sob a forma de abordagem metodológica qualitativa, a qual se desenvolveu por meio de um estudo de caso junto a estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia – DF.

O capítulo 5 é descritivo do processo de coleta dos dados produzidos por meio da metodologia descrita no capítulo anterior, bem como de análise desses dados.

Por fim, no capítulo 6, apresentamos as considerações finais decorrentes da investigação realizada, buscando responder a todas as questões de pesquisa, partindo das questões específicas até chegar à questão geral.

Esperamos que a investigação possa contribuir com uma melhor compreensão sobre o impacto do letramento digital decorrente das TICE, no caso, do *Whatsapp*, e suas implicações nas atividades de ensino de modo geral e de ensino de Língua Portuguesa em particular.

Capítulo 1

O WHATSAPP NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, contextualizamos a problemática que deu origem à investigação, para esse fim procuramos mostrar as influências das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão - TICE, especialmente do aplicativo *WhatsApp*, no âmbito da Educação e suas implicações na prática pedagógica.

No cenário contemporâneo, é notável o fenômeno da Sociedade da Informação na qual se manifestam novas configurações de tecnologias informáticas conversacionais. Para Silva (2001, p.11) “essa mudança estrutural da pragmática comunicacional não ocorre simplesmente porque o computador tornou-se conversacional”. Nesse sentido, observa-se uma mudança na esfera social, em que aconteceu um aumento no grau de adesão de dispositivos móveis pelas crianças, adolescentes, jovens e adultos tendo em vista uma perspectiva social. Nesse contexto, é imprescindível que a escola assuma o desafio de contribuir para uma formação que objetive elevar as consciências no ciberespaço:

Cada um podendo ver, ouvir, ler, gravar, voltar atrás, ir adiante, enviar, receber e modificar conteúdos e mensagens entendidos como espaços de intervenção, de negociação inacabados. Cada um experimentando não mais a disjunção da emissão/recepção, mas a coautoria (SILVA, 2001, p. 14).

Sabemos que a educação é um processo contínuo, nessa perspectiva, a escola precisa utilizar estratégias didático-pedagógicas para desenvolver consciências no ciberespaço. Cientificamente o cérebro humano precisa ser estimulado; todavia, nos dias atuais, o que se percebe é uma inatividade de algumas habilidades cerebrais, devido ao desuso e, disso, tem certa culpabilidade o uso exagerado da tecnologia. Podemos notar a falta de consciência de muitos indivíduos, quando sinalizam com *emojis* ou *emoticons*, sem ler o conteúdo da mensagem, sendo muito necessária uma consciência na cibercultura para o seu uso crítico.

Segundo Affonso e Rocha (2013, p. 4), os *emoticons* são “uma sequência de caracteres tipográficos ou também uma imagem (geralmente pequena), que traduz, ou tem o

intuito de transmitir, o estado psicológico, emotivo de quem o emprega, por meio de imagens ilustrativas de uma face, como por exemplo: ;) :o \o/”. Segundo as concepções de Reis (2013, p. 13) “diferentes dos *emoticons*, que em sua maioria são combinações de sinais ortográficos expressando um sorriso ou piscada, os *emojis* são imagens com cara de desenho animado”.

[...] uma estratégia integrada num pensamento e prática pedagógica, que visem desenvolver competências de acesso e utilização crítica da informação que, no cotidiano, chega aos jovens de forma imediata, não filtrada e com níveis de autenticidade e qualidade muito variados (PORTO; OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p. 52 *apud* TRINDADE; RIBEIRO, 2016, P. 180).

Nesse paradigma, vemos a importância de a escola se apropriar do ciberespaço do *WhatsApp*, como um lugar de exploração de possibilidades, de recursos e ferramentas pedagógicas. Segundo estudos de Oliveira (2009) “um espaço de sociabilidade, fundamentado em interações múltiplas, no qual é possível aprender em colaboração”. Esse pressuposto possibilita a utilização desse aplicativo como um ambiente de aprendizagem. Nessa perspectiva, refletir sobre a viabilidade pedagógica desse aplicativo envolve uma análise das possibilidades, potencialidades e fragilidades para a educação de um modo geral.

Conforme estudos de Silva e Claro (2007, p.9), “a educação *on-line* é um fenômeno da cibercultura, se traduz nas práticas educativas que se dão nos ambientes formais e não formais, presenciais ou não, mediados pelas tecnologias digitais, das quais as tecnologias móveis também são parte”. Ao compreender que a criação de grupos no *WhatsApp* propicia a emergência de comunidades virtuais de aprendizagem (CVA), a partir das quais os sujeitos podem, em regime de colaboração, se organizar e interagir em torno de temas de interesse coletivo resulta em pertinência na construção de espaços para os conteúdos e ações humanas. Por esse ângulo, os estudos de Silva e Vilhegas (2013, p 14) apontam que “o *WhatsApp* é um aplicativo digital multimodal, multiplataforma, com alto grau de usabilidade, que proporciona o compartilhamento de mensagens no formato de texto, imagem, áudio e vídeo”.

Diante de novas experiências de comunicação na cibercultura entre os sujeitos no cotidiano, percebemos as implicações para o âmbito escolar. Nesse aspecto, alguns

questionamentos surgiram, entre quais temas: a formação crítica dos sujeitos no contexto da prática escolar considerando as interferências da linguagem do aplicativo; o uso didático de dispositivos móveis e de aplicativos como o *WhatsApp* como uma ferramenta pedagógica contemporânea; o uso dessa mídia para apoio, informação e articulação das aulas realizadas na sala de aula; enfim, um ambiente para realização de cursos.

Nesse cenário, compreendemos que uma das atribuições da Educação é se apropriar de novos meios, abordagens e técnicas para o desenvolvimento humano. Para tanto, pode-se utilizar de inovações tecnológicas, entre as quais “as mídias digitais, em especial as redes sociais, na formação de sujeitos autônomos, empoderados, comprometidos com as transformações sociais de seu contexto” (PORTO; OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p.32).

A utilização do dispositivo para criação de comunidades virtuais de aprendizagem em uma escola permite também criar um ambiente promotor de um processo de fortalecimento das relações afetivas entre os alunos e professores da turma, isso demonstra que a afetividade cumpre uma função nas relações sociais: mediá-las.

O desenvolvimento não se encerra no estágio da adolescência, mas permanece em processo ao longo de toda a vida do indivíduo. Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida (WALLON, 2010, p. 37).

A ampliação das relações com os colegas, dentro do ambiente virtual do aplicativo possivelmente proporciona maior “partilha de informação e conhecimento, autonomia, criatividade de uma forma muito ativa e instantânea” (PORTO, OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p.63). Dessa maneira, percebemos que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura. Ou seja, a escola deve representar o agora, a vida prática dos alunos, a sociedade que eles enfrentam hoje.

Na visão pedagógica de projetos, temos que “toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, em que o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem a vida” (DEWEY, 2010, p.59). O autor, ao afirmar essas concepções, estava baseando-se na ideia de que o aluno, não vendo nenhuma relação da matéria com sua vida presente ou qualquer empreendimento em que esteja empenhado, não pode ter motivo para se esforçar; não tendo motivo, não pode ter desejo ou intenção de

aprender (salvo motivos artificiais ou falsos); não tendo a intenção de aprender, não pode assimilar ativamente a matéria, nem integrá-la à sua própria vida.

Surge, então, um questionamento sobre o porquê da utilização de recursos digitais na educação - cujas aplicações permitem o desenvolvimento de aprendizagens no ritmo de cada educando - ser cada vez mais considerada uma realidade incontornável e algo difícil de ser concretizada. É possível relacionar ao fato de que muitos professores ainda têm uma fobia a esse tipo de ferramenta didático-pedagógica.

O *WhatsApp* pode ser a primeira tecnologia que entrou na sala de aula sem qualquer treino ou supervisão de um administrador, já que professores e alunos usam isso na sua vida privada, e suas vantagens permitiram que ele se tornasse, naturalmente, uma tecnologia educacional (PORTO; OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p. 56 *apud* BOUHNİK; DESHEN, 2014, p. 229).

Nessa perspectiva, existem muitos desafios para os professores, visto que a tecnologia na sala de aula provoca uma desestabilização do constituído e isso, conseqüentemente, conduz a novas práticas nos espaços educativos. Essa inovação metodológica impõe à prática docente a busca por alternativas que acompanhem essas mudanças advindas do impacto das mídias interativas na Educação. Os desafios segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 33) são “formar cidadãos autônomos, que fazem uma leitura crítica do mundo em que vivem e se sentem empoderados para buscar alternativas a ele, que assumem o protagonismo na sociedade, agindo efetivamente em rede pela sua transformação”.

A autonomia origina-se da “capacidade de governar-se pelos próprios meios” (BRASIL, 2009, p.36). Isso nos remete às concepções de Paulo Freire sobre o docente favorecer a autonomia dos educandos, valorizando a experiência de vida como primordial para o efetivo aprendizado, nisso considerando os conhecimentos empíricos. Há também propostas de estimulação da liberdade para obter a disciplina.

Por isso mesmo, pensar certo impõe ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos.

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (FREIRE, 1996, p. 15).

O empoderamento deriva de um processo de fortalecimento conjunto em que existe a construção de um sentimento de reconhecimento de demandas coletivas, em que as ações são feitas coletivamente. O protagonismo se relaciona à capacidade de iniciativa e responsabilização pelos interesses do coletivo. Dessa forma, o aplicativo *WhatsApp* possui importante função devido à criação de um ciberespaço favorável a essas ações humanas.

O desenvolvimento de competências pelos estudantes influenciados pelas mudanças advindas do impacto dos dispositivos móveis sobre a Educação precisa ser acentuado. Para isso, é importante “criar ambientes férteis, dinâmicos, vivos e diversificados onde as atividades de aprendizagem, o conhecimento e as ideias possam nascer, crescer e evoluir” (PORTO; OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p. 50).

Nesse sentido, o acesso ao celular resultou em novos cenários na esfera educativa, pois modificou a forma de interação dos alunos entre si, bem como ocasionou mudanças no acesso e partilha de conhecimentos. Devido às potencialidades do aplicativo *WhatsApp*, esse tornou-se um elemento pedagógico relevante para uma aprendizagem motivadora e para desenvolver competências sociais digitais no tocante aos saberes. Estamos diante de desafios para a formação de sujeitos, pois a falta de acompanhamento e orientação na navegação pela rede faz surgir o perigo de as crianças e os jovens estarem descobrindo sozinhos os prazeres e os perigos do ciberespaço. Por isso, emerge a necessidade constante de inclusão digital nas escolas. Discorre-se, aqui, sobre a constância nessas ações, pois as tecnologias passam por evoluções, ocasionando inovações dentro de um mesmo *software*.

Essa concepção de *mobile learning* encontra-se integrada ao universo educacional, pois é preciso reconhecer a “capacidade que os alunos têm de aceder à informação com rapidez de um clique ou do deslizar de um dedo, o que torna o uso de tecnologias na educação cada vez mais realidade” (PORTO; OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p. 51 *apud* TRINDADE, 2015, p. 207).

É importante perceber que os estudantes de hoje já nasceram na era digital, tornando-se preciso repensar as ferramentas didático-pedagógicas a fim de se adequar ao novo tipo de estudante que passa pelas salas de aula nos dias atuais. Para o estudioso Marc Prensky (2001), o que devemos chamar de novos estudantes de hoje são exatamente os nativos digitais. Segundo o autor, os alunos de hoje são falantes nativos da linguagem digital de computadores, videogames e *Internet*.

Sabemos que a nova geração de estudantes não apenas se transformou de forma incremental, nem simplesmente mudou suas gírias, roupas, adornos corporais ou estilos, como aconteceu entre gerações anteriores. Uma descontinuidade muito grande ocorreu. Pode-se até chamá-lo de singularidade - um evento que muda as coisas tão fundamentalmente que não há absolutamente nenhuma volta. Essa assim chamada singularidade é a chegada e a rápida disseminação da tecnologia digital.

Percebe-se que os alunos de hoje não são mais as pessoas que o sistema educacional foi projetado para ensinar. Esses alunos representam as primeiras gerações a crescerem com a tecnologia e “as instituições que não adotarem estratégias que incluam um ensino *on-line*, *mobile* e *blended* não conseguirão sobreviver. De fato, o mundo educativo encontra-se a frente a uma enorme transformação, resultado da revolução digital” (PORTO, OLIVEIRA e CHAGAS, 2017, p. 51 *apud* BECKER, 2017).

A diferença é notável nas salas de aulas, onde prevalece um ambiente com grande interação digital em que muitos estão no mesmo lugar, ou seja, estão presentes, porém conectados a outros ciberespaços.

Dessa forma, é perceptível que os estudantes de hoje pensam e processam as informações de maneira fundamentalmente diferente dos estudantes de antigamente. Isso ocorre devido a mudanças nas estruturas cerebrais. Conforme pesquisas realizadas pelo Dr. Bruce D. Perry, do *Baylor College of Medicine*, “diferentes tipos de experiências levam a diferentes estruturas cerebrais” (PRENSKY, 2001). Provavelmente os cérebros desses alunos, nativos digitais, tenham mudado fisicamente, sendo diferentes, como resultado de como eles cresceram.

Do outro lado, temos também aquelas pessoas que incorporaram as tecnologias ao seu cotidiano. Para Prensky (2001), esses são os migrantes digitais, que aprenderam para se adaptar, são pertencentes à geração anterior a das novas tecnologias. Foram pessoas

socializadas diferentemente das crianças dos dias atuais, mas estão no processo de aprender essas novas tecnologias digitais. Sabemos que os conhecimentos adquiridos por de uma pessoa depois da fase adulta, entra em uma parte diferente do cérebro.

Podemos perceber isso no momento em que um migrante digital usa termos tais como “mandar rodar o material pra vocês”. Segundo Prensky (2001, tradução minha), “é muito sério, porque o maior problema enfrentado na educação hoje, é que nossos instrutores são migrantes digitais, que falam uma linguagem desatualizada (a da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.”¹

É importante perceber também os estudantes adultos, os quais são migrantes digitais; porém, voltaram a estudar em alguma fase da vida adulta. Esses possivelmente também aprendem por assimilação os novos *app* tecnológicos. Na perspectiva de Piaget, para que ocorra a construção de um novo conhecimento, é preciso que se estabeleça um desequilíbrio nas estruturas mentais, isto é, os conceitos já assimilados necessitam passar por um processo de desorganização para que possam novamente, a partir de uma perturbação se reorganizarem, estabelecendo um novo conhecimento. Esse mecanismo pode ser denominado de equilíbrio das estruturas mentais, ou seja, a transformação de um conhecimento prévio em um novo. Dessa forma, para um adulto aprender essas inovações tecnológicas, ele recorre a aprendizagens obtidas anteriormente.

Na perspectiva das aprendizagens construtivistas, a capacidade de aquisição de conhecimento acontece por meio da interação com o outro. Assim, para Vygotsky, a aprendizagem se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade a seu redor, ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem. Essa relação não é passível de muita generalização; o que interessa para a teoria de Vygotsky é a interação que cada pessoa estabelece com determinado ambiente, a chamada experiência pessoalmente significativa. Com isso, percebemos que os estudantes adultos, os quais são migrantes digitais, buscam novas aprendizagens tecnológicas juntamente uns com os outros. Notamos também que o aplicativo *WhatsApp* foi amplamente popularizado em todas as faixas etárias, inclusive a Terceira Idade.

¹ “It’s very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language”.

Conhecer o público com que se está lidando é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, compete aos professores inovar estrategicamente para alcançar os educandos de sua sala de aula. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevalece um público híbrido: ora jovens, a partir dos 15 anos, ora adultos e idosos, compreendendo a faixa dos 29 anos até 70 anos de idade. O esforço do docente para se apropriar de novas tecnologias na sala de aula não tem que ser apenas mais um recurso pedagógico, mas uma atitude de desenvolver a criticidade do aluno diante das informações que circulam nos novos meios.

Essa apropriação de novas mídias dentro da escola pode resultar em maior motivação para os estudos, visto que “o desenvolvimento de práticas motivadoras, estimulantes, poderão reavivar o interesse dos estudantes pelo que a escola lhes pode ensinar” (PORTO; OLIVEIRA E CHAGAS, 2017, p.52). A juvenilização da EJA, por ser predominante constituída por adolescentes e jovens, sente muito mais os efeitos do conflito existente entre aqueles que incorporaram as tecnologias da informação, comunicação e expressão em sua cultura e aqueles que lutam para incorporá-las. As características dos smartphones proporcionam experiências comunicacionais sem precedentes e têm contribuído para um conflito que coloca em oposição os que nasceram antes e os que nasceram em meio ao apogeu das TICE.

Nesse sentido, é possível pensar a respeito das concepções sobre aprendizagem formal e informal, dentro da escola, e como contribuem para melhor esclarecimento acerca do uso de dispositivos móveis para fins educativos. A aprendizagem formal pode se valer de práticas mais informais de ensino para potencializar os métodos tradicionais. Nesse aspecto, o uso de mídias dentro da escola pode ser considerada uma aprendizagem informal. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura considera “aprendizagem contínua como uma forma de aprendizagem em que não há interrupções entre os diferentes ambientes, incluindo contextos formais e informais” (UNESCO, 2014, p.21).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº. 9.394 /96), em seu artigo 32, inciso II, traz que “O ensino fundamental obrigatório [...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Dessa

forma, torna-se imprescindível a escola se apoderar da nova realidade, já que legalmente há aparatos que a impulsionam para tal feitura.

Todavia, existem legislações estaduais que restringem a utilização de dispositivos móveis no ambiente escolar, especialmente na sala de aula. A Lei nº. 4.131, de 2008, “proíbe o uso de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal e dá outras providências”. Pela redação da lei, percebemos que essa confronta o cenário em que se encontra a escola brasileira, em especial a escola do Distrito Federal, visto que o uso das redes e das conexões favorece o desenvolvimento da utilização crítica da informação.

Temos ciência de que cada escola possui o Projeto Político Pedagógico, PPP, o qual contempla ou não o uso de tecnologias dentro de sala de aula. Isso pode ser um amparo legal para os professores se apropriarem de novas tecnologias e a utilizarem em suas práticas docentes.

Vemos constantemente, nas escolas, casos de violência originados do ambiente virtual, particularmente das redes sociais. Notamos que os novos espaços públicos presentes no ciberespaço criam formas de expressão e sociabilidade:

No ciberespaço, as pessoas se relacionam, trocam informações e recursos, mas também constituem redes de laços interpessoais que proporcionam sociabilidade, apoio, integração e identidade social. Quando criam vínculos de alguma ordem e constroem algo em comum, elas formam comunidades tão intensas como as presenciais (PORTO; OLIVEIRA E CHAGAS, 2017, p.30 *apud* WELLMAN; GULIA, 1999).

Sabemos que há diferenças dentro do ciberespaço, há aqueles que denotam um uso mais público; há os que se conectam em torno de um tema: entretanto, o *WhatsApp* aproxima grupos já formados, ao criar um ciberespaço privado para compartilhamento de mensagens de texto, áudio, vídeo e imagem, o que amplia as possibilidades de interação, visto que constitui uma forma de comunicação rápida, prática e de baixo custo, pois é acessível em rede *wifi*. Segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 31), o aplicativo de troca de mensagens instantâneas “na educação, tem propiciado a quebra dos muros da escola,

tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula, como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares”.

Nesse contexto, o uso do aplicativo *WhatsApp* na Educação proporciona um aumento na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, já que não mais se restringe ao espaço de sala de aula e se expande para o cotidiano, o qual ocorre no mundo real ou virtual. A prática pedagógica na comunicação digital nessa expansão pode funcionar de forma síncrona ou assíncrona. A forma síncrona é uma comunicação realizada em tempo real, exigindo participação simultânea de todos os envolvidos, em contextos de interação grupal. Por outro lado, a forma assíncrona não necessita que todos estejam presentes e conectados ao mesmo tempo (tempo real ou *on-line*). Dessa forma, o aplicativo reconfigura o conhecimento que passa a ser construído pelos alunos e professores.

Essa construção coletiva foi nomeada de aprendizagem colaborativa, a qual favorece um ambiente em que a espontaneidade, a cooperação, a solidariedade e a aproximação são desenvolvidas para construir conhecimentos. “Os espaços de interação a distância conseguem envolver muito mais os atores que integram o processo de ensino e aprendizagem, cooperando e trabalhando em conjunto, ativamente e de uma forma mais rápida, para a construção do conhecimento” (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 58).

Os professores ganham uma sala de aula ampliada onde podem trabalhar. Por meio das mensagens do *WhatsApp*, o docente pode colaborar com os seus estudantes e integrar todos os espaços e todos os tempos, numa “interligação simbiótica, profunda e constante entre o mundo físico e digital (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 59 *apud* KAIESKI; GRINGS; FETTER, 2015, p. 2).

Esse conceito de sala de aula ampliada também foi estudado por Bergman e Sams (2012), para os quais o tempo de aula (presencial) pode ser dedicado a atividades mais interativas, tais como: perguntas, exercícios e trabalho de laboratório ativo (de química, de biologia, de matemática). Para esses autores, o ciberespaço auxilia os alunos que faltam às aulas ou que precisam de revisão, especialmente aqueles que passam muito tempo no traslado para a escola. Eles começaram a gravar suas aulas ao vivo com o *software* de captura de tela e postaram as palestras *on-line*, por meio do qual os alunos puderam vê-los em seus *smarthphones*. Para essa proposta, os professores precisam encorajar os alunos a

aprender algo que seja significativo para eles; ter flexibilidade para permitir aos alunos escolher quando e onde eles aprendem; uma cultura de aprendizado em que os alunos participem ativamente; foco em aproveitar o tempo de aula e uma educação que constantemente observa e fornece *feedback*.

Os autores Conceição e Schneider (2016, p. 814) questionam o que muda no papel do professor:

Muda a noção de espaço e de tempo, onde e quando ensinar; mas, muda também a forma de comunicar com os estudantes, que passa a movimentar-se de uma forma muito flexível entre os momentos de um professor convencional e os de um gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador de processos e resultados.

Há, entretanto, limitações no uso do aplicativo em termos pedagógicos e didáticos, tais como: “dificuldade em manter uma linguagem adequada e o elevado fluxo de mensagens nos grupos de *WhatsApp*” (PORTO; OLIVEIRA E CHAGAS, 2017, p. 60). Os autores sugerem uma proposta de intervenção, na qual o docente, ao fazer uso destas TICE, precisa de cautela e planejamento, a fim de evitar distração para não comprometer os propósitos educativos.

Os autores também criticam o fato de estudantes aproveitarem a presença do professor no ciberespaço do aplicativo para não se esforçarem em busca da aprendizagem, ou seja, muitos educandos percebem no professor a maneira mais fácil de chegar ao conhecimento, vendo a figura docente como alguém disponível para esclarecer todas as informações. Ora, isso é um equívoco ao se pensar no uso do aplicativo para fins pedagógicos se restringir a esse pensamento anacrônico. A perspectiva de Educação, ao fazer uso de novas tecnologias de informação, comunicação e expressão, por meio do smartphone, ganha novos contornos e estabelece novos formatos para prática pedagógica, favorecendo um ambiente propício para desenvolvimento do uso crítico da informação que trafega pelo mundo digital.

Nesse cenário, percebemos que “a promoção da educação mediada por tecnologias requer um repensar da escola, da sala de aula e da própria organização do trabalho pedagógico” (SANTOS; ANDRADE, 2010, p. 16). Para os autores, o acesso às novas tecnologias vem desenvolvendo novas formas e estruturas de pensamento, necessárias para

a navegação na internet, para a autoaprendizagem e para a exploração pedagogicamente significativa de *softwares* educativos.

Ao repensar a escola, serão consideradas as mudanças na forma de construir o conhecimento, assim, conforme Santos e Andrade (2010, p.17) “a escola desempenha um papel importantíssimo na consolidação do sujeito, considerando a necessidade de propiciar continuamente a construção de saberes significativos”.

Essa concepção de aprendizagem significativa foi estudada por Ausubel (1982), segundo o qual o processo de assimilação que ocorre com o educando, na construção do conhecimento, acontece a partir do seu conhecimento prévio. Dessa maneira, para que ocorra uma aprendizagem significativa, é necessário: disposição do sujeito para relacionar a informação a ser assimilada com o “potencial significativo”; bem como a existência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do indivíduo, com subsunções para suprir as necessidades relacionadas. Nessa teoria, o processo de assimilação é primordial para a compreensão do processo de aquisição e organização de significados na estrutura cognitiva, pois basta o docente primeiramente sondar o repertório do aluno para provocar uma aprendizagem significativa.

