

ADRIANA BRAINER NUNES

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A
LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL:
ALTERNATIVAS E DILEMAS**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

ADRIANA BRAINER NUNES

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A
LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL:
ALTERNATIVAS E DILEMAS**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª Doutora Márcia Karina da Silva
Co-orientador: Prof^º Doutor Manuel Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou de "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Ao Aquiles, à Bela, Luna e Jasmim. Amores incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus grandioso, pelo dom divino da vida e por me conceder bênçãos vitoriosas em minha ‘caminhada’. Foi possível sentir sua mão me segurando em cada momento. Nada seria possível sem a sua permissão.

Aos meus pais, em reconhecimento a minha própria existência e pelo amor e dedicação nos mais diferentes momentos da minha vida. Não consigo expressar a dimensão do meu amor e gratidão.

Ao meu esposo Marcos Antônio pela serenidade, paciência e apoio durante todo esse processo. Meu companheiro, minha fortaleza.

Ao meu sobrinho Gabriel Tiago que, com suas habilidades tecnológicas, auxiliou-me bastante sempre que precisei. Valeu Biel!

À minha irmã Alessandra, as sobrinhas Vitória e Alice por representarem grandes momentos de descontração durante este período. A alegria de vocês meninas, é contagiante.

Aos familiares e amigos, em especial à grande amiga e companheira de ‘luta’, Ana Maria, pela grande demonstração de amizade e companheirismo nos bons e maus momentos dessa ‘caminhada’. Indispensável.

À Rede de Ensino da Prefeitura da Cidade do Recife pela iniciativa em contribuir para a minha melhor formação acadêmica proporcionando condições de estudo através da licença especial para curso. Espero retribuir engrandecendo meu perfil profissional.

Às minhas amigas e companheiros de trabalho, pelas palavras de incentivo e a disposição em sempre ajudar. Em especial à Maria Cristina que se transformou em instrumento de Deus me direcionando a esse curso e à Sandra Oliveira, sempre por perto compartilhando das alegrias e angústias durante toda essa trajetória. Jamais esquecerei seus gestos de amizade.

À direção e/ou coordenação das escolas selecionadas para recolha de dados, pelo pronto atendimento e importância dada às minhas necessidades. Agradecimentos a todos que obtive contato e que demonstraram sensibilidade aos meus objetivos.

Aos professores que se dispuseram a participar das entrevistas, pela compreensão, boa vontade e abertura em disponibilizar um pouco do tempo tão precioso. Foi enriquecedor ouvi-los e compartilhar de opiniões tão ‘valiosas’. Grandes profissionais enriquecem grandes profissões.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) pela integridade enquanto instituição sendo representada por grandes e respeitados profissionais. Fico lisonjeada em me integrar a tão conceituada instituição.

Aos professores que me engrandeceram com significativos conhecimentos durante o período dos Módulos. Vocês me mostraram um ‘mundo’ novo que ainda não conhecia.

Ao Comitê da Ética em Pesquisa da Fundação de Ensino Superior de Olinda (CEP/FUNESO) pela aprovação para realização deste processo investigativo. Em especial ao Prof^o Doutor Iraquiton Ribeiro pelo profissionalismo e humanidade à frente deste conceituado órgão. Em momento de grande dificuldade sua coerente atitude tornou-se exemplo.

Ao Prof^o Doutor Agostinho Rosas que me norteou de maneira excepcional durante o desenvolvimento do Projeto para Qualificação. Sem seus ensinamentos talvez não conseguisse direcionar meu objetivo e estivesse desistido no meio do ‘caminho’. Minha eterna gratidão.

Ao grande mestre e profissional, o co-orientador Prof^o Doutor Manuel Tavares, que representou nossa ‘terra firma’ durante todo o processo do curso. Sua disponibilidade, dedicação, sabedoria, seu respeito e profissionalismo são admiráveis. Gratidão e congratulações pelo que és.

Em especial à minha querida orientadora Prof^a Doutora Márcia Karina pela sua paciência, grandiosidade de conhecimentos, profissionalismo, disciplina, dedicação e ‘braço firme’ nessa grande ‘caminhada’ e em todos os ‘passos’ que foram dados para chegar até aqui. Compartilhaste do meu sonho de maneira tão intensa que a minha gratidão é imensurável.

Grata, grata, grata..

RESUMO

A presente investigação tem como objetivo compreender como os professores de Língua Portuguesa integram a linguagem da comunicação pela Internet em sua prática pedagógica, uma vez que a linguagem utilizada na comunicação virtual demonstra variações linguísticas na expectativa oposta a Língua Portuguesa em sua forma padrão e, neste contexto, a escola e o professor de português representam intermédios possíveis entre o escrito padrão e o virtual. Após processo investigativo que contou com recolha de dados documentais e entrevistas semiestruturadas, constata-se que os professores de Língua Portuguesa ressaltam as diferenças da linguagem na comunicação pela Internet em relação à forma padrão na mesma precisão em que defendem o uso da tecnologia no ambiente escolar. Afirmam que, neste contexto, o papel do professor de português concentra-se no preparo do estudante para o uso da forma padrão, permitindo uma abertura em sua prática à linguagem na comunicação virtual. Neste sentido, defendem que o posicionamento adequado do professor de Língua Portuguesa diante do ensino da língua padrão e sua relação com a linguagem virtual, centraliza-se numa abertura para um estudo linguístico na perspectiva dos possíveis usos sociais da língua, possuindo como referencial a forma padrão da Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Comunicação virtual. Ensino da língua.

ABSTRACT

This research aims to understand how the Portuguese language teachers integrate the language of Internet communication in its pedagogical practice, since the language used in virtual communication demonstrates linguistic variations on the opposite expectation in Portuguese language and its standard form, in this context, the school and the teacher of Portuguese represent possible intermediate between the written standard and the virtual. After investigative process that featured documentary data collection and interviews semistructured, notes that the Portuguese language teachers emphasize the differences of language in communication by Internet in relation to the standard form in the same precision in defending the use of technology in the school environment. They claim that, in this context, the role of the teacher of Portuguese focuses on student preparation for the use of the standard way, allowing an opening in their practice to virtual communication language. In this sense, say that the proper positioning of the Portuguese language teacher before the default language education and its relationship with the virtual language centers in an opening for a linguistic study in the perspective of possible social uses of language, possessing as standard referential of the Portuguese language.

Keywords: Portuguese Standard. Virtual communication. Language reaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARPA	Advanced Research Projects Agency
ARPANET	Advanced Research Projects Agency Network
BCC	Base Curricular Comum
CAP	Centro Administrativo Pedagógico
CI	Competências Instituídas
D	Diálogo
DIRE	Diretoria de Ensino
E	Escola
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IRC	Internet Relay Chat
L	Linha
LCI	Linguagem na comunicação pela Internet
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MSN	Microsoft Service Network
P	Professor
PA	Procedimentos Avaliativos
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa
PCR	Prefeitura da Cidade do Recife
PD	Procedimentos Didáticos
PLP	Planejamento de Língua Portuguesa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RPA's	Regiões Política-Administrativas
S	Sujeito
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
U	Usuário
WWW	World Wide Web

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA,.....	18
ENSINO E DIVERSIDADES NA ERA TECNOLÓGICA	
1.1 O histórico do ensino da língua.....	19
1.1.1 Tendências contemporâneas para o ensino da Língua Portuguesa.....	25
1.2 Considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da.....	30
Sociolinguística	
1.2.1 O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem.....	36
1.3 Novas tecnologias, novos desafios ao ensino.....	42
1.3.1 O ensino da Língua Portuguesa nos Ciclos de Aprendizagem e sua relação com.	48
a comunicação na era tecnológica	
1.3.2 O contexto da comunicação virtual.....	51
CAPÍTULO II - A LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRADIÇÃO DA.....	55
LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL: NOTAS TEÓRICAS	
2.1 Características da linguagem na comunicação virtual.....	58
2.1.1 Diversidade semântica.....	65
2.1.2 Diversidade ortográfica.....	68
2.1.2.1 Os aspectos da fala na comunicação virtual.....	71
2.1.3 Diversidade sintática.....	73
CAPÍTULO III- A INVESTIGAÇÃO E SEUS ASPECTOS.....	76
METODOLÓGICOS	
3.1 A abordagem qualitativa como escolha metodológica.....	78
3.2 <i>Locus</i> da Investigação.....	80
3.2.1 Escolha das Instituições Educacionais.....	80
3.2.2 A seleção dos sujeitos da Investigação.....	83
3.3 Recolha dos Dados.....	87

3.3.1 Primeira Fase – Dados Documentais.....	87
3.3.2 Segunda Fase – Entrevistas Semiestruturadas.....	90
3.4 Estratégias de Apreciação e Tratamento de Dados.....	93
3.4.1 Primeira Fase – Análise do conteúdo.....	93
3.4.2 Segunda Fase – Emparelhamento.....	97
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	98
4.1 Os Dados Documentais.....	99
4.1.1 Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP).....	101
4.1.2 Os Planejamentos de LP.....	107
4.1.3 As Páginas Eletrônicas.....	115
4.1.3.1 Categoria semântica.....	124
4.1.3.2 Categoria ortográfica.....	128
4.1.3.3 Categoria sintática.....	131
4.2 Análise de conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas.....	136
4.2.1 Posicionamentos dos professores quanto à interligação..... tecnologia/educação/ensino da Língua Portuguesa	138
4.2.2 Posicionamentos dos professores diante da relação do ensino da forma padrão e. linguagem na comunicação pela Internet	143
4.2.3 Posicionamentos dos professores quanto ao ensino da forma padrão da Língua... Portuguesa em relação à linguagem na comunicação pela Internet	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES E ANEXO.....	I
ANEXOS.....	XVII

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Caracterização da linguagem na comunicação pela Internet através.. das máximas de uso	63
QUADRO 2 - Caracterização das escolas quanto aos dados situacionais.....	82
QUADRO 3 - Ambiente físico do espaço escolar.....	82
QUADRO 4 - Caracterização dos sujeitos.....	85
QUADRO 5 - Caracterização dos dados documentais.....	100
QUADRO 6 - Diagnóstico geral dos Projetos Político-Pedagógicos.....	102
QUADRO 7- Caracterização das Propostas Pedagógicas nos Projetos Político- Pedagógicos	105
QUADRO 8 - Etapas de elaboração de um Planejamento.....	108
QUADRO 9 - Abordagens dos Planejamentos de Língua Portuguesa.....	109
QUADRO 10 - Máxima da brevidade e velocidade.....	118
QUADRO 11 - Máxima da reestruturação paralinguística.....	120
QUADRO 12 - Máxima da aproximação fonológica.....	121
QUADRO 13 - Exemplificação de simbologias (<i>smileys/emoticons</i>).....	122
QUADRO 14 - Exemplificação de Relação dialógica.....	125
QUADRO 15 - Exemplificação de Relação de sentidos.....	126
QUADRO 16 - Abreviações comuns da LCI.....	129
QUADRO 17 - Exemplificação de abreviações incomuns.....	130

QUADRO 18 - Exemplificação de turnos.....	132
QUADRO 19 - Exemplificações sintáticas.....	133
QUADRO 20- Exemplificação de sequência de turnos.....	135
QUADRO 21 - Caracterização dos blocos temáticos.....	138
QUADRO 22 - Sumarização dos posicionamentos dos professores.....	152

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - Competências instituídas em Planejamento de Língua Portuguesa.....	110
FIGURA 2 - Exemplificação dos Registros diários em Língua Portuguesa.....	111

INTRODUÇÃO

O acelerado processo de desenvolvimento das tecnologias informatizadas vem desencadeando modificações na sociedade que se refletem nas relações humanas. O intercâmbio de informações, de relacionamentos, de comunicação, proporcionados por recursos como a Internet estagna processos remotos de convivência social.

A nova geração possui a seu dispor uma gama infinita de possibilidades de interagir, de perceber e ser percebido na perspectiva de um ambiente globalizado. Neste sentido, os meios de estabelecer comunicação fascina crianças, jovens e adultos que, através da tecnologia, conseguem manter-se integrados aos mais diversos grupos sociais e reduzir distâncias de formas impensáveis há anos remotos.

Disponibilizados pela Internet, são diversos os ambientes virtuais que permitem um diálogo simultâneo entre pessoas de todo o mundo. Neste meio, artifícios tecnológicos como as *salas de bate-papo*, *MSN*, *Orkut*, *Facebook* integram pessoas e permitem através do recurso do computador manter uma comunicação rápida, instantânea e impensada por outros meios que não fosse através da fala.

Nesta perspectiva, com a possibilidade de estabelecer um diálogo com a mesma simultaneidade proporcionada por uma conversa face-a-face, os usuários deste sistema passaram a desenvolver a escrita através de códigos linguísticos diferenciados da forma padrão da Língua Portuguesa, aceita socialmente e repassada no ambiente escolar. São usos de palavras abreviadas, simbologias, ausência de acentuação, frases curtas, entre outros diferenciais que distingue este tipo de escrita da forma convencionalmente considerada como correta.

Nesta interface entre o avanço comunicativo proporcionado pela Internet e as possibilidades de escrita adaptadas a este meio, a escola passou a ter sua estrutura e suas funções repensadas para conseguir ser inserida nesse processo. As aspirações, os usos linguísticos dos estudantes não são os mesmos. Os professores de Língua Portuguesa, no interior desse processo, passaram a representar o único intercâmbio possível entre os objetivos estagnados do ensino da língua e as inovações impostas pela sociedade.

Tais inconstâncias refletiram-se na concepção da Língua Portuguesa e simbolizam um desafio para o professor da disciplina ‘programado’ para exercer seu papel histórico de transmitir regras estabelecidas pelos manuais didáticos.

Neste sentido, convergindo com a linha de pesquisa *Construção e diversidades de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal* busca-se através da presente investigação responder a inquietação assumida como o problema deste processo investigativo: como o professor de Língua Portuguesa integra a linguagem utilizada na comunicação pela Internet em sua prática pedagógica? Desta questão outras surgem que colocam a centralidade no posicionamento do professor diante da relação do ensino-aprendizagem do português padrão e a linguagem na comunicação virtual: Como os professores estão conceituando este tipo de linguagem? Para o professor este tipo de escrita na comunicação virtual influencia a aprendizagem da forma padrão? Quando os professores de Língua Portuguesa pensam o processo de ensino-aprendizagem do português padrão, consideram o modo de escrita na comunicação pela Internet?

Na busca de respostas as interrogativas que envolvem a temática abordada, a investigação que se apresenta a seguir encontra-se subdivida em seções e subseções cujos contextos se complementam. Para tanto conta-se com contribuições teóricas de autores¹ como Saussure (2002; 2006), Bernstein (1971); Bourdieu (1982; 1983; 1992); Mainardes (2007; 2009), Ball (1998); Perrenoud (2000; 2004); Canclini (2008; 2009); Castells (2004; 2005); Bakhtin (1992; 1997); Habermas (1987; 1996); Wittgenstein (1998; 1999); Libâneo (1994; 1998; 2002; 2005; 2011); e Gadotti (1987; 2000) que, pertencentes a áreas teóricas diferenciadas, corroboram com o respaldo teórico que se inter-relaciona com a análise dos dados recolhidos.

Neste sentido, o primeiro capítulo desta investigação contextualiza a temática abordada através de uma perspectiva histórica do ensino da Língua Portuguesa desde a concepção da disciplina até a contemporaneidade. Nesta perspectiva, abrangem-se tendências atuais linguísticas, com ênfase para a Sociolinguística por se inserir no sistema dos Ciclos de

¹ Ressalta-se que em nível desta introdução, estão mencionados apenas referências simbólicas, uma vez que durante todo o processo investigativo, contou-se com numerosos autores que contribuíram significativamente para cada aspecto abordado, cujas referências completas encontram-se no referencial bibliográfico desta investigação.

Aprendizagem – política de ensino adotada no *locus* da recolha de dados. Posteriormente, ainda na contextualização contemporânea do ensino da língua, desmembra-se a relação da educação e do ensino da Língua Portuguesa com as novas tecnologias informatizadas, com evidência ao processo de comunicação desenvolvido neste meio, remetendo-se ao contexto da comunicação virtual.