No tocante ao repensar a escola, Santos e Andrade (2010, p.17) alertam que:

Há todo um movimento de ressignificação das disciplinas escolares e de reestruturação de seu tratamento didático, tendo em vista as novas estruturas de pensamento, próprias da sociedade tecnológica. Por isso, conectar a escola equivale a assegurar a pertinência da própria instituição escolar em sua tarefa de formar cidadãos nesta sociedade.

Reconsiderar a concepção de sala aula, nessa sociedade, é um fato inquestionável. Para os autores, a sociedade informacional impacta diretamente no público-alvo da sala de aula. Os professores observam que tecnologias contribuem para renovação da atuação deles e para tornar a escola mais integrada aos novos rumos da sociedade como um todo. Eles evidenciam que:

Existe um incômodo generalizado entre professores na lida com seus alunos, os quais são cidadãos de dois mundos: a escola, estruturada como sempre fora, e a sociedade em plena transformação, permeada

por novas linguagens de informação, comunicação e expressão (SANTOS; ANDRADE, 2010, p 22).

Nesse contexto, a escola precisa inovar o seu modo de funcionamento, considerando a “sociedade altamente baseada no trânsito de informações em tempo real, em que se instaura um novo paradigma segundo o qual é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (SANTOS; ANDRADE, 2010, p. 24 *apud* KENSKI, 2003). Essa sala de aula demanda do docente a criatividade, característica essencial para a dinamização da sala aula interativa.

Capítulo 2

O WHATSAPP E A LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, são realizadas reflexões acerca das influências das TICE, especialmente do aplicativo *WhatsApp*, no ensino de língua materna. Consideramos, para isso, uma perspectiva formal de ensino no âmbito escolar.

Percebemos que a comunicação é uma das principais funções da língua. Por meio dela, os homens se desenvolvem, perguntam, ensinam e instruem outros. A língua faz parte da nossa identidade e da nossa cultura e está presente nas experiências do nosso cotidiano. Com a invenção da escrita, a humanidade deixou o período da pré-história e passou a fazer história. O uso da escrita foi um acontecimento notável, pois favoreceu a propagação do conhecimento para outras gerações.

2.1. LÍNGUA E LINGUAGEM

É comum nos estudos acerca das diversas formas de comunicação humana percebermos um equívoco entre as concepções de língua e linguagem. Possivelmente isso deriva da existência da multiplicidade de teorias desenvolvidas para explicar tal fenômeno. Com base nessa perspectiva, temos a seguinte afirmação:

Com relação ao objeto de estudo da linguística, deve-se dizer que esta ciência lida tanto com línguas particulares, isto é, entidades individuais, como com a natureza geral destas mesmas línguas particulares, tentando responder a dois tipos de pergunta: (a) o que as diferentes línguas têm em comum e o que as diferencia entre si? (b) o que há nas línguas humanas que lhes atribui caráter único e as distingue dos demais sistemas de comunicação? Considerando que a linguagem será definida como o que há de comum às diferentes línguas, conclui-se que a linguística tem um duplo objeto: o estudo da linguagem em geral e o estudo das diferentes línguas (LOBATO, 1986, p.34).

Nesse sentido, percebemos que a linguagem é específica ao homem, não tendo equivalente pleno entre os animais; é universal, pois qualquer pessoa é capaz de aprender pelos menos uma de suas manifestações nas diferentes línguas. Para Saussure (2006),

linguista e filósofo suíço, cujas elaborações teóricas propiciaram o desenvolvimento da linguística enquanto ciência autônoma, a linguagem é caracterizada como uma faculdade humana, essa se divide em duas vertentes: língua que constitui a parte social da linguagem e fala que é o uso individual da linguagem.

Conforme nos esclarece Bortoni-Ricardo (2004), o desenvolvimento físico do corpo humano e o desenvolvimento do sistema sensorio-motor do homem se fazem de acordo com um plano genético peculiar à raça humana, e que pode até certo ponto sofrer o efeito do ambiente (físico e social). Por exemplo, o crescimento e as fases de desenvolvimento do corpo humano são determinados geneticamente (não se aprende a crescer as pernas ou braços; nem a alcançar a puberdade, etc.), mas a maneira precisa desse processo de maturação se realizar, isto é, a maneira de esse plano se realizar, depende de fatores externos, como a nutrição; havendo, então, variações de tamanho, de média de idade para as fases do desenvolvimento, etc., dentro dos limites impostos pelo programa genético. O mesmo ocorre para os sistemas motor e perceptivo: todo ser humano é dotado de estruturas neurônicas específicas a cada um desses sistemas, e essas estruturas neurônicas específicas a cada um desses sistemas, e essas estruturas neurônicas determinam geneticamente as propriedades gerais da coordenação motora, da visão, da audição, etc., mas caberá à experiência motora, visual e auditiva individual fixar os limites da realização dentro do plano genético, dentro da variação permitida pelo plano. (LOBATO, 1986, p. 35)

Nesse contexto, Chomsky, conforme observa Lyons (1972), considera a linguagem uma capacidade inata e específica da espécie humana. Essa capacidade se manifesta por meio da competência e do desempenho. Para Lyons, a competência é entendida como conhecimento do sistema linguístico que permite ao falante produzir um conjunto infinito de frases de sua língua; já o desempenho corresponde ao comportamento linguístico, resultante tanto da competência como de fatores não linguísticos que são, entre outros, as convenções sociais, as atitudes. Para Fiorin (2003, p. 15), “o desempenho também é influenciado pelo funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção de enunciados”.

A competência consiste, pois, conforme estudos de Bortoni-Ricardo (2004, p. 69) “no conhecimento que o falante tem de um conjunto de regras que lhe permite produzir e compreender um número infinito de sentenças, reconhecendo aquelas que são bem formadas

de acordo com o sistema de regras da língua”. Nesse âmbito, a pesquisadora compreende como bem formadas todas as frases produzidas por falante de uma língua. Nesse caso, uma sentença produzida numa variedade rural, e por que não se considerar também a variedade digital, é uma sentença bem formada segundo o conceito chomskyano de competência, “porque foi produzida por um falante nativo da língua, que tem conhecimento das regras básicas das variedades e estilos dessa língua, que compõem seu repertório” (p. 72). Assim, nesta concepção, “nenhum falante usa mal a sua língua materna, mas a forma como a usa vai depender da variação ao longo dos três contínuos: de urbanização, de oralidade/letramento e de monitoração estilística” (p.72).

Adiante, Hymes (1966) desenvolveu o conceito de competência comunicativa que apresenta não só as regras que presidem a formação de sentenças em uma língua, como também a adequação dessas sentenças às normas sociais e culturais. Desse modo, em situações de formalidade o falante seleciona um estilo mais monitorado.

Assim, as diferentes visões sobre o que se entende por língua e linguagem são conhecimentos relevantes para o professor, tanto para sua formação quanto para sua atuação. Nessa perspectiva, esses estudos são importantes para traçar novas estratégias no ensino de língua portuguesa, a fim de que se torne mais próximo da realidade dos educandos tendo em vista a melhoria de aprendizagem, uma vez que trabalha sobre a realidade dos usuários da língua.

2.2. NORMA PADRÃO E AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Nos dias atuais, os estudos acerca da língua e de seu funcionamento por parte dos estudiosos teve um grande reflexo nas aulas de língua portuguesa. Aos poucos, professores e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem abriram-se às discussões e novas práticas de ensino que contemplam a heterogeneidade da língua, suas variedades e seus diversos usos nas esferas sociais. Porém, há ainda aqueles que valorizam a norma padrão em detrimento das outras variantes linguísticas. Esses não perceberam que a língua padrão é uma idealização linguística e, que no cotidiano dos mais letrados, usa-se a língua culta, e nos meios menos letrados, a língua coloquial. E que, dessa maneira, a escola deve trabalhar as três normas: padrão, culta e coloquial.

Em geral a pedagogia centrada no código linguístico repousa numa perspectiva da qualidade da língua que é normativa e frequentemente purista. Essa perspectiva centrada na escrita concebe a língua como um código homogêneo, único e intrinsecamente superior: aquele que é descrito nos dicionários e nas gramáticas. O objetivo prioritário senão único que ela visa consiste em fazer adquirir tal código (GAGNÉ, 2002, p.196-197).

A norma padrão é ensinada nas escolas por meio do ensino da gramática, nas aulas de língua portuguesa, com o objetivo de os alunos se apropriarem das regras de prestígio linguístico, conseqüentemente lendo e escrevendo bem. Todavia, são desconsiderados os usos da língua nos contextos sociais. Essa variedade padrão se refere ao uso que faz da língua através de um vocabulário mais complexo e regido pelas regras da gramática normativa. Nesse sentido, temos os seguintes pressupostos teóricos:

As noções de gramaticalidade e aceitabilidade nem sempre coincidem. Muitas seqüências têm igual status quanto às regularidades gramaticais inerentes à sua estrutura, mas não quanto às habilidades atualizadas pelos falantes/ouvintes reais, e as limitações de memória dos falantes/ouvintes reais é que são responsáveis pela não aceitabilidade de sentenças. Logo, pelo menos para certas seqüências da língua, dá-se conflito entre gramaticalidade e aceitabilidade (LOBATO, 1986, p. 55)

Para Lobato (1986, p. 47), o saber gramatical é atribuído a qualquer pessoa que tenha aprendido uma língua, tenha internalizado um sistema de regras que relaciona o som e o significado, para cada uma das frases possíveis nessa língua. Essa concepção vai ao encontro da competência linguística de cada pessoa: “sistema abstrato de regras mentalizadas por um indivíduo coincide, em parte, com o seu conhecimento da língua” (p.48).

Considerando que cada falante possui um sistema abstrato de regras mentalizadas, ou seja, possui uma gramática particular; ele consegue construir sentenças e frases na língua. Dessa forma, percebemos que, embora não sendo escolarizado, um jovem ou um adulto consegue construir frases com sentido na língua. O linguista Noam Chomsky (1982), em suas pesquisas, postulou a gramática universal, correspondendo à estrutura linguística herdada geneticamente por cada membro da espécie humana. Assim, para ele, gramática é

um esquematismo mental inato ao homem, ou seja, é um órgão mental. Essa perspectiva traz a diferenciação entre as línguas humanas e os demais sistemas de comunicação.

Ora, gramática, então, compreende “o conhecimento linguístico dos falantes/ouvintes, inato ou adquirido” (LOBATO, 1986, p. 49). Considerando as teorias inatistas da linguística podemos nos questionar se estaríamos diante de uma nova língua, no que se refere ao aplicativo *WhatsApp* e suas implicações para o ensino de língua portuguesa nas escolas.

Em relação às concepções de norma culta que abrange um conjunto de padrões linguísticos que determina o correto uso da língua de acordo com a camada escolarizada da população. Podemos definir a norma culta como uma variação linguística habitualmente utilizada por pessoas com elevado nível de escolaridade e cultura, a qual “se inspira muito mais nas perspectivas sociolinguísticas e funcionais acerca da língua e da linguagem. Ela admite o caráter arbitrário de todo código linguístico e a coexistência das variedades de uso” (GAGNÉ 2002, p.206).

Desse modo, a norma culta consegue se aproximar da variedade padrão, ao se preocupar com a escrita e a fala utilizadas por uma classe social de prestígio; mas, em contrapartida, se ocupa também com a flexibilidade no seu uso a partir de interesses comunicativos específicos. Essa norma, para Gagné (2002) “reintroduz nos aprendizados as dimensões psicolinguística, sociológica e situacional, em geral ausentes da abordagem fundada numa concepção normativa da linguagem”.

Em uma concepção didático-pedagógica de língua materna, é possível que os professores considerem a diversidade das normas padrão e culta da língua e criem ambientes, em especial o ambiente virtual do aplicativo *WhatsApp*, para mediar uma aprendizagem significativa a partir da diversidade de contexto, bem como abrir espaço para o estudo da língua pretendendo construir uma prática interacionista.

A língua coloquial, por sua vez, é caracterizada pela espontaneidade, muito utilizada nas relações informais entre os falantes, sendo, dessa forma, a língua empregada no cotidiano sem muitas preocupações estéticas, com as normas dos usos linguísticos e estando também menos presa à rigidez das regras gramaticais. Nessa lógica, “cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à

altura de decodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contato” (BECHARA, 1989, p.13).

No entanto, o que se percebe, nas salas de aula, é o pensamento na unidade linguística de ensino da língua portuguesa, o que pode se tornar prejudicial para prática pedagógica. Segundo Bagno (2006, p.15) “a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. Nessa perspectiva, considerar apenas uma língua homogênea e ensiná-las aos alunos, provoca uma desmotivação por parte dos educandos na medida em que não vê algo que seja significativo para ele, bem como algo que ele possa interagir. Essa ação também abre precedentes para o preconceito linguístico dentro das escolas, resultando em um afastamento maior ainda entre a língua e a realidade dos indivíduos.

Esse mito é muito prejudicial à educação, porque ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização (BAGNO, 2006, p.15).

Nos estudos da linguagem, aprendemos que é preciso usar a norma de acordo com o contexto comunicativo. Então, o que fazemos diante da multiplicidade linguística originada das escritas realizadas no meio digital? Não seria padrão, ou culta, ou coloquial? Enfim, seria uma nova linguagem? Conforme estudos desenvolvidos por Kato (1986, p. 7) “norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.” (p.7). Dentro desse paradigma, vemos que é preciso se abrir a novas perspectivas acerca do ensino de língua materna nas escolas. Dessa maneira, tem-se um estudo amplo e funcional a respeito da língua, dando sentido a esse ensino, ao valorizar todos os elos linguísticos que constituem o sistema da Língua Portuguesa do Brasil.

2.3. VARIEDADES LINGUÍSTICAS

Na atual sociedade da informação, as escolas precisam ressignificar o ensino de língua portuguesa, tendo em vista as variedades linguísticas que surgem com as inovações

no âmbito das comunicações. Essas novas formas de comunicação oferecem aos estudantes uma estrutura multilinguística em diversificados ambientes.

Ao considerar as variedades linguísticas, notamos que se definem pela forma com que determinada comunidade de falantes, vinculados por relações sociais ou geográficas, usa as formas linguísticas da língua portuguesa. Variedade é um conceito mais intenso do que estilo de linguagem, pois se refere a cada uma das modalidades em que uma língua se diversifica, em virtude das possibilidades de variação dos elementos do seu sistema (vocabulário, pronúncia, sintaxe) vinculadas a fatores sociais ou culturais (escolaridade, profissão, sexo, idade, grupo social etc.) e geográficos (tais como os dialetos, o português do Brasil, o português europeu, os falares regionais, etc). A língua padrão e a linguagem popular também são variedades sociais ou culturais.

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda em um só local, apresenta um sem-número de diferenciações.

(...) Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção (CUNHA, 1970, p.79).

Os fatores internos e externos à língua evidenciam sua diversidade e prepara o professor para trabalhar com a realidade escolar em relação à língua e às suas variedades. Segundo Bagno (2002) “O problema não é somente o que sabemos, mas se esse saber pode ser coerentemente organizado em modos educacionalmente úteis”. Nesse sentido, compete aos professores de língua materna direcionar os conhecimentos quanto às variedades linguísticas para saber usá-las adequadamente e de forma consciente.

A professora e pesquisadora Bortoni-Ricardo (2004, p.37) nos mostra um contexto de situação a fim de refletir sobre o comportamento de um professor diante da variedade linguística: “O mestre Frederico teve uma reação típica dos professores antigos, que acreditavam ser sua obrigação coibir severamente os usos da língua que desviassem da norma considerada culta”.

Na contemporaneidade, em que os educandos estão imersos numa cultura digital é preciso considerar esse uso da língua, e não somente rechaçá-lo. Sendo assim, não existe língua errada, o que existe é a utilização da língua em um contexto diversificado, sendo cada variedade essencial para cada situação de uso em que o indivíduo esteja inserido, cabendo a este, saber selecionar o uso das diversas variantes conforme a necessidade. “O aluno deve conhecer que variedade é apropriada a cada situação comunicativa, como fazer a adequação do registro de língua, quando deve falar ou calar-se. Como controlar os gestos de acordo com os atos da fala” (SANTOS, 2002, p.42).

Uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas e que orientam seu comportamento verbal por um conjunto de normas que funcionam como força de coesão em relação à língua e à sociedade (CALVET, 2002).

Para a sociolinguística, as diferenças oriundas da relação entre língua e sociedade são observáveis nas comunidades em geral e devem ser vistas como um dado inerente àquela. Essa ciência defende o fato de que nenhum indivíduo, na verdade, fala o idioma específico; o falante usa uma variação deles e, de cada língua, domina as formalidades ou de estilos, de diferentes registros e, na maioria dos casos, tanto a modalidade falada como a escrita. “Na sala de aula, como em qualquer outro domínio social, encontramos grande variação no uso da língua” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 25).

O aluno precisa reconhecer a importância e a necessidade de estudar sua língua materna, mas estudá-la de forma relativa à realidade e não de forma utópica como tem sido feita, focalizando apenas em uma variedade da língua, a variante padrão, resultando em várias limitações para o educando. Conforme estudos de Gerald (1997), as variedades não são erros, mas diferenças. Não existe erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade em vez de outra, mas no uso de uma variedade em vez de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela forma.

O ambiente escolar é permeado por diversidades e o ensino de língua portuguesa pressupõe o conhecimento da realidade linguística dos alunos de modo que é preciso realizar adequações ao contexto. Dessa forma, a língua faz parte de uma sociedade que dela

se serve, a influencia e é influenciada por ela e compete aos professores observar essa realidade.

2.4. O USO DO WHATSAPP NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nos dias atuais, os processos comunicativos entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo ganharam novas significações, isso aconteceu como consequência dos usos dos dispositivos móveis. Sabemos das implicações que as Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão apresentam ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Notamos que existem censuras a respeito da presença do celular em sala de aula, alguns acreditam ser item dispensável, outros dizem que atrapalha o andamento das aulas, pois distrai os alunos. Sabe-se que a Lei nº. 4.131, de 2008, ampara a negativa do uso desses equipamentos em sala de aula: “fica proibida a utilização de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos capazes de armazenar e reproduzir arquivos de áudio do tipo MP3, CDs e jogos, pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica”. Possivelmente, isso ocorre devido ao não esclarecimento das estratégias pedagógicas de uso do aplicativo *WhatsApp*, por meio de tecnologia móvel.

O aplicativo *WhatsApp*, como ferramenta pedagógica em Língua Portuguesa, pode ser utilizado para a prática de leitura, ortografia, produção de textos, composição de poesias, entre outras coisas.

É viável usá-lo como ferramenta pedagógica para atrair os alunos na tarefa de ler e escrever e planejamentos de aulas em que os alunos possam fazer uso dessa tecnologia. Esse momento didático pode constar de leitura e produção escrita, no qual os alunos podem ler um conto, resumi-lo e enviar para o perfil do *WhatsApp* de um colega e do professor (NERI, 2015, p. 2).

Percebemos a viabilidade de uso do aplicativo, nas aulas de língua portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa plena, postulada pelo sociolinguista Hymes (1972), e muito usada, no Brasil, por Bortoni-Ricardo (2004), Bagno (2006), dentre outros estudiosos. Nesse contexto, sabemos que a escola precisa capacitar seus alunos para as mais diversas atividades com a linguagem a fim de que eles possam

comunicar-se adequadamente em cada situação. Todavia, ainda há uma fobia docente quanto ao uso de novas tecnologias, uma vez que existe abstenção quanto ao uso de atividades de leitura e escrita por meio dessa estratégia pedagógica.

Ao observar o comportamento dos indivíduos na sociedade e no ambiente escolar, percebemos que a entrada de recursos tecnológicos no cotidiano desses educandos resultou em novos hábitos de vida. A tal ponto que segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 71) “agregam à sua rotina espontaneamente a verificação de redes sociais ao acordar, de e-mails, de mensagens curtas por meio de aplicativo de troca de mensagens, respondendo-os rapidamente”.

Diante da variedade e praticidade que as tecnologias oferecem, questiona-se por que muitos professores de língua materna apresentam dificuldade de inserir em suas práticas pedagógicas esses recursos, em especial os do aplicativo *WhatsApp*. Isso decorre possivelmente da faixa etária dos professores, porque “os mais jovens têm maior contato e menos resistência a novas tecnologias; outros não acreditam nesse método; e também o aplicativo é proibido em muitas escolas” (NERI, 2015, p.9).

Esses fatores contribuem para que os professores se tornem mais conscientes sobre a influência dessas ferramentas tecnológicas, bem como o potencial de colaboração no aprendizado do aluno. Além disso, compreendem que os antigos métodos de ensino não conseguem motivar ou estimular os alunos em sala de aula, tanto quanto as novas TICE.

Nesse sentido, docentes acreditam que a melhor forma de utilizar o aplicativo para fins pedagógicos, em sala de aula, será por meio do compartilhamento de conteúdos didáticos como vídeos, imagens, áudios e textos. Outra possibilidade é a utilização dessa ferramenta para a realização de leitura de textos e de atividades de ortografia. Segundo Neri (2015, p. 13) “a prática da ortografia é uma grande oportunidade para os alunos aprenderem a digitar corretamente em vez de utilizar a linguagem ‘internetês’ que vicia os jovens com escrita abreviada como VC, TB, BLZ”.

O uso do *WhatsApp* dentro e fora da sala de aula pode contribuir positivamente para as relações sociais entre docentes e discentes, pois como ambiente de diálogo amplia o espaço da sala de aula para além dos muros da escola. Esses fatores favorecem o desenvolvimento da capacidade de uso crítico da informação, porque possibilita experiências de intervenção docente em situações. Sabe-se que aplicativo consegue

estimular um jovem a ficar por um longo período se comunicando com o outro que não está no mesmo espaço físico que ele, o professor se torna um grande interventor nesse processo, mudando o objetivo da utilização de ferramenta para a geração de conhecimento e estímulo ao aprendizado, assim realizando práticas de educação *on-line*.

Pedagogicamente o uso da plataforma WA possibilita, em momentos extraclasse, o envio de comentários, questionamentos, avisos, a resolução de exercícios em grupos, enfim, a criação de uma espécie de intercâmbio progressivo de informação e conhecimento. Possibilita contatos interativos, possibilita ainda o intercâmbio de leituras, trocas de interpretações e o encaminhamento para leituras (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 107 *apud* LIRA, 2015, p. 4).

De acordo com os estudos de Silva (2017, p. 125) “a interação desse instrumento tecnológico e suas múltiplas funções, essas intensamente usadas pelos alunos, aplicado às atividades de ensino pode ser um dos caminhos para avançarmos na relação ensino-aprendizagem da língua portuguesa”.

Numa perspectiva diacrônica do ensino de língua materna no Brasil, durante muito tempo, objetivava-se a leitura e a escrita. Sabemos que essa forma de ensino tradicional adotou metodologias pedagógicas de memorização, e foi marcada pela ausência de métodos reflexivos de ensino. Nas aulas de língua portuguesa, adotavam-se as abordagens mecanizadas, nas quais as respostas eram encontradas dentro dos textos, apenas.

Antes de tudo, é preciso destacar que o ensino mecanizado da leitura e da escrita (realizado com ênfase na memorização e na repetição de modelos) não ocorria dessa forma por falta de competência do professor. As práticas que atualmente são chamadas de tradicionais eram, em sua época, compreendidas como a melhor forma de ensinar a ler e a escrever (SILVA, 2017, p. 126 *apud* PESSOA, 2012).

As práticas de leitura eram realizadas sem análise e as questões elaboradas se resumiam ao universo daquele texto. O processo de ensino-aprendizagem era centralizado no docente, o qual detinha todo o saber gramatical e textual. Isso também se refletia nas avaliações, em que as respostas teriam que ser de acordo com o que foi ensinado nas aulas. Reme-te à prática da “decoreba” dos conteúdos. No processo de escrita, os estudantes

escreviam textos pequenos, com apenas um parágrafo; a criatividade era colocada à margem nesse processo.

Historicamente, sabemos que a escola recebeu profundas influências políticas e econômicas. E esse modelo de ensino pautado na repressão e no controle absoluto dos processos derivou-se, entre outros aspectos, das dominações do período da Ditadura Militar no Brasil. Temos de considerar também as abordagens tradicional, behaviorista com as concepções de Skinner (1945) sobre estímulo e resposta, nesse contexto.

Algumas características do regime militar: estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar. Existiam as pessoas que tinha opinião contrária a do governo e, para conter essas pessoas o governo criou vários mecanismos de controle e repressão. (SILVA, 2017, p. 127 *apud* ARANHA 2006, p.314).