No capítulo II, numa perspectiva social da linguagem, caracteriza-se a linguagem utilizada na comunicação pela Internet em suas categorias semânticas, sintáticas e ortográficas em referência a forma padrão da Língua Portuguesa. Dimensionam-se as particularidades deste uso linguístico uma vez que para responder a questão norteadora da presente investigação, necessita-se verificar o que há de diferencial neste tipo de linguagem que possa acarretar em possíveis modificações na prática do professor de Língua Portuguesa diante do processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

No capítulo posterior, dedicado às questões metodológicas do processo investigativo, limitam-se e se justificam todas as dimensões para recolha e tratamento dos dados que contemplam o posicionamento do professor. Nesta seção caracteriza-se em detalhamento o *locus* da investigação (escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife), os sujeitos (professores de Língua Portuguesa dos 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem) e os dados documentais utilizados (Projetos Político-Pedagógicos, Planejamentos de Língua Portuguesa e páginas eletrônicas), assim como os métodos de abordagens desses dados.

No quarto e último capítulo dimensiona-se a análise dos dados recolhidos em pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Neste sentido, com a utilização da técnica de análise de conteúdo e emparelhamento teórico, desmembram-se os conteúdos dos Projetos Político-Pedagógicos e Planejamentos de Língua Portuguesa das escolas selecionadas, para verificar o embasamento documental da Rede Municipal de Ensino do Recife para o ensino da Língua Portuguesa; observam-se as características da linguagem virtual através das páginas eletrônicas recolhidas e, nestas perspectivas, faz-se um intercâmbio com a análise dos posicionamentos dos professores diante das respostas as interrogativas das entrevistas.

Nas considerações finais, realiza-se uma síntese de tudo o que foi exposto e concluído no desenvolvimento de todas as seções. Neste sentido, destacam-se os resultados obtidos com a realização da investigação de campo, enfatizando a postura do investigador com o objetivo

de dimensionar as implicações deste processo investigativo no perfil profissional do professor de Língua Portuguesa.

A investigação dispõe ainda de um bloco de apêndices em que são expostas atividades complementares desenvolvidas pelo investigador que contribuem com o processo investigativo, tais como Roteiro de Campo e Grelha Analítica; e anexos em que está inserida toda a base documental para permissão do processo investigativo, além da exposição de subsídios integrantes ao desenvolvimento da investigação, assim como os dados recolhidos em trabalho de campo.

Acredita-se que a tecnologia e seus elementos comunicativos geram uma linguagem diferenciada e representam uma nova realidade que, possivelmente, não haverá recuo, cabendo a escola e aos professores adaptações para interagir numa sociedade globalizada em que dimensões educacionais podem ser decisivas no processo de desenvolvimento eficiente de estudantes no seu meio social. Nesta perspectiva enquadra-se, impreterivelmente, o professor de Língua Portuguesa, uma vez que o desempenho de suas funções acarreta diretamente nas ações linguísticas e comunicativas de uma geração que se desenvolve juntamente com o incremento da tecnologia.

CAPÍTULO I – LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA, ENSINO E DIVERSIDADES NA ERA TECNOLÓGICA

Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por ‘novas’ e sempre ‘fecundas’ (grifos do autor) formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização.

(MOREIRA; KRAMER, 2007, p.1041)

Refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa (LP) requer uma passagem por diferentes e significativos aspectos que interferem na prática do professor da disciplina. Este é o tema do capítulo que se inicia em que adota a Língua Portuguesa a partir das suas implicações na história, na política, na evolução educacional e no processo ensino-aprendizagem através dos tempos; enfatizando seu possível elo com o contexto linguístico da comunicação virtual ampliada a partir das novas tecnologias informatizadas, cujo desenvolvimento marca a sociedade do século XXI.

Com a finalidade de contextualizar o ensino da língua em diferentes momentos e procurando associar tais dimensões à prática relatada pelos professores da área, aborda-se o histórico do ensino da Língua Portuguesa dos primórdios às tendências contemporâneas, apresentando diferentes vertentes que contextualizam a presente investigação. Ressalta-se a questão do ensino da língua na perspectiva da Sociolinguística - âmbito em que se enquadra o ensino no sistema dos Ciclos de Aprendizagem - fazendo um paralelo ao contexto tecnológico atual, que se apresenta revolucionário no que concerne a questão do uso formal da língua, e que se direciona diretamente aos objetivos deste processo investigativo. Neste sentido, contempla-se a tecnologia com enfoque especial a questão da comunicação virtual, que será desmembrada em suas características no capítulo posterior.

Parte-se do pressuposto de que utilizar uma língua, comunicar-se fazem parte da essência do ser humano, e estas atividades vem sendo influenciadas historicamente por concepções teórico-metodológicas e pelos progressos tecnológicos informatizados. Trata-se de mudanças que geram oportunidades e desafios. Situar-se neste conjunto específico tornou-se uma exigência mundial. Embora o receio a mudanças seja uma constante na vida em sociedade, o momento atual pode conceber uma transformação significativa neste contexto. A educação – parte essencial destas inquietações – necessita ajustar avanços sociais e procurar meios para tornar a prática educacional tão enriquecedora quanto os subsídios teóricos das políticas públicas educacionais.

1.1 O histórico do ensino da língua

Nesta subseção, passa-se ao relato dos aspectos que justificam o ensino da Língua Portuguesa na forma como é concebido atualmente nas diferentes esferas educacionais.

Na constatação de que os processos de comunicação passaram por significativas modificações quando o homem desenvolveu a linguagem² e que esta, como consequência da subjetividade e ação humana, propicia um ambiente de articulação entre a fala e a escrita, grifa-se que, com o desenvolvimento da escrita, firmou-se a possibilidade da transmissão de conhecimentos entre as gerações. Fez-se possível a informação conduzida historicamente. Para tanto, emergiu-se a padronização na forma de estabelecer comunicação entre os usuários de uma mesma língua (AUROUX, 1992).

A gramatização³ tornou-se o principal recurso utilizado pelos estudiosos para tal padronização, transmissão, estudo da língua. Justificando tal recurso, Auroux (1992) ressalta que para a compreensão de um sistema de escrita é necessário apreendê-la de forma especial. Neste contexto, a gramatização seria o melhor recurso disponível para estabelecer critérios no estudo da língua e conseguir sua transmissão entre gerações.

Baseados em tal justificativa, as descobertas e colonizações européias difundiram este tipo de ordenação linguística e influenciaram os países colonizados. A gramatização, denominada como Gramática da língua, foi se perpetuando entre as nações e passando a fazer parte do sistema de ensino de diferentes países, ocupando um espaço privilegiado na esfera européia. De acordo com Silva (2009), o Brasil, colonizado por Portugal, teve seu sistema de ensino traçado nesta perspectiva.

As primeiras escolas brasileiras de responsabilidade dos jesuítas possuíam planos de estudos elaborados para atender diversidade de interesses e capacidades. Nesta perspectiva, incluía-se o ensino do princípio cristão, o exercício profissional e agrícola e o aprendizado do português (SILVA, 2009).

Até meados do século XVII, apesar da produção de gramáticas e dicionários, o português não se instituiu uma área de conhecimento para se transformar em uma disciplina

² Para fins da investigação, utiliza-se o termo *linguagem* entendido como a capacidade humana de organizar, dominar uma língua, de emitir e captar sons e de ordená-los como símbolos. Neste sentido, ressalta-se a importância da diferenciação entre *linguagem* e *língua*. Enquanto a *linguagem* diz respeito à competência humana de estabelecer uma comunicação, a *língua* pode ser caracterizada como um conjunto de palavras e expressões de um povo. Através da *linguagem* permite-se o uso da *língua* (DACANAL, 1987).

³ Apesar das diferentes concepções que o termo *gramatização* recebe através de estudiosos da língua, opta-se para fins desta investigação a denominação estabelecida por Auroux (1992) que entende a *gramatização* como um processo que conduz a descrição e instrumentalização de uma língua baseados em dois pilares do saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.

curricular oficial, sobretudo pela pouca utilização verbal e pelo pouco valor como um bem cultural (PIETRI, 2010).

Magda Soares (2001) relata que, até meados do século XVIII, o ensino de português reduzia-se à alfabetização. A minoria que prosseguia os estudos passava à aprendizagem centrada na gramática da língua latina. A partir de 1759, com a Reforma Pombalina⁴, oficializou-se o ensino da disciplina adotando os mesmos parâmetros da aprendizagem do latim: a Gramática, paralela a Retórica e a Poética. "Porém, tal como concebido pela reforma, o objetivo de saber ler e escrever em português, bem como de conhecer sua gramática, tinha ainda caráter instrumental, isto é, tornar possível o aprendizado da gramática latina" (PIETRI, 2010, p.73).

A disciplinarização do português só se efetivou em meados do século XIX quando o estudo da língua foi incluído pela primeira vez num currículo do curso secundário do Colégio Pedro II⁵. Nas palavras de Razzini (2000),

Até 1869, o ensino de português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o latim. Depois de 1869, quando o exame do português foi incluído entre os Preparatórios de muitos cursos superiores (faculdades de Direito, faculdades de Medicina, Escola Politécnica, Escola de Minas, etc.) no colégio Pedro II houve ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente (p. 238).

Razzini (2000) ressalta ainda que a disciplina no Colégio Pedro II não correspondia ao ensino do português que se conhece na atualidade. De acordo com o autor, neste período as aulas da disciplina ainda se configuravam com a fusão da Retórica, da Poética e da Gramática. Aos poucos, foram sendo absorvidas outras práticas pedagógicas como a leitura literária e a recitação. Posteriormente foram adicionadas aos currículos a Redação e a Composição que,

⁴ Em artigo titulado *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*, Seco e Amaral (2006) afirmam que a Reforma Pombalina representa mudanças no âmbito econômico, administrativo e educacional. Na educação tornou-se obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa. Ainda de acordo com as autoras "A reforma educacional pombalina culminou com a expansão dos jesuítas precisamente das colônias portuguesas, tirando o comando da educação das mãos destes e passando para as mãos do estado"(SECO; AMARAL, 2006, p.5).

⁵ De acordo com Silva (2009) o Colégio Pedro II foi "[...] a escola média mais importante do Brasil, e que serviu de modelo para outras instituições públicas e privadas até meados do século XX" (p. 37).

com o declínio da Retórica e da Poética, foram sendo substituídas pela Gramática Histórica.

Ainda em meados do século XIX, Soares (2001) argumenta que a parte gramatical começou a ser denominada de Português e só assim, "[...] em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de professor de português" (p.212), cargo antes preenchido por autodidatas da língua que juntamente com outros serviços profissionais – médicos, advogados e engenheiros – dedicavam-se também ao ensino.

Neste período o ensino da Língua Portuguesa passou a uma tendência mais estruturalista, sustentado nos livros didáticos e manuais pedagógicos. Houve abertura para estudos fonológico, morfológico e sintático. A língua passou a ser estruturada como um conjunto de regras. Centrou-se na transmissão da nomenclatura gramatical (SILVA, 2009). "Pode-se concluir que, em todo este período, a concepção de língua que informava o ensino do português foi a concepção de língua como *sistema* (grifo do autor): ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico" [...] (SOARES, 1998, p. 55).

A partir de meados de 1960 começou a se repensar as colocações e os objetivos das instituições educacionais devido às variações sociais e culturais e outras possibilidades de acesso à escola na época. Entretanto, as mudanças na escola não se traduziram em mudanças na concepção e no ensino da língua, "[...] esta continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática deveria ser estudada, e como um instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos" (SOARES, 2001, p.215).

Em contrapartida, com a influência do conjunto acelerado de modificações sociais e culturais, no período das décadas de 70 e 80, outros paradigmas foram efetivados. Deram-se paulatinamente modificações no campo teórico-metodológico. Na perspectiva inovadora de considerar a língua como um fator social, desenvolve-se a Sociolinguística⁶. Renovações passaram a ser o ponto central para o ensino da língua a partir desta época. A disciplina Língua Portuguesa ‘sofreu’ uma reorientação (SILVA, 2009).

Num período marcado por transformações sociais significativas, tornou-se insuficiente para o estudante reconhecer apenas o sistema linguístico, fazia-se imperativo o desenvolvimento de habilidades de expressão e comunicação. O ensino da Língua Portuguesa

⁶A Sociolinguística surgiu nos Estados Unidos graças, sobretudo aos trabalhos de Willian Labov, que veio mostrar que toda língua varia de acordo com o tempo e o espaço, e de acordo com a situação social do falante (SILVA, 2009). Aspectos relevantes sobre a Sociolinguística serão abordados em subseções posteriores.

neste período passou a ser designado de Comunicação e Expressão para contemplar a função informativa da língua (SILVA, 2009). "O quadro referencial para o ensino da língua passa então a ser a *teoria da comunicação* (grifo do autor), e a concepção de língua é a de *instrumento de comunicação* (grifo do autor)" (SOARES, 1998, p. 57).

Neste período o estudo pela metalinguagem foi reduzido, surgindo a polêmica – que continua em pauta até nossos dias – em ensinar ou não gramática. Os textos para leitura também foram alterados, sua seleção não se limitava mais aos textos literários, mas se baseavam também nas práticas sociais. Foi um período com escassa vigência do ensino tradicional fundamentado numa única variedade da língua através das gramáticas normativas (SILVA, 2009).

Esta denominação e abordagem de Comunicação e Expressão possuíram duração mínima de vigência por não agradar muito os professores e a sociedade e, em meados da década de 80, passou a ser intitulada de Português, como medida do Conselho Federal de Educação em resposta aos protestos. Neste sentido, o ensino da padronização retornou ao contexto educacional.

Numa perspectiva contrária à universalização da escola pública, o retorno ao ensino tradicional da língua continuou causando incoerências no meio social. Intensa discussão em meios acadêmicos surgiu no momento. Neste período materializou-se um colapso no ensino da língua que acabava de sair de um período voltado à comunicação. Criticava-se a gramática tradicional e ressurgia a busca pelo fator social da língua (SILVA, 2009).

A partir desta crise surgiu um novo cenário nas ciências educacionais. Ocorreu o desenvolvimento e a consolidação, propriamente dita, da Linguística⁷ e mais tarde da Sociolinguística, que modificaram acentuadamente o conceito de ensino da língua com dois parâmetros opostos e contraditoriamente, relacionados. Mais uma vez concretizou-se crítica ao ensino nos moldes da gramática tradicional, entretanto, promoveu-se o próprio "[...] conceito de gramática a partir do surgimento de protótipos oriundos de outras abordagens diversas da tradicional" (SILVA, 2009, p. 42).

A Linguística desencadeou o desenvolvimento de novos referenciais teóricos para o

⁷ A Linguística iniciou-se mundialmente no início do século XX, com o Curso de Linguística Geral de Ferdinand de Saussure, por volta de 1916, entretanto, no Brasil, tal denominação consolidou-se só a partir da década de 80, desenvolvendo-se principalmente com as concepções de Análise Linguística de João Wanderley Geraldi (2004).

ensino da Língua Portuguesa que resultou em debates sobre o tema - de significativa relevância - nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCNLP) (1997), além da grande repercussão no ensino linguístico tradicional (SILVA, 2009).

Os anos 90 iniciaram-se com perspectivas de grandes modificações para o ensino da língua, principalmente com as teorias advindas da Linguística Aplicada:

Os avanços da Linguística, Linguística Aplicada e disciplinas afins fundamentaram, após a segunda metade do século, uma visão de que seriam capazes de solucionar as questões problemáticas na formação de professores de língua materna, assim como resolver os problemas de ensino e aprendizagem de língua materna (MATENCIO, 1994, p. 74).

Contraditoriamente aos avanços decorridos da Linguística Aplicada neste período, o debate e entraves sobre os objetivos para o ensino da língua continuavam entre professores e a sociedade. Constatava-se que apenas a metalinguagem da norma padrão não era suficiente para contemplar o universo linguístico dos estudantes. Nesta perspectiva, surgiu a Linguística de Texto, com a finalidade de correlacionar o ensino da língua ao estudo de texto devido às possibilidades de recursos da língua que este dispõe. O foco não seria mais aspectos da língua e sim leituras e produções de texto (SILVA, 2009).

Este contexto também gerou controvérsias. Ocorreu a aversão pela gramática tradicional, porém continuou este estudo através dos textos, sob o rótulo de gramática contextualizada. O texto como pretexto para o estudo metalinguístico.

Contrários a este paradigma, diferentes desdobramentos no ensino da língua estiveram em evidência. Surgiu, a Análise Linguística, a partir das concepções de linguagem e ensino de João Wanderley Geraldi (2004) que considera a língua e o sujeito como seres inacabados. Nesta concepção linguística, a língua não é algo exterior ao homem, ela é constitutiva do sujeito que a reconstrói em todo momento novo de interação (SOARES, 1998).

A partir de tais aberturas na Linguística, foram significativas as interferências no ensino da Língua Portuguesa. Surgiu nova concepção de gramática e do seu papel no ensino da língua. Desenvolveram-se novos entendimentos para o uso do texto. Ultrapassou-se o nível da palavra e da frase:

[...] uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é

utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa nova concepção vem ela também alterando em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita, e vem ainda alterando as atividades de desenvolvimento da linguagem oral, considerada esta sempre como interação, em que sentidos são produzidos por e para uma situação discursiva específica (SOARES, 1998, p.59).

Baseado em todo este contexto, fica-se a perspectiva de que a partir dos anos 80 e no curso dos anos 90 até a atualidade, o ensino da Língua Portuguesa revelou-se numa dimensão inovadora gradativa, marcada por mudanças na concepção e no ensino da língua. Mudanças reveladoras de novos paradigmas que, apesar de encontrar resistência de muitos professores que insistem na concepção tradicional de ensino, busca-se um novo momento no processo ensino-aprendizagem da língua. Aspecto ressaltado na subseção seguinte.

1.1.1 Tendências contemporâneas para o ensino da Língua Portuguesa

A partir do estudo histórico desenvolvido até o momento, fica evidenciado que a associação de poder à língua apresentou-se a partir de exigências políticas e culturais: o latim – língua de poder na Europa – era considerado modelo para o desenvolvimento lexical e sintático da variedade escrita e esse modelo foi associado à tradição lexical greco-latina (VISIOLI, 2004).

Contraditoriamente, não são recentes as questões de transformação das práticas, métodos e conteúdos escolares, com ênfase ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Questões relativas a mudanças estão em pauta "[...] desde que a escola deixou de ser, no plano do embate político, ainda que não de fato, um privilégio de um segmento social para se tornar direito de todos" (BRITTO, 1997, p. 99).

Neste sentido, Moraes (1996) chama atenção para a necessidade de um novo *paradigma emergente* que, segundo a autora, constitui-se de novos referenciais, conjunto de elementos que integram as novas práticas educacionais. À educação demanda-se inovar, atuar pedagogicamente em novas bases, num paradigma construtivista:

É necessário levar o indivíduo *a aprender a aprender* (grifo do autor), que se manifesta pela capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que

sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas ‘verdades’ por teorias transitórias, adquirir os novos conhecimentos que vêm sendo requeridos pelas alterações existentes no mundo, resultantes da rápida evolução das tecnologias da informação (MORAES, 1996, p. 64).

Na busca por inovações, a escola, através das relações constituídas e das experiências vividas, precisa estabelecer vínculos e categorias que definem concepções pessoais. Os conteúdos de aprendizagem devem ser ampliados para além da questão do ensinar, buscando sentido no que ensinar (MORAES, 1996).

Zabala (1998) afirma que não é possível ensinar sem se deter nas referências, na diversidade e nas particularidades dos processos de aprendizagem para cada estudante. O autor defende uma organização de conteúdos que apresente aspectos relevantes para o estudante, diante da sua realidade. As relações entre professor, estudante e conteúdo devem se sobrepôr as sequências didáticas que consistem, no entendimento do autor, em maneiras de articular diferentes atividades ao longo de uma unidade didática.

O professor precisa diversificar estratégias, propor desafios, estar atento a diversidade de elementos que despertam interesse nos estudantes. Paulo Freire (1987) ressalta a insignificância de uma educação bancária⁸ em que os estudantes se situam como meros depositários, resumidos a ação de memorização mecânica.

Perrenoud (2000) enfatiza que o fechamento do professor ao elaborar o seu programa de ensino impede a construção de saberes em longo prazo, que atenda a curiosidade e a necessidade de aprendizagem do estudante para intervir no meio social. Tal fechamento pode induzir, segundo o autor, "[...] a uma forma de obsessão pedagógica ou a um ato de fé em um futuro cada vez mais cor-de-rosa, porque se supõe que alguém, mais tarde, assumirá os problemas insolúveis e fará o necessário" (p.46). Perrenoud (2000) afirma ainda que as representações que os estudantes possuem sobre cada conjuntura social pode ser o ‘ponto de partida’ para o desenvolvimento do conhecimento científico:

⁸Para Paulo Freire (1987),

[...] na *visão bancária* (grifo meu) da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro (p.58).

O professor que trabalha a partir das representações dos alunos tenta reencontrar a memória do tempo em que ainda não sabia, colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes (PERRENOUD, 2000, p.19).

Um currículo⁹, independente da disciplina abordada, precisa ser desenvolvido a partir do reconhecimento da interação sujeito-objeto e de uma motivação interna: "O currículo não pode ser um pacote fechado, mas algo que é constituído, que emerge da ação do sujeito em interação com o ambiente" (MORAES, 1996, p. 64). Um currículo não pode ser organizado proclamando os interesses dos grupos e classes privilegiados nas relações de poder (SILVA; MOREIRA, 2008).

Canclini (2009) ressalta que, num aspecto sociológico da educação, compreende-se que não há uma simultaneidade sistêmica entre todas as dimensões do desenvolvimento. O autor afirma que os estudantes "[...] não são iguais, não têm idênticas possibilidades de aprender nem se interessam pelos mesmos conteúdos" (p.234). Segundo o autor, são necessários ajustamentos programáticos aos grupos específicos, buscando uma pertinência curricular em função das realidades territoriais. "É necessário educar para a multiculturalidade, ou melhor, para a interculturalidade" (CANCLINI, 2009, p.237).

Neste enfoque, a aprendizagem da Língua Portuguesa não se resumiria a memorização de regras do português padrão, desvinculada das suas variações sociais, históricas, geográficas. A busca por inovação no âmbito escolar converge-se ao ensino da língua.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) (1997) destacam que toda a educação genuinamente compromissada com o exercício da cidadania precisa criar condições para o incremento da capacidade de uso eficaz da linguagem, satisfazendo carências pessoais que preencham as ações efetivas do cotidiano, à transmissão e a busca de informações:

⁹ Opta-se como referência para fins desta investigação a significação de *currículo* dada por Silva e Moreira (2008) ressaltando que o *currículo* deixou de ser uma área exageradamente técnica para contemplar questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Este deve se relacionar com as questões das formas de organização do conhecimento escolar. "Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual" (SILVA; MOREIRA, 2008, p. 7). Ainda de acordo com os autores, todo currículo possui história interligada às formas de organização da sociedade e da educação.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997, p.25).

Neste sentido, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco de Língua Portuguesa¹⁰ (BCC) (2008) ressaltam que as competências prioritárias das atividades realizadas na escola devem estar centradas na análise, leitura e produção das múltiplas linguagens. Enfatiza-se que, uma base curricular orientada para o desenvolvimento de competências, não implica em escolher conteúdos. Devem-se ampliar paradigmas existentes, mudar focos de visualização de objetos e "[...] priorizar os saberes consistentes, relevantes, funcionais e simbólicos" (BASE CURRICULAR COMUM, 2008, p.37).

Na perspectiva da BCC ao ensino da Língua Portuguesa, a língua deve ter aspecto contextualizado, devendo ser vista como um meio de intercâmbio social, atendendo diferentes intenções dos interlocutores, sendo avaliada apenas na situação de uso, contemplando diversas estratégias de construção e organização para fins específicos, aceitando as transgressões às normas reguladoras em função de determinados efeitos interacionais:

[...] é esperado, ainda, que a BCC-PE conceda relevância ao estudo e à pesquisa de uma língua cuja **realização** (grifo do autor) seja vista como **flexível** (grifo do autor). Ou seja, de uma língua que admite **variações** (grifo do autor), por conta das diferenças geográficas, culturais e situacionais dos contextos em que se realiza. Língua flexível, ainda, por admitir **diferentes modos de interação oral** (grifo do autor) [...] ou de **interação escrita** (grifo do autor) (por exemplo, a escrita convencional, o bate-papo eletrônico, o

¹⁰ Trata-se de um documento do componente curricular de Língua Portuguesa que compõe a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco, resultante de parcerias com instituições educacionais do estado e de diferentes municípios. Tem por objetivo orientar os sistemas de ensino, para melhor formação e atuação dos professores da Educação Básica, além de servir como referencial à avaliação do desempenho dos estudantes. Entretanto, ressalta-se que a Proposta do BCC está aberta a transformações a partir das particularidades locais e dos resultados em avaliações educacionais e/ou de aprendizagens (BCC, 2008).

hipertexto), por conta das inovações tecnológicas em vigor (BASE CURRICULAR COMUM, 2008, p. 68).

Neste enfoque, Magda Soares (1997) referindo-se a Bourdieu (1983), afirma que o ponto de partida para o estudo institucional dos códigos linguísticos pode depender da disposição dos interlocutores na estrutura de cada relação social e de aprendizagem, devendo esses usos ser analisados para que possam ser interpretados. Enfatiza-se que não se deve imperar relações de força linguística em que determinadas formas de expressão exercem poder e domínio sobre outras variantes, e determinados produtos da língua são mais valorizados que outros.

As condições sociais concretas de comunicação é o fator essencial e determinante para o uso da linguagem. As relações de comunicação linguísticas, ainda impostas pelas escolas, representam relações de forças simbólicas determinadas pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação. Relações em que se opõem dominantes e dominados, e a dominação se dá através de meios materiais, meios simbólicos, entre eles, a linguagem, que é considerada um bem simbólico assim como livros, artes, músicas, teatro (BOURDIEU, 1983).

No que se refere à linguagem, Paulo Freire (1988) chama a atenção que a leitura da palavra não deve anteceder a leitura de mundo, sendo a contextualização um elemento essencial para as relações humanas. Nas relações político-pedagógicas não se pode desconsiderar o saber de experiências. É preciso ‘ler’ cada vez mais a leitura de mundo dos estudantes com quem se trabalha, suas experiências, suas linguagens (FREIRE, 1996).

O estudante chega a escola com um aparato linguístico próprio e cabe à escola contemporânea reconhecer e tomar esta apropriação como ponto de partida para seus processos de ensino. Conviver com a heterogeneidade é papel indissociável ao ensino de Língua Portuguesa atualmente: "As diferentes histórias de relações dos alunos com a linguagem [...] não podem ser esquecidas" (GERALDI, 2009, p.58). Nesta ressalva, Paulo Freire (1981) afirma que o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser concebido como situação paralela à realidade concreta dos estudantes.

Evidencia-se que, apesar da resistência dos professores de Língua Portuguesa, as tendências contemporâneas para o ensino revelam contribuições para um contexto diferenciado na forma de conceber a linguagem e o seu mais significativo objeto de estudo, a língua. Neste enfoque, há espaço para questões das variedades linguísticas, do discurso e da

leitura.

Na atualidade, o ensino preconiza uma visão da linguagem além da capacidade humana de construir sistemas simbólicos, "[...] concebe-se a linguagem como uma atividade constitutiva, cujo *lócus* de realização é a interação verbal" (GERALDI, 2009, p. 63).

Como efetivação desta nova concepção de linguagem, a língua passa a ser estudada dentro das diferentes situações sociais que se evidenciam no mundo globalizado. Nesta perspectiva, encontra-se a percepção do ensino da Língua Portuguesa no ponto de vista da Sociolinguística – sistema abordado no *lócus* da presente investigação. Aspecto referenciado na continuidade.

1.2 Considerações sobre o ensino da Língua Portuguesa na perspectiva da Sociolinguística

Bernstein (1971a) discutindo a relação entre a linguagem e a socialização, afirma que o código linguístico é controlado pelas ações verbais de um ser na perspectiva social em que ele atua. Neste enfoque, o discurso e a comunicação sofrerão influência do tipo de relação e de estrutura social na qual o ser está inserido:

Según este argumento, la lengua es um conjunto de reglas a las cuales deben someterse todos los códigos del habla cuya manifestación es una función de la acción cultural através de las relaciones sociales ligadas a contextos específicos. Las formas del hablar os códigos diferentes simbolizan la forma de la relación social, regulan la naturaleza de las interacciones y crean para los hablantes órdenes de pertinencia y de relación diferentes¹¹(BERNSTEIN, 1971a, p. 4).

Em consonância com a situação social em que se insere, é preciso o uso de práticas discursivas cada vez mais diversas.

Neste contexto, Antunes (2003) ressalta que um professor deve contribuir significativamente para que os estudantes ampliem sua competência no uso oral e escrito da Língua Portuguesa. A língua não é tão somente um meio de comunicação, é um exercício de

¹¹ Lê-se: Segundo este argumento, a linguagem é um conjunto de regras em que devem ser submetidos todos os códigos do discurso cuja manifestação é uma função da ação cultural através de relações sociais vinculadas a contextos específicos. As formas de discurso ou códigos diferentes simbolizam a forma de relações sociais, relativas à natureza das interações e cria ordens de pertinência e de relação diferentes (BERNSTEIN, 1971a, p. 4).

constituição da espécie humana. Envolve culturas, sociedade, identidade, ideologias e não deve ser simplificada durante o processo de ensino (ANTUNES, 2003).

A língua não é apenas gramática, o que não condiz estudar apenas nomenclaturas. O discurso é constituído de conteúdo, organização de idéias e sentidos. Língua e gramática não são a mesma coisa. O uso compreende situações de interação que inclui aspectos sociais da língua. O estudo escolar da língua deve objetivar as variações de uso dessa língua dependendo do contexto de cada situação linguística. O conceito da norma padrão surge por fatores sociais e não linguísticos. Necessita-se cautela no julgamento dos usos considerados 'errados' e eficiência para utilizar os recursos da língua com criatividade e autonomia, adequando às exigências de cada contexto (ANTUNES, 2007).

Geraldi (2009) afirma que o estudo e o ensino de uma língua não podem desconsiderar as diferentes instâncias sociais que o uso linguístico oferece. Os processos interlocutivos acontecem em múltiplas instituições e concepções sociais e este aspecto não pode ser ignorado no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua, 'apreensão' demanda apreender no seu interior as marcas da sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (GERALDI, 2009, p.26).

Neste sentido, a difusão de novos pressupostos dialógicos deve promover uma revisão de práticas que abordam os estudantes como receptores passivos de um discurso pedagógico legitimado e de um código linguístico padrão, como única possibilidade de constituir uma experiência educativa formal.

As linguagens não escolares – contexto em que se encontra a linguagem na comunicação virtual – precisam ser trabalhadas com referências a outras dimensões de tempo e espaço. Enfatizar diferentes códigos linguísticos no âmbito escolar é o mesmo que 'absorver' o que seduz na aprendizagem da língua (GERALDI, 2009).

A escola precisa ter espaço para abranger diferentes manifestações linguísticas,

contemplando diferentes gêneros textuais e variedades da língua. Deve-se prevalecer "[...] uma pedagogia voltada para o *todo* (grifo do autor) da língua e não para algumas de suas formas" (SILVA, 1995, p. 37). Nesta perspectiva, emerge ressaltar que, muitos usos da língua condenados como 'erro' demonstram – dependendo do contexto – serem mais eficientes para a comunicação e para interação verbal que se deseja desenvolver.

André Parente (2000) ressalta desconhecer um "[...] cenário de uma linguagem separada do mundo, e de um mundo separado da linguagem" (p.170). O autor enfatiza que nos descobrimos sempre com relações transversais, contínuas ou descontínuas entre as situações de uso da língua: "Como conhecer sem levar em conta a interação que se estabelece com o objeto do conhecimento?" (p. 173).

Nesta questão da aceitabilidade que remete a pensar as variedades da língua, importa que se enfatizem as perspectivas da Sociolinguística que buscam uma reformulação curricular direcionando o ensino da Língua Portuguesa para questões sociais.

De acordo com Sgarbi e Roncália (2008) ensinar e aprender numa perspectiva da Sociolinguística envereda por discursos variados que circulam socialmente e suas respectivas valorações, fazendo com que se perceba que os casos de variação da língua não são 'erros', mas sim diferenças comuns a toda língua. Na perspectiva das autoras, ensinar e aprender uma língua, sob o enfoque sociolinguístico é tarefa àqueles que conseguem perceber a dinâmica do uso linguístico, a fim de desfazer a 'lenda' de que somente a língua padrão é a única forma correta de pensar esse ensino-aprendizagem. Tendência bastante em pauta na contemporaneidade:

O reconhecimento da língua como constitutivamente heterogênea e o conseqüente foco na diversidade linguística iniciou-se apenas com os estudos desenvolvidos pela Sociolinguística [...] que encaravam a língua como fato social, heterogêneo como a sociedade (VISIOLI, 2004, p. 21-22).