Para o marxista Louis Althusser (1970), a escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado. Segundo Alves (2018, p. 3), “a teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado constrói uma visão monolítica e acabada de organização social, onde tudo é rigidamente organizado, planejado e definido pelo Estado, de tal sorte que não sobra mais nada para os cidadãos”. Não há mais nenhuma alternativa a não ser a resignação ante o Estado onipresente e absolutamente dominante. Os aparelhos ideológicos são meros agentes para garantir o desempenho do Estado, bem como de sua ideologia.

Desse modo, notamos que a forma de ensino com suas inadequações de leitura e escrita foi controlada pelo Estado naquela época. Os métodos satisfaziam os interesses daquela sociedade e os educandos não tinham *inputs* que os levassem a questionar suas aprendizagens, não possuíam a liberdade para refletir sobre as leituras textuais, pois eram constantemente rechaçados em sala de aula. Atualmente, o ensino propõe a outros interesses, como a leitura e a escrita de modo reflexivo e os alunos possuem a característica de serem mais ativos na busca por informações. Para Silva (2001, p. 15), “as tecnologias interativas desenvolveram nas pessoas um comportamento mais ativo, em que “ele aprende a não aceitar passivamente o que é transmitido”.

A inserção e popularização de dispositivos móveis, na sociedade, impactou a escola ao trazer profundas mudanças no comportamento dos alunos. Essas TICE trouxeram reflexos no modo de aprender desses educandos. Então, políticas governamentais foram

desenvolvidas a fim de melhorar o desempenho da aprendizagem. A capacitação de professores “para uma reflexão sobre o ensino e ao mesmo tempo, pensarem em novas formas e ferramentas pedagógicas” (SILVA, 2017, p. 125 *apud* BRASIL 2014).

O ensino de língua materna, nas escolas, tornou-se, então, um grande desafio, devido ao surgimento de novos gêneros textuais. O uso dessas tecnologias reconfigurou a comunicação, inovando as formas de linguagem.

Problematizar e aplicar o aplicativo WA como estratégia de ensino de Língua Portuguesa através da cooperatividade e do compartilhamento de gêneros textuais que o mensageiro comporta é fundamental para a efetivação do ensino conectado a práticas de leitura e escrita, práticas estas já tão bem exercitadas pelos alunos nesse aplicativo que os envolve, seduz, pois já faz parte de suas práticas interativas estabelecidas na vida cotidiana e social (SILVA, 2017 *apud* LIRA, 2015).

Capítulo 3

O WHATSAPP, O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS

Nesse capítulo, buscamos construir um arrazoado acerca das repercussões das TICs, especialmente do aplicativo *WhatsApp*, nas práticas textuais realizadas no âmbito virtual e a compreensão de novos letramentos advindos desse contexto.

3.1. AS CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

O letramento é abordado como atos socioculturais que envolvem pelo menos uma das atividades de leitura, de escrita, de fala em volta de materiais escritos e da fala sobre materiais escritos (Rojo, 2009). É um processo pelo qual o indivíduo passa por toda a sua vida, pois ocorre na vida social.

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos indivíduos; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno social (...) letramento é um produto da transmissão cultural (...) Uma definição de letramento (...) implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social...Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social (RIOS, 1996 *apud* SCRIBNER, 1984, p. 7-8).

Existe uma numerosa controvérsia acerca das concepções dos processos de letramento e de alfabetização. Nota-se que a alfabetização é uma etapa do letramento de uma dada pessoa. Pode ser uma etapa informal quando se alfabetiza em um grupo, sendo considerada uma aprendizagem assistemática e em comunidades de práticas. Constitui-se como uma etapa formal se ele se alfabetiza na escola. Segundo Tfouni (1988, p. 9) “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para

leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito através do processo de escolarização e da instrução formal”.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 1995, p.20).

De acordo com Soares (2010, p. 47), “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A pesquisadora defende que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, simultaneamente, alfabetizado e letrado.

Sabemos que há muitos discursos do letramento, ora como linguagem escrita ora como linguagem falada, sempre nas adjacências da escrita, como uma atividade prática. A linguagem escrita passa a ser um objeto de conhecimento e, ao mesmo tempo, a própria escrita passa a ser objeto de estudo. Os discursos de letramento, as representações a respeito do que é escrever na sociedade, a escrita em diferentes códigos na sociedade. Enfim, todos esses aspectos são considerados como o próprio objeto de conhecimento.

Existe uma dicotomia acerca da linguagem escrita: vista como um meio, no qual veicula as representações, ou vista como um fim quando ela mesma é o próprio objeto desse discurso. O discurso é a própria língua em uso, o qual inclui tanto a linguagem falada como a escrita. O letramento compreende o desempenho da linguagem escrita através do discurso. Para Rios (2010, *apud* Gee, 1990) “é somente dentro do contexto da noção de discurso que podemos alcançar uma definição viável de letramento”.

Uma associação socialmente aceita entre modos de usar a língua, de pensar, sentir, acreditar, valorar e de atuar que podem ser usadas para

identificar-se como um membro de um grupo ou uma rede ‘social’ socialmente significativa, ou sinalizar (que alguém está desempenhando) um ‘papel’ socialmente significativo (RIOS, 2010 *apud* GEE, 1990, p.143).

Nesse sentido, temos que os discursos são “um tipo de linguagem usada para construir uma perspectiva particular sobre um objeto da realidade e o relaciona a modelos mentais ou esquemas, modos particulares de pensar que são socialmente estruturados” (RIOS, 2010 *apud* CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

As redes sociais e os ambientes virtuais criam novas possibilidades para participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita, por isso, na prática social, “o discurso é um elemento que se relaciona dialeticamente com outros: fenômenos mentais, atividades materiais, relações sociais, de modo que um interioriza e é interiorizado pelos outros” (RIOS, 2010, p. 171). Como resultado, temos que o discurso se expande através da gama de possibilidades de combinações entre fala, escrita e outros modos semióticos, trazendo inovações para explorar os gêneros escritos, os estilos usados para produção de textos, as atividades de leitura e os textos escritos no discurso.

Diante do exposto, percebemos que a língua é funcional, devido ao seu uso em um contexto de situação, sendo, em si própria, um elemento do sistema de língua. Embora, haja algumas controvérsias acerca dos usos da língua, ela é viva consoante às ideias de Fernand de Saussure. A pertinência se relaciona com o uso e sistema para construir significado. O significado das palavras, num dado contexto de situação é o ponto central da abordagem sistêmico funcional da língua. Nessa perspectiva, o texto é uma unidade que recorre a estruturas da gramática a fim de construir significados. As estruturas gramaticais coligadas à representação do mundo por meio de experiências, significados experienciais, se associam ao campo do discurso.

No paradigma dos discursos, percebe-se o desenvolvimento de novas linguagens oriundas das relações pessoais envolvidas na interação e no interior dos discursos. Possivelmente, teríamos um letramento, sendo criados novos significados dentro dos contextos de situação. Então, como compreender o letramento na atual sociedade da informação. Seria imprescindível uma nova alfabetização, que traga como resultado uma conscientização dentro da cibercultura. Ou seja, um letramento dos indivíduos que os

capacite a ter julgamento, discernimento de uma gama de informações. Um letramento que os faça transformar informação em conhecimento.

Discorre-se, aqui, a expressão informação tendo por fundamento a definição de Manuel Castells (1999), pois trouxe uma diferenciação entre a informação e o conhecimento. O autor considera o termo informacional como um atributo de uma forma específica de organização social na qual a geração, o processamento e a transmissão de informação se convertem nas fontes fundamentais da produtividade e do poder por conta das novas condições tecnológicas surgidas no período histórico. Segundo Castells (1999, p. 21), “o que caracteriza a revolução tecnológica [...] é a aplicação deste conhecimento e informação a aparatos de geração de conhecimento e processamento da informação/comunicação”.

3.2. LETRAMENTO E TECNOLOGIA

A investigação da pluralidade de linguagem que transita na escola nos faz questionar se teríamos um dialeto novo, desconhecido pela comunidade escolar, bem como pelos alunos em sala de aula. Nesse âmbito, surgem novas reflexões no processo de leitura e escrita, haja vista as novas relações estabelecidas, as novas formas de acesso aos textos, como também os novos meios de leitura e escrita. Há estudos da área de linguagens que comprovam esse questionamento, para Rojo e Moura (2012, p. 168) “isso decorre da diversificação da circulação da informação, da diminuição das distâncias espaciais, sejam culturais sejam geográficas; da diminuição das distâncias temporais e, especialmente, da multiplicidade dos modos de significar que a tecnologia evidencia”. A mesma estudiosa nos propõe uma pedagogia de multiletramentos.

Essa pedagogia visa ao atendimento das necessidades educacionais com o uso de tecnologias de informação e comunicação. Já multiletramentos faz alusão às inovações nas práticas de letramento que envolve a multiplicidade de linguagens e mídias, bem como a criação de textos. A diversidade cultural relacionada aos produtores e leitores de tais textos também é considerada. Nesse paradigma, sabe-se que o termo letramento passa a ser

compreendido na pluralidade, uma vez que as práticas de leitura e escrita são múltiplas e se misturam ou hibridizam, assim como as práticas culturais.

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...] Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam. (Rojo; Moura, 2012, p.168 *apud* Rojo, 2009, p. 108).

Nos estudos acerca do letramento, surgiu a concepção de hibridação a qual se refere a processos que se combinam a fim de resultar em novas práticas. Há um teórico intitulado García Canclini que descobriu como se dá essa hibridação, para ele “o conceito de hibridação acabou sendo usado para descrever inúmeras situações de relação cultural – desde processos interétnicos, de cruzamentos indo até fusões artísticas, literárias e linguísticas (ROJO; MOURA, 2012, p.169 *apud* CANCLINI, 2008).

Nesse sentido e, pensando nos benefícios da modernidade, “é fundamental que as escolas ensinem aos alunos novas formas de competências que lhes permitam lidar com esse universo de letramentos diversos das esferas familiares, cotidianas, institucionais, sociais, regionais, globais” (ROJO; MOURA, 2012, p.170 *apud* KALANTZIS; COPE, 2006), bem como lidar com o conflito gerado por essas práticas oriundas de culturas diversas e híbridas, ignoradas e apagadas.

No tocante a essas culturas híbridas e ignoradas, pode-se referir à cultura de uso de tecnologias por meio do aparelho celular. Nota-se que essa cultura adentra aos muros da escola e vai de encontro a leis que regem o magistério, pelas quais fica proibido o uso de aparelho celular em sala de aula. Essa legislação que impede a tecnologia a favor da Educação ratifica o pensamento de ignorar as culturas híbridas. Essas razões possivelmente derivam dos paradigmas da epistemologia tradicional, na qual prevalecem estabilidade, objetividade e simplicidade.

Segundo o paradigma da simplificação herdado da ciência clássica que sustentou a visão de que o mundo é uma máquina determinista perfeita, absolutamente ordenada em que a desordem, o acaso, a incerteza não podem ser mais do que uma ilusão ou uma aparência e, qualquer custo, devem ser rechaçadas (SILVA, 2001, p. 17 *apud* MORIN, 1982).

As estruturas que constituem esse paradigma tradicional têm o pressuposto da simplicidade, a qual tira o objeto de estudo dos seus contextos, prejudicando a compreensão das relações entre o objeto e o todo. Esse paradigma também leva à separação dos fenômenos físicos dos biológicos, bem como dos psicológicos, dos culturais, etc. “O pressuposto da estabilidade discorre acerca da crença de que o mundo é estável; há uma crença na determinação, com a conseqüente previsibilidade dos fenômenos e a crença na reversibilidade com a conseqüente controlabilidade dos fenômenos” (SILVA, 2001).

Percebemos, hoje, a existência de um paradigma sistêmico no qual convivem as ideias de instabilidade, complexidade e intersubjetividade. A crença na complexidade reconhece que a simplificação obscurece as inter-relações dos fenômenos do universo e de que é imprescindível ver e lidar com a complexidade do mundo em todos os seus níveis. O princípio da instabilidade reconhece que o mundo está em processo de tornar-se, advindo daí a consideração da indeterminação, com a conseqüente imprevisibilidade, irreversibilidade e incontrolabilidade dos fenômenos. Temos também a intersubjetividade, segundo a qual não existe uma realidade independente de um observador e que o conhecimento científico é uma construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos e observadores. O pensamento sistêmico não nega o paradigma científico, pelo contrário, ele o abarca, colocando-o em confronto com os paradigmas opostos e propondo uma ampliação dos paradigmas existentes.

No cenário contemporâneo, as práticas de ignorar as culturas híbridas não encontram mais lugar comum, uma vez que novos perfis de estudantes adentram a sala de aula. Esse novo educando reconfigura, no cotidiano, usos que resultam em mudanças no cenário da comunicação e expressão. Considerando que as novas tecnologias permitem novas configurações conversacionais, disso resultam “transformações que se dão na esfera social, onde se pode observar não mais a passividade da recepção diante da emissão, mas uma crescente busca onde cada indivíduo faz por si mesmo” (SILVA, 2001, p.10). O uso contínuo de tecnologias de comunicação e expressão gera como conseqüência mudanças no

modo como esse novo indivíduo reage à mídia, e aos diversos contextos sociais, em especial o educacional.

No que tange a essa reação do sujeito diante da mídia, remete-nos “à importância dos letramentos midiáticos em que se nota não apenas o uso da hipermídia que as novas tecnologias tornam mais fáceis, mas sua autoria” (LEMKE, 1998 *apud* ROJO; MOURA, 2012, p.20). Então, os letramentos tornam-se multiletramentos e são necessários novos métodos, além dos já conhecidos, tais como: escrita manual, a impressa. Incluem-se como novos: áudio, vídeos, tratamento da imagem, edição e diagramação. A análise crítica é habilidade imprescindível a ser desenvolvida pelo novo educando e compete aos professores, enquanto mediadores da aprendizagem, essa atribuição.

Sabe-se que devido a tanta informação as pessoas estão ficando ignorantes e, supostamente é necessária uma nova alfabetização. Nesse cenário, o ser humano precisa aprender a recodificar a palavra, muitos perderam a capacidade de discernimento, de julgar, de encontrar caminhos na cibercultura.

Formar para as novas tecnologias é formar julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000, p.182).

Essa capacidade de discernimento, no âmbito da cibercultura, inclui o letramento crítico. Esse atua dentro da escola a fim de transformar o indivíduo acrítico em crítico. Para Rojo e Moura (2012), são necessários parâmetros analíticos de metalinguagem (conjunto de conceitos) e extraposição para tal finalidade. A fim de ampliar esse sentido, é possível compreender letramento crítico enfatizando seu aspecto temporal e histórico e seu papel político e ético na educação. Há estudos Freire (2005) que trazem a concepção de conscientização. Nesse aspecto, temos:

A conscientização não era outra coisa senão o esforço da compreensão do mundo histórico-social sobre que se está intervindo ou se pretende intervir politicamente. O mesmo ocorre com a compreensão de um texto de cuja invenção os leitores não podem escapar, embora respeitando o trabalho realizado, neste sentido, por seu autor. Não há realmente, prática educativa que não seja um ato de conhecimento e não de transferência de

conhecimento. Um ato de que o educando seja um dos sujeitos críticos (FREIRE, 2005, p. 242).

Nesse contexto, Freire discorre acerca da compreensão e invenção de texto por parte do leitor. Assim, é importante aquilo que o leitor traz para o ato de ler e construir significados. Há reflexões sobre as relações entre palavra e mundo. Existem “maneiras ingênuas de ler o mundo baseando-se no sentido comum, em que os significados são tomados como dados naturais, incontestáveis e representam uma forma de saber elaborado a partir da experiência” (FREIRE, 2005, p. 151).

O saber ingênuo que Freire (2005) afirma é oposto ao saber rigoroso, analítico, resultado de uma reflexão crítica, surgida a partir de um processo dialógico de reflexão crítico. Dessa maneira, a curiosidade constante vai tornando-se pensamento crítico. Assim, “uma coisa é exercer minha curiosidade diante [de um objeto] de uma forma ingênuo e outra coisa é exercer essa curiosidade diante do mesmo [objeto] de uma forma mais rigorosa, criticamente” (FREIRE, 2005, p.151). Nesse sentido, a ideia de senso comum pelo sujeito leitor consiste na apreensão e construção da significação, bem como em que se aprende a falar falando.

Nesse processo, compete à escola mediar à transição entre a leitura ingênuo do mundo e a leitura crítica. Freire (2005) enfatiza a importância de aprender a escutar e a ouvir, em uma ação contínua de desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, em que se passa da consciência ingênuo, do senso comum, para a consciência da conexão e da diferença entre estar no mundo e estar com o mundo.

Nesse aspecto, a consciência da conexão surge da percepção crítica de estar com o mundo e vem através da conscientização social e crítica de que nunca estamos sozinhos no mundo. Aliás, a percepção de si mesmo, conforme Freire (2005), origina-se a partir da consciência de um “não-eu” do qual surge, se destaca e a qual se conecta o “eu” individualizado. Para o autor, esse “não eu” sócio histórico é que constitui a identidade social. “Quer dizer, foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que disse a mim você é você” (FREIRE, 2005, p.252).

Na percepção da conexão entre o “não eu” coletivo e o “eu”, na prática educativa, encontra-se o desenvolvimento da conscientização crítica através da importância de aprender a escutar e a ouvir. Assim, Souza (2011, p. 133) pontua que “é papel da escola

ensinar o sujeito a escutar e ouvir, para que perceba que seu mundo e suas palavras, carregados de valores e significados, se originam na coletividade sócio histórica na qual nasceu e a qual pertence”. Nesse contexto, a tarefa de letramento crítico seria, então, a de desenvolver essa percepção e entendimento.

[...] o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo, mas também - e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - aprender a escutar as próprias leituras de textos e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MACIEL; ARAÚJO, 2011 *apud* SOUZA, 2011).

As concepções de letramento crítico, a partir dos pensamentos de Freire (2005) possivelmente cria uma percepção do papel da história e da temporalidade da linguagem e do conhecimento enfocando sua origem na história do conjunto de comunidades ao qual se pertence. O letramento crítico deve promover a percepção resultante de que essa história, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do presente. Com isso, é notável a constituição histórica do sujeito influenciar a suas linguagens.

Nesse aspecto, é notável que esse processo de genealogia interfere, influencia e contribui para a produção da escrita do texto e a produção da leitura do texto, ou seja, contribui para a produção de significação de forma geral. Essa relação de pertencimento da qual o sujeito se origina comprova que os significados e valores de um indivíduo têm origem nas coletividades ou comunidades às quais ele pertence. Nesse paradigma, existe uma origem histórica dos significados que atribuímos a textos e das leituras que produzimos, para Freire (2005), esses significados derivam da constituição histórica de cada pessoa. Com isso, para se chegar a um processo de reconhecimento e análise das produções textuais, o indivíduo recorre a leituras anteriores em que participou ou foi exposto. Nesse aspecto, é imprescindível reconhecer que, enquanto leitores e autores de textos, as pessoas são resultado de sua própria história de leitura e escrita, histórias essas sempre sociais e coletivas.

Há também de se considerar as relações de poder que influenciam a genealogia e a produção de linguagem. Sabe-se que as nossas histórias se constituem socialmente e coletivamente, e ainda que se construa um texto individualmente, está se utilizando, nos

termos de Bakhtin (1978), palavras, significados, textos e leituras que antecederam e que constituíram tanto o momento atual de produção de texto quanto o próprio autor-leitor.

Nessa esfera, é possível relacionar os letramentos críticos aos discursos, ao dialogismo e às réplicas que constituem outros discursos. Sabemos que a compreensão acontece como um processo ativo. Para Rojo e Moura (2012, p. 170 *apud* ROJO, 2004, p.3), “a réplica é ativa na medida em que também carrega consigo as apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social e da situação de interação entre eles”. Numa visão marxista temos pressupostos:

A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica [...] Dessa forma, a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo (ROJO; MOURA, 2012, p. 170 *apud* BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p.117-118).

Percebe-se que “a leitura de apreciação de valor, a réplica, os processos de hibridação” (ROJO; MOURA, 2012, p.170), aqui estudados, juntamente com as novas tecnologias suscitam métodos inovadores para produção e leitura de textos, os quais reduzem as distâncias e promovem a multiculturalidade.

As novas tecnologias criam possibilidades para participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita, assim como a compreensão do letramento permeia essa concepção. Ao considerar que os livros impressos apresentam certa dificuldade em atender às novas demandas advindas da sociedade da informação, explorar novos espaços de práticas textuais e leitoras nos revela precioso material.

A sociolinguística tem desenvolvido muitos estudos acerca da competência comunicativa desenvolvida na dialética: contexto virtual e discurso face a face. Consoante às ideias de Bortoni-Ricardo (2004, p.6), “há um compromisso político de converter a sociolinguística em um instrumento de luta contra toda forma de discriminação e de exclusão social pela linguagem”. Para a autora, “não basta descrever e analisar as relações entre língua e sociedade, é preciso transformá-las” (p. 7).

Cabe à escola levar os alunos a se apoderar das regras linguísticas que gozam de prestígio, a enriquecer seu repertório linguístico para que

possam adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada, sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade linguística, adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade (BORTONI-RICARDO, 2004, p.9).

Ao considerar o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, bem como o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos, é perceptível a multiculturalidade e o despertar para uma consciência da diversidade sociolinguística no Brasil, incluindo, nesse estudo, a diversidade dos textos que transitam na cibercultura.

3.3 O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO WHATSAPP

Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo em minhas mãos. E este desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar uma herança de língua já feita. Todos nós que escrevemos, estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida (LINSPECTOR, 1999, p. 58).

Sabemos que constitui uma realidade brasileira a existência de jovens e adultos escolarizados, porém “sem conhecimentos básicos correspondentes ao seu grau de estudos, isto é, um conhecimento capaz de auxiliá-los com suas próprias habilidades de leitura e escrita para sua atividade social e profissional” (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017, p. 114). Nesse sentido, vários estudos sobre o letramento como prática social têm se voltado para uma preocupação crescente com a observação do que as pessoas fazem por meio da leitura e da escrita na vida cotidiana e sobre como elas representam essas atividades. Nessa linha, o letramento é situado no tempo e no espaço de modo que há diferentes letramentos para diferentes divisões do espaço e tempo social.

No contexto social, percebemos a inserção massiva das mídias ocasionando alterações nos processos comunicativos. Dessa maneira, novos processos de leitura, escrita e de compreensão de textos têm se estabelecido na sociedade. Isso advém possivelmente da popularização das redes sociais e da tecnologia móvel, as quais utilizam a prática de leitura

e escrita em seus ambientes. Ora, se estamos falando de ambiente virtual, a linguagem difere daquela já consolidada.

Percebemos que desde a filosofia socrática (469-399 a.C.), pensamos o mundo a partir em binarismos: bom ou mau, certo ou errado. Acabamos por eleger inconscientemente uma hierarquia que atribui a um determinado termo um status prioritário em relação a outro. Na passagem da “tradição oral para a escrita, Sócrates temia que a nova técnica prejudicasse o uso da memória. Depois do Iluminismo, vimos a ascensão da escrita como meio privilegiado do saber” (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 11).

A cultura da escrita foi estabelecida, inclusive no meio escolar. Um dos grandes cooperadores, nesse processo, foi o livro e sua disseminação fez da técnica da escrita a grande base da sociedade, tornando a cultura oral em segundo plano. O desenvolvimento das mídias digitais, com suas tecnologias de informação, comunicação e expressão favoreceu novamente a uma mudança na relação entre conhecimento e memória. No cenário atual, não é preciso saber de cor nem armazenar na memória informações; vemos que, há pouco tempo, os educandos decoravam a lista de verbos para conjugação, decoravam a tabuada para fazer cálculos etc. Dessa maneira, a escola precisa desenvolver novas habilidades e competências em seus alunos, para que saibam discernir a informação e aplicá-la ao seu cotidiano.

Justamente em função desse acúmulo de informações é que a relação entre conhecimento e memória precisou se ajustar. O que a vida cotidiana requer atualmente do indivíduo é que ele saiba onde buscar dados e informações para, em seguida, promover a contextualização, seleção e relação entre tudo aquilo que, abundantemente, as mídias lhe oferecem (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 13).

Notamos as alterações por que passam os hábitos de leitura e escrita, bem como a maneira de as pessoas se informarem e se comunicarem. Isso decorre da generalização do uso de redes sociais e de aplicativos de troca de mensagens, como o *WhatsApp* que possibilita novas experiências nos processos de ler e escrever, resultando em práticas de letramento mediadas por essa tecnologia.