Fundamentada nesta perspectiva¹² - em que se pode enquadrar o ensino da Língua

¹² Ressalta-se que, nesta vertente, encontra-se o estudo da língua considerando os aspectos da linguagem na comunicação virtual, em contrapartida ao estudo tradicional que só considera a forma padrão como única variável a ser reconhecida institucionalmente. Enfatiza-se que, por esta concepção, a forma de escrita na comunicação virtual retrata uma forma de uso linguístico de acordo com a época atual, o ambiente e o tipo de relação entre os usuários deste sistema.

Portuguesa inserido no sistema de Ciclos de Aprendizagem¹³ - defende-se que a língua é viva, está em constante transformação e pode contrair novos aspectos para acompanhar as transformações políticas, econômicas, sociais, culturais de uma sociedade. Saussure (2002) afirma que não existe uma entidade linguística que possa ser produzida isolada da ideia que a ela pode ser vinculada, exige-se que se considere ao mesmo tempo um signo e uma significação. Ignorar essa dualidade da língua, segundo o autor, "[...] equivale diretamente a privá-la de sua existência linguística, atirando-a, por exemplo, ao domínio dos fatos físicos" (p. 23). Saussure (2002, p. 32) ressalta ainda que o estudo da língua como sistema, resume-se ao estudo do emprego das formas, e neste contexto, "[...] o errado é pensar que há, em algum lugar, *formas* (que existem por si mesmas, fora de seu *emprego*) ou, em algum lugar, *idéias* (que existem por si mesmas, fora de sua *representação*) (grifos do autor)".

Neste contexto, o processo ensino-aprendizagem não pode partir de um pressuposto de que existe apenas uma língua completa e finalizada, apenas para ensino do professor e apreensão do estudante. Não se justifica aprender uma língua apenas para ter apropriação, mas sim aprender para usá-la em contextos, interações sociais e linguísticas diferenciados: "Devolver e aceitar a palavra do outro como constitutiva de nossas próprias palavras é uma exigência do próprio objeto de ensino" (GERALDI, 2009, p. 49). No pensamento de Lopes (2002):

O ensino da língua, nessa configuração, não pode bastar enquanto apenas codificação e decodificação de um sistema de escrita, de modo banal e mecânico. O ensino da língua tem que estar ligado à recuperação de sua função social, nas suas instâncias de sentido e significação, no desvelamento da realidade e a possibilidade de sua reconstrução. Aquele que ensina a língua tem que ter em mente essa relação de autoritarismo que perpassa as relações humanas e sociais e atinge, como não poderia deixar de ser, principalmente a escola. Principalmente porque a escola é a agência, por excelência, da linguagem e do conhecimento (p. 60).

Numa concepção sociolinguística da língua seus aspectos sociais são mais relevantes do que os estruturais. Neste contexto, a interação verbal, o uso da linguagem, torna-se um espaço próprio para a realidade da língua, "[...] pois é nele que se dão as enunciações

¹³ As características do ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem e sua relação com as vertentes defendidas pela Sociolinguística será tema da próxima subseção.

enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social" (GERALDI, 2009, p. 25).

O ensino da língua comprometido com a diversidade sociolinguística aceita o movimento histórico das variedades da língua. Neste contexto, tenta-se correlacionar a língua aos constantes processos de mudança. Uma escola transformadora nestes aspectos assume o movimento da língua e sua transformação no tempo. Geraldi (2009) ressalta que a própria variedade padrão da língua não é única, altera-se no tempo e no espaço:

No processo pedagógico, não se trata de substituir uma variedade por outra [...], mas se trata de construir possibilidades de novas interações dos alunos [...], e é nestes processos interlocutivos que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e por isso mesmo novas categorias de compreensão do mundo. Trata-se, portanto, de explorar semelhanças e diferenças, num diálogo constante e não preconceituoso entre visões de mundo e modos de expressá-las (p. 65).

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que o valor social aplicado aos múltiplos aspectos linguísticos disponíveis numa sociedade, em determinado momento histórico, dependem sempre da distância que os separam da norma linguística que a escola consegue impor e definir como critérios socialmente reconhecidos de correção linguística. Nesta perspectiva, a função da escola é reproduzir, manter e perpetuar a estrutura social, suas desigualdades e privilégios. Para esses sociólogos a escola exerce uma violência simbólica¹⁴.

Neste contexto, a interação linguística se coloca na dialética das trocas da sociedade, no processo de troca dos bens simbólicos em que aparentemente tudo se tem um preço, um valor (BOURDIEU, 1983). A língua é caracterizada pela valorização de certos aspectos da realidade e como um bem simbólico passa a ser apreendida apenas por àqueles que possuem condições de utilizá-la. O ensino tradicional reproduz, em termos linguísticos, o que a sociedade deseja que se retorne às mãos do capital cultural. A reprodução das desigualdades sociais passa a ser refletida no ensino distanciado das perspectivas sociolinguísticas. Nesta concepção, a escola – apontada como um mercado escolar – tende a sancionar e a refletir a

¹⁴ Para Bourdieu e Passeron (1982) a expressão *violência simbólica* refere-se às imposições feitas às classes dominadas. Neste contexto, encontra-se a cultura, incluindo a linguagem que, neste sentido, são consideradas legítimas. A escola transforma a cultura e a linguagem das classes dominantes em saber escolar legítimo e impõe às classes dominadas.

distribuição do capital cultural a partir dos interesses sociais das camadas privilegiadas (BOURDIEU, 1992).

A maximização de um trabalho pedagógico diferenciado passa pelo reconhecimento das condições sociais de produção linguística, uma ação pedagógica orientada para outras relações com a linguagem, subordinadas aos interesses e objetivos diferenciados de seu público, "[...] um sistema escolar que servisse a um outro sistema de funções externas e, correlativamente, um outro estado da relação de força entre as classes [...]" (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 139).

Ensinar apenas uma forma linguística, sem acatar individualidades sociais e culturais dos estudantes, denuncia uma prática dos processos escolares que privilegia apenas o enunciado produzido por determinada classe social, relacionando ao meio institucional a representação dos valores sociais da sociedade (GERALDI, 2009).

As pesquisas sociolinguísticas sempre evidenciam que as multiplicidades são censuradas na mesma medida da estigmatização social de seus usuários. De acordo com Gnerre (1985) a língua padrão é um sistema associado a um patrimônio cultural, aos valores fixados para a tradição escrita. Trata-se de um reflexo de poder e de autoridade nas relações econômicas e sociais. Desfavorecer as perspectivas sociolinguísticas e ensinar apenas a forma considerada culta da língua é restringir-se à tradição gramatical. Bagno (2001) corrobora com tal pensamento ao afirmar que,

[...] o professor de português não pode mais ser apenas um repetidor da doutrina gramatical normativa, que ele mesmo (tantas pesquisas o mostram) não domina integralmente. Ele deve se converter num pesquisador e orientador de pesquisas a serem empreendidas por ele junto com seus alunos. Para tanto, porém, é preciso que o professor de língua se conscientize de que ele é um lingüista, um estudioso da língua, capaz de produzir conhecimento linguístico e material didático adequado para as necessidades de seus alunos (p. 159).

O aprendizado efetivo da língua não se resume a um processo de treinamento, "[...] mas da inserção do sujeito no mundo, da relação que estabelece entre o que aprende e seu universo sócio-histórico" (BRITTO, 1997, p. 100).

Ressalta-se, porém que, todo esse processo de valorização da heterogeneidade linguística não justifica ignorar a variedade padrão instituído socialmente. Faz-se necessário levar o estudante a reconhecer as variedades linguísticas para optar pela forma padrão quando

for pertinente a sua utilização. Nas palavras de Gnerre (1985) dominar a forma padrão é um direito do cidadão a fim de ampliar suas possibilidades de expressão, e que a perspectiva linguística serve de sustentação para utilização da palavra de acordo com a situação, construindo sentido de acordo com cada contexto.

No ensino da Língua Portuguesa na atualidade "o professor pode, então, assumir duas posturas: adaptar-se às condições impostas pelos contextos preestabelecidos ou assumir uma posição crítica, estimulando sua capacidade para intervir nos contextos" (VISIOLI, 2004, p. 92).

Na perspectiva da Sociolinguística – em que o ensino da língua ganha uma concepção oposta ao ensino tradicional – enquadram-se algumas políticas públicas educacionais da contemporaneidade, entre elas dar-se ênfase ao sistema de Ciclos de Aprendizagem¹⁵ que será abordado na subseção posterior.

1.2.1 O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos Ciclos de Aprendizagem

O sistema de séries – modelo que estava sendo bastante disseminado pelo mundo – passou a ser adotado no Brasil a partir da Proclamação da República. Neste meio, devido a um elevado índice de reprovação e falta de vagas nas escolas, foi sugerido por autoridades políticas o sistema de promoção automática. Nas décadas de 1950 e 1960, este tipo de sistema passou a ser bastante discutido, provocando contestações (MAINARDES, 2007).

Em meados da década de 1990 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Título II, estabeleceu novas regras para a educação no Brasil. Esta lei passou a reconhecer a escola como instituição com função social, devendo desenvolver as potencialidades do estudante com preparo para a cidadania e o trabalho. A *gestão efetivamente popular do conhecimento, permanência e desenvolvimento na escola*, são alguns dos eixos que caracterizam o estabelecido em Lei.

A escola, neste contexto, passou a internalizar a responsabilidade pelo desenvolvimento integral do estudante. Fizeram-se modificações ao exemplo da reestruturação do ensino. Na realidade da escola pública brasileira, discutiu-se na ocasião a

¹⁵ Ressalta-se o sistema dos Ciclos de Aprendizagem por ser o sistema atual da Rede Municipal de Ensino do Recife, *locus* da presente investigação.

organização escolar para associá-la à formação humana. Por conseguinte, diferentes estados e municípios começaram a adotar um sistema de Ciclos de Aprendizagem,¹⁶ mencionado pela LDBEN (1996), em seu artigo 32, parágrafo 1º, quando dispõe a faculdade dos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.

Na ocasião suscitava-se a ideia de que na escola organizada por séries os saberes demonstravam-se descontínuos. As séries pareciam não estabelecer vínculos, sugerindo não contemplar a formação integral do estudante. Na concepção de Mainardes (2009):

Muitos educadores, pesquisadores e gestores educacionais acreditam que os ciclos podem tornar a escola mais inclusiva e democrática, uma vez que esta política aposta na continuidade do aprendizado em vez da reprovação, adota um modelo de organização escolar e curricular mais flexível, permite a criação de propostas educacionais mais progressistas e a construção de um outro tipo de escola que seja mais adequado para enfrentar a seletividade e os processos de exclusão social e escolar na realidade brasileira (p.7).

A organização por ciclos passou a simular condição de prosseguimento e de importância às diferentes fases de desenvolvimento da aprendizagem¹⁷. Para Mainardes (2009), numa definição epistemológica, a proposta de uma escola em ciclos compromete-se com a busca de transformar o sistema educacional. Questiona-se a lógica, a estrutura, a organização e finalidade de uma escola seriada:

Em termos gerais, a retórica da escola em ciclos é progressista, uma vez que a sua implementação tem sido justificada como uma possibilidade real de criação de uma escola democrática, não-seletiva, não-excludente e que poderia garantir a todos os alunos o direito de permanecer na escola e de aprender (MAINARDES, 2009, p.14).

No contexto histórico da educação brasileira, o termo *ciclo* apareceu desde 1930 com a

¹⁶ De acordo com Mainardes (2009) o termo *ciclos* está sendo utilizado no Brasil e em outros países para denominar a forma de organização que tenta superar o modelo de escola organizada em séries anuais. "Com essa nova forma de organização, os anos da escolaridade obrigatória são divididos em ciclos de 2,3 ou 4 anos [...] Esse modelo de escolarização é considerado inclusivo e não-seletivo"(MAINARDES, 2009, p.11-12).

¹⁷ Por Magali Ribeiro (2009), essa afirmativa apresenta ambiguidades por existir uma série de fatores que limitam as possibilidades apresentadas pelo sistema de Ciclos, que passam por questões filosóficas, pedagógicas e sociais até aos aspectos estruturais, como falta de materiais e planejamentos e disponibilidade para formações continuadas, dependendo dos subsídios de cada rede escolar.

Reforma Francisco Campos¹⁸ sendo utilizado para designar o agrupamento dos anos de estudo. O sentido de não-aprovação relacionado a este termo passou a existir em 1984 com a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização na rede estadual de São Paulo (MAINARDES, 2009).

O referido Ciclo Básico emergiu, no final do regime militar, como uma política inovadora no conjunto da redemocratização do país. A partir de 1990, modalidades de escola em ciclos foram se consolidando no Brasil em redes municipais e estaduais com diferentes denominações: "Ciclos inicial, intermediário e final, Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, entre outras" (MAINARDES, 2009, p. 41).

No Brasil, as redes de ensino que adotam os Ciclos de Aprendizagem possuem, em sua maioria, fundamentação teórica nos textos de Phillipe Perrenoud¹⁹. Na perspectiva do autor, a reformulação do currículo para este sistema necessita ‘moldar-se’ aos objetivos gerais da sua implementação, estimulados por pedagogias diferenciadas (PERRENOUD, 2004).

No ponto de vista de Mainardes (2009) podem-se instituir algumas justificativas para a implantação dos ciclos de aprendizagem:

- a) A aprendizagem torna-se um processo contínuo e progressivo;
- b) Faz-se uso de uma pedagogia diferenciada;
- c) Possibilita-se a progressão, preservando a autoestima dos estudantes;
- d) Permite maior interação na sala de aula devido a heterogeneidade;
- e) O conhecimento é construído, com alunos mais ativos;
- f) O currículo é formulado e desenvolvido de maneira flexível atendendo ao pluralismo social e cultural da comunidade escolar;
- g) Atende aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos estudantes;
- h) Aplica-se avaliação formativa.

¹⁸ Reforma educacional pioneira, de abrangência nacional, realizada no início da Era Vargas (1930-1945), sob a gerência do ministro da educação e saúde Francisco Campos. Durante esta reforma, criou-se o Conselho Nacional de Educação e a organização do ensino secundário e comercial. A organização do ensino secundário dividia este período em dois ciclos. O primeiro composto entre 2 a 5 anos, e o segundo orientado para a carreira universitária (MENEZES; SANTOS, 2002).

¹⁹ Exemplos de redes que adotam a modalidade dos Ciclos: Redes municipais de: Curitiba (PR), Ponta Grossa (PR), Olinda (PE), Pesqueira (PE), Recife (PE), Salvador (BA), São Luis (MA), Salto (SP), Ilhéus (BA) (MAINARDES, 2009, p. 61).

Contraditoriamente, ressalta-se que, apesar de justificativas de implementação bem definidas, a organização por ciclos, como política educacional, pode apresentar incoerências, influências e pontos divergentes, dependendo da concepção política em que está implantada.

Bernstein (1996, p. 24 *apud* BALL, 1998, p. 133) discutindo a relação de conceitos, disseminação e recontextualização, afirma que "[...] toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue". Nesta perspectiva, Ball (1994 *apud* BALL, 1998) ressalta que, grande parte das políticas públicas é constituída de montagens, remendos, cópia de pedaços, frações de idéias, proposições, pesquisas, disposições já herdadas e experimentadas em outras políticas que já funcionaram:

A maior parte das políticas são constituídas de montagens apressadas, de ensaios de tentativa e erro, que são retrabalhadas, remexidas, temperadas e modificadas através de complexos processos de influência, de produção de textos de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática (BALL, 1998, p. 132).

Fica-se a complementação de que não há uma teoria única para a implantação dos ciclos. "As idéias sobre políticas públicas são recebidas e interpretadas de forma diferente no interior de diferentes arquiteturas políticas" (CERNY, 1990 *apud* BALL, 1998, p. 132). Dependendo do contexto político dos estados e municípios "[...] a formulação das políticas de ciclos está sujeita a múltiplas influências" (MAINARDES, 2009, p. 53).

Apesar de tais contradições políticas e metodológicas, a aprendizagem por ciclos veio a se constituir opção teórico-filosófica de pensar o sistema de ensino em capitais brasileiras. Dentre elas, o Recife. A educação pública nas escolas municipais do Recife foi reformulada e adaptada ao sistema de ciclos.

De acordo com o Parecer 02/2001 do Conselho Municipal de Educação da cidade do Recife (PCR, 2003) os Ciclos de Aprendizagem representam oportunidades de articulação entre diferentes saberes não estáticos, proporcionando reflexão e construção de conhecimento. Demonstram possibilidade de compreensão pessoal e do mundo através da transformação da realidade. Os Ciclos representam ainda, segundo o Parecer, uma nova forma de educação, envolvida com a democracia, determinando o currículo como um 'caminho' para produzir conhecimentos não estanques, dialógicos, em que o professor tem um papel de mediador.