Essas práticas passam ter características próprias do ciberespaço, tais como: hipertexto, produção e compartilhamento de áudios, vídeos e imagens. Elas evidenciam uma

nova prática de letramento, constituída por elementos e práticas que são próprios da cultura digital. Para os autores Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 114) “as tecnologias de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização destes processos comunicativos e educativos”. São formados novos estilos de pensamento.

Há quase seis mil anos, uma nova tecnologia, a escrita, permitiu que fixássemos a memória de nossas experiências e descobertas e as deixássemos para as gerações seguintes. O acúmulo de conhecimento que se seguiu possibilitou e motivou a criação de várias outras tecnologias e vários suportes para a produção e veiculação de textos. Assim, a escrita, que já esteve gravada em placas de argila, em papiros, em livros, em telas, encontra-se atualmente também em *kindles*, livros digitais, em celulares inteligentes (RANGEL, FREIRE, 2012, p. 17).

O advento dos *smartphones* propiciou a exploração da aprendizagem móvel. Ela permite que, por meio de mensagens instantâneas, aulas em áudio, séries dramatizadas em vídeos de curtíssima duração ou conversação direta, um indivíduo seja instruído enquanto transita pela cidade de ônibus, enquanto aguarda atendimento em uma recepção, enquanto faz uma refeição, etc. Em sala de aula, uma professora pode ensinar língua portuguesa usando dicionário *on-line*, propor criação de vídeos, gravações de entrevistas, atividades com música e extrapolar sua criatividade e de seus alunos por meio de aplicativos mais complexos. Essas alterações na forma e nos suportes para produção e circulação de informação criam novas formas de socialização da mesma informação.

Nesse aspecto, “é possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de informações e novos processos criativos podem ser potencializados pelos fluxos sócio técnicos de ambientes virtuais de aprendizagens que utilizam o digital como suporte”. (PORTO, OLIVEIRA E CHAGAS, 2017, p. 88 *apud* OKADA, 2008, p. 3).

Percebemos que o aplicativo *WhatsApp* pode ser um suporte para novas práticas de letramento social no processo comunicativo, possibilitando reconfigurações das habilidades de leitura e escrita. Sabemos que hoje já não compreendemos o texto como antigamente, quando era considerado uma sequência linear de palavras, de frases, da esquerda para a direita, de cima para baixo, cujo limite era a margem de uma folha. De acordo com Porto, Oliveira e Chagas (2017, p.115) “a dimensão do texto no papel é materialmente definida

pelo autor: identifica-se claramente seu começo e seu fim, as páginas são numeradas, o que lhes atribui uma determinada posição numa ordem consecutiva”.

Essa concepção se limitava a um produto acabado; no entanto, ampliamos esse conceito e passamos a considerar o texto como uma sequência de ideias em processo de reconstrução pelo leitor. No aplicativo *WhatsApp*, o texto é chamado de hipertexto, o qual possui escrita e leitura multilíneas, não sequenciais, utilizando-se *links* que reconfiguram novas possibilidades. Se antes tínhamos textos com limites de margens que contornavam as páginas, na época atual, esses limites ampliam seu horizonte interpretativo. Novas reconfigurações surgiram e o processo de interpretação tanto recorre ao conhecimento dos interlocutores, em seus contextos, como aos textos anteriores estabelecendo associações ou complementações de sentidos. Nesse sentido, é preciso desenvolver habilidades e competências para esse letramento manifestado no ambiente do aplicativo *WhatsApp*.

A palavra texto vem do latim, *textus*, e significa tecido. E é exatamente o que é um texto: um tecido que se desenha socialmente, no esforço diário por construir ou reconstruir sentidos, por estabelecer comunicação. Trata-se de um processo que ocorre como uma tecelagem constante, conectando-se, em fios, elementos de uma interação linguística (RANGEL; FREIRE, 2012, p. 18).

Temos de considerar também que o aplicativo favorece outros recursos, além da palavra escrita. Nele, o texto pode ser construído no gestual e na oralidade (vídeos e áudios), nas imagens, nas expressões faciais e outras formas de linguagens e símbolos (*emojis*, *emoticons*, *gifs*, figurinhas) que transmitem e acrescentam significados às comunicações e relações sociais.

Nesse ambiente, o leitor do hipertexto é também o seu autor, porque escolhe o seu percurso por *hiperlinks*, que ligam diferentes textos e contextos. Esse novo perfil de leitor reflete, infere, questiona, flexibiliza-se no diálogo e na troca de outros textos. Segundo Koch (2008, p. 30), “a construção de sentidos só é possível a partir do mergulho em processos e estratégias cognitivas e interacionais”.

Nessa lógica, os professores devem criar mecanismos para que esse processo de construção de sentidos, tanto da escrita quanto da leitura, se concretize. Sabemos que a aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo

mediador, guiado por suas intenções, intuições, emoções e cultura. Para Santos e Andrade (2010, p. 34), “o mediador seleciona os estímulos mais apropriados, filtra-os, elabora esquemas, amplia alguns”. Segundo os autores, é por meio da mediação que a estrutura cognitiva adquire padrões de comportamento que determinarão sua capacidade de ser modificada. Assim, quanto mais mediação pedagógica, mais o educando desenvolve a capacidade de ser afetado e se modificar.

Essas dinâmicas evidenciam novas linguagens, símbolos e ícones e delineiam a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem como ato constituído de interlocuções e inter-relações entre sujeito aprendente o objeto de estudo e novas formas de representação da relação docente; visto que a educação a distância formatada sobre novos parâmetros como interatividade, conectividade e construção coletiva do conhecimento busca a compreensão do fenômeno de aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem cognitiva traz grande contribuição, pois tem como objeto de estudo como se dá a aprendizagem (SANTOS, ANDRADE, 2010, p. 35).

Numa perspectiva histórica, o livro impresso, com imagens estáticas, ausência de interatividade tinha a função de produzir cultura e armazenar o conhecimento da humanidade. Todavia, essa função foi deslocada para a cultura multimídia, a qual tem uma capacidade de armazenamento e escoamento de saberes, através das TICE, nunca imaginadas. Os dispositivos móveis que transmitem mensagens espontâneas reconfiguraram o processo de elaboração da escrita, bem como de leituras, fazendo surgir novos letramentos. Para que o docente consiga construir uma mediação, em busca de uma intervenção pedagógica nessas práticas textuais, considerando esse letramento, é necessário utilizar os elementos da Teoria Cognitiva Estrutural (SANTOS; ANDRADE, 2010), são eles: entrada, elaboração e saída.

Por essa teoria, o ato mental acontece em três fases que nem sempre são lineares. Desse modo, um indivíduo ao ler uma mensagem no aplicativo está realizando a função cognitiva de entrada, pois esta se refere ao recebimento de informações e estímulos do meio. Em seguida, pode escrever uma mensagem ou pode, simplesmente, sinalizar com um *emoticon*, sem julgar o conteúdo da mensagem. Caso ele escreva uma resposta, estará na fase da elaboração que se relaciona ao tratamento dado à informação recebida por meio da percepção, da analogia, da formulação de hipóteses, da diferenciação de dados relevantes,

do relacionamento com a realidade. A última fase alude à saída, às respostas, *feedbacks* e retornos.

Há estudos sobre outras formas de linguagens e símbolos (*emojis*, *emoticons*, *gifs*, figurinhas) no ambiente do aplicativo que apresentam os símbolos como instrumentos de comunicação. Assim, na fase da elaboração um indivíduo pode sinalizar com um símbolo, desde que tenha coerência com a mensagem de entrada. Nesse sentido, este indivíduo realizou “elaboração”. Por outro lado, quando o indivíduo sinaliza com um símbolo e este é incoerente com a mensagem de entrada, demonstra ausência de discernimento do conteúdo da mensagem. Nesse contexto, abre-se um espaço para atuação dos professores, pois a fim de promover uma aprendizagem de língua portuguesa significativa é imprescindível se apropriar desse letramento em sala de aula.

Essa reconfiguração da concepção de letramento, devido à inserção de sons, imagens e vídeos inovou as formas de ler e escrever, bem assim o modo em que se dá a aprendizagem em mobilidade, em multiplicidade de lugares e a qualquer instante.

Os aplicativos conectados à internet tornaram-se um espaço plural, onde se produz e se publica textos que se sustentam não apenas nas palavras, mas nas imagens e, até mesmo, em sons [...] Trata-se do leitor ubíquo, aquele que transita entre as formas, interações de forças, movimentos, direções, traços e cores. Isto é, aquele que consegue imergir e submergir em meio às diversas direções, proporções da nova maneira de ler e escrever na Cibercultura (Porto; Oliveira; Chagas, 2017, p. 117).

O ato de ler e escrever se fundem, de modo que o leitor assume também a função de escritor. Não existe mais um receptor passivo, mas é um ambiente em que prevalece a interação entre o sujeito e o objeto. O leitor-escritor do aplicativo é alguém que redimensiona o ato de ler e escrever, criando uma escrita mais participativa que se utiliza de imagens e sons para escrever a mensagem, pois, a cibercultura trouxe uma transformação no modo de consumo, uso e recriação da informação. Nesse sentido, o aplicativo auxilia na compreensão do mundo através de experiências que estimulam os sentidos e impulsionam a prática de ler, escrever e produzir novos textos e formatos, proporcionado pelo uso de imagens, símbolos, sons e vídeos.

Há também contribuições dos grupos de *WhatsApp* para o processo de leitura e escrita. Esses desenvolvem a comunicação diária entre os participantes, favorecendo as

funções da linguagem. Uma das práticas textuais diárias criadas no aplicativo são os comentários das aulas, livros lidos, etc. Os estudantes, de hoje, escrevem mais que as gerações passadas, e para isso usam símbolos, abreviações, mensagens instantâneas, imagens, sons, vídeos e letras. Atualmente, a imaginação vai além das páginas do livro e recebe novos estilos. A presença das novas tecnologias digitais potencializou a colaboração e compartilhamento de leitura e escrita realizadas no espaço digital.

Percebemos também que aplicativo é um excelente promotor da aprendizagem informal, ao proporcionar aprendizagens espontâneas, não planejadas, que ocorrem nos mais variados contextos de interação social. É um ambiente que oportuniza a colaboração, a troca, a partilha. Segundo Porto, Oliveira e Chagas (2017, p. 134 *apud* Laurillard, 2007) “é necessário estar atento ao quão problemático ou improdutivo pode ser a aprendizagem informal ou a aprendizagem sem supervisão, resultante do acesso livre e contínuo à informação”. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica dos professores é imprescindível para realização de uma aprendizagem em que os educandos alcancem os seus objetivos.

A tecnologia, por si só, não será um fator determinante na capacidade de realização de aprendizagem. As interações efetivas com base na aprendizagem móvel requerem uma compreensão holística da relação entre a tecnologia e fatores sociais e culturais, surge como fundamental a mediação pedagógica do professor, na condução do processo. (Porto, Oliveira e Chagas, 2017, p. 134 *apud* UNESCO, 2014).

O aplicativo, por ser um meio de comunicação instantânea, possivelmente vai requer dos docentes um maior controle no fluxo das informações, nesse contexto, facilita o trabalho pedagógico o acompanhamento de modo assíncrono das discussões em um grupo, porque o sistema atual do *WhatsApp* acumula mensagens sem organização por tópicos de assunto. Dessa maneira, é notável que a principal vantagem da aplicação dessa estratégia na educação é a possibilidade de aprender em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Voltando às concepções de letramento, temos de considerar que no ambiente eletrônico a leitura e a escrita são atividades constantes, visto que na maior parte do tempo em que o indivíduo está acessando o aplicativo, este possibilita que as pessoas leiam e escrevam constantemente.

As práticas de leitura e escrita em questão se realizam por meio diversos gêneros textuais, provenientes das diferentes esferas sociais, aspecto que evidencia como a linguagem utilizada na internet é igualmente múltipla, tanto do ponto de vista dos recursos textuais, discursivos e semióticos como das variedades linguísticas (BEZERRA; LÊDO, 2015, p.407).

A presença dessas variedades linguísticas nos registros apresentados no ciberespaço do *WhatsApp* nos faz refletir sobre a não homogeneidade da linguagem realizada nos espaços virtuais. De acordo com Bezerra e Lêdo (2015), não existe uma linguagem única, mas sim linguagens da/na *internet*. Nesse sentido, essa linguagem remete a práticas comunicativas produzidas em contextos não formais de determinados gêneros de textos, tais como: bilhete, mensagem, notícia, crônica, diário, narrativas diversas entre outros.

Sabemos que essas práticas mantêm ativos e formam inúmeros grupos sociais virtuais presentes nos ciberespaços do aplicativo. Nessas práticas, está presente a abreviação, a supressão ou acréscimo de letras, a omissão de acentos gráficos nas palavras. Nesses espaços, desenvolve-se uma escrita simplificada ou reduzida devido à velocidade da interação nas mensagens instantâneas.

Segundo estudos realizados por Bezerra e Lêdo (2015), “essa linguagem da internet é uma variedade linguística no sentido sociolinguístico do termo”. Nesse âmbito, os autores afirmam que essa variedade escrita de uso da língua portuguesa é nova, porém não é inédita; vendo por uma perspectiva de paralelismo com norma padrão do português brasileiro. Notamos que já é constante, dentro desse ponto de vista, a comparação de outras variedades, tal como o regionalismo, com a norma padrão, resultando, sempre em uma imagem que deprecia uma variedade em detrimento de outra; com a linguagem veiculada nos *smartphones*, não tem sido diferente. Por isso, que esta pesquisa visou ao estudo desse letramento realizado no âmbito virtual do aplicativo e assim atuar para que o preconceito linguístico existente na sociedade seja na escola desmitificado.

Percebe-se que nas aulas de língua materna é momento para se ensinar as diversas variedades da língua, especialmente, o uso das adequações linguísticas nos contextos de situação, que não deve ser desmerecido devido ao ideal de escrita que é cobrado na escola. Isso provoca o não reconhecimento dessa variedade e uma preocupação constante com a degradação da língua. O surgimento de práticas de leitura e escrita no aplicativo *WhatsApp*

nos leva a refletir acerca da necessidade de se fazer estudos sobre adequação de uso da língua, visto que o educando precisa conhecer todas as variedades de uso da língua e saber utilizá-las nos diversos contextos de situação em que tiver de realizar uma prática textual.

Observamos que há uma frequência bastante significativa de uso de dispositivos móveis pelos estudantes, os quais utilizam *smartphones* e *tablets* para se comunicar com amigos e familiares no cotidiano. Muitos o utilizam para realização de atividades diárias, o que se torna um meio de comunicação muito útil e rápido.

Os alunos se comunicam por meio do aplicativo com uma diversidade de pessoas com diferentes graus de instrução, colegas de trabalho, colegas de escola, chefes, amigos, familiares. Isso possivelmente torna uso da língua em sua multiplicidade de formas. Por isso, a escola precisa reconhecer os novos usos, as novas variedades, os novos letramentos, as novas práticas textuais advindas desses espaços.

É comum a preocupação com a imagem da pessoa associada ao modo de se expressar em grupos de *WhatsApp*. Nesse sentido, muitos alunos se sentem obrigados a escrever no português padrão, mesmo estando em um ambiente informal, pois sabemos que o uso da língua deve se adequar ao ambiente ou contexto de uso do interlocutor. Há diversas formas de se comunicar, ou seja, variedades, as quais devem ser usadas adequadamente de acordo com as necessidades comunicativas. Assim, muitas pessoas usam a variedades não padrão para mensagens privadas e a variedade padrão em comentários públicos nos grupos de *WhatsApp*, pois podem ter uma visualização pública em outros meios possibilitados pelas tecnologias digitais.

A prática textual e a linguagem, ou seja, o letramento utilizado nesse meio procura ser mais rápido e estratégico possível, sendo uma variedade de ambiente informal consequentemente, a educação se processa em nível formal e informal.

Esses espaços, como ambientes informais, contribuem para dar maior visibilidade a dificuldades enfrentadas pelos alunos no cotidiano escolar: a aquisição da grafia oficial se destaca, visto que as práticas textuais também colaboram para um diagnóstico mais exato sobre os desafios específicos para o ensino.

3.4 O PROBLEMA E OS OBJETIVOS DE PESQUISA

Considerando todo o exposto, o estudo realizado buscou investigar o letramento e as práticas textuais nas comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp* dos alunos da 5ª série, da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia – DF. Aborda-se o letramento como um processo ocorrente na vida social, como atos socioculturais que envolvem pelo menos uma das atividades de leitura, escrita, de fala no âmbito de materiais escritos, no contexto virtual por meio de mensagens no aplicativo *WhatsApp*.

Uma das concepções de letramento consiste no resultado da ação de ensinar a ler e escrever; em outras palavras, é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. As práticas desse conceito são um fenômeno social e não se limitam somente ao espaço e as relações escolares, suas dimensões abrangem uma nova visão sobre as modalidades de leitura e escrita.

Sabemos que muitos são os fatores que interferem na aprendizagem da língua escrita, incluindo nesses o nível de letramento. O estudioso Paulo Freire (2011) afirma que na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da leitura do mundo, que aqui chamamos de letramento.

Percebemos que o professor tem um papel primordial no sentido de transformar uma pessoa alfabetizada em uma pessoa letrada, e isso se dá através de incentivos variados, no que diz respeito à leitura de diversas tipologias textuais e também se utilizando de exercícios de interpretação e compreensão de diferentes tipos de textos, em que vários tipos de ferramentas podem ser utilizados, incluindo materiais mais convencionais como: livros, revistas, jornais, bem como materiais mais modernos como Internet, *blogs*, *e-mails*, etc. Existem, também, muitos jogos, materiais lúdicos e brincadeiras que incorporam a leitura e tornam o aprendizado mais natural e um pouco mais instintivo, principalmente por parte das crianças.

A decodificação de símbolos, por meio de letras e palavras, é tão importante quanto à compreensão da funcionalidade da linguagem em suas representações oral e escrita, pois é

assim que o sujeito exerce sua cidadania e tem mais oportunidades de agir no mundo de forma autônoma e crítica.

Diante do exposto, as práticas de letramento são fundamentais para compreensão dessa realidade, considerando que há padrões comuns ao usamos a leitura e a escrita em uma situação particular. As pessoas utilizam seu conhecimento cultural para determinada atividade, sendo bastante útil referir a essas formas de usar o letramento como práticas de letramento.

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os mercedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua.

O termo práticas é usado em diversas disciplinas e vários pesquisadores o têm aplicado para conceituar o letramento, incluindo os estudos de Rios (2010). Esse estudioso observa essa ideia como central e discute como as práticas podem ser vistas como formas de usar o letramento, as quais são transferidas de uma situação particular para outra similar. Uma alternativa a respeito disso é quando se observa as noções mais gerais de práticas sociais e vê as práticas de letramento como sendo as práticas sociais associadas à palavra escrita. Isso facilita a percepção de que as instituições sociais e as relações de poder que elas sustentam estruturam os nossos usos da língua escrita.

Em uma perspectiva de análise da atividade social do letramento, temos também os eventos de letramento que consistem em atividades particulares, nas quais o letramento desempenha papel, essas podem ser atividades regulares repetidas, tais como: discussão em grupo de *WhatsApp* acerca de determinada matéria veiculada na imprensa. Nesse sentido, atenta-se que as práticas de letramento são as formas culturais gerais de utilização do letramento, com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento. Assim, no exemplo anterior, ao decidirem quem faz o quê, onde e quando será feito, juntamente com as formas associadas de fala e de escrita, os participantes do grupo de *WhatsApp* fazem uso das práticas de letramento. É preciso considerar que as pessoas têm diferentes letramentos,

dos quais elas se utilizam, associados aos distintos domínios da vida: culturas e períodos históricos.

Sabemos que os letramentos não são igualmente valorizados; eles variam para que propósitos e para quem sirvam. Nesse paradigma, têm-se duas categorias de letramento: usos impostos do letramento e usos autogerados do letramento, conforme Barton (1991). Isso se relaciona à distinção usada por Street (1993) entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares. Os letramentos dominantes originam-se das instituições dominantes da sociedade, já os letramentos vernaculares têm suas raízes na vida cotidiana. Outra dimensão é que alguns letramentos são criativos, permitindo possibilidades para o escritor, enquanto outros, como preencher formulários e talões de cheque, são letramentos coercitivos. Dessa forma, os letramentos são identificados culturalmente.

Os diferentes letramentos estão associados aos diferentes domínios da vida. Há diferentes lugares na vida, onde as pessoas atuam diferentemente e usam a língua diferentemente. As regras sociais limitam as ações das pessoas nos diferentes espaços. Isso origina diferentes práticas, significando duplamente tanto os caminhos sociais gerais de atuação, e como as pessoas individualmente atuam em ocasiões particulares. As práticas de letramento situam-se dentro de relações sociais mais amplas, ou seja, na vida cotidiana das pessoas, atuando, então, dentro de várias redes. Essas redes têm inúmeras funções abrangendo o trabalho, a educação e outras áreas de atividade social. As atividades de letramento são intercambiadas dentro dessas redes, isto é, dentro de redes sociais.

Nesse aspecto, considera-se o letramento digital, o qual implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe 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. O estudioso Barton (1998, p. 9) defende “a existência paralela de vários tipos de letramento”. Dessa forma, o letramento digital seria mais um tipo e não um novo paradigma de letramento imposto à sociedade contemporânea pelas inovações tecnológicas. A noção de diferentes letramentos envolve variadas mídias e sistemas simbólicos, como a tecnologia móvel e o computador, os quais podem ser considerados diferentes letramentos, como o letramento fílmico, o letramento computacional, o letramento em programação de aplicativos.

Sabemos que os tipos de letramentos mudam, porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade. Os letramentos também são modificados pelas instituições sociais, cujas regras e valores se estabelecem em uma relação de luta pelo poder que influencia sutilmente uma comunidade a aprender o tipo de letramento que lhe é apresentado como oficial. Um bom exemplo é uso do aplicativo *WhatsApp*, o qual se tornou, no cenário de relações humanas e sociais, instrumento de comunicação indispensável. Visto que, após a sua popularização, a comunicação por meio da tecnologia móvel ficou mais acessível e mais prática. Embora tenha o tempo de informação: síncrona e assíncrona², a comunicação por meio do aplicativo passou a ser mais efetiva, considerando que a mensagem chega ao destino, por causa de aparatos tecnológicos que permitem ao usuário dessa tecnologia ter a ciência se a mensagem chegou ao destino.

Não se discute aqui o envelhecimento de um tipo de letramento nem tampouco desejamos avaliar o risco de substituição do letramento alfabético pelo digital. O que se busca é mostrar o processo de absorção e síntese de tipos de letramento (alfabético somado ao digital), que está ocorrendo atualmente. Nesse processo, observa-se que um tipo de letramento tem outro como ponto de partida, ou seja, o alfabético está servindo de apoio para a aprendizagem do letramento digital. A imensa massa de dados que surgem diariamente na Internet torna cada vez mais importante para a conquista da cidadania a aquisição do letramento alfabético, haja vista a enorme necessidade de processamento (assimilação, avaliação e controle) crítico das informações, a fim de transformá-las em conhecimento útil.

Nesse sentido, podemos afirmar que a principal condição para apropriação do letramento digital é o domínio do letramento alfabético pelo indivíduo. Há uma inegável dependência do novo tipo de letramento em relação ao anterior. Essa condicionalidade aumenta a importância e amplia o uso do letramento alfabético em razão da chegada do digital. Por exemplo, quando pensamos em um processador de texto, podemos perceber as

² A comunicação é síncrona quando o emissor está em contato “direto” com o receptor e vice-versa. Não há, em princípio, nenhum “delay” ou tempo a mais na comunicação. O exemplo clássico é a comunicação telefônica. Também modernamente temos os chats, salas de conversações online entre duas ou mais pessoas. A comunicação é assíncrona quando o emissor envia uma mensagem ao receptor e esse não necessariamente a recebe no mesmo momento, ou, se a recebe, não necessariamente a acessa naquele mesmo momento. O exemplo clássico é a carta, que em tempos modernos, mesmo muita gente não mais o usando e nem lembrando de que se trata, se transformou no *e-mail*, ou *eletronic mail* (MOORE; KEARSLEY, 2007).

vantagens de escrever na tela e editar as partes do texto, selecionar trechos, colá-los entre outro documento, transportar frases, parágrafos e capítulos inteiros, enfim manipularmos o texto à nossa necessidade e conveniência se tivermos aprendido a escrever no papel, se dominarmos o sistema alfabético se já tivermos alcançado um alto grau de explicitação dos sinais gráficos e das convenções ortográficas que orientam o funcionamento da modalidade escrita de uma língua.

Nessa perspectiva, o letrado alfabético tem melhores condições de se apropriar do letramento digital, pois os conhecimentos necessários para entender e acompanhar já foram aprendidos. A fim de superar as limitações impostas pelo analfabetismo digital, é necessário entender, no mínimo, como funcionam os sistemas de navegação da *internet*. Dessa maneira, libertar-se da ignorância digital pressupõe conhecer, pelo menos, parte das estradas virtuais por onde trafegam as informações relevantes que ficam à espera de serem transformadas em conhecimento. É indispensável saber pesquisar certa informação na rede digital, bem como utilizar com eficiência os mecanismos de busca em *sites* que armazenam e disponibilizam as páginas eletrônicas da *internet*.

Nesse cenário, percebemos que as pessoas estão se auto letrando pela Internet, o que desafia os sistemas educacionais tradicionais e propõem, pelo uso constante de *softwares* e aplicativos, um jeito novo de aprender. Essa nova forma de aprendizagem se caracteriza por ser mais dinâmica, participativa, descentralizada do educador e pautada na independência, na autonomia, nas necessidades e nos interesses imediatos de cada um dos aprendizes que são usuários frequentes das tecnologias de comunicação, informação e expressão – TICE. Assim, observa-se o surgimento de letramentos no uso dessas tecnologias, os quais se originam das culturas de referência do aluno e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos. Isso nos conduz à seguinte questão de pesquisa:

Como as formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp*, estão influenciando as práticas textuais de estudantes do Ensino Fundamental, em outros contextos, em sala de aula, fora do âmbito do aplicativo?

Para nortear o objetivo geral, selecionamos os seguintes objetivos específicos:

a) observar, em um grupo constituído no *WhatsApp*, as práticas textuais usadas pelos estudantes;

- b) identificar indícios de letramento praticado pelos alunos em suas práticas textuais, no aplicativo *WhatsApp*;
- c) classificar as práticas textuais identificadas;
- d) verificar se as práticas textuais desses alunos, próprias do aplicativo *WhatsApp*, aparecem em outros textos elaborados por eles.

O questionamento surgiu a partir da observação do uso do celular, na escola. Em que há uma unanimidade da interação diária dos estudantes com as novas tecnologias, em particular, o celular, por meio do qual se passa a noite inteira lendo e escrevendo por meio do aparelho. Nesse cenário, surgiu a reflexão sobre a sua relação com o contexto educacional e as possíveis contribuições deste, com suas práticas de letramento, para o ensino de língua portuguesa. Temos ciência de que há um processo de mudança que se articula em torno das aplicações pedagógicas da tecnologia informática e suas implicações na sala de aula.

Cada vez mais o computador faz parte de nossas vidas, qualquer que seja nossa atividade profissional, onde quer que estejamos. Considerando o aparato tecnológico atualmente disponível, o computador é investido de um poder real e o estudo das possibilidades de sua aplicação é abordado por diferentes disciplinas das Ciências da Educação, que o relacionam com o estudo do funcionamento do processo educativo e com sua modelagem, avançando na elaboração de um *status* didático específico para esse recurso tecnológico. Inúmeras pesquisas seguem nessa direção, revelando que a Informática tem potencial para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem à medida que o computador, adequadamente empregado, desmistifica o erro, abole o conceito de “burrice”, valoriza a autonomia e os conhecimentos informais do aluno, desloca a ênfase do ensinar para o aprender, cede espaço à aprendizagem por livre descoberta, à aprendizagem colaborativa e construtivista, realimenta e redimensiona a prática do professor e permite que a escola extrapole seus limites físicos, interagindo efetivamente com o que se passa fora dela (SANTOS, 2001, p. 19, 20).

Nessa lógica, as práticas textuais também se incluem, visto que alguns pesquisadores trouxeram um novo conceito de competência linguística, entre os quais se destaca os estudos de Dell Hymes (1966, *apud* Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73), segundo o qual “existe uma competência comunicativa que inclui o conhecimento internalizado que o falante tem das regras para formação de sentenças na língua e as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala”. A competência comunicativa de um falante lhe permite saber o que

falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias, inclusive no ciberespaço do celular.

[...] A principal novidade na proposta de Dell Hymes foi, portanto, ter incluído a noção de adequação no âmbito da competência. Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar seu estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 73).

Para um educando comunicar-se bem há de se considerar a viabilidade, ou seja, os recursos comunicativos, tais como: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias no discurso, etc. Sabe-se que a escola tem uma função imprescindível no processo de aquisição desses recursos e os educandos, quando adentram aos muros da escola, sabem falar em sua língua materna, ou seja, “sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações” (Bortoni-Ricardo, 2004, p.74). Porém, lhes faltam recursos comunicativos que lhes possibilite construir sentenças mais complexas. Segundo a estudiosa, “é papel da escola facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem e, com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas” (p.74).

São notórios os usos especializados da língua que constituem práticas sociais de letramento, mas há usos especializados que são práticas da cultura de oralidade. Os usos da língua são práticas sociais e muitas delas são extremamente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que são abonadas nas gramáticas normativas. Quando chegam à escola: a criança, o adolescente, o jovem e o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. A

escola é o espaço em que os educandos adquirem, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas especializadas.

Com a necessidade de práticas de leitura e escrita efetiva no espaço escolar, busca-se pesquisar acerca da leitura e a escrita, na perspectiva do letramento, com as novas tecnologias da informação, comunicação e expressão. Ao passo que se aproximam, pois ambas envolvem questões sociais; de outro se distanciam, porque simultaneamente uma afasta a nova geração estudantil, a outra a atrai constantemente. Assim, esta pesquisa procura compreender as formas de letramento no contexto virtual, realizadas por meio das várias práticas de leitura e escrita através das tecnologias, especialmente por meio do aplicativo *WhatsApp*, bem como verificar se esses letramentos aparecem em outros contextos, ou seja, em outras práticas textuais elaboradas pelos alunos no espaço escolar. Nesse sentido, temos:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem; quando surge uma nova ideia, um novo fato, um novo objeto é inventado é necessário ter um nome para aquilo, porque o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas; enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (SOARES, 2010, p. 34).

Para a autora, o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.

No Brasil contemporâneo, o surgimento de novos letramentos por meio do uso de novas tecnologias de comunicação, informação e expressão influencia os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, nas escolas. Com isso, compreender as novas formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp*, torna-se o foco de análise geral desta investigação.

Partindo do princípio de que vivemos em uma sociedade da informação, conforme estudos de Cohen (2000), na ótica social o ritmo de difusão da nova infraestrutura de telecomunicações mostra potencialidades inéditas para a abertura e ampliação dos canais de participação e sociedades democráticas, o que se convencionou chamar de sociedade do

conhecimento. No interior dessa sociedade, encontra-se a escola cujos impactos são observados no processo de aprendizagem e esses novos letramentos advindos do mundo digital influenciam marcadamente as relações do processo de ensino e aprendizagem. No cotidiano dos alunos, pode-se observar a maneira como interagem, como adquirem e trocam informações, como negociam e aprendem por meio do aplicativo no *smarthphone*.

Nesse sentido, procura-se observar, em um grupo constituído no aplicativo *WhatsApp*, as práticas textuais usadas pelos estudantes. Essa técnica de observação participante é um paradigma imprescindível à compreensão geral da pesquisa, pois a partir da comprovação de que os alunos fazem uso dessa tecnologia móvel para comunicação e expressão poderão surgir novos modos de se comunicar. Nesse cenário, manifestam-se práticas textuais, ou melhor, nascem letramentos.

Sabemos da importância de se apropriar de novas estratégias de ensino para uma aprendizagem mais significativa para o educando, sendo significativo aquilo que ele participa e interage. Segundo Silva (2000, p.10) “a interatividade é um fenômeno da sociedade da informação e manifesta-se nas esferas tecnológica, mercadológica e social”. Nessa esfera, a evolução tecnológica operou mudanças radicais no comportamento do ser humano, ao exigir dele ações que vão além da recepção; isso resultou, de acordo com o teórico, na não passividade das relações no tocante ao trato das informações.

Adiante, propõe-se identificar indícios de letramento praticado pelos alunos, no âmbito de suas práticas textuais no aplicativo *WhatsApp*. Essa identificação será consequência de uma série de etapas de pesquisa do caso estudado. Como, por exemplo, a realização de entrevista e a análise de conteúdo.

A existência de grupos eletrônicos para discussão de temas gerais de interesse da sociedade e, até mesmo, a possibilidade de troca de mensagens curtas e avisos pessoais ou profissionais com tanta praticidade, velocidade e economia como se observa no uso do aplicativo, são formas de intercâmbio verbal improváveis sem as condições tecnológicas hoje presentes.

Apesar de as práticas sociais de comunicação serem convenções deduzidas das informações culturais, alguns dos usos e das funções de um tipo de letramento ganham uma alta relevância social, inclusive para sobrevivência física e política dos seus usuários em uma sociedade letrada. Tais práticas sociais se revelam nas interações humanas que, pela

elaboração, formatam textos em gêneros discursivos, a fim de executar certas ações no mundo geralmente em consonância com as da rede de relação coletiva com outros indivíduos.

Nessa etapa do estudo de caso qualitativo em educação, procura-se identificar os indícios por meio da noção de língua movida por um objetivo, um contexto e com um destinatário específico através da transcrição de um depoimento, de um aluno, ao falar sobre letramento.

Em outro momento, passa-se ao terceiro e quarto objetivos que norteiam a compreensão geral desta pesquisa: classificar as práticas textuais identificadas e verificar se as práticas textuais desses alunos, próprias do aplicativo *WhatsApp*, aparecem em outros textos elaborados por eles. Por meio da técnica da análise de conteúdo, que segundo André (2005) se dá por meio da leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas. Devido às perspectivas virtual e o não virtual, no contexto dessas escritas, dentro da escola, esse tópico torna-se muito pertinente, posto que os alunos possuem práticas textuais, sociais e culturais bem diversas das que são ensinadas e aprendidas na escola.

De acordo com estudos desenvolvidos por Lemke (1998), as imagens inseridas em um texto nato digital produzem novos sentidos, que mudam consoante os contextos de escrita em que são inseridas; o que não se obtém respostas nos atuais materiais didáticos impressos empregados na escola.

Os significados das palavras e imagens, lidas ou ouvidas, estáticas ou em movimento, são diferentes por causa dos contextos em que aparecem [...] o significado das palavras modificado pelo contexto-imagem, o significado da imagem modificado pelo contexto textual formam um conjunto muito melhor do que a simples soma das partes (LEMKE, 1998, p. 283 *apud* ROJO; MOURA, 2012, p.22).

Nesse paradigma, ao verificar as práticas textuais desses alunos, realizando a análise dos dados nos dois contextos, pretende-se observar as ações dos alunos no tocante à escrita na sala de aula e o que este estudo poderá contribuir para as pesquisas em educação, ao contribuir para expandir esse possível letramento aliando-o ao ensino de conteúdos de língua materna.

Capítulo 4

CAMINHOS METODOLÓGICOS

No capítulo, apresentamos a metodologia de produção e coleta de dados que nortearam a investigação, sob a forma de abordagem qualitativa, a qual se desenvolveu por meio de um estudo de caso junto a estudantes jovens e adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia – DF.

A metodologia norteadora desta investigação seguiu a linha de investigação de cunho qualitativo, que busca no estudo de caso “a particularidade que deve ser investigada, assim como a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso, o que vai requerer o uso de múltiplos procedimentos metodológicos para desenvolver um estudo em profundidade” (ANDRÉ, 2013). Dessa maneira, a metodologia, apresentada neste capítulo, teve o objetivo de subsidiar uma descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido a fim de investigar os indícios das novas formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, resultantes das comunicações no aplicativo *WhatsApp*.

4.1 METODOLOGIA DE PESQUISA QUALITATIVA: ESTUDO DE CASO APLICADO À EDUCAÇÃO

Ao analisar diacronicamente a humanidade percebemos as constantes evoluções, derivadas das produções de conhecimento científico. No âmbito das ciências naturais, uma pesquisa primordial para saúde foram os estudos de Alexander Fleming, em 1928, que resultaram na descoberta do antibiótico penicilina que combateu a bactéria *staphylococcus aureus*. No contexto das ciências físicas, temos o desenvolvimento da eletricidade que trouxe muitos benefícios para o mundo em que vivemos. Na perspectiva das ciências sociais, diversas produções têm contribuído para avançar na produção conhecimento científico aperfeiçoando o âmbito educacional.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.10), “a pesquisa em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que deriva do positivismo, ou com o paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como interpretativismo”. Para a autora, tanto o positivismo como o interpretativismo são comumente utilizados na elaboração da pesquisa social. Historicamente, a partir do século XIX, o positivismo passou a ser aplicado às ciências sociais.

Para a pesquisa de cunho qualitativo, a tradição interpretativa ou hermenêutico-dialética, fundamentada no paradigma interpretativista, privilegia a razão dialética e a análise dos significados culturais. Para essas práticas, existem postulados principais que ancoram o processo metodológico. Nesse sentido, temos os conhecimentos de Eric Vogelín que estudou métodos e princípios epistemológicos que guiam a pesquisa sob o paradigma interpretativista.

Ao abordar a realidade social, o pesquisador encontra o campo antecipadamente ocupado pelo que pode ser chamado de autointerpretação da sociedade. A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como fenômeno natural [...] É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição de autorrealização (ERIC VOGELIN, HUGHES (1980, 109) *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31).

Na perspectiva das abordagens qualitativas, baseada no paradigma interpretativista, não é possível dissociar a observação do mundo das práticas sociais e significados vigentes. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) “na área da pesquisa educacional, as escolas e, especialmente, as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Para a estudiosa, o interpretativismo pode encontrar-se sob um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, tais como: pesquisa etnográfica, observação participante, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica, pesquisa construtivista e estudo de caso, sendo esse último, o método utilizado nesta pesquisa.

Sabemos que todos “esses métodos têm um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (Erickson, 1990 *apud* Bortoni-Ricardo, 2008). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa procura compreender, interpretar fenômenos dentro de um contexto de situação.

Para Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador é o principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Sendo assim, “a pesquisa qualitativa busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2014, p 17).

Um dos objetivos da pesquisa qualitativa, em especial o estudo de caso, é conhecer o que se aprende ao estudar o caso, sendo necessário um estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, o que leva a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange: planejamento, técnicas de coleta de dados e análise. Por isso é possível, a partir da análise qualitativa, investigar o letramento e as práticas textuais no aplicativo *WhatsApp* e identificar os indícios de novas formas de letramento que estão surgindo nesse contexto virtual. Abordamos o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, pois esse possibilita a compreensão de um fenômeno bem delimitado.

Ao apresentar situações reais sem prejuízo de sua dinamicidade natural, o estudo de caso se configura vantajoso. A capacidade heurística, segundo André (2005), é outra contribuição desse tipo de pesquisa, pois pode levar a descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já se sabia. O estudo de caso tem um potencial enorme de contribuição aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas.

Na perspectiva de Merriam (1988, *apud* André 2005), o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é

mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Nesse sentido, este tipo de pesquisa possibilita a investigação do letramento como uso diário da leitura e escrita, originado desse contexto virtual, isto é, das comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp*; e também as contribuições dessa investigação para as práticas de leitura e escrita dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em outros contextos.

Um estudo de caso qualitativo em educação favorece a observação de dados sobre os processos dos letramentos praticados pelos alunos, no âmbito de suas práticas textuais dentro do aplicativo, pois segundo Rojo e Moura (2012, 168) “o alargamento da noção de letramento na contemporaneidade, por meio da tecnologia e elaboração do questionário. O questionário, como um conjunto de perguntas prontas elaboradas pela pesquisadora, oferece oportunidade de coletar os dados e aprofundar a pesquisa por meio de perguntas inseridas durante o processo de investigação.

Um terceiro documento de levantamento de informações é a análise documental, que, nessa pesquisa, será realizada por meio da metodologia de análise de conteúdo. Sobre a análise de conteúdos, pode-se dizer que é uma técnica de pesquisa destinada a fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou ainda, um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, as quais podem ser abordadas sob diferentes formas e ângulos: palavras, sentenças, parágrafos, ou até o texto como um todo, podem ser analisados de acordo com uma estrutura lógica de expressões e elocuições ou até com uma análise temática. As interpretações dos documentos, entretanto, podem ser diversas: políticas, psicológicas, literárias, filosóficas, éticas e, por isso, há necessidade de consenso sobre o conteúdo do material analisado. Raras vezes, essa concordância ocorre e a diversidade é, para alguns, ponto positivo, em particular, quando se trata de abordagens qualitativas na pesquisa (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 46).

Nessa fase, devemos identificar os indícios de letramento por meio do material coletado, seguindo para a leitura e releitura de todo o material para iniciar o processo de categorização dos dados, que se fará por meio da classificação das práticas textuais identificadas, bem como da verificação das práticas textuais desses alunos, produzidas no aplicativo, que aparecem em textos elaborados em outros suportes para produção e

veiculação de textos, tais como: caderno, trabalhos escolares, produção textual, resumos, narrações, estudo dirigido, história em quadrinhos.

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria. A história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita.

Sabemos que a linguagem escrita foi determinante no desenvolvimento da sociedade e do homem, pois possibilita ao indivíduo pertencer e participar socialmente no mundo em que vive. Considerando que o homem desenvolveu historicamente um pensar escrito, é necessário entender como a linguagem escrita, em novos suportes, meios de comunicação e espaços de aprendizagem, cumpre o seu papel. Historicamente a escrita desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das ciências, de um modo geral, no sentido de permitir ao homem armazenar o conhecimento fora de seu corpo físico, liberar a sua memória e garantir a reprodução e a continuidade do conhecimento armazenado em suportes como o papel, o computador (sítios na *internet* e *softwares*), os aparelhos de tecnologia móvel (aplicativos), *os tablets*, *os outdoors*, a televisão (legendas), o cd, o dvd, o quadro-negro, a lousa, o banner, entre outros.

Como uma das técnicas mais antigas, a escrita permite ao homem controlar a sua atividade intelectual, pois ao interagir com o texto escrito pode monitorar o ato de pensar, de raciocinar, de interagir, o que faz dela um instrumento complexo para o desenvolvimento da consciência. A atividade metacognitiva, ou seja, de controlar o pensamento, tem, portanto, na escrita e na leitura um recurso riquíssimo para a ação intelectual autocontrolada. Pensar, portanto, a linguagem escrita no contexto de educação escolar requer (re)conhecer sua função mediadora dos conhecimentos, para além de, simplesmente, decodificar a informação. Educar, nesse contexto, supõe uma prática pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas.

Dado o exposto, a delimitação do método a ser empregado para a construção dos dados de que necessitamos para verificar como as formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp*, estão influenciando as práticas textuais de estudantes do Ensino Fundamental, em outros contextos, em sala de aula, fora do âmbito do aplicativo, passemos, a seguir, à

contextualização do *locus* de realização da pesquisa, bem como dos sujeitos a serem investigados.

4.2 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como professora de Língua Portuguesa há nove anos, tenho observado como a prática de leitura e escrita, em sala de aula, tem sido influenciada pela cultura digital. Nessa perspectiva escolar, esse tópico torna-se ainda mais difícil, posto que os alunos possuem práticas textuais, sociais e culturais bem diversas das que são ensinadas e aprendidas na escola, tendo aqui um contexto de letramento escolar. Nas práticas de escrita são constantes os traços dessas características e linguagens próprias da cibercultura, bem como da cultura do alunado. Nesse paradigma, o desenvolvimento de competências que abrangem os novos letramentos e as práticas de ensino de língua portuguesa, em sala de aula, com objetivo de desenvolver a escrita do aluno para adequação aos diversos contextos de situação atraiu a atenção para realizar uma pesquisa.

Ingressei no quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em fevereiro de 2014, no cargo de Professora de Educação Básica, do componente curricular Língua Portuguesa, para ministrar aulas para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – 20 horas. Inicialmente, atuei em turmas do 1º ano do Ensino Médio, turno noturno, do Centro de Ensino Médio 01 – CEM 01, da Gerência Regional de Ensino de São Sebastião – DF. No ano seguinte, comecei a atuar nas turmas de 5ª e 6ª séries, turno noturno, do Centro de Ensino Fundamental 13 – CEF 13, da Gerência Regional de Ensino de Ceilândia – DF. Nas turmas de 5ª e 6ª séries, turno noturno, são ministradas semanalmente 05 aulas de Língua Portuguesa. Esta pesquisa se realizará nesse contexto, em especial nas turmas de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos.

O Centro de Ensino Fundamental 13, de Ceilândia, é uma unidade escolar pública estadual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, situada na área especial, EQNP 30/34, do bairro P. Sul, em Ceilândia Sul– DF. Possui oferta de Educação Especial; Ensino Fundamental Regular em ciclos (6º a 9º anos); Educação de Jovens e Adultos (1ª a 8ª séries), bem como a EJA Interventiva (Educação Especial). Segundo dados do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira - INEP, em 2017, foram matriculados 529 alunos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola – PPP, a proposta de trabalho para o Ensino Fundamental requer ação didática e pedagógica sustentada em eixos transversais do Currículo da Educação Básica, a qual considera a importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada. Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, se propõe a promover a escolarização de pessoas jovens, a partir de 15 anos de idade, adultas e idosas que interromperam ou não tiveram acesso ao processo formativo escolar, por meio da compreensão de uma prática didático-pedagógica que atenda às especificidades e à diversidade de sujeitos da classe trabalhadora envolvidos no processo, a fim de dialogar com os saberes, culturas, projetos de vida e articular melhores perspectivas com o meio social, cultural e com o mundo do trabalho.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Conforme estudos realizados por André (2005, p.47 *apud* Nisbett e Watts, 1978) o desenvolvimento do estudo de caso dá-se em três fases: exploratória; coleta dos dados e a análise sistemática dos dados.

A fase exploratória é uma abordagem qualitativa de pesquisa que se baseia na valorização do papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social. Nessa fase, há definição da unidade de análise, o caso, confirmar ou não as questões de pesquisa, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados.

O estudo de caso se delinea à medida que o estudo avança; a pesquisa tem como ponto inicial a problemática citada no problema e os objetivos de pesquisa. Uma vez identificados os elementos chave e os contornos aproximados do estudo, essa pesquisa propõe proceder à coleta sistemática de dados, utilizando fontes variadas, instrumentos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas.

4.4 A OBSERVAÇÃO

Como estratégia de pesquisa, a fim de coletar dados, propomos a utilização da técnica da observação participante, da entrevista e da análise de conteúdo. Segundo André (2005, p. 51 *apud* Bassey, 2003, 81-83), “há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”. De acordo com André (2005), existem um grande número de manuais indicando como elaborar questionários, como conduzir entrevistas, como elaborar roteiros de observação, todavia, ressalta que é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer quem vai nortear as escolhas das técnicas a serem utilizadas.

Nesse sentido, adotamos a técnica da pesquisa-ação, na modalidade da observação participante, como a primeira fase da coleta de dados. Tendo em vista a investigação acerca do letramento e das práticas textuais no aplicativo *WhatsApp*: dos alunos da 5ª série – da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 da Ceilândia – DF. Essa investigação teve como objetivo geral: *compreender como as formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo WhatsApp, estão influenciando as práticas textuais de estudantes do Ensino Fundamental, em outros contextos, em sala de aula, fora do âmbito do aplicativo.*

Segundo André (2005, p.52 *apud* Stake, 1995, p.60), “as observações dirigem o pesquisador para a compreensão do caso”. Nesse contexto, a fim de compreender as formas de letramento que estão surgindo no ambiente do aplicativo, propomos a criação de um grupo no *WhatsApp* a fim de observar as práticas textuais usadas pelos estudantes, os quais são os sujeitos da pesquisa. Na observação, segundo André (2005, p 52) “deve ser dada atenção especial ao contexto, para propiciar experiência vicária ao leitor, para dar a sensação de ter estado lá”. A observação participante, na qual a pesquisadora participa do contexto social do grupo, fornece um registro muito acurado dos eventos, ou seja, das práticas de textuais; e também, fornece uma descrição que sirva para futuras análises e para o relatório final.