Na Prefeitura do Recife (2004) entendem-se os Ciclos de Aprendizagem como um

estilo de organização do tempo e espaço pedagógicos para uma aprendizagem em movimento contínuo. Tem como referência os múltiplos momentos do desenvolvimento humano para propiciar momentos nos quais o estudante se constitui como sujeitos autônomos, conscientes e responsáveis, nos diversos meios sociais e culturais em que estão inseridos.

Na concepção de Ribeiro (2009):

O pagamento da dívida social das esferas governamentais às camadas mais injustiçadas da sociedade; o cumprimento da lei na garantia do direito à educação, entendido como acesso e permanência da população em idade escolar em níveis de ensino tidos como obrigatórios; a educação entendida como propulsora do desenvolvimento humano e instrumento de compreensão, inserção e recontextualização da realidade social são os argumentos colocados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade do Recife para a implantação, em 2000, dos ciclos de aprendizagem em suas escolas (p. 4-5).

Na realidade recifense a aprendizagem passou a ser contínua tentando obedecer aos diferentes momentos da capacidade cognitiva do estudante e procurando associar conteúdos aos novos contextos sociais. Para a Prefeitura da Cidade do Recife (PCR) (2004),

[...] os ciclos têm como foco a prática pedagógica dos estudantes, que se define enquanto ação coletiva, processual, interdisciplinar e relativa às diferentes formas, espaços e tempos de aprendizagem e singularidades de cada um (p.4).

Atualmente, o sistema de Ciclos de Aprendizagem continua em vigor nas escolas públicas municipais do Recife e para tanto as várias áreas de conhecimento precisaram passar por adaptações, uma vez que, no entendimento dos Ciclos de Aprendizagem, temáticas curriculares geralmente excluídas passam a ser incorporadas ao cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Rompe-se com o conceito de um currículo invariável, homogêneo e desvinculado das práticas sociais e culturais (MAINARDES, 2009).

Se o regime de ciclos for adotado pelos sistemas de ensino sem alterações na parte pedagógica, na formação continuada dos professores, na concepção de avaliação, poderá aumentar ainda mais a desigualdade [...] (TAVARES, 2010, p. 5).

Neste sentido, a Língua Portuguesa, como unidade curricular, necessitou de adaptação para atender a esta nova compreensão de formação integral. Para viabilizar a Proposta dos Ciclos de Aprendizagem, o ensino da língua não deve resumir-se a imposições de regras gramaticais e ortográficas. Em seu lugar ressalta-se um ensino contextualizado em concordância com cada fase dos ciclos de desenvolvimento dos estudantes:

Como proposição de novas práticas surgiu o resgate das concepções espontâneas dos alunos como ponto inicial para o ensino e a construção conceitual, o uso de diferentes linguagens na introdução da leitura e da escrita, a utilização sistemática de materiais escritos diversos [...] a valorização de diferentes formas de expressão, a inserção da aprendizagem formal, a partir da motivação por uma aprendizagem significativa e de interesse coletivo [...] (PREFEITURA DO RECIFE, 2003, p.175).

A Proposta Pedagógica do Recife (2002) prioriza uma aprendizagem da língua em concordância com o contexto histórico e social no qual o estudante encontra-se inserido, mesmo que os aspectos linguísticos decorrentes de cada situação sejam contrários aos estabelecidos pela norma padrão, como é o caso da linguagem comunicacional da Internet.

[...] faz-se necessário que acompanhe a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas para melhor atender às necessidades de seus alunos e contribuir na construção de competências no domínio e no uso da língua materna, em diversos contextos e situações, recurso imprescindível à constituição e à inserção dos sujeitos nas variadas práticas sociais (PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE, 2002, p. 12).

Neste enfoque, o ensino da língua na concepção dos Ciclos de Aprendizagem segue os mesmos parâmetros da concepção Sociolinguística - o ensino da língua deve encaminhar os estudantes a perceberem a pluralidade de manifestações possíveis dessa língua, identificando fatores históricos, sociais, geográficos, estilísticos que podem influenciar no seu uso.

A partir do contexto do sistema de Ciclos de Aprendizagem e sua interdependência às características da Sociolinguística no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, fica-se claro que, no momento atual, em que as novas tecnologias informatizadas²⁰ predominam na

²⁰ Por *tecnologias informatizadas* abrange-se, no contexto de tal investigação, o uso do computador, da Internet e suas ferramentas que funcionam como meios de manter comunicação virtual, como os *chats*, *correio eletrônico*, *salas de bate-papo*, entre outros.

sociedade e na escola, o ensino da língua passa por um processo acelerado de reformulações para interligar a esta nova realidade. Aspecto que será contemplado na seção seguinte.

1.3 Novas tecnologias, novos desafios ao ensino

Contemporaneamente estudiosos configuram a tecnologia como elementos por meio dos quais o homem consegue modificar o seu ambiente. Lévy (1993, 1999) entende as tecnologias como meio intelectual, que concebe novos modos de pensar sobre o mundo, de compreender a aprendizagem e as suas relações com este mundo.

As atividades tecnológicas podem ser vistas como um fator positivo e/ou negativo para a vida do homem em sociedade na medida em que implica escolha e decisões. Neste contexto, a tecnologia pode ser considerada superficial quando os meios passam a ter primazia sobre os fins. Os meios tecnológicos podem suscitar emancipação e dominação dos sujeitos: "É neste sentido [...] que a tecnologia tanto é fator de transformação como de manutenção de estruturas sociais" (FIGUEIREDO, 1989, p. 6).

Historiadores no estudo deste contexto ressaltam que, a condição básica para o avanço tecnológico converge com necessidades sociais, com precisão de recursos, valores e ideologias favoráveis às inovações.

Os interesses sociais, mesmo que centrados na hegemonia de determinados grupos, provocam a diversidade e os avanços tecnológicos. Para ampliação das possibilidades tecnológicas não se exige essencialmente consonância sobre o que a tecnologia irá produzir, como e para quem: "A ampliação de possibilidades tecnológicas depende [...] do estoque de conhecimentos existentes, do desenvolvimento tecnológico já alcançado e dos interesses sociais que se manifestam e que prevalecem em determinado momento" (FIGUEIREDO, 1989, p. 44).

Canclini (2008) na ressalva sobre a interatividade no novo contexto tecnológico, afirma que o uso das tecnologias possibilita novos estilos de ser, novas cadeias de valores e novas relações entre o tempo, o espaço e os acontecimentos culturais. Ainda de acordo o autor, as estruturas familiares estão sendo reordenadas para se adaptarem a emancipação dos jovens: "A interconectividade proporciona sensações de proximidade e simultaneidade" (CANCLINI, 2009, p. 216).

No campo tecnológico, os organismos de propagação das tecnologias vêm se tornando realidade que atesta expansão à criatividade humana. As novas tecnologias correspondem a uma nova etapa do desenvolvimento humano, uma nova forma de produzir conhecimento,

[...] a superação das barreiras temporais e espaciais, [...] o aumento da comunicação entre os homens, proporcionada de forma instantânea por uma linguagem comum, e o desenvolvimento de uma outra forma de entendimento da vida, tal como propõe a realidade virtual, aparecem como dados significativos e, por vezes, definitivos desta nova era da sociedade mundial (ABRANCHES, 2003, p. 66).

As novas tecnologias passam, cada vez mais, a fazer parte da realidade de crianças, jovens e adultos mundialmente. Nas palavras de Patrocínio (2004):

As novas tecnologias influenciam tudo e todos, independentemente do domínio mais ou menos eficiente e eficaz dos aspectos ‘performativos’ da sua utilização. Até sobre os sujeitos que não as usam diariamente ou que não as usam de todo (os denominados info-excluídos) despertam mais curiosidade e fascínio do que repulsa (p. 83).

Dentre as novas tecnologias que afetam o modo de ser, conviver, ensinar e aprender na atualidade, a Internet converge às maiores inovações, tornando-se um dos mais expressivos recursos da nova era tecnológica mundial.

Para fins de pesquisas militares, a Internet surgiu no decorrer da Guerra Fria. Dentro da disputa entre a União Soviética e os Estados Unidos meios de se obter comunicação traziam benefícios para ambos.

Durante a década de 1960 foi financiado pelo Pentágono um meio para comunicação entre computadores abrangendo centros de pesquisas, ao exemplo das Universidades americanas. Foi criado assim um programa de computadores estabelecido pela ARPA²¹, a ARPANET.

Segundo Castells (2004), a ARPANET consistia em um programa surgido a partir da agência ARPA, que tinha como objetivo estimular a investigação no campo da informática interativa.

²¹ Advanced Research Projects Agency. "Agência de Projetos de investigação, fundada em 1958, para mobilizar recursos provenientes fundamentalmente do mundo universitário, com o fim de alcançar a superioridade tecnológica militar sobre a União Soviética [...]" (CASTELLS, 2004, p. 26).

O uso dessas tecnologias com finalidade militares manteve-se durante os anos 70 e 80. Após este período os Estados Unidos autorizaram estudos universitários com a utilização da ARPANET, o que resultou em problemas em tal sistema.

Em 1983, foi criada a rede MIL-NET para suprir as funções militares antes destinadas a ARPANET. "A ARPANET converteu-se em ARPA-INTERNET e destinou-se exclusivamente à investigação" (CASTELLS, 2004, p. 28).

O uso comercial da ARPA-INTERNET concretizou-se apenas com uma Convenção no ano de 1987. Neste período a ARPANET converteu-se a denominação de INTERNET. "Essa rede foi apropriada por indivíduos e grupos no mundo inteiro e com todos os tipos de objetivos, bem diferentes das preocupações de uma extinta Guerra Fria" (CASTELLS, 2005, p. 44).

A partir deste momento, a Internet começou a desenvolver-se rapidamente, como uma rede global de redes informáticas, desenvolvimento proporcionado pelo desenho original da ARPANET, baseado numa arquitetura descentralizada de várias camadas e protocolos de comunicação abertos (CASTELLS, 2004, p. 28).

De acordo com Castells (2004) o que tornou possível à Internet expandir-se mundialmente foi o *world wide web* (www).

Criado por um programador inglês Berners-Lee em colaboração com Robert Cailliau, o www é um programa navegador e editor (*browser/editor*), um sistema de hipertexto²², que consente extrair e inserir informação em qualquer computador ligado à Internet, oferecendo aos usuários um sistema fácil de pesquisa (CASTELLS, 2004). O www foi se expandindo com adequações, destaque para o *browser Mosaic*²³ que modificou intensamente este contexto.

Acessar informações tornou-se mais abrangente. Consolidou-se a transição entre computadores. A Internet passou a ser mais acessível. Com o *Mosaic* houve possibilidades de

²² Na ressalva de Lindomar (2008) o termo *hipertexto* foi instituído por Theodore Nelson, na década de sessenta, para designar a forma de escrita e leitura não linear da informática. O *hipertexto* permite ao usuário alternar leituras e escritas com possibilidades de conexões, permitindo a livre escolha. O documento deixa de ser linear, permitindo leitura por associações.

²³ De acordo com Capanema (2008) o *Mosaic* foi lançado em 1993 e é considerado o responsável pela popularização da Internet. Ainda segundo o autor, o sistema tornou-se inovador por ser totalmente gráfico, tornando a navegação mais fácil e agradável. Os artefatos deste sistema podem ser vistos até na atualidade, em que programas modernos ainda mantêm elementos deste navegador, como a lista de favoritos e botões como voltar e avancar.

programação de imagens a partir do formato do hipertexto.

Com o sucesso imediato do *Mosaic* principiou-se, por empresas, a negociação e divulgação na rede de cópias desta versão. Surgiram *softwares* educativos que, com amplo sucesso, ‘cooperaram’ para a Microsoft, em 1995, incluir o *software Windows 95*, em seu próprio *browser*. Outros surgiram como a Java - "linguagem de programação que permite aos programas, viajar de um computador para outros através da Internet [...]" (CASTELLS, 2004, p. 33) - ampliando o âmbito das aplicações da *web*:

Assim, em meados dos anos 90, a Internet estava já privatizada e a sua arquitetura técnica aberta permitia a ligação em rede de todas as redes informáticas de qualquer ponto do planeta, a *world wide web* (grifo do autor) podia funcionar com o *software* (grifo do autor) adequado e havia vários *browsers* (grifo do autor) de fácil utilização à disposição dos utilizadores. Apesar de a Internet estar já na mente dos informáticos desde princípios dos anos 60, [...] para as pessoas, as empresas e para a sociedade em geral, a Internet nasceu em 1995 (CASTELLS, 2004, p. 33).

Ultimamente, o significativo avanço das tecnologias informatizadas pode ser retratado com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) que são consideradas como consequência da conexão entre a informática e os meios das telecomunicações.

O surgimento da Internet no Brasil ocorreu por volta de 1988 com o intercâmbio das universidades brasileiras às instituições dos Estados Unidos. Gradativamente, o Ministério da Ciência e Tecnologia passou a apoiar a expansão da Internet que começou a se solidificar a partir de 1997 quando foram realizados investimentos em novas tecnologias consequentes do aumento de acessos a rede e a precisão de uma infra-estrutura mais rápida e protegida.

A Internet obteve a marca de 33 milhões de internautas em 2008 a partir dos dados extraídos pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), tornando-se um fenômeno nacional e mundial.

Aspectos geográficos, culturais e de comunicação estão sendo suplantados com o progresso tecnológico da Internet e seus artifícios comunicativos que permitem estabelecer relações culturais e sociais com o mundo. Esta amplitude de intercâmbio vem fascinando crianças e jovens que inserem os elementos usados nestes recursos, em sua realidade, na escola.

No contexto tecnológico atual, os recursos passaram a funcionar como mediadores pedagógicos²⁴ e influenciadores dos processos educativos. A abrangência tecnológica passou a representar para a escola um desafio cultural, tornando-se visível a distância entre a cultura lecionada pelos professores e àquela pertencente ao ‘mundo globalizado’ dos estudantes²⁵ (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000).

Torna-se notório que, na atualidade, as tecnologias devem ser utilizadas a serviço da educação, como forma de dinamizar as aulas, tornando-as mais atraentes, participantes, vinculadas a realidade e os conhecimentos produzidos. "Elas deverão ser utilizadas também para desenvolver a inter-aprendizagem: a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas" (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 154).

Autores como Moran, Masetto e Behrens (2000) afirmam que se abre com as novas tecnologias um mundo de experiências através das teleconferências, listas de discussão, técnicas de bate-papo, entre outros meios que viabilizam troca de conhecimentos e mudança de postura e procedimentos por parte dos professores.

"A educação tem uma relação complexa com os processos de globalização²⁶" (BALL, 1998, p.121). A educação que se desenvolve atualmente em torno dos avanços tecnológicos, necessita fazer uso de tais tecnologias para transformar-se estruturalmente de maneira adaptada às transformações que as tecnologias estão desenvolvendo no mundo social e globalizado. A transformação abrange formas e conteúdos (DOWBOR, 2001).

As novas tecnologias não são suficientes, o desafio é repensar como e o que está sendo transmitido no ambiente escolar. Deve-se repensar a educação fundamentada no próprio

²⁴ Torna-se interessante frisar que, no contexto atual de possíveis mudanças no âmbito da educação, defende-se a *mediação pedagógica*, como uma abordagem do processo ensino-aprendizagem centrada na relação professor-estudante, na construção do saber, em que o professor leva os estudantes a refletir sobre suas ações durante todo o processo de aprendizagem (VIEIRA, 2010). É neste aspecto que a tecnologia usada na educação precisa se concentrar.

²⁵ Diante deste contexto mundial, as escolas públicas municipais do Recife estão vivenciando esse processo de adaptação e transição para uma realidade tecnológica. Os estudantes, gradativamente, estão acessando esses recursos através de projetos educacionais que tentam integrar o uso da tecnologia ao contexto institucional. As escolas públicas municipais do Recife estão sendo adaptadas com laboratórios de informática, computadores e instrutores para possibilitar o desenvolvimento de projetos com integração tecnológica. Esta adaptação está acontecendo lentamente e de acordo com as possibilidades estruturais de cada instituição, contemplando poucas escolas no momento. Para viabilizar tal adaptação, os professores da rede receberam *notebook* e *modem* para auxiliar na prática pedagógica, e passaram a fazer parte do ‘Projeto professor.com’.