A observação deve incluir plantas, mapas, desenhos, fotos. Não só o contexto físico deve ser descrito, mas o familiar, o econômico, o cultural, o social, o político ou aqueles que ajudam a entender o caso. [...] O

pesquisador deixa a ocasião dizer qual é a história, a situação, o problema. Algumas vezes, pode parecer que não há uma história a ser contada, que não há o que aprofundar. A história começa a tomar forma durante as observações, mas geralmente só emerge na fase final do relatório. (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2005, 53).

4.5 A ENTREVISTA

Nesse estudo, adotamos a realização de entrevista como uma estratégia de pesquisa. Estudos mostram que a entrevista é a forma mais comum de coleta de dados, sempre que se esteja falando em dados primários, ou seja, dados que estejam sendo coletados pela primeira vez. Às vezes, costuma-se dizer que a entrevista é uma conversa que tem um propósito definido. Esse propósito é sempre a coleta de informações, embora essa última palavra queira dizer muitas coisas: opiniões, sentimentos, relatos, números, fatos, etc. Como as pessoas passam a vida conversando entre si, muitos estudantes tem uma impressão errônea de que qualquer pessoa está sempre preparada para conduzir entrevistas, mas, na prática, não se pode entrevistar pessoas simplesmente da mesma forma como conduzimos nossas conversações diárias.

Para André (2005, p. 50) “o pesquisador deve elaborar um roteiro, baseado nas questões ou pontos críticos, que podem ser mostradas ao respondente, acompanhadas do esclarecimento de que não se busca resposta do tipo sim ou não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações”. Para a autora, no desenrolar da entrevista o pesquisador tem que se preocupar em ouvir, talvez tomar notas, mas sempre manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, permitindo esclarecimentos, quando necessário. Após a entrevista, é importante que o pesquisador faça o relato da entrevista o mais próximo possível de sua ocorrência para que não perca detalhes importantes. Para a estudiosa, “o bom entrevistador consegue não só refazer os depoimentos, mas submete o seu relato ao respondente” (p. 52).

Na proposta de entrevista, elaboramos um questionário de pesquisa híbrido, com perguntas objetivas e subjetivas acerca do uso de aplicativo em situações de escrita e leitura no dia a dia. Por exemplo, o uso dessa mídia para ler jornais, revistas, propagandas, bilhetes, receitas e ouvir vídeos, filmes, áudios; e, seguida, pedir para os alunos escreverem um

contexto em que essa mídia favoreceu a vida diária deles. Pode-se usar também a lista de transmissão do aplicativo *WhatsApp*, para fins de registro dos questionários a serem aplicados. Dessa forma, o estudante ausente na escola, no dia proposto para aplicação dos questionários de entrevista, poderá ser entrevistado também. Possivelmente, há questionamentos de o porquê de usar a lista de transmissão para envio de questionário de entrevista, ao invés de colocar o questionário no grupo constituído para observação das práticas textuais-, uma vez que estamos cientes da importância da não reprodução de ideias dos colegas, já que existem perguntas subjetivas.

Desse modo, a estratégia de coleta de dados para este estudo de caso qualitativo em educação visou fornecer informações para atender ao problema de pesquisa, o qual questiona: *A importância do letramento e das práticas textuais no aplicativo WhatsApp: dos alunos da 5ª série – da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 da Ceilândia – DF.*

4.6 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS

O método de análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos. Percebe-se, porém, que há por parte do pesquisador iniciante ou do não familiarizado com essas técnicas, dificuldades em relação ao entendimento e aplicação do método.

Existem diversos modos de conduzir esse tipo de análise. Marli André (2014) descreve as técnicas mais empregadas por pesquisadores: Berelson (1952, 1968) definiu a análise de conteúdo como uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação. Para Bardin (1977), a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para proceder a uma descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal finalidade é a inferência de conhecimentos relativos às condições da produção (ou eventualmente de recepção), com a ajuda de indicadores (quantitativos ou não).

Nesse sentido, a proposta de análise de conteúdo visa atender aos objetivos deste estudo de caso para responder à problemática que deu origem a esta investigação. No material coletado, a análise de pretende:

- Observar, em um grupo constituído no *WhatsApp*, as práticas textuais usadas pelos estudantes;
- Identificar indícios de um novo letramento praticado pelos alunos em suas práticas textuais, no aplicativo *WhatsApp*;
- Classificar as práticas textuais identificadas;
- Verificar se as práticas textuais desses alunos, próprias do aplicativo *WhatsApp*, aparecem em outros textos elaborados por eles.

De acordo com André (2005, p.53), na análise de conteúdo “o pesquisador deve ter um plano para coleta e análise de conteúdo”, salienta também que não deve deixar de considerar elementos novos, identificados no contato com o campo e que podem ser relevantes para a construção do caso.

Para o investigador qualitativo, tal momento reveste-se de suma importância, pois a desconsideração de um em detrimento do outro, pode colocá-lo frente à situação de negação completa da subjetividade humana ou por outro lado, a imposição de seus próprios valores em desconsideração a um pressuposto básico da pesquisa qualitativa, ou seja, os dados são analisados levando-se em consideração os significados atribuídos pelo seu sujeito de pesquisa. De qualquer forma, acreditamos que esses extremismos devam ser evitados, não reeditando o falso conflito entre os métodos quantitativos e qualitativos, mas sim os considerando como complementares.

Dessa maneira, a análise de conteúdo não deve ser extremamente vinculada ao texto ou a técnica, num formalismo excessivo, que prejudique a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, por conseguinte, nem tão subjetiva, levando-se a impor as suas próprias ideias ou valores, no qual o texto passe a funcionar meramente como confirmador dessas. Outro ponto importante ainda dentro dos conteúdos, e que esses tendem a serem valorizados à medida que são interpretados, levando-se em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos.

Sabemos que para analisar os conteúdos são necessários procedimentos que facilitem tal processo. Pretendemos iniciar com a exploração do material coletado no grupo constituído para observar as práticas textuais usadas pelos estudantes, bem como de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas. A partir da seleção do *corpus* a ser analisado procede-se às leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Na leitura flutuante, toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações.

Desse modo, várias leituras de todo o material coletado são empreendidas, a princípio sem compromisso objetivo de sistematização; porém, buscando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais. Nessa fase da análise, existe uma interação significativa do pesquisador com o material de análise, pois com um contato totalizante, muitas das impressões trabalhadas no contato direto com o sujeito afloram na lembrança e auxiliam na condução desse procedimento.

Em seguida, sugerimos a seleção das unidades de análise, uma vez que nos estudos qualitativos o investigador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas. Mais frequentemente, as unidades de análises incluem palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo de entrevistas, diários ou livros. Existem várias opções na escolha dos recortes a serem utilizados, mas percebemos um interesse maior pela análise temática, o que nos leva ao uso de sentenças, frases ou parágrafos como unidades de análise.

O tema pode ser compreendido como uma escolha própria do pesquisador, vislumbrada através dos objetivos de sua pesquisa e indícios levantados do seu contato com o material estudado e teorias embasadoras, classificada antes de tudo por uma sequência de ordem psicológica, tendo comprimento variável e podendo abranger ou aludir a vários outros temas. A evidência das unidades de análise temáticas, que são recortes do texto, consegue-se segundo um processo dinâmico e indutivo de atenção ora concreta a mensagem explícita, ora as significações não aparentes do contexto.

Em seguida, passa-se a fase da categorização desses conteúdos analisados – que compõe o objetivo terceiro: *classificar as práticas textuais identificadas*. Nesse paradigma, podemos caracterizar as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de

temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

Adiante, avançamos na verificação das práticas textuais desses alunos, próprias do *WhatsApp*, em outros textos elaborados por eles. Essa fase teve o objetivo de conferir a validação da análise procedida pelo pesquisador, pois existem diversas formas de se realizar essa validação, por exemplo, na triangulação de teorias, na qual se analisa os dados tomando por base várias teorias e tenta-se encontrar validade intrínseca pelo embasamento de cada uma delas.

O exercício de compreensão e discussão dos dados ou resultados é um processo que pode ser feito conjuntamente com os outros passos da análise, ou seja, à medida que são feitos, os idos e vindos ao material, ao corpo teórico norteador, referencial pessoal do pesquisador e suas inferências. Esse processo coloca o pesquisador em um momento, solitário, pois ele vivenciou a coleta de dados e manteve por todo esse período contato com seus sujeitos de pesquisa, angariando dados e percepções que só ele teve acesso. No entanto, viés da percepção e escrutínio pode acontecer, mesmo as teorias pessoais do pesquisador podem vir acompanhadas de ideias pré-concebidas ou cristalizadas sobre o fenômeno.

Para complementar esses estudos, pode-se também fazer uma análise dos documentos institucionais, tais como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Interno e verificar se contemplam o uso de tecnologias dentro da escola para fins pedagógicos. Tendo em vista o art. 1º da Lei Distrital nº. 4.131, de 02 de maio de 2008, que diz “fica proibida a utilização de aparelhos celulares, bem como de aparelhos eletrônicos [...], pelos alunos das escolas públicas e privadas de Educação Básica do Distrito Federal”.

4.7 A PROPOSTA DE METODOLOGIA DE TRABALHO

A realização dessa investigação fez apelo à pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso aplicado à educação, já que na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação

dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que o importante é se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados.

A metodologia de pesquisa constituiu-se na criação de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, com vistas a observar as práticas textuais usadas pelos estudantes sujeitos da pesquisa. Esses estudantes são alunos matriculados na 5ª série, da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia – DF.

Ao considerar que “o conhecimento está em constante processo de construção” é necessária uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho.

O pressuposto apontado pela pesquisadora de que “o caso envolve uma multiplicidade de dimensões”, requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais.

Para André (2013), a realidade ser compreendida sob diversas óticas: exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias.

Após a realização da fase da coleta de dados constituída por: observação participante das práticas textuais usadas pelos alunos, no grupo formado no aplicativo *WhatsApp* e entrevista, por meio de questionários com perguntas subjetivas e objetivas a fim de investigar acerca do uso do aplicativo em situações de leitura e escrita no cotidiano. Passa-se a fase da análise de conteúdos. Estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas

múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas de observação e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária (ANDRÉ, 2013). A análise dos conteúdos busca organizar todo o material coletado, separando-o em diferentes arquivos, segundo o tipo de instrumento ou a fonte de coleta ou arrumando-o em ordem cronológica. O passo seguinte é a leitura e releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de construção das categorias analíticas.

A abordagem metodológica descrita no presente capítulo subsidiou, assim, o processo de construção e de coleta de dados, que descrevemos no capítulo seguinte.

Capítulo 5

COLETA E ANÁLISE DE DADOS

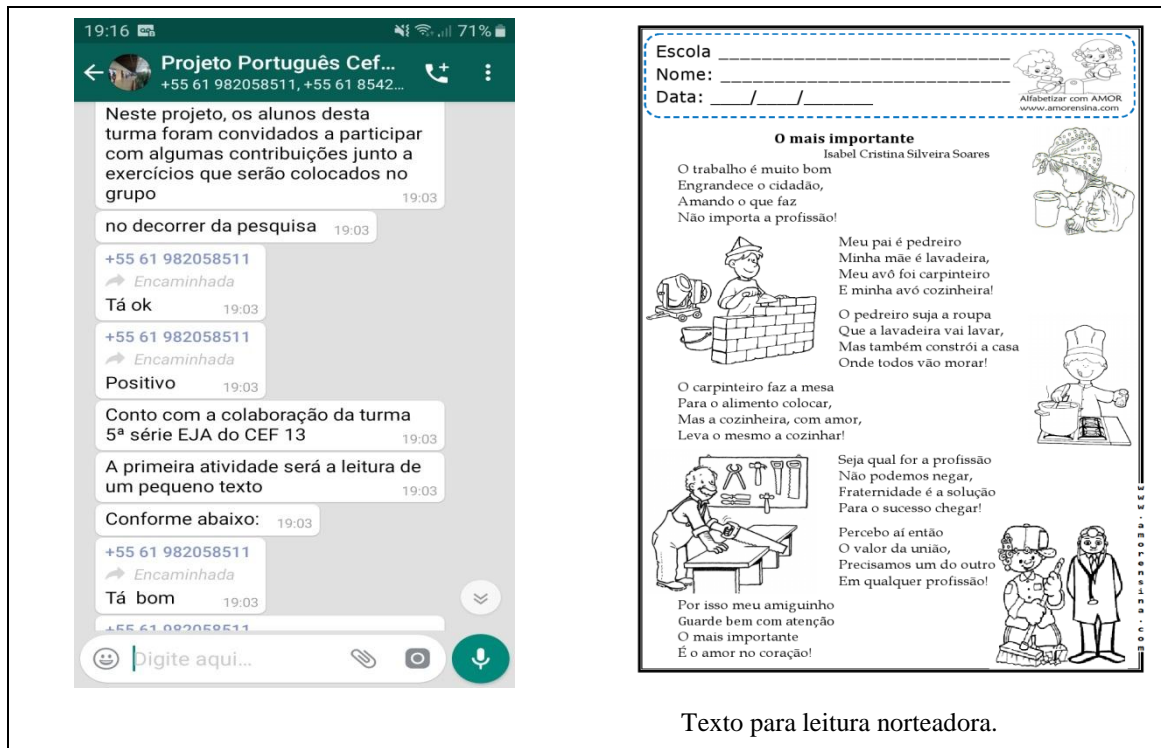
Um estudo de caso qualitativo em educação favorece a observação de dados sobre os processos de letramentos praticados pelos alunos, no âmbito de suas práticas textuais dentro do aplicativo, pois segundo Rojo e Moura (2012, 168) “o alargamento da noção de letramento na contemporaneidade, por meio da tecnologia e das inúmeras novas práticas sociais que se delineiam é um desafio que vem se configurando nas esferas escolares”. Nessa fase, é preciso identificar os indícios de letramento por meio do material coletado, seguindo para a leitura e releitura de todo o material para iniciar o processo de categorização dos dados, que se fará por meio da classificação das práticas textuais identificadas, bem como da verificação das práticas textuais desses alunos, produzidas no aplicativo, que aparecem em textos elaborados em outros suportes para produção e veiculação de textos, tais como: caderno, trabalhos escolares, produção textual, resumos, narrações, estudo dirigido, história em quadrinhos.

Os estudos foram desenvolvidos para responder à problemática que deu origem a esse estudo, o qual busca desvelar como as formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp*, estão influenciando as práticas textuais de estudantes do Ensino Fundamental, em outros contextos, em sala de aula, fora do âmbito do aplicativo.

5.1 A OBSERVAÇÃO

A realização da observação foi efetivada durante cerca de quatro meses, em que se constituiu um grupo no aplicativo *WhatsApp*, o qual foi formado pelos estudantes matriculados na turma da 5ª série da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia. A pesquisadora circulava livremente pelas áreas da escola, assim como participava das atividades desenvolvidas no grupo virtual. Segundo é possível perceber abaixo:

Figura 1



19:16 Projeto Português Cef...
+55 61 982058511, +55 61 8542...

Neste projeto, os alunos desta turma foram convidados a participar com algumas contribuições junto a exercícios que serão colocados no grupo 19:03

no decorrer da pesquisa 19:03

+55 61 982058511
Encaminhada
Tá ok 19:03

+55 61 982058511
Encaminhada
Positivo 19:03

Conto com a colaboração da turma 5ª série EJA do CEF 13 19:03

A primeira atividade será a leitura de um pequeno texto 19:03

Conforme abaixo: 19:03

+55 61 982058511
Encaminhada
Tá bom 19:03

+55 61 982058511

Escola _____
Nome: _____
Data: ____/____/____

O mais importante
Isabel Cristina Silveira Soares

O trabalho é muito bom
Engrandece o cidadão,
Amando o que faz
Não importa a profissão!

Meu pai é pedreiro
Minha mãe é lavadeira,
Meu avô foi carpinteiro
E minha avó cozinheira!

O pedreiro suja a roupa
Que a lavadeira vai lavar,
Mas também constrói a casa
Onde todos vão morar!

O carpinteiro faz a mesa
Para o alimento colocar,
Mas a cozinheira, com amor,
Leva o mesmo a cozinhar!

Seja qual for a profissão
Não podemos negar,
Fraternidade é a solução
Para o sucesso chegar!

Percebo ai então
O valor da união,
Precisamos um do outro
Em qualquer profissão!

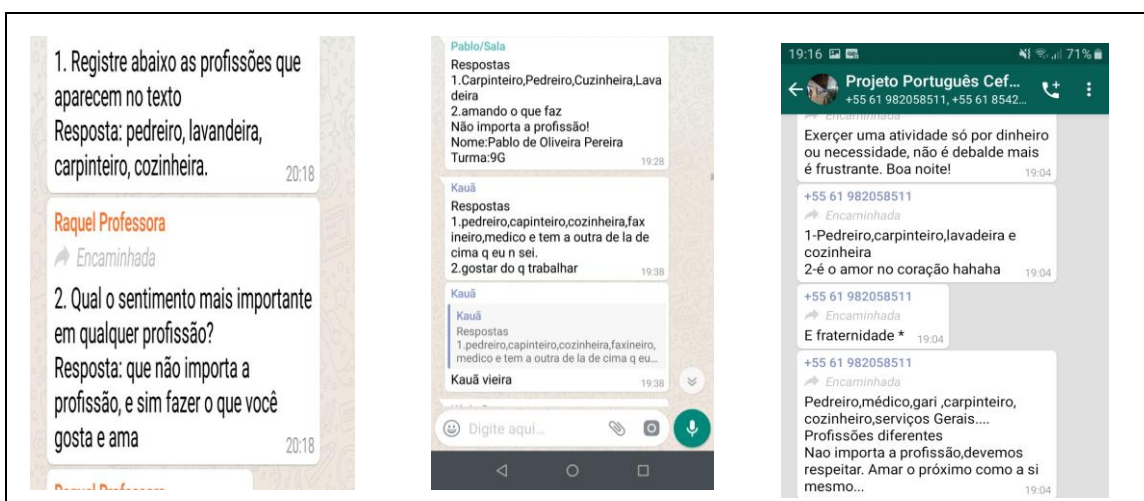
Por isso meu amiguinho
Guarde bem com atenção
O mais importante
É o amor no coração!

Texto para leitura norteadora.

Fonte: captura de tela.

A observação foi utilizada para facilitar a obtenção de dados a respeito das práticas de letramento, as quais envolvem a multiplicidade de linguagens presentes na criação de textos sobre os quais os estudantes não têm consciência, mas que, de certa forma, orientam seu comportamento, conforme é possível notar abaixo:

Figura 2



1. Registre abaixo as profissões que aparecem no texto
Resposta: pedreiro, lavadeira, carpinteiro, cozinheira. 20:18

Raquel Professora
Encaminhada

2. Qual o sentimento mais importante em qualquer profissão?
Resposta: que não importa a profissão, e sim fazer o que você gosta e ama 20:18

Pablo/Sala
Respostas
1. Carpinteiro, Pedreiro, Cozinheira, Lavadeira
2. amando o que faz
Não importa a profissão!
Nome: Pablo de Oliveira Pereira
Turma: 9G 19:28

Kauã
Respostas
1. pedreiro, capiteiro, cozinheira, faxineiro, medico e tem a outra de la de cima q eu n sei.
2. gostar do q trabalhar 19:38

Kauã
Respostas
1. pedreiro, capiteiro, cozinheira, faxineiro, medico e tem a outra de la de cima q eu...
Kauã vieira 19:38

19:16 Projeto Português Cef...
+55 61 982058511, +55 61 8542...

Exerçer uma atividade só por dinheiro ou necessidade, não é debalde mais é frustrante. Boa noite! 19:04

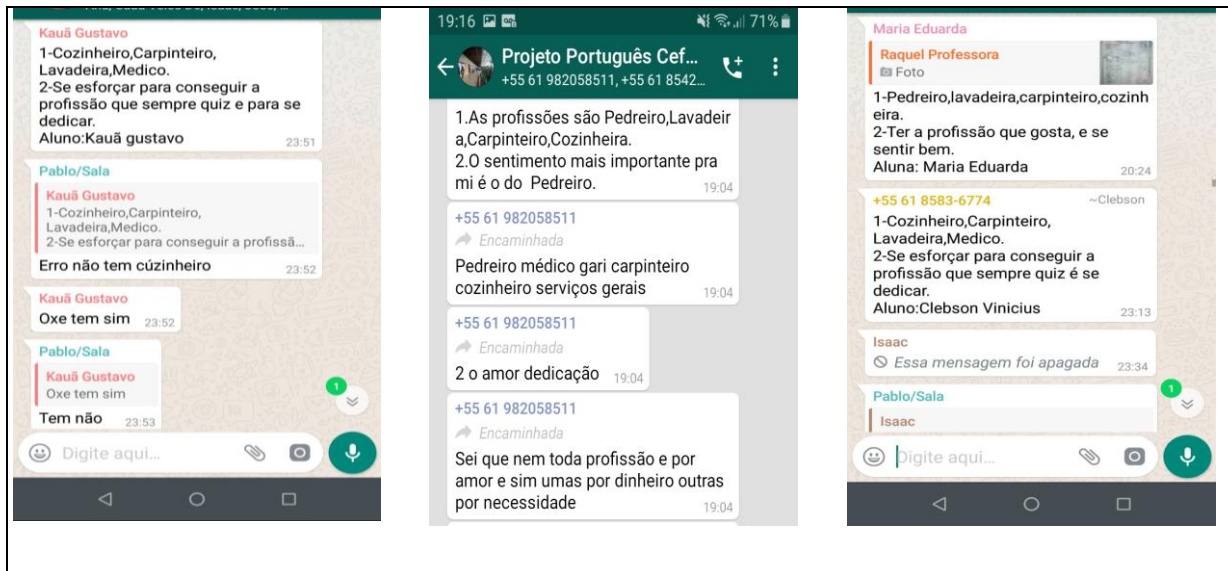
+55 61 982058511
Encaminhada
1- Pedreiro, carpinteiro, lavadeira e cozinheira
2- é o amor no coração hahaha 19:04

+55 61 982058511
Encaminhada
E fraternidade * 19:04

+55 61 982058511
Encaminhada
Pedreiro, médico, gari, carpinteiro, cozinheiro, serviços Gerais...
Profissões diferentes
Não importa a profissão, devemos respeitar. Amar o próximo como a si mesmo... 19:04

Fonte: captura de tela.

Figura 3



Fonte: captura de tela

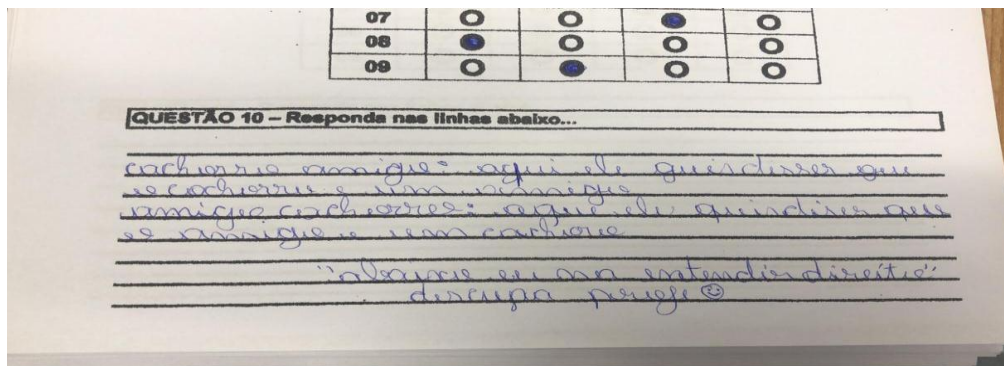
Os estudantes forneceram dados por meio da interação no grupo constituído no aplicativo *WhatsApp*. As análises das interações realizadas foram feitas com base nos relatos registrados no grupo. Após essa etapa, passou-se à verificação de indícios dessas práticas textuais em outros textos elaborados pelos alunos desta turma. Consoante, pode-se perceber abaixo:

Figura 4



Fonte: captura de tela

Figura 5



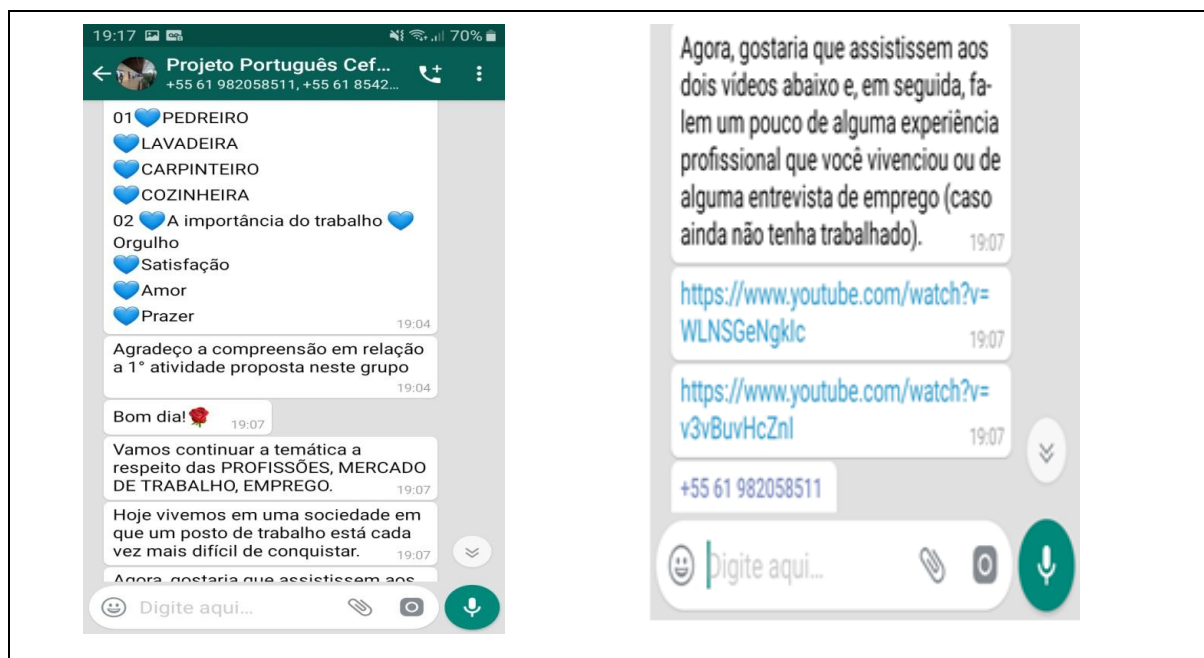
Fonte: Produção textual de aluno.

Nessa redação, podemos perceber a interferência de linguagem própria do aplicativo *WhatsApp* em questão subjetiva em avaliação escrita de Língua Portuguesa, referente ao 1º semestre de 2019, no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia. Nota-se que aparecem *emojis* no texto elaborado. A mesma linguagem aparece em comunicação realizada em ambiente virtual da turma, durante a realização de atividade, proposta pela professora, a qual foi realizada no ambiente do aplicativo *WhatsApp*.

Os estudos de Soares (2010, p. 47) apontam que “alfabetização é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. A autora defende que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, simultaneamente, alfabetizado e letrado. Pode-se observar que o estudante no enxerto acima utilizou práticas sociais da escrita próprias do ambiente virtual em avaliação escolar, apontando ser possível a interferência do mundo virtual em contexto de escrita formal.

Adiante, a coleta de dados mostrou mais participação dos alunos no grupo constituído no *WhatsApp* pelos estudantes da turma.

Figura 6



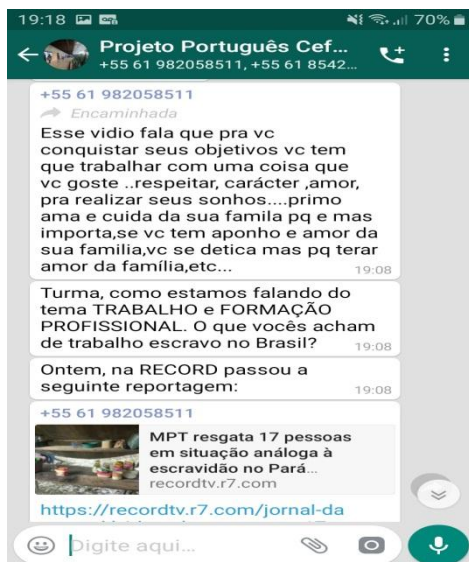
Fonte: captura de tela

Figura 7



Fonte: <https://www.youtube.com>

Figura 8

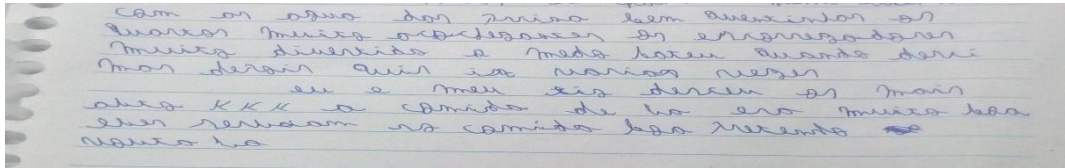


Fonte: captura de tela

Nesse estudo, foram observados os elementos constitutivos da linguagem virtual – as abreviações, os símbolos, o uso de terminologias próprias, os processos comunicacionais e o espaço virtual. Com o intuito maior, de identificar como esse letramento aparece em outro

suporte, foi analisado o seguinte excerto colhido de textos produzidos pelos alunos da turma:

Figura 9



Fonte: Produção textual de aluno.

Os estudos de Rangel e Freire (2012, p.19), mostram que “para além da palavra escrita, o texto é engendrado no gestual, na oralidade, nas imagens, nas expressões faciais e outras formas de linguagens e símbolos que transmitem e acrescentam significados às comunicações”. É possível realçar que muitos educandos têm autonomia na escrita e para estes ler e escrever é algo que precisa ter sentido, uso e função.

Em seguida, foram analisados mais registros dos alunos no grupo constituído no *WhatsApp* pelos estudantes da turma.

Figura 10



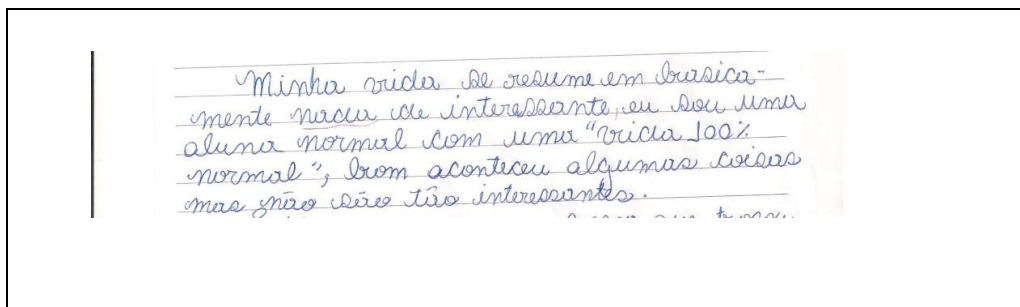
Fonte: Captura de tela

Figura 11



Fonte: Captura de tela

Figura 12



Fonte: Produção textual de aluna.

Pelos dados coletados nos dois contextos: o virtual, por meio do grupo do *WhatsApp*; o presencial, através de atividades realizadas em sala de aula pode-se perceber as práticas de linguagens que o mundo contemporâneo apresenta à escola. Para Rojo (2009, p. 108) “o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares, não será suficiente. Será necessário ampliar as práticas e eventos de letramento e a natureza dos textos que nela circulam”.

5.2 A ENTREVISTA

Como instrumento de coleta de dados primários foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com 04 estudantes integrantes da 5ª série, da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia. As entrevistas tiveram duração média de 4 minutos e meio, foram gravadas e, posteriormente, transcritas para, então, serem analisadas. Salienta-se que a seleção de estudantes, para fazer parte do *corpus* de entrevistas, buscou respeitar a diversidade de sexo, nível de participação no grupo constituído, no aplicativo *WhatsApp*, bem como na elaboração de produção textual em atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa.

As entrevistas individuais possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos grupos possuem em relação as variáveis de estudo. Conforme Richardson (1999, p. 160), “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. A opção pela técnica de entrevista semiestruturada se deu em função de proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, em que os participantes da pesquisa falam livremente não oportunizam uma visão clara.

A coleta de dados secundários se concretizou através de análise de redações de alunos da turma da 5ª série, da Educação de Jovens e Adultos, do Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia. Para enriquecer os dados, foram analisadas as produções textuais, tendo em vista a perspectiva de interferência de linguagem própria do aplicativo em outros textos elaborados pelos alunos, tais como: narrações, dissertações argumentativas, respostas a estudos dirigidos, assim como outros gêneros textuais.

Transcrição de entrevista

E: O que você escreve no aplicativo *WhatsApp* interfere de alguma forma na sua escrita em outros textos?

Aluno: Interfere.

E: Como é que você percebeu isso?

A: É aleatório mesmo, quando eu começo a escrever ...mesmo digitando assim...vai aleatoriamente.

E: Você percebe um novo jeito de ler e escrever, ou seja, um novo letramento depois que passou a usar o *WhatsApp*?

Aluno: sim. Quando eu não usava celular eu não diminuía a palavra, antigamente eu não diminuía a palavra não.

E: Você já viu algum texto ou escreveu algum texto em que tenha visto a linguagem do *WhatsApp*?

Aluno: não

E: Você acha que o uso do celular contribui na sua escrita aqui na escola?

Aluno: sim.

E: Em que sentido?

Aluno: sobre os textos, até no dever de casa o *WhatsApp* facilita a sua vida.

E: O uso do Português no aplicativo *WhatsApp* influenciou a sua escrita no papel? Por exemplo:

Aluno: sim

E: E você consegue mudar isso?

Aluno: de vez em quando sim

E: Por exemplo, na redação da escola, nos trabalhos escolares?

Aluno: sim.

E: Você consegue, então, monitorar sua escrita.

E: As redes sociais favorecem a sua comunicação com as outras pessoas. O uso do aplicativo *WhatsApp* favorece sua comunicação com as outras pessoas? Dê exemplos.

Aluno: Favorece, porque fica mais fácil de se comunicar.

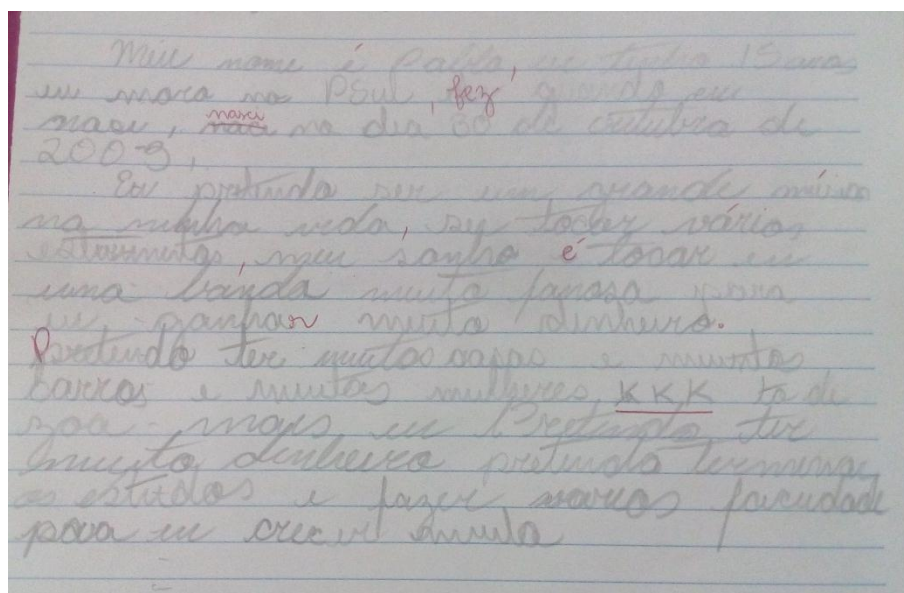
E: Você consegue escrever esse Português que a gente ensina em sala de aula, esse Português todo correto dentro do aplicativo *WhatsApp*?

Aluno: consigo.

E: Mas não foi isso que vimos na observação da turma, né? Por quê?

Aluno: Porque na cabeça vem uma coisa, mas na leitura vem outra.

Figura 13



Fonte: Produção textual de aluno.

Transcrição de entrevista

E: Boa tarde. Agora vou entrevistar a aluna Fernanda, que também foi encontrada marcas de interferência da linguagem digital na linguagem formal. No caso, a professora de Português passou uma redação e viu essas interferências. Boa tarde, Fernanda!

Aluna: Boa tarde!

E: As formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, por meio do aplicativo *WhatsApp* interferem de alguma forma em sua escrita em outros textos? Por exemplo, em outros suportes, tais como: caderno, trabalho escrito, redação.

Aluna: Não, porque eu não mexo no *WhatsApp*, só uso o *WhatsApp* quando preciso falar alguma coisa muito importante com meu pai ou minha mãe.

E: E, outras redes sociais, você não acha que interfere?

Aluna: Não, porque as redes sociais que uso, eu sempre tento ter uma escrita boa, com menos erro de Português, sempre sou cautelosa quando escrevo por lá.

E: Entendi. Você percebe um novo jeito de ler e escrever em sua escrita, depois que você passou a utilizar o *WhatsApp* ou outros mecanismos de internet, de linguagem digital, rede social, que passou a utilizar o computador?

Aluna: Não mudou muito, eu uso mais internet pra escutar música.

E: Mas como você explica as interferências nas redações?

Aluna: Quando eu era pequena, eu não parei em uma escola, eu vivia trocando de escola, quando eu ainda estava aprendendo a ler e a escrever e isso interferiu muito.

E: Entendi. Você já viu algum texto ou escreveu algum texto em que tenha visto a linguagem do *WhatsApp*? Linguagem digital, linguagem de internet?

Aluna: Sim. Em algumas redações eu escrevia com esse tipo de linguagem, mas aí eu fui parando.

E: Você acha que usar celular contribui na sua escrita aqui na escola?

Aluna: Sinceramente, acho que não! Porque possui muitas coisas que a gente vê no celular que tem escritas erradas.

E: ok. O uso da Língua Portuguesa dentro do aplicativo *WhatsApp* influenciou a sua escrita no papel, ou seja, o fato de você utilizar o Português aqui no *WhatsApp* e vai usar Português aqui na redação, é a mesma língua, isso influencia a sua escrita?

Aluna: Não, porque quando eu vou escrever no *WhatsApp*, que eu vou tá falando com alguém que eu possa abreviar ou usar um tipo de língua mais informal eu uso, mas quando é aqui na escola eu não faço esse tipo de coisa, porque interfere muito nas redações. É minha opinião.

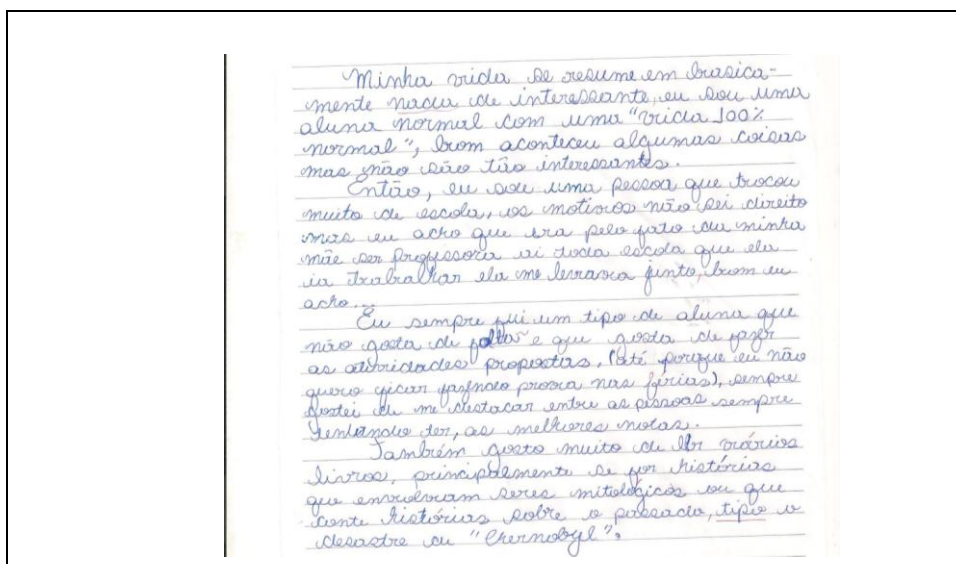
E: As redes sociais favoreceram a sua comunicação.

Aluna: sim, eu sou uma pessoa que na vida real não converso muito com as pessoas. Só que quando eu tô nas redes sociais eu consigo conversar melhor, porque eu não estou frente a frente com a pessoa, aí eu acho mais interessante.

E: Então, favoreceram a sua comunicação. É isso?

Aluna: sim.

Figura 14



Fonte: Produção textual de aluna

Transcrição de entrevista

E: Boa tarde, vou começar agora uma entrevista sobre as interferências que nós observamos da linguagem digital na sua escrita no Português padrão. As formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual por meio do aplicativo *WhatsApp* interferem de alguma forma em sua escrita em outros textos, como: caderno, trabalho escrito e redação?

Aluna: sim

E: Quando você percebeu isso?

Aluna: Nesse texto, porque eu nunca tinha colocado né...porque os professores falam que não pode né, mas não prestei atenção.

E: Então, você se monitora é isso?

Aluna: sim.

E Você percebe um novo jeito de ler e escrever em sua escrita depois que passou a usar o celular?

Aluna: sim.

E: O celular revolucionou a sua vida, a sua forma de comunicação?

Aluna: Mudou total.

E: Dê um exemplo?

Aluna: Eu fui na casa de uma amiga e sai com ela e fizemos umas tais coisa.

E: Você já viu algum texto em que tenha visto a linguagem do *WhatsApp*?

Aluna: sim.

E: E como é que foi a sua percepção?

Aluna: não, normal. Hoje em dia é normal, muitos textos são escritos com a linguagem do *WhatsApp*.

E: Você acha que o uso do celular contribui na sua escrita aqui na escola? Você acha que o celular favorece o jovem, contribui na escrita do jovem?

Aluna: favorece, ahah. Porque tem muita palavra que eu não sabia escrever e hoje em dia com o corretor do *WhatsApp* eu consigo lembrar.

E: O uso do Português dentro do *WhatsApp* influencia na escrita no papel? Por exemplo: você usa Português no papel (redação, trabalhos) e usa Português no celular. Quando você vai utilizar o Português no papel, você sente que é influenciada pelo Português utilizado no celular?

Aluna: sinto.

E: Quando foi que você percebeu isso?

Aluna: Ah, nas redações que eu faço. Desde o ano passado quando o Eustáquio passava as redações de Português, eu percebia isso.

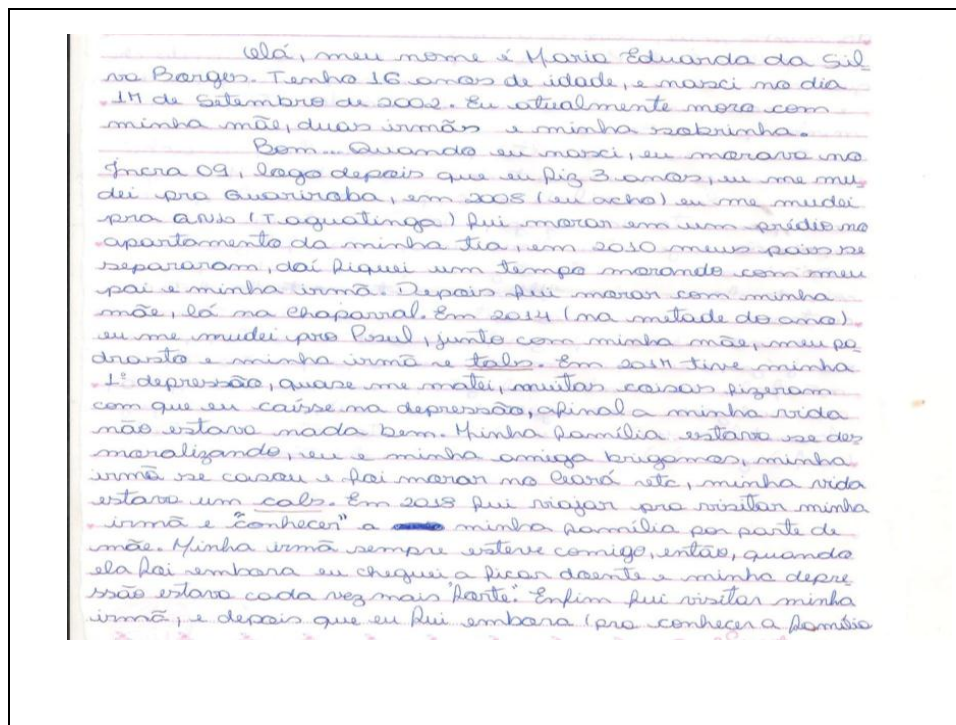
E: As redes sociais favoreceram a sua comunicação?

Aluna: sim, muito.

E: Em que sentido?

Aluna: Hum. Ah não sei explicar. Eu era muito tímida, mas hoje sou menos, entende? Não sei explicar. Tipo me ajudou na comunicação.

Figura 15



Fonte: Produção textual de aluna.

Transcrição de entrevista

E: Boa tarde, Alan. As formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual por meio do aplicativo WhatsApp interferem de alguma forma em sua escrita em outros textos, como: caderno, trabalho escrito e redação?

Aluno: Às vezes, sim.

E: Quando você percebe isso?

Aluno: Quando eu vou ler, geralmente. Quando eu to escrevendo não percebo muito, não. Mas quando eu vou ler, eu percebo.

E: Quando você lê, é que você percebe essa influência da internet na sua escrita.

Aluno: isso.

E: Você percebe um novo jeito de ler e escrever depois que você passou a utilizar o aplicativo *WhatsApp* no seu celular?

Aluno: É mais fácil, né, porque não precisa escrever a frase toda e tem só: tipo vc e ele completa. É mais fácil.

E: Você já viu algum texto ou escreveu algum texto em que tenha visto a linguagem do *WhatsApp*?

Aluno: Já.

E: E como é que foi a sua impressão?

Aluno: Sei lá, né. Tipo, escrevi vc, mas apaguei mais pra frente quando eu vou ler. Geralmente eu uso assim. É automático.

E: Você acha que o uso do celular contribuiu na sua escrita aqui na escola?

Aluno: Acho que não.

E: Não contribuiu, não melhorou a escrita?

Aluno: ah, tipo, só um pouco, quando eu vou comer letra. Tipo, quando eu vou escrever vc, eu to comendo o “o” e o “e”.

E: O uso da Língua Portuguesa no aplicativo *WhatsApp* influenciou a sua escrita no papel, por exemplo: você escreve no celular e você também escreve no caderno (no papel). Você acha que o fato de você utilizar o Português no celular, na hora que vai passar para o papel influenciou?

Aluno: Nem toda vez. É automático, estou acostumado. Quando estou copiando.

E: As redes sociais favoreceram a sua comunicação?

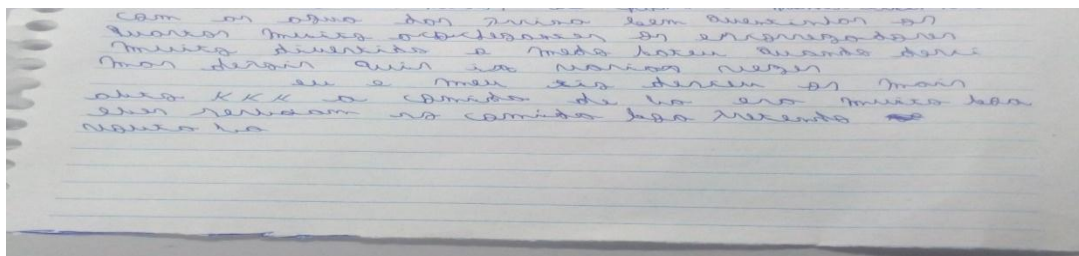
Aluno: Como assim?

E: Depois que você passou a utilizar, por exemplo, o aplicativo *WhatsApp* e outras redes sociais, você se tornou um rapaz mais comunicativo?

Aluno: Ficou mais fácil conversar com as pessoas quando estão mais longe.

E: Então, a gente agradece a sua participação no projeto.

Figura 16



Fonte: Produção textual de aluno.

5.3 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pela pesquisadora. Na análise do material, buscase classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. O caminho percorrido pela análise de conteúdo, ao longo dos anos, perpassa diversas fontes de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

A análise de conteúdo alcançou popularidade a partir de Bardin (1977). No início de sua aplicação, a objetividade da análise era perseguida com empenho. Aos poucos, a análise de conteúdo foi interessando pesquisadores de diferentes áreas, como a linguística, etnologia, história, psiquiatria, contribuindo para alavancar suas pesquisas aos trabalhos de parceiros nas áreas da psicologia, ciências políticas e jornalismo.

Bardin (1977) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado. Nos últimos anos, a técnica tem conquistado grande desenvolvimento, tendo em vista, o crescente número de publicações anuais. Entretanto, a variedade de conceitos e finalidades de seu uso, parece estar longe de enriquecer a prática de análise.