²⁶ Para fins da investigação, entende-se a *globalização* como um fenômeno de diversas vertentes, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas, jurídicas, interligadas de forma complexa (SANTOS, 2011).

estudante, possuindo a tecnologia como aliada nesse processo. Ressignificação da escola em diálogo com as novas tecnologias (CITELLI, 2004). A globalização desencadeia uma redefinição de estratégias de trabalho, numa perspectiva de ampla articulação (SANTOS, 2011).

De acordo com Ricoy e Couto (2009) referindo-se as palavras de Wallace, Chen, Yu e Chang (2007) "[...] o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) constitui, em si mesmo, um novo paradigma de ensino-aprendizagem e elas representam um recurso para a inovação educacional" (p.146). A crescente utilização destes recursos em contextos de ensino-aprendizagem deve contribuir para a inclusão de novas metodologias, enfrentando com êxito as influências que estes recursos representam no ensino.

Múltiplos sentidos podem ser atribuídos as TIC's no processo de ensino-aprendizagem. Podem contribuir para que se superem os alcances das antigas tecnologias (quadro de giz, materiais impressos), buscarem 'saídas' aos problemas pedagógicos ou ainda enfrentar problemas sociais mais abrangentes. Nesta realidade, as TIC's passam da percepção de produção histórico-social, para se tornar sinônimo de transformações que estabilizam a sociedade da informação e do conhecimento²⁷ (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Neste contexto, novas formas de comunicação informatizadas surgiram e começaram a se solidificar no meio virtual influenciando, no que concerne ao uso da língua, a escrita institucionalizada.

O professor de Língua Portuguesa, diante deste conjunto, necessita se posicionar criticamente e de forma contextualizada sobre o currículo, os sistemas de ensino e as funções pedagógicas.

Um dos maiores desafios originados pelas novas tecnologias e, que deve ser compreendido pelo professor, concentra-se na incidência de novos gêneros:

[...] Para vencer o medo da escrita digital, a escola precisa aprender a olhar

²⁷ Ressalta-se que, apesar de estarem sendo muito utilizadas com o mesmo significado, *sociedade de informação* e *sociedade do conhecimento* apresentam-se sobre duas vertentes distintas. Esta abarca os conteúdos formalizados e internalizados, experiências e práticas sociais e culturais que podem representar fator estratégico de riqueza e poder. Àquela trata da complexa rede de comunicação, difundida pelas tecnologias, que troca e desenvolve as informações. Frisa-se também que *informação* e *conhecimento* não devem ser interpretados a partir de uma mesma significação. "O conhecimento é o que possibilita a liberdade intelectual e política para as pessoas darem significado à informação, isto é, julgá-la criticamente e tomar decisões mais livres e mais acertadas" (LIBÂNEO, 1998, p.2).

para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos (ARAÚJO, 2007, p. 17).

No que converge ao ensino da língua, enfatizam-se inovações metodológicas para atender as necessidades de um meio globalizado, com estudantes que fazem uso da linguagem em diferentes contextos sociais cuja abrangência tecnológica é uma realidade possível:

A inserção da tecnologia no meio educacional (mesmo que indiretamente), requer um novo aluno e um novo professor, um mediador das informações que chegam em diferentes linguagens, porém com características próprias (HAMEES, 2010, p.1).

Fica-se evidenciada que, a partir da realidade tecnológica atual, marcando aceleradamente a concepção de ensino-aprendizagem, ressalta-se a importância de um ensino da Língua Portuguesa contextualizado com esta nova tendência, em que o caráter comunicativo desenvolve um novo e significativo papel.

1.3.1 O ensino da Língua Portuguesa nos Ciclos de Aprendizagem e sua relação com a comunicação na era tecnológica

Um processo contínuo de mudanças sociais e tecnológicas marca a sociedade e redimensiona os métodos de ensino-aprendizagem, criando um ambiente favorável a aprendizagem de acordo com os Parâmetros Curriculares (1997) e em conformidade com o meio social e tecnológico no qual o estudante se encontra inserido. A sociedade busca resposta das instituições educacionais. "A nova era que estamos a viver inclui grandes modificações no âmbito profissional, na formação dos usuários, nos conhecimentos tecnológicos e nas capacidades de comunicação" (RICOY; COUTO, 2009, p.146).

De acordo com Soares (2002), numa perspectiva de transformações e adaptações para o ensino da Língua Portuguesa, data-se atualmente um tempo favorável ao ensino na medida em que "[...] estamos vivendo, hoje, a introdução, na sociedade, de novas e incipientes modalidades de práticas sociais de leitura e de escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias de comunicação eletrônica – o computador, a rede (a web), a Internet" (p.146).

Atentar para variações de paradigmas faz parte do processo ensino-aprendizagem na interface da comunicação/educação, tendo em vista os fenômenos histórico-sociais da atualidade:

Não se trata apenas de responder às solicitações dos documentos legais que orientam a escola no sentido de maior aproximação com as linguagens da comunicação e da abertura para os novos suportes produtores de informação, mas é preciso verificar como o discurso pedagógico formal pode entrar em sintonia dialógica com tais linguagens sem perder as características dele, sem diluir num só paradigma o que possui de diversidade e particularidade epistemológica (CITELLI, 2000, p. 31).

Os aspectos atitudinais de um professor diante desta interligação língua/comunicação/tecnologia necessita ser coerente com o novo referencial de estudante que se encontra em sala de aula e em contato com avanços acelerados da sociedade. Ignorar o cotidiano dos estudantes no campo linguístico e tecnológico representa uma atitude ultrapassada para a realidade que se vivencia:

A escola, enquanto instituição privilegiada no contexto da formação da sociabilidade, deve otimizar o seu papel, *ampliando o conceito de leitura e de aprendizagem* (grifo do autor), equipando-se para entender melhor os significados e os mecanismos de ação das novas linguagens, interferindo para tratar as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação de massa à luz do conceito de produção dos sentidos, algo que se elabora por uma série de mediações e segundo lugares específicos de constituição, que incluem interesses de grupos, valores de classes, simulacros, máscaras etc (CITELLI, 2004, p. 35).

A Internet promove novas formas de usar a linguagem, novas formas de comunicação, ocasiona novos gêneros, improváveis antes da sua criação (ARAÚJO, 2007). O professor de Língua Portuguesa, atrelado a todo esse processo, torna-se elemento de distinção e/ou adaptação entre as características da escrita na Internet e a escrita de acordo com os padrões linguísticos vigentes no ensino tradicional. "As interfaces comunicação/educação/novas tecnologias foram aprofundadas e passaram a se retroalimentar, tornando-se interdependentes" (CITELLI, 2000, p. 35). Estratégias de ensino para a Língua Portuguesa estão emergindo adaptações ao fator comunicativo inserido na cultura tecnológica e comunicativa dos estudantes:

Trata-se, então, primeiramente, de ajustar realidades que permitam criar uma *cultura da atenção* (grifo do autor) para o jogo dialógico entre os códigos e sistemas que elaboram, na diferença, os modos de aprender a aprender, de transitar a informação, de estimular o conhecimento, conforme parecem seguir os processos de ensino mais adequados ao mundo contemporâneo. [...] O diálogo mais próximo com a diversidade das linguagens, com os meios de comunicação, com as novas tecnologias da inteligência [...] contribuirá para construir outros patamares de relação entre a escola e a sociedade (CITELLI, 2004, p. 32).

Este contexto de mudanças encontra resistência pelos professores para inovar. Cada professor possui sua identidade profissional e modificá-la requer quebra de paradigmas consolidados, principalmente quando a referência é o ensino da Língua Portuguesa. Modificando sua prática, o professor está modificando sua identidade – lugar de lutas e de conflitos, espaço de construção das maneiras de ser e estar na sua profissão (NÓVOA, 1992). Nas palavras de Nóvoa (1992) a mudança de prática "[...] é um processo que necessita *tempo* (grifo do autor). Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças" (p. 16). Há rigidez, dificuldade em abandonar certas práticas. Em contrapartida, o estudante, socialmente associado aos avanços tecnológicos e a comunicação virtual, requer do ensino adaptação à nova realidade.

Nesta perspectiva, o ensino nas escolas municipais do Recife, cujo sistema abrange os Ciclos de Aprendizagem e cuja proposta pedagógica está vinculada à construção de competências, demanda adaptação da relação tecnologia e linguagem ao seu campo teórico²⁸.

Entre as competências gerais anunciadas pela rede na área de ‘linguagens, códigos e suas tecnologias’ enfatiza-se a relação entre comunicação, uso da linguagem e tecnologia.

De acordo com a proposta da Rede, as tecnologias da comunicação e da informação devem ter seus princípios associados à linguagem, ao conhecimento científico e a prática pedagógica.

Enfatiza-se que o ensino da Língua Portuguesa no momento de desenvolvimento

²⁸ De acordo com Proposta Pedagógica da Prefeitura do Recife (2002) o trabalho com a idéia de competência traduz o objetivo de superar o ensino-aprendizagem fragmentado. Neste sentido, a Proposta afirma que na competência associa-se a junção de diversos saberes – *saber, saber-fazer, saber-ser* – mobilizados pelo indivíduo para realizar uma atividade. Trabalhar por competência articula não só os conhecimentos formais do ser, mas as aprendizagens interiorizadas a partir de suas experiências vividas e de sua subjetividade. "A competência seria, portanto, uma ação cognitiva, afetiva e social que se traduz em práticas e ações que remetem a conhecimentos sobre o outro e sobre a realidade" (PCR, 2002, p. 8).

tecnológico em que se encontra a sociedade, corrobore para a solidificação de novas práticas, de novos âmbitos educacionais que se materializa com as atitudes do professor no processo ensino-aprendizagem da língua. Neste entremeio, a comunicação pela Internet se solidifica como um meio de comunicação do futuro, e pautar este conjunto tornou-se uma necessidade mundial que a escola não pode esquivar-se.

As particularidades deste contexto de comunicação virtual serão sobrepostas nas linhas que seguem.

1.3.2 O contexto da comunicação virtual

Comunicar-se²⁹ é uma necessidade humana. A comunicação virtual é uma possibilidade sincrônica de comunicação. Trata-se da possibilidade de comunicação em tempo real em que o diálogo tem a particularidade escrita: "A comunicação pode estabelecer-se de um para um, de um para muitos e de muitos para muitos" (PATROCINIO, 2004, p.223).

A tecnologia informatizada é uma realidade que interliga o mundo e transforma a rotina e o convívio em sociedade. A comunicação, as redes de relacionamento se consolidaram neste ambiente. O intercâmbio mundial, a facilidade de estabelecer uma comunicação simultânea, permitida anteriormente apenas pela interação da fala, fascina os usuários deste recurso: "As noções de tempo e espaço ganharam outras dinâmicas e, sobretudo conheceram os fenômenos de aceleração e redução" (CITELLI, 2000, p. 32).

Castells (2004), ao tratar aspectos importantes da utilização da Internet, ressalta que a comunicação determina a especificidade biológica humana, e neste contexto, como a atividade humana fundamenta-se na comunicação e a Internet vem transformando o modo como as pessoas se comunicam, as vidas humanas estão sendo profundamente comprometidas por esta nova tecnologia da comunicação. "As redes de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela" (CASTELLS, 2005, p. 40). Através da interatividade

²⁹ Utiliza-se neste contexto o conceito de *comunicação* apresentado por Patrocínio (2004) na ressalva de que, o ato de comunicar, "[...] corresponde sempre a uma transferência de informação entre um emissor e um receptor" (p. 119). Trata-se de uma atividade imemorial que corresponde a uma necessidade do indivíduo, concretizada através de diferentes meios.

os jovens têm a ‘opção’ de escolher como são acessíveis, articula disponibilidade social e intimidade, transmitem mensagens que não são capazes de dizer ‘cara a cara’. As culturas familiarizam-se, as "fronteiras entre épocas e níveis educacionais se esfumam" (CANCLINI, 2008, p.52).

Na Internet, paradigmas em comunicação começaram a ser modificados. A sociedade deparou-se com uma nova forma de pensamento, uma nova forma de liberdade de expressão. A informalidade, a espontaneidade estimula ao que Castells (2005) chama de uma nova forma de oralidade.

Fica-se claro que a comunicação tornou-se um dos maiores artefatos da Internet. A facilidade de manter contato com pessoas mundialmente integrou crianças, jovens e adultos na busca pelos sites de conversação simultânea, a exemplo das *salas de bate-papo* (IRC).

Na perspectiva de Freneda (2007) *bate-papo ou chat* (conversa em Inglês) é o nome popular que foi dado ao IRC (Internet Relay Chat). Trata-se de um encontro virtual em que pessoas estabelecem comunicação em tempo real através de mensagens escritas, possibilitando participações em discussões grupais ou em conversas particulares.

Baseando-se ainda nos estudos de Freneda (2007) constata-se que o IRC foi criado em 1988 na Finlândia. Inicialmente foi adaptado aos usuários que tinham acesso a computadores em Universidades e estavam mais familiarizados com o seu uso. Nesta perspectiva, contemplou mais rapidamente o público mais jovem – principalmente estudantes – porém, popularizou-se rapidamente conquistando crianças e adultos.

O IRC é dividido em canais. Qualquer usuário pode criar um canal e estabelecer conversação simultânea. Atualmente existe uma variedade de programas acessados diretamente na Web que possibilitam a conversação virtual.

O período de maior expansão e êxito deste tipo de programa adveio durante a Guerra do Golfo Pérsico, acontecimento que trouxe a tecnologia como sua maior aliada, com avanços que interligaram o mundo em notícias e transmissão em tempo real³⁰. Pessoas de todo o mundo se reuniam para ler os últimos relatos e trocar informações (FRENEDA, 2007).

Neste sentido, características da comunicação virtual começaram a ser constituídas e

³⁰ A Guerra do Golfo Pérsico introduziu recursos tecnológicos sofisticados, tanto no campo bélico como em acompanhamento pelo resto do planeta. As informações simultâneas sobre o contexto da Guerra difundiram-se por todo o mundo (Fonte: www.geocities.yahoo.com.br).

consolidadas. No campo tecnológico proporcionado pela Internet, cultiva-se a relação constituída desta tecnologia com o uso de códigos linguísticos diferenciados que vem provocando questões para as quais se enfatiza pensar: "Nos canais abertos para comunicação a distância, a informalidade das interações propicia o surgimento de gêneros escritos mais próximos dos adotados em situações de interação oral face a face" (BRAGA, 2007, p.187-88). A escrita dos jovens em ambiente virtual diferencia-se "[...] por modulações linguísticas compartilhadas, apresentam códigos estilísticos e de auto reconhecimento semelhantes" (CANCLINI, 2008, p.53).

Trata-se de uma realidade comunicativa nova e, pela sua natureza globalizante, tornou os valores das instituições sociais dominantes menos marcantes, e estão passando a interferir no currículo escolar e na estigmatização das variedades da língua. Neste contexto, a educação está carregada por uma nova linguagem, e se compete à escola ensinar a pensar criticamente, faz-se necessário "[...] dominar mais *metodologias* e *linguagens*, inclusive a linguagem eletrônica" (grifos do autor) (GADOTTI, 2000, p. 5). No pensamento de Hammes (2010),

[...] é fundamental que os professores das escolas tenham consciência para aceitar novas possibilidades de comunicação e interação, pois toda forma de comunicação dever ser compreendida e aceita em todos os contextos, mas sobretudo, que estejam preparados para estabelecer limites às novas formas de comunicação, para que não se comprometa a formação de cidadãos em sua essência (p.1).

Na comunicação virtual a linguagem apresenta-se com aspectos que fogem aos padrões estabelecidos e aceitos socialmente. Muitos professores que já enfrentam dificuldades no ensino da leitura e da escrita confrontam-se ultimamente com uma nova realidade linguística, com práticas digitais que se fazem cada vez mais presentes no contexto institucional.

A tendência é que essa forma de comunicação demandará alterações no meio sócio-educacional, na postura dos professores em sala de aula e no comportamento de estudantes, que se expressam através de novos códigos linguísticos inclusive, em momentos em que são exigidas normas da língua oficial, como nas redações, concursos e vestibulares (HAMMES, 2010).

Nestas perspectivas, no capítulo posterior desenvolve-se um diagnóstico da linguagem na comunicação pela Internet (LCI) no que concernem as categorias semânticas, ortográficas

e sintáticas, para que seja possível identificar o que há de diferencial nesta linguagem em relação a LP em sua forma padrão e a partir desta caracterização buscar o posicionamento dos professores diante da relação existente entre as variedades linguísticas aqui mencionadas.