Com intuito de fazer frente ao contexto supracitado, este tópico, tem como objetivo descrever, de forma sistemática, a aplicação da técnica análise de conteúdo, a qual foi utilizada a fim de analisar os dados qualitativos da pesquisa de dissertação de mestrado.

A análise de conteúdo tem por objeto a palavra (o aspecto individual e atual da linguagem). Ela trabalha a palavra, quer dizer a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Considera as significações, procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. O material principal da análise de conteúdo são os significados. Visa ao conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstituídos a partir de uma amostra de mensagens particulares. O objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma ou outra realidade que não a da mensagem.

Quadro 1 – Classificação das postagens no grupo constituído

Participação nas Atividades		Atividade 1		Letramento no contexto virtual	Atividade 2		Letramento no contexto virtual
Variáveis		15 a 30 anos	30 a 60 anos	Indícios	15 a 30 anos	30 a 60 anos	Indícios
Sexo	Mulheres	04	04	Emojis.	01	03	Emojis, né, pra vc, pq. , gif.
	Homens	06	05	Emojis, oxe, aham, q., tá, pra mim, o q. vc., tá ok, hahaha.	-	02	Ok, emojis.

Fonte: Dados extraídos da fonte geradora, apenas para fins de pesquisa.

Depoimentos de alunos nas entrevistas

Os alunos forneceram depoimentos por meio de entrevista. As perguntas eram abertas. Os depoimentos e as perguntas estão transcritos nos excertos A, B, C e D. A análise das interações via áudio foi feita com base em quatro depoimentos de estudantes acerca das práticas textuais no ambiente virtual do aplicativo *WhatsApp* e suas implicações na escrita em outros contextos, bem como outros suportes. As questões abaixo nortearam as entrevistas.

O primeiro questionamento foi acerca das interferências da escrita no aplicativo *WhatsApp* em outros textos.

Interfere. É aleatório mesmo, quando eu começo a escrever ...mesmo digitando assim...vai aleatoriamente. (Aluno A, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Sim. Nesse texto, porque eu nunca tinha colocado né...porque os professores falam que não pode né, mas não prestei atenção. (Aluna C, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Às vezes, sim. Quando eu vou ler, geralmente. Quando eu to escrevendo não percebo muito, não. Mas quando eu vou ler, eu percebo. (Aluno D, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Pelo exposto, pode-se inferir que as práticas de letramento que envolve a multiplicidade de linguagens presentes hoje na criação de textos muitos estudantes não têm consciência, mas que, de certa forma, orientam seu comportamento. Os estudos de Porto el al (2017, p. 114) apontam que “o *WhatsApp* possibilita novas experiências nos processos de escrever e, principalmente, de ler”.

O segundo questionamento procurou saber se os alunos percebiam um novo jeito de ler e escrever, ou seja, um novo letramento depois que passou a usar o aplicativo *WhatsApp*. Nesse sentido, temos os excertos:

Sim. Quando eu não usava celular eu não diminuía a palavra, antigamente eu não diminuía a palavra não. (Aluno A, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

sim. Mudou total. Eu fui na casa de uma amiga e sai com ela e fizemos umas tais coisa. (Aluno C, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

É mais fácil, né, porque não precisa escrever a frase toda e tem só: tipo vc e ele completa. É mais fácil. (Aluno D, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Pelas entrevistas, percebe-se que os estudantes consideram o aplicativo *WhatsApp* como um mediador funcional de novas práticas de letramento social no processo comunicativo, possibilitando reconfigurações das habilidades de ler e escrever. É pertinente realçar que os elementos próprios do aplicativo, do hipertexto e da cultura digital (emojis, emoticons, vídeos, áudios e imagens) ressignificam as habilidades de ler e escrever, favorecendo novas práticas de leitura e escrita.

Adiante, os educandos foram questionados sobre ter visto algum texto ou ter escrito algum texto em que tenha aparecido a linguagem do aplicativo *WhatsApp*. Nesse contexto, temos os excertos:

Sim. Hoje em dia é normal, muitos textos são escritos com a linguagem do *WhatsApp*. (Aluna C, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Já. Sei lá, né. Tipo, escrevi vc, mas apaguei mais pra frente quando eu vou ler. Geralmente eu uso assim. É automático. (Aluno D, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Pelos depoimentos, percebe-se que os estudantes notam em suas práticas textuais marcas linguísticas próprias do aplicativo *WhatsApp* e, em especial, nos textos elaborados

por eles. Isso vai ao encontro de um dos objetivos desse estudo. Vive-se em cultura letrada e segundo Porto et. al. (2017, p. 125):

O texto no papel é lido e escrito de forma linear, sequencial, da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após a outra; com a reconfiguração das habilidades de leitura e escrita no hipertexto e no suporte digital. Assim, a comunicação no aplicativo, a escrita e a leitura se configuram de forma multilinear, de maneira não sequencial. Utiliza-se de *links* e rastros diversos que vão trazendo telas numa reconfiguração de possibilidades. O processo educativo por meio da escrita e leitura multilinear e não sequencial se articulam também mediante o descobrimento constante. O processo comunicativo mediado pelo *WhatsApp* reconfigura a concepção de letramento que, agora, se reinventa com a inserção de sons, imagens e vídeos.

Capítulo 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo permitiu analisar as influências das comunicações realizadas por meio do aplicativo *WhatsApp* em materiais escritos de estudantes do Ensino Fundamental. Adiante, a pesquisa favoreceu uma reflexão acerca dos impactos das práticas textuais de estudantes usuários do *WhatsApp* em suas manifestações escritas formais, bem como as possíveis contribuições, com suas práticas de letramento, para o ensino de língua portuguesa. Além disso, possibilitou contribuir para os estudos sobre o letramento e as novas tecnologias integradas à educação.

De um modo geral, os estudantes forneceram dados por meio da interação no grupo constituído no aplicativo. As análises das interações realizadas no grupo mostraram as interferências de linguagem própria do aplicativo *WhatsApp* em questão subjetiva em avaliação escrita de Língua Portuguesa, bem como em textos produzidos pelos alunos da turma. Foram identificados os elementos constitutivos da linguagem virtual: as abreviações, os símbolos, o uso de terminologias próprias e os processos comunicacionais. Nesse sentido, percebemos o apoio que o aplicativo *WhatsApp* traz ao proporcionar a dimensão da expressão de cada pessoa, no momento de partilhar e compartilhar a informação. Há também as contribuições desse *software* para os processos de escrita, uma vez que os estudantes têm a oportunidade gratuita de serem escritores, pois o conteúdo que é escrito é partilhado e lido por outros colegas.

Na pesquisa realizada, alguns alunos apresentaram dificuldade na adequação de uso da língua, visto que os depoimentos mostraram que muitos estudantes não têm consciência, mas que, de certa forma, as práticas no aplicativo orientam seu comportamento. Conforme o excerto abaixo:

A: É aleatório mesmo, quando eu começo a escrever ...mesmo digitando assim...vai aleatoriamente. Quando eu não usava celular eu não diminuía a palavra, antigamente eu não diminuía a palavra não (Aluno A, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Foi observado, porém, o depoimento de uma aluna que conseguiu realizar a adequação de uso da língua. De acordo com o excerto abaixo:

A: As redes sociais que uso, eu sempre tento ter uma escrita boa, com menos erro de Português, sempre sou cautelosa quando escrevo por lá. Em algumas redações eu escrevia com esse tipo de linguagem digital, mas ai eu fui parando (Aluna B, ENTREVISTA, PESQUISA DE CAMPO).

Os alunos demonstraram muito interesse pelo tema e buscaram se informar sobre o conteúdo. Diante das falas dos alunos - no momento das entrevistas; durante as observações no grupo constituído no aplicativo; e também na elaboração de textos escolares, desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa - ficou evidente que os objetivos dessa pesquisa foram realmente alcançados. Os objetivos específicos, desse estudo, buscaram observar e identificar os indícios de letramento praticado pelos alunos em suas práticas textuais, no aplicativo *WhatsApp*; bem como verificar se aparecem em outros textos elaborados pelos estudantes.

O grupo virtual, constituído no aplicativo *WhatsApp*, conseguiu criar um ambiente de interação onde os alunos puderam participar das atividades de leitura e interpretação de textos, trocando ideias sobre os temas. Já os vídeos exibidos possibilitaram debate sobre os temas propostos, permitindo aos alunos entender e desenvolver melhor alguns conceitos que antes não eram assimilados, por apresentarem uma linguagem fácil e por aproximar o aluno de seu cotidiano. As entrevistas contribuíram para que os estudantes fornecessem suas opiniões acerca das comunicações por meio do aplicativo *WhatsApp* e as influências nas práticas textuais em outros contextos, em sala de aula, fora do âmbito do aplicativo. As análises dos textos elaborados pelos educandos mostraram as práticas sociais da escrita próprias do ambiente virtual em avaliações e produções de texto, apontando ser possível a interferência do mundo virtual em contexto de escrita formal.

Dada à importância do tema, torna-se necessário o desenvolvimento de projetos de pesquisa que visem à investigação das formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual e suas influências na prática pedagógica, que possam desencadear competências e habilidades para garantir aplicações pedagógicas da tecnologia informática e suas implicações na sala de aula.

Os resultados obtidos permitiram identificar os impactos das práticas textuais de estudantes usuários do *WhatsApp* em suas manifestações escritas formais. Desse modo,

apontam para a emergência de novos estilos textuais, novos vocabulários e novas construções frasais, efetivamente incorporados ao cotidiano dos alunos, decorrentes de sua intensa comunicação em aplicativos digitais. Nesse sentido, a investigação forneceu indícios suscetíveis de concernentes à adoção de novas abordagens didáticas por parte de professores de Língua Portuguesa, não apenas visando à incorporação de novas práticas textuais, mas também à promoção de aproximações entre a sala de aula e o cotidiano dos alunos, com vistas a uma relação ensino-aprendizagem mais significativa e contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, L. M.; ROCHA, H. M. *Emoticons: o fator humano da tecnologia na educação a distância*. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA (SEGET), 10, 2013, Rio de Janeiro. Anais_Gestão e Tecnologia para a competitividade: AEDB, 24-25, out. 2013. p. 1-11.

ALVES, J. *A concepção de ideologia em Althusser e Gramsci: Complementações e/ou divergências?* In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2018, MG. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-36-encontro/gt-2/gt18-2/8050-a-concepcao-de-ideologia-em-althusser-e-gramsci-complementacoes-ou-divergencias/file>. Acesso em 21 de nov 2018.

ANDRÉ, Marli.E.D.A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, Salvador. Vol. 22 (40), p. 95-103, 2013.

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978.

BARDIN, Laurence. *L'Analyse de contenu*. Editora: Presses Universitaires de France, 1977.

_____. *Análise de conteúdo*. SP: Edições 70, 2011.

BARTON, D. The social nature of writing. In D. Barton & R. Ivanic (eds). *Writing in the community*. Newbury Park: Sage, 1991.

BEZERRA, Benedito G.; LÊDO, Amanda C. *Usos da Língua(em) na internet: o que estudantes de graduação pensam sobre as práticas de leitura e escrita na comunicação via dispositivos móveis?* Disponível em: http://www.revistadialogos.com.br/Anais/Anais_vol_I.pdf. Acesso em: 17 de maio de 2018.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?* São Paulo: Loyola, 2006.

BERGMANN, J.; SAMS, A. How the Flipped Classroom is radically transforming learning. The Daily Riff, 15 Abril 2012b. Learning, Innovation & tech. Disponível em: <<http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1989.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: A sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____ *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Projeto de Lei nº 2246/2007. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=372564>
Acesso em: 25 de abril de 2018.

CALVET, Louis Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, F.L. *O trabalho com a oralidade: proposição, aplicação e análise de u debate regrado via WhatsApp*. Disponível em: <www.hipertextus.net/volume16/Art6Vol16.pdf>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

CUNHA, C. *Uma Política do Idioma*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

CONCEIÇÃO, S.S.; SCHNEIDER, H.N. *Whatsapp na educação superior: uma experiência de aprendizagem colaborativa*. In: PIMENTEL, E.P.; CATTELAN, R.G. (Org). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO.5, 2016, Uberlândia. Anais. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2016, p. 810-819. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/7004>. Acesso em: 16 maio 2018.

DEWEY, John / Robert B. Westbrook; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). *Coleção Educadores*: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora: Massangana, 2010, 136 p.

FIORIN, J. L. *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?* tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAGNÉ, Gilles; BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

GERALDI, Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GALÁN, José Gómez; SANTOS, Gilberto Lacerda. *Informática e telemática na educação*. Brasília: Liber Livro, 2012.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HEATH, S.B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do Letramento*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 1995.

LDB: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2018.

LEI: 4.131/2008: http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/57621/Lei_4131_02_05_2008.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2018.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. (Coleção Trans).

LINSPECTOR, Clarice. *A Descoberta do Mundo*. São Paulo: Rocco, 1999.

LOBATO, Lúcia Maria P. *Sintaxe Gerativa do Português: da teoria padrão à teoria da regência e ligação*. Belo Horizonte: Vigília, 1986.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LYONS, J. *O que é a linguagem? Introdução ao pensamento de Noam Chomsky*. Tradução Bruno da Ponte. s.l. Editorial Estampa, 1972.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação*. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MOORE, M; Kearsley, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007. 398 p.

NERI, Juarez Heladio P. *Mídias sociais em escolas: uso do Whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio*, 2015. Disponível em: <portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/06-14.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2018.

OLIVEIRA, C. L. *Afetividade, aprendizagem e tutoria online*. Revista EDaPECI. São Cristóvão, v. 3, nº 3, p. 1-16, dez. 2009.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PORTO, Cristiane; OLIVEIRA, Kaio Eduardo; CHAGAS, Alexandre. *WhatsApp e Educação: entre mensagens, imagens e sons*. Bahia: Editus, 2017.

PRENSKY, MARC. *Digital Natives Digital Immigrants*. On the Horizon: MCB University Press, Vol. 9 Nº. 5, October 2001.

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. *Educação com tecnologias*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

REIS, B. S. *Você tem WhatsApp? Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília*. 2013.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Guilherme V. *Letramento, Discurso e Gramática Funcional*. Revista da UnB: Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília. Vol. 11 (2), 2010.

_____. Street, Brian (ed.) 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge:Cambridge University Press, 314 págs. Revista da UnB: Cadernos de Linguagem e Sociedade, Brasília. Vol. 2 (1) 1996.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Dulcelina Silva dos. *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Portugal: Porto, 2002.

SANTOS, Gilberto Lacerda. *Tecnologias para educação a distância: tead 2 meios didáticos para educação a distância*. Brasília: SEI-DN, 2001.

SANTOS, Gilberto Lacerda; ANDRADE, Jaqueline Barbosa F. *Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala de aula virtual*. Brasília: Líber Livro, 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, M.; CLARO, T. *A docência online e a pedagogia da transmissão*. Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 33, nº 2, p. 81-89, maio/ago. 2007.

SILVA, Marcos. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2001.

SILVA, Maria Claudia. *O uso do smartphone como recurso didático para o ensino de Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/viewFile/2218/1826> >. Acesso em: 17 de maio de 2018.

SILVA, A. H.; VILHEGAS, V. P. *IHC em dispositivos móveis – análise do aplicativo whatsapp*. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DAS FACULDADES INTEGRADAS “ANTONIO EUFRÁSIO DETOLEDO”, 9, Presidente Prudente-SP. Anais: FIAET, 24-25, set, 2013. p. 1-13.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 128 p.

STREET.B. (ed). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TAPSCOTT, Don. *Geração Digital*. São Paulo, SP: Macron Books, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas, S.P.: Pontes, 1988.

UNESCO. Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel. 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em 25 de abril de 2018.

WALLON, Henri/ Hélène Gratiot-Alfandéry; tradução e organização: Patrícia Junqueira. *Coleção Educadores*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 134 p.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Raquel Alves Amaral, do programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, UnB, que pode ser contatado pelo e-mail: ralvesamaral@hotmail.com e pelo telefone (61) 98205-8511. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte da referida aluna a realização de um estudo de caso aplicado à Educação para dissertação de mestrado intitulada "O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 5ª SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)". Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Manic Eduardo da S. Souza
Assinatura

Brasília, 10 de Junho de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Raquel Alves Amaral, do programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, UnB, que pode ser contatado pelo e-mail: ralvesamaral@hotmail.com e pelo telefone (61) 98205-8511. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte da referida aluna a realização de um estudo de caso aplicado à Educação para dissertação de mestrado intitulada "O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 5ª SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)". Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Pablo de Oliveira Pereira
Assinatura

Brasília, 10 de Junho de 2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Raquel Alves Amaral, do programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade de Brasília, UnB, que pode ser contatado pelo e-mail: ralvesamaral@hotmail.com e pelo telefone (61) 98205-8511. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte da referida aluna a realização de um estudo de caso aplicado à Educação para dissertação de mestrado intitulada "O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE 5ª SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)". Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Marina Eduarda da S. Banger
Assinatura

Brasília, 10 de Junho de 2019.



Universidade de Brasília

Brasília, 21 de fevereiro de 2019.

A quem de direito,

Apresento a V. Sa. a mestranda Raquel Alves Amaral, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, que procurará desenvolver atividade de investigação estritamente relacionada com seu projeto de pesquisa intitulado "O Letramento e as práticas textuais no aplicativo whatsapp: um estudo de caso em uma turma de 5ª. Série da educação de jovens e adultos no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia (DF)".

Antecipadamente, agradeço por todo apoio que será acordado à mestranda, cujos trabalhos serão realizados dentro de princípios de ética e responsabilidade.

Atenciosamente,

Gilberto Lacerda Santos
Professor Titular
Orientador



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

Memorando Nº /2019- EAPE

Brasília, 27 de fevereiro de 2019.

PARA: CRE Ceilândia

ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa

Senhor Diretor(a),

Autorizamos a pesquisadora RAQUEL ALVES DO AMARAL, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, a realizar pesquisa de campo nessa regional.

A pesquisa intitulada “O LETRAMENTO E AS PRÁTICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM TURMA DE 5ª SÉRIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)” tem como objetivo compreender as novas formas de letramento que estão surgindo no contexto virtual, especialmente nas comunicações por meio do aplicativo Whatsapp.

Dentre as ações de pesquisa, estão incluídas observação participante, entrevistas e aplicação de questionários.

A autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola, professores e alunos se dará por autorização expressa dos Gestores da Unidade de Ensino e assinatura do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** pelos participantes da pesquisa.

Atenciosamente,

Simão de Miranda

Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE
 Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional
 Diretor



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
CEILÂNDIA

CARTA DE ENCAMINHAMENTO DE ESTUDANTE
Atividades Pedagógicas e de Pesquisa de Cursos de Licenciaturas

À Direção da Escola: CEF 13

Encaminhamos o(s) estudante(s) abaixo relacionado(s), da Instituição de Ensino Superior **UNB**, do curso de MESTRADO EM EDUCAÇÃO para realizar atividades pedagógicas da disciplina / do projeto DE PESQUISA " O LETRAMENTO E AS PRATICAS TEXTUAIS NO APLICATIVO WHATSAPP: UM ESTUDO DE CASO EM TURMA DE 5ª SERIE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 13 DE CEILÂNDIA (DF)" nessa escola. A atividade deverá ser realizada no 1º semestre do ano de **2019**.

Solicitamos que a direção confira a identificação do(s) estudante(s) com um documento pessoal de identificação.

Nome do(s) Estudante(s)	Matrícula
RAQUEL ALVES DO AMARAL	2267780

Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas*	Carga Horária
ENTREVISTAS, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE, APLICAÇÃO DE QUESTIONARIOS	80h
TOTAL:	80h

* Atividades de disciplinas específicas da graduação, EXCETO ESTÁGIO SUPERVISIONADO. A carga horária total das atividades não poderá ser superior a 20 horas. Em caso de projetos maiores como PIBID e TCC, deverá estar anexado o projeto ou plano de atividades detalhado quanto aos objetivos e ao que será desenvolvido na escola.

Este documento **NÃO autoriza registros audiovisuais ou fotográficos de pessoas** (alunos, pais, professores e demais funcionários da escola) e também **NÃO autoriza** a fazer qualquer menção dos nomes ou referência que identifique esses representantes/membros da comunidade escolar.

É permitido ao(s) estudante(s), sob consentimento e anuência da Direção Escolar, fazer observações, registros fotográficos de espaços, recursos e materiais da rotina pedagógica da escola, bem como realizar entrevistas com registros escritos de rodas de conversas, oficinas, entre outras atividades especificadas neste documento, com a comunidade escolar, desde que preserve suas respectivas identidades pessoais e não comprometa os processos escolares.

Atenciosamente,

Brasília, 08 de MARÇO de 2019.


 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
 DO DISTRITO FEDERAL
 08.394.676/0001-07
 EAPE/ESTÁGIO
 CEILÂNDIA

VANIA FERREIRA

Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia

OBS.: DE ACORDO COM O INTERESSE E DISPONIBILIDADE DA EQUIPE GESTORA DA ESCOLA.

Meu nome é Palla, eu tenho 15 anos
eu mora na Psul, ^{fez} quando eu
nasci, ^{nasci} na dia 30 de outubro de
2009.

Eu pretendo ser um grande músico
na minha vida, eu toco várias
estrometas, meu sonho é tocar em
uma banda muito famosa para
eu ganhar muito dinheiro.

Pretendo ter muitos carros e muitas
barcas e muitas mulheres, kkk todo
dia mas eu pretendo ter
muito dinheiro pretendo ter muitos
os estudos e fazer coisas fáceis
para eu viver bem.



REDAÇÃO

Olá, meu nome é Maria Eduarda da Silva Borges. Tenho 16 anos de idade, e nasci no dia 11 de Setembro de 2002. Eu atualmente moro com minha mãe, duas irmãs e minha sobrinha.

Bem... Quando eu nasci, eu morava no Jica 09, logo depois que eu fiz 3 anos, eu me mudei pro Guariraba, em 2008 (eu acho) eu me mudei pra avó (T. Aquatinga) fui morar em um prédio no apartamento da minha tia, em 2010 meus pais se separaram, daí fiquei um tempo morando com meu pai e minha irmã. Depois fui morar com minha mãe, lá na Chaparral. Em 2014 (na metade do ano), eu me mudei pro Posul, junto com minha mãe, meu padrasto e minha irmã e todos. Em 2011 tive minha 1ª depressão, quase me matei, muitas coisas fizeram com que eu caísse na depressão, afinal a minha vida não estava nada bem. Minha família estava se desmoralizando, eu e minha amiga brigamos, minha irmã se casou e foi morar no Ceará etc, minha vida estava um caos. Em 2018 fui viajar pro visitar minha irmã e "conhecer" a ~~meu~~ minha família por parte de mãe. Minha irmã sempre esteve comigo, então, quando ela foi embora eu cheguei a ficar doente e minha depressão estava cada vez mais forte. Enfim fui visitar minha irmã, e depois que eu fui embora (pro conhecer a família



Minha Vida 2/51

Minha vida se resume em basicamente nada de interessante, eu sou uma aluna normal com uma "vida 100% normal", bom aconteceu algumas coisas mas não são tão interessantes.

Então, eu sou uma pessoa que trocou muito de escola, os motivos não sei direito mas eu acho que era pelo fato da minha mãe ser professora em toda escola que ela ia trabalhar ela me levava junto, bom eu acho...

Eu sempre fui um tipo de aluna que não gosta de faltar e que gosta de fazer as atividades propostas, (até porque eu não quero ficar prejudicada nas férias), sempre gostei de me destacar entre as pessoas sempre ganhando as melhores notas.

Também gosto muito de ler vários livros, principalmente se for histórias que envolvam seres mitológicos ou que conte histórias sobre o passado, tipo o desastre de "Chernobyl".

nome: maria fernanda

Eu sou Alem, não sou muito
lá de Matemática e nem de Arte,
gosto muito pouco de Português.
Eu gosto muito de jogar bola,
queria ~~o~~ ganhar o interclasse
esse ano, ^{mas} a minha turma
não é das melhores. Eu também
gosto de dormir quando eu não
vou jogar bola, eu acordo 12:00
dia, e quando eu vou jogar
acordo 7:00 da manhã. Moro
na 38 da Guaranisoba, gosto
muito de comer e dormir,
tenho fazer todos os dever
de casa e do sala, ^{mas}
eu nunca deixo de fazer
~~sem~~ sempre fazer. Gosto de
jogar video game, mexer
no pc, e ficar no celular
jogando Free Fire.