CAPÍTULO II – A LÍNGUA PORTUGUESA E A CONTRADIÇÃO DA LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL: NOTAS TEÓRICAS

[...] pensamos que a escrita virtual e a escrita formal não podem ser vistas de forma separada, como se ambas existissem em contextos totalmente isolados. Assim como a fala está atrelada à escrita, os diferentes recursos utilizados para escrevermos se articulam e se interrelacionam.

(RIBAS *et al.*, 2008, p. 10)

O presente capítulo enfatiza a Língua Portuguesa (LP) na abordagem da comunicação pela Internet. Neste conjunto, parte-se para a busca de embasamento teórico que identifique as prováveis características da linguagem na comunicação pela Internet (LCI) que a diferencia da LP em sua forma padrão no que concernem as categorias semânticas, ortográficas e sintáticas. Desenvolve-se tal abordagem por ser indispensável o reconhecimento científico desta vertente linguística uma vez que o objetivo central da presente investigação concentra-se em compreender a prática do professor de Língua Portuguesa diante da relação: ensino da forma padrão e linguagem virtual.

No entendimento de que as atividades humanas vinculam-se ao uso da linguagem, aqui entendida, para fins de investigação, como prática social, acredita-se que esta se encontra indissociável das relações humanas. A sociedade reinventa a linguagem a partir de suas necessidades. "A espécie humana organiza-se socialmente e pratica diversas e complexas ações, mediadas por uma gama variada de manifestações da linguagem. Dentre elas, pode-se dizer que o código linguístico é o mais recorrente" (PROCÓPIO; ARAÚJO, 2007, p.3).

Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 279) "[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana". Neste sentido, os homens interagem pela língua a partir de diferentes práticas humanas e relações sócio-discursivas e passa a compreender as formas linguísticas em circunstâncias precisas além da sua identidade como sinal gráfico (BAKHTIN, 1992).

No que concerne às tecnologias informatizadas, cada ambiente virtual converge a uma forma diferenciada de linguagem. A Internet tem se tornado um espaço promissor para uma linguagem que ‘foge’ das exigências tradicionais da norma padrão escrita da língua³¹:

O tipo de comunicação mediada pelo computador e proporcionada pela internet pode ser definido como um sistema multimídia capaz de integrar formatos e linguagens de outros meios com padrões e formatações próprias (PROCÓPIO; ARAÚJO, 2007, p. 2).

³¹ Para fins desta investigação assume-se os pressupostos da norma padrão e das variedades da Língua Portuguesa aceitas pela Sociolinguística – em especial a linguagem utilizada na comunicação virtual – para desencadear a apreciação do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e o uso da linguagem na comunicação pela Internet.

A linguagem na comunicação pela Internet (LCI) vem inovando e influenciando a maneira como os usuários/estudantes utilizam a Língua Portuguesa, quiçá convertendo velhos paradigmas no ensino da escrita padrão na direção de novos, influenciados pela tecnologia e pela comunicação: "A linguagem digital, com suas características específicas, situa-se no interior das relações sociais mantidas pelos sujeitos, configurando-se como prática social" (CAIADO, 2007, p.39).

As mensagens no bate-papo pela Internet – também conhecida como mensagens online,

[...] são enunciados predominantemente linguísticos, enviados ao destinatário que está, naquele momento preciso, ligado ao computador para as receber e, se desejar, a elas responder. É o que se chama também de comunicação em tempo real. Cada mensagem é elaborada pelo destinador e enviada somente depois de ele acionar a comando 'enviar'. As mensagens não são arquivadas, perdendo-se com a interrupção da interação, se não forem salvas. Na medida em que destinador e destinatário forem alternando mensagens, respondendo um ao outro, instaura-se o que aqui denominamos de 'conversação na Internet' (HILGERT, 2001, p. 22).

Na comunicação virtual os interlocutores geralmente "[...] libertam-se de todas as normas sócio-culturais que costumam comandar as relações humanas por meio do uso da linguagem e interagem de maneira pretensamente íntima" (HILGERT, 2001, p. 50).

Os dados linguísticos que surgem no meio digital, convergem com o discurso eletrônico – àqueles que possuem o computador como suporte (MARCUSCHI, 2010a). Neste contexto, passou a existir uma quantia significativa de ambientes, entre eles o *e-mail*, *bate-papo virtual* (*chats*, *MSN*), *aula virtual*, *weblog*. Características linguísticas diferenciadas surgem no contexto comunicativo virtual tornando possível o seu estudo estrutural, assim como sua finalidade e papel no âmbito dessas tecnologias.

Silva (2008) ressalta que, as configurações da comunicação mediadas pelo computador, proporcionam a possibilidade de duas pessoas separadas fisicamente, possuírem exclusivamente 'caixas de texto' em sua tela e conseguirem estabelecer uma conversação, como é o caso das conversas pelos sites de redes sociais (*Orkut*, *Facebook*, *MSN*). O mesmo tipo de comunicação pode se estabelecer de forma mais complexa envolvendo um amplo número de pessoas alastradas por todo o mundo, neste caso, as *salas de bate-papo* e *chats* são

os usos mais comuns: "Grupos que se comunicam usando esse mecanismo são convencionalmente chamados de *comunidade virtual*" (grifo do autor) (SILVA, 2008, p. 1).

A sincronia e a velocidade que permeiam este tipo de comunicação linguística tende a consentir a aceleração e as exigências de caráter simultâneo. Desta forma, germina-se "uma linguagem sustentada por escolhas linguísticas que buscam atender a rapidez de sua natureza conversacional" (COSTA; ARAÚJO, 2007, p. 21). Em consequência deste uso, percebe-se que, em muitos casos, crianças e adolescentes não têm conseguido compreender que as 'atmosfera' de leitura e escrita presenciais, principalmente na escola, operam de outra maneira.

2.1 Características da linguagem na comunicação virtual

Com o desenvolvimento das tecnologias informatizadas e seus recursos – em especial a Internet – novos moldes de conversação surgiram e passaram a se materializar neste meio. "A reinvenção das práticas de ler e escrever (ou de ambos juntos) surge a partir de demandas sociais, atualmente muito relacionadas a novas formas de interagir por meio de tecnologias" (RIBEIRO, 2007, p. 237).

Partindo-se do pressuposto de que a língua e o processo linguístico relacionam-se intensamente ao contexto sócio-cultural (BERNSTEIN, 1971a), acredita-se que a linguagem, o estilo da língua, no diálogo proporcionado pela Internet, possui particularidades que se distinguem da Língua Portuguesa instituída nos meios educacionais e nos manuais didáticos.

De acordo com Freitag (2006b) o uso diferenciado da língua na LCI começou a se constituir a partir da própria estrutura da tecnologia utilizada:

Sistemas operacionais mais antigos não suportavam caracteres acentuados. Também os computadores tinham disco rígido menor e a transmissão de dados era extremamente lenta. Tais limitações impuseram normas para a comunicação [...] (p. 1).

Teorias a respeito de tal escrita se divergem em sua denominação quanto uma variedade, um novo gênero textual, uma forma da língua. Opiniões diferem-se também entre àqueles que defendem o seu uso e estudo, e entre os que não aceitam como uma utilização

admissível da Língua Portuguesa.

Em meio às divergências de teoria que conceituam a LCI³², predominam àquelas que a considera como um novo gênero³³ do discurso, por possuir uma construção composicional, intenções, conteúdos temáticos peculiares que emergem como uma opção dos recursos da língua. Nestes termos, Santos (2006) assevera que a LCI pode ser vista como um gênero discursivo à parte, uma alteração de outros gêneros. Neste contexto, a Internet funciona como ‘fundadora’ de um moderno gênero do discurso, de um novo tipo de linguagem. Uma linguagem que tem um sentido, um papel e uma consequência para sustentar uma interação possível e fundamentada para o meio. Nesta perspectiva, acrescentam Bortoletto e Siqueira (2005):

O gênero do discurso se faz importante ao pensarmos que a Internet adquiriu, em especial no que diz respeito aos sistemas de bate-papo, uma linguagem própria adaptada às necessidades e características deste tipo de comunicação e que a experiência centralizadora da educação formal em sua pretensa supremacia hierárquica sobre a língua, apresenta-se como opositora por carecer de métodos para abordagem da multiplicidade de uso da língua (p. 3).

Costa e Araújo (2007) corroboram com tais pensamentos assegurando que, em todo gênero, há uma organização textual que se constitui tendo em vista a própria funcionalidade de um evento comunicativo, o que corresponde ao uso da linguagem na comunicação pela Internet: "O esquema composicional de um gênero se dá com base na estruturação interna determinada pela atividade interativa em que ele é usado" (p. 22). No caso específico da comunicação pela Internet, Marcuschi (2010a) observa que, neste ambiente, transmutam de modo complexo os gêneros existentes neste meio, "[...] desenvolvem-se alguns realmente novos e mescla vários outros" (p.19).

Em contrapartida a uma concepção de gênero do discurso, Freitag e Silva (2006a) defendem que o uso da língua em ambientes de comunicação virtual direciona-se para um

³² Adota-se para fins de investigação, a linguagem virtual utilizada na comunicação pela Internet em salas de bate-papo e MSN.

³³ Utiliza-se como referência de conceituação o campo teórico de gênero em Bakhtin (1997). De acordo com o autor, existem inúmeros gêneros discursivos, uma vez que cada gênero relaciona-se aos segmentos linguísticos da atividade humana que o ‘arquiteta’ de acordo com a aplicabilidade e assimilação. Para o autor, cada gênero possui características próprias que delimitam enunciados.

subconjunto da norma padrão, condicionado aos aspectos do meio. Neste caso, as autoras ressaltam que, não se trata de um gênero ou de uma variedade, "[...] mas sim de uma sub-norma, um subconjunto da norma" (p. 2) em que o prefixo *sub* é utilizado no sentido de contingência, como em *subconjunto*. Trata-se de um estilo diferenciado de uso a partir da forma padrão, incluindo novos recursos que passam a ser vinculados a este subconjunto.

Neste argumento, na busca de atender as exigências do contexto conversacional da Internet, diferentes aspectos como *os ícones, as abreviaturas, troca de letras, onomatopéias, interjeições, pontuação irregular, ilustrações representativas do Eu, além do uso repetitivo da letra K, marcas diferenciadas de nasalidade, uso de letras maiúsculas, ausência de acentos*, entre outros, aparecem no quadro da ‘folha/tela’ do contexto digital (CAIADO, 2007). Versa-se para as especificidades que esta comunicação necessita:

O que marca efetivamente a construção do texto na comunicação pela Internet é a interatividade. Os interlocutores querem interagir. E como a interação, na sua forma mais complexa e eficaz, acontece em situação face a face, eles, vendo-se compelidos a escrever, investem toda a criatividade para atribuir a essa manifestação escrita as marcas da comunicação pela fala (HILGERT, 2001, p.53).

São peculiaridades que se compartilha em um discurso que permite o diálogo. São usos da língua que resultam de "[...] um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação" (BAKHTIN, 1992, p. 44). As formas de uso, nestes casos, são condicionadas pela organização social dos indivíduos e pelas condições em que o intercâmbio acontece.

Neste sentido, confirma-se o pensamento de Bakhtin (1992) exposto nas palavras de Bortoletto e Siqueira (2005) de que a LCI adquire características específicas "[...] devido as condições materiais de transmissão e às necessidades partilhadas pelos usuários" (p. 7). Nesta perspectiva, as autoras ressaltam que a LCI possui características próprias devido a duas funções básicas:

- a) A agilidade que se anseia para estabelecer comunicação entre um grande número de interlocutores ao mesmo tempo e,

- b) Por ser um bate-papo escrito, mas com intenção de um diálogo simultâneo, requer formato de uma conversa real saturada de entonações e emoções.

Habermas (1996) em sua teoria da comunicação complementa tais afirmações ao destacar que "[...] *todas* (grifo do autor) as ações, linguísticas ou não, podem ser vistas como atividade orientada para um objetivo" (p. 105) que, no contexto da comunicação virtual, converge-se com a simultaneidade. Habermas (1996) observa ainda em sua teoria sobre ação comunicativa e a racionalidade da comunicação que, a racionalidade no emprego da linguagem pautada para se alcançar entendimento, depende do ato linguístico ser ou não suficientemente compreensível e aceitável para que o usuário da língua obtenha sucesso ilocutório:

Devido ao fato de estar dependente da utilização da linguagem orientada para o entendimento, a acção comunicativa tem de satisfazer certas condições rigorosas. Os agentes participantes tentam adequar os seus respectivos planos *cooperativamente* (grifo do autor), dentro do horizonte de um mundo da vida partilhado e com base em interpretações comuns da situação. Além disso, estão preparados para alcançar os objectivos indirectos de definir a situação e harmonizar os seus objectivos nas funções de falantes e ouvintes *através de processos de obter entendimento* – isto é, pelo cumprimento sem reservas de objectivos ilocutórios (HABERMAS, 1996, p. 111).

Neste aspecto, Sousa (2007) ressalta que as formas de utilização da Língua Portuguesa que caracterizam a LCI devem ser analisadas pelos aspectos da produção de significado e das relações interpessoais desenvolvidas a partir do seu uso, o que converge às palavras de Bourdieu e Passeron (1982) ressaltando que os efeitos expressivos, os registros do léxico, as formas de fraseologia do uso de uma linguagem exprimem

[...] as escolhas conscientes de um locutor preocupado com a originalidade de sua expressão, todos esses traços estilísticos traem sempre, na própria linguagem, uma relação com a linguagem que é comum a toda uma categoria de locutores porque é o produto das condições sociais de aquisição e de utilização da linguagem (p. 130).

Neste conjunto de utilizações comuns entre os interlocutores da comunicação virtual localiza-se o uso de *emoticons* - cuja uma das variações é conhecida como *smileys*.

De acordo com Freire (2003, p. 27), os *emoticons* "[...] surgiram por volta de 1980 para expressar os sentimentos daquele que escreve [...]. Há páginas na internet com verdadeiros glossários desses símbolos, indicando que essa terminologia está em franca evolução".

Nestes casos, é comum o uso de caracteres como símbolos e códigos icônicos que pressupõem um novo estilo de escrita, e são usados para formar demonstrações (PEREIRA; MOURA, 2005). Os *emoticons* mais comuns são concebidos por sinais de pontuação que juntos formam expressões de alegria, tristeza, decepções, entre outras. Os usuários,

[...] utilizam também as teclas, como: os parênteses, os dois pontos, o ponto e vírgula, os colchetes, o zero, os sinais de 'maior' e 'menor' etc, que, conjugados (formam expressões de alegria, tristeza, abraços, beijos, sono, entre outras) são utilizados, pelos interlocutores, com o objetivo de representar, durante a dinâmica do diálogo que se trava, as manifestações discursivas que ocorrem normalmente numa situação de conversa oral face-a-face (PEREIRA; MOURA, 2005, p. 76).

Empregados com o mesmo objetivo discursivo, os *smileys* - uma das representações dos *emoticons* - procuram, neste tipo de comunicação, suprir as expressões faciais, expressas literalmente através do diálogo oral (SCHNEIDER, 2005).

Na perspectiva de Schneider (2005) os *smileys* são grafismos utilizados como forma de acentuação da informalidade do meio eletrônico e para compensar a inexistência do contato físico.

Em ambos os empregos, a intenção é sempre suprir a carência das expressões faciais tão significativas como em uma conversação oral. Buscam representar sentimentos e emoções.

Tais simbologias simulam uma oralidade aparente, imposta pela comunicação simultânea no campo tecnológico. Para eficácia nesses usos, é imprescindível que os interlocutores desenvolvam um trabalho cooperativo "[...] a fim de resolver possíveis problemas de compreensão que possam surgir" (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO, 2007, p. 84).

Baseados na observação dos usos desses diferentes recursos, Ribas *et al.* (2008) acrescentam que a LCI conta com uma ampla criatividade dos usuários, o que se comprova pelos diferentes meios utilizados neste ambiente:

Na conversa virtual, o uso da linguagem abreviada, dos ‘emoticons’, das ‘caracteres’ é freqüente, já que não existe a expressão facial, e, diferente da conversa telefônica, que também é à distância, não é possível sentir a entonação da voz de quem fala, nesse caso de quem escreve. Então, para evitar os mal-entendidos, os internautas utilizam os mais diversos recursos para fazer da língua falada-escrita, uma conversa informal e irreverente (p. 5).

Os autores enfatizam ainda que, assim como são comuns mal entendidos em conversas face-a-face, a falha de compreensão na comunicação virtual pode se tornar mais notória e prejudicial ao diálogo, o que pode justificar o motivo pelo qual os usuários "[...] fazem, de forma muito criativa, uso de muitos recursos para tornar a conversa o mais próximo possível do diálogo presencial" (RIBAS *et al*, 2008, p. 8).

Na continuidade de todas as teorias até aqui mencionadas, Thurlow e Brown (2003 *apud* FREITAG; SILVA, 2006a) sistematiza as características da LCI através de três máximas, sintetizadas a seguir (QUADRO 1):

QUADRO 1 – Caracterização da LCI através das máximas de uso

Máximas	Características
Brevidade e velocidade	Abreviação de itens lexicais, uso mínimo ³⁴ de letras maiúsculas e sinais de pontuação
Reestruturação paralinguística	Homofonia de letras, recuperação de vogais elididas
Aproximação fonológica	Substituição de junções de letras por consoantes com o mesmo som, imitação de sons expressivos

Fonte: Thurlow e Brown (2003, *apud* FREITAG; SILVA, 2006a, p. 3)

Na perspectiva dos autores, na primeira máxima, opta-se pela abreviação do léxico para suprir a precisão de tempo e espaço para um intercâmbio eficiente. Depende-se da rapidez para manter interações sincrônicas. O uso das letras maiúsculas torna-se adequado

³⁴ Ressalta-se que nesta máxima, os autores Thurlow e Brown (2003) utilizam o termo *mínimo* referindo-se ao pouco uso de letras maiúsculas e sinais de pontuação em situações onde se julga necessário pela forma padrão da LP. No caso destacado pela respectiva máxima, as letras maiúsculas e os sinais de pontuação são utilizados exageradamente apenas para dar ênfase de sentido as frases escritas, não obedecendo à sua utilização normativa.

apenas para indicar grito, espanto, evitando a sua utilização em outras circunstâncias, assim como a pontuação que se torna dispensável, pois a compreensão é inteiramente possível sem o seu uso, o que também facilita a ligeireza que a conversa emerge. A máxima da reestruturação paralinguística justifica-se no uso restrito de consoantes para representar um único som – a homofonia de letras³⁵. Torna-se comum também a supressão de vogais em algumas palavras desde que seja possível a compreensão pelo interlocutor. No caso da aproximação fonológica, faz-se uso de consoantes substituindo junções de letras com o mesmo som – a exemplo de *k* em substituição ao *qu*. Além de demonstrações gráficas que imitam sons sonoros que remetem a fala.

Neste sentido, Pereira e Moura (2005) asseguram que os usuários da conversação simultânea pela Internet conhecem a forma padrão da língua e não a utilizam no contexto virtual por avaliarem inadequada para alcançar o intercâmbio simultâneo que este tipo de comunicação requer. Segundo os autores, os usuários utilizam uma "[...] escrita-teclada, que veicula os sentidos específicos de uma interação informal, dinâmica e realizada em um novo suporte" (p. 72). Os autores ressaltam ainda que, na comunicação pela Internet, os usuários almejam conversar, e, portanto a linguagem se concretiza com características linguísticas, discursivas e processuais peculiares, para que se possibilitem efeitos de sentido para este formato de interação. Freitag e Silva (2006a) complementam este pensamento ao assegurarem que, para utilizar a LCI, os usuários precisam conhecer o uso oficial da língua, já que as utilizações da linguagem virtual são assinaladas a partir da forma padrão e consequentemente, havendo uma única base escrita, as diferenças dialetais se tornam mínimas. "É preciso dominar a norma padrão para dominar a sub-norma" (FREITAG; SILVA, 2006a, p. 4).

Baseando-se nas perspectivas mencionadas, volta-se nas subseções seguintes a uma análise da LCI com ênfase para três aspectos que a difere da forma padrão - a categoria semântica, ortográfica e sintática³⁶, partindo-se do pressuposto de que "[...] A compreensão do

³⁵ A *homofonia de letras* caracteriza-se oficialmente pelo uso de letras diferenciadas que representam um mesmo som. É o caso por exemplo de palavras com *g* e *j*, *x* e *ch*. O seu uso é baseado na história das palavras (SOUSA, 2009).

³⁶ Opta-se pelas categorias *semântica*, *ortográfica* e *sintática* baseada no campo de análise linguístico proposto por Habermas (1996) ao ressaltar que qualquer expressão linguística pode ser analisada a partir de diversos pontos de vista analíticos, dentre eles: "[...] o da teoria sintática, que investiga as expressões linguísticas relativamente às ligações formais das unidades mínimas de significado; e o da teoria semântica, que examina o conteúdo signifiante dessas mesmas expressões" (p. 54-55). Enfatiza-se, entretanto, que o campo semântico não pode ser analisado desvinculado aos aspectos pragmáticos.

significado de uma expressão linguística não pode ser isolada do contexto em que esta expressão pode ser aceita como válida" (HABERMAS, 1996, p. 117).

2.1.1 Diversidade semântica

Nos moldes da gramática oficial da Língua Portuguesa, a semântica refere-se ao estudo das definições de palavras. Restringe-se aos demonstrativos de sentido dos termos, o que algo denota. No ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na forma institucionalizada, a semântica se configura no estudo de significações, geralmente descontextualizado.

Contraditoriamente ao ensino gramatical da semântica, Wittgenstein (1998) numa perspectiva filosófica, ressalta que entender uma frase significa entender um idioma. Segundo o autor, num sistema de linguagem uma frase tem vida. Uma palavra tem o significado que alguém dar a ela. Há vocábulos com diversos significados claramente determinados, além daqueles que o contexto determina. Deve-se pensar as palavras como instrumentos que se caracterizam pelo seu emprego: "A linguagem (ou pensamento) é algo único – isto se revela como uma superstição (não, erro!) produzida mesmo por ilusões gramaticais" (WITTGENSTEIN, 1999, p. 65).

Neste contexto, Wittgenstein (1998) afirma que o uso da palavra é que dá a ela o seu significado: "I want you to remember that words have those meanings which we have given them; and we give them meanings by explanations. The meaning of a phrase for us is characterized by the use we make of it" (p. 66)³⁷.

Wittgenstein (1999) declara ainda que a linguagem só funciona em seus usos, não competindo indagar sobre os significados das palavras, e sim ressaltar suas múltiplas funções práticas. Não há uma única função comum as expressões da linguagem. "[...] A linguagem não pode ser unificada segundo uma única estrutura lógica e formal" (WITTGENSTEIN, 1999, p. 14).

Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que

³⁷ Lê-se: Eu quero que você se lembre que as palavras têm os significados que lhe demos; e nós damos significados por explicações. O significado de uma frase para nós é caracterizado pelo uso que fazemos dela (WITTGENSTEIN, 1998, p.66).

estão aparentados uns com os outros de muito modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de ‘linguagens’ (grifo do autor) (WITTGENSTEIN, 1999, p. 52).

Na perspectiva de Wittgenstein (1999) o que se nomeia como linguagem não pode se reduzir a uma única configuração, uma vez que são inúmeras as manifestações e utilizações linguísticas que, por apresentarem características similares – uma rede complicada de analogias –, denominam-se de linguagem, embora não exista nenhuma propriedade que seja comum a qualquer coisa que se rotula como tal.

Neste sentido, o autor Wittgenstein aproxima-se extremamente do estruturalismo da Linguística Moderna em Saussure (2006), afirmando que o vínculo que une o significado ao seu significante é eventual, arbitrário.³⁸ A linguagem a margem da sua realidade social é irreal, e uma alteração de uso não pode ser considerada nem degeneração nem melhoramento, mas um processo pelo qual as línguas passam de um estado de organização a outro. Alterando-se o modo como o sistema se configura, uma organização não deixa de existir: "As línguas não decaem nem progridem, elas mudam" (FIORIN, 2009, p. 3). Nesta conjuntura, a linguagem passa a ser percebida como um sistema de signos empregados por uma determinada comunidade para trocas comunicativas (GERALDI, 2009).

Bernstein (1971b), em sua teoria sobre os usos linguísticos, ressalta que a relação social pode determinar diferentes tipos de linguagem. Nesta perspectiva, é a relação social que determina o comportamento de uma língua. Os códigos linguísticos refletem a estrutura das relações sociais. Estabelecendo uma distinção entre ‘código elaborado e código restrito’³⁹, o autor afirma que os grupos sociais caracterizam-se a partir de suas escolhas lexicais e dos sentidos que a elas determinam.

Neste campo teórico, Bakhtin (1997) afirma que toda constituição de um sentido se consolida através da interlocução, determinada histórica e socialmente. No caso específico da LCI, em que se prevalece estritamente a linguagem escrita, é comum a preocupação com o

³⁸ Qualquer associação de um significante ao seu significado é considerado o princípio básico que domina a linguística da língua na concepção saussuriana. Em tal entendimento, um signo linguístico é constituído pelo seu significado (conceito), e significante (imagem acústica ou gráfica de um conceito) (SAUSSURE, 2006).

³⁹ Em um paralelo à teoria de Bernstein (1971b), no contexto da Língua Portuguesa, o ‘código elaborado’ restringe-se à forma padrão da língua, usada pelas classes dominantes, e o ‘código restrito’ as multiplicidades coloquiais de uso da língua - na ressalva de que a língua é adquirida e transmitida em diferentes interações culturais.

sentido do enunciado que se concretiza neste ambiente.

A relação dialógica e de sentido⁴⁰ que se estabelece na comunicação virtual, remete a características semânticas particulares. A linguagem se constitui numa estreita relação com quem se fala, no que se refere ao compartilhamento dos signos linguísticos (BORTOLETTO; SIQUEIRA, 2005).

A preocupação em se fazer entender da maneira mais apropriada possível faz com que o *locutor* (grifo meu) lance mão de todos os recursos disponíveis neste meio (a internet e o computador) para atingir seu objetivo, que é a comunicação/diálogo (BORTOLETTO; SIQUEIRA, 2005, p. 5).

Neste contexto, Santos (2006) comentando as palavras de Mukhi (2004) afirma que a LCI possui todas as peculiaridades de um dialeto por ser um código característico para o contexto e para os seus usuários, e por possuir componentes linguísticos que são compreendidos por àqueles que se utilizam destes códigos. Em contrapartida, os sentidos que as palavras adquirem na LCI não fogem muito aos significados que estas possuem na forma padrão da Língua Portuguesa. Ressalta-se, porém, que se trata de uma linguagem extremamente contemporânea, em que os sentidos dados aos termos passam pelo vocabulário coloquial e social dos seus usuários. Na LCI as palavras só possuem seus significados diferenciados, ao ponto de não serem compreendidos, quando propositalmente os interlocutores buscam particularidades. Neste sentido, torna-se corriqueiro o uso de figuras de palavras como as metáforas, metonímias e catacreses. A ambiguidade também é um recurso significativo neste ambiente quando se deseja dar a uma frase mais de um sentido (HILGERT, 2001).

Nestas perspectivas, por ser um ambiente com utilização predominante entre jovens e adolescentes, os significados das expressões podem ganhar qualificações irônicas ou com

⁴⁰ Enfatiza-se destacar que o conceito de diálogo e de importância dos sentidos da palavra podem ser determinados a partir de diferentes concepções. Para fins desta investigação utiliza-se como referência as palavras de Bakhtin (1992) ao afirmar que "[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte" (p.113).

exageros de idéias para refletir uma finalidade expressiva (HILGERT, 2001) – o que gramaticalmente pode ser denominado de hipérbole.

Hilgert (2001) ressalta que as paráfrases – utilizadas exageradamente em discursos da forma escrita da língua - são raras na conjuntura da comunicação simultânea, especialmente pelas estruturas dos enunciados, comumente bastante curtos, e por se tornar inviável quando o objetivo maior se concentra na fluidez e rapidez no enunciado.

2.1.2 Diversidade ortográfica

A ortografia, na sociedade atual, é normativa, é arbitrária, resultado de uma convenção social e legalmente instituída, fruto da necessidade de unificação da escrita para fins de leitura e interação entre sujeitos compatriota e valor de representação nos fóruns internacionais, já que uma língua reconhecida internacionalmente é aquela que tem modalidade escrita unificada e regulamentada. Nem sempre existiram normas para a notação das palavras. Elas começaram a aparecer quando a arte de escrever e de ler não era mais um privilégio de poucos, de um grupo (CAIADO, 2007, p. 37).

Em termos gramaticais, a ortografia – do grego *orthós*=reto + *gráphein*= escrever, *descrever* – é a parte da gramática convencional que trata da forma correta de escrever as palavras⁴¹ (TERRA, 1992). Neste sentido, Fiorin (2009) destaca que a ortografia de uma língua é uma convenção por meio da qual se representa a forma escrita desta língua.

Em contrapartida ao que prega as gramáticas, Caiado (2007) defende que a escrita adequada das palavras não passa essencialmente por convenções tão rigorosas, estas podem sofrer variações a partir de reflexões, de estratégias, das dificuldades de apreensão e compreensão.

No que concerne a LCI, Caiado (2007) complementa tal pensamento afirmando que a notação escrita no ambiente digital não segue a norma ortográfica convencional, mas que também não versa por uma "norma ortográfica digital": [...] "A notação escrita digital

⁴¹ O sistema ortográfico vigente no Brasil foi aprovado pela Academia Brasileira de Letras em 12 de Agosto de 1943, entretanto em cumprimento ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, firmado em Lisboa em 16 de dezembro de 1990 entre os países que fazem uso oficial deste idioma, entre eles Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, um novo sistema ortográfico passou a vigorar no Brasil a partir de 1º de janeiro de 2009, em contrapartida a antiga forma ortográfica continuará em vigor até o dia 31 de dezembro de 2012. Ressalta-se que já se faz em exigência as adequações dos livros didáticos às novas adaptações desde 2010 (TUFANO, 2009).

configura uma transgressão intencional da norma ortográfica da Língua Portuguesa" (CAIADO, 2007, p. 38).

A autora ressalta ainda que, os usuários deste tipo de comunicação, já são hábeis para reescrever os conhecimentos ortográficos que possuem. Conforme Caiado (2007), os usuários da comunicação pela Internet produzem notações ‘erradas’ no meio digital porque já se apropriam, compreendem e dominam as regularidades e irregularidades da língua. Para a autora, estes usuários realizam uma transgressão na ortografia da forma padrão intencionalmente, e que pode ser interpretado como um "índice de conhecimento ortográfico dos alunos" (CAIADO, 2007, p. 38).

Diante disso, não nos parece que os internautas estejam ‘escrevendo errado’ (grifo do autor), mas sim estabelecendo um processo no qual a notação da mensagem chega a tal ponto de refinamento, que é expressa com o menor número de *caracteres* (grifo do autor) possível. Eles ‘escrevem errado a propósito’ (grifo do autor), porque têm intenção em fazê-lo. Fato esse que se alia às próprias condições de produção do discurso eletrônico nos gêneros digitais. Assim, não seria prematuro afirmar que a alteração na grafia das palavras seria uma transgressão intencional das regras ortográficas vigentes na Língua Portuguesa, objetivando adequar linguagem ao meio, economizar tempo de escrita real, criar um dialeto identificador da *cibertribo* (grifo do autor) (CAIADO, 2007, p. 40).

Neste caso, de acordo com a autora, a transgressão intencional é admissível, pois o conhecimento na área das normas ortográficas já se encontra firmado na mente humana, sendo possível modificá-lo quando necessário:

Brincam com as normas e regras ortográficas do idioma, brincam com a prescrição, porque são capazes de ir além dela, flexibilizando o conhecimento ortográfico devido à criatividade cognitiva proporcionada pela redescritção representacional⁴² (CAIADO, 2007, p. 38).

Na comunicação simultânea pela Internet busca-se a simplicidade e os aspectos atitudinais de um diálogo oral. Palavras são reduzidas, abreviadas e simplificadas. Alongam-se vogais, consoantes, e passa-se ao uso de expressões que vão do registro coloquial da fala às

⁴² A autora chama de *redescritção representacional* um processo que consiste em reescrever o conhecimento que a mente armazenou ao longo da evolução do indivíduo. Enfatiza ainda que o estudante que apresenta um comportamento eficiente em determinada área do conhecimento é capaz de reescrever esta área, utilizando a flexibilidade e a criatividade cognitiva para uma finalidade (CAIADO, 2007).

gírias, "[...] com objetivo de sustentar pausas, ganhar tempo na seleção lexical ou simplesmente não perder o turno" (HILGERT, 2001, p. 40-41). Neste sentido, como não se torna possível desenvolver literalmente informações paralinguísticas, surgiu a necessidade de adaptações ortográficas para preencher as lacunas da paralinguagem a fim de transmitir emoções, gestos e atitudes utilizadas numa conversa face-a-face. Para tal finalidade, são comuns as utilizações de recursos como as onomatopéias, na tentativa de expressar sons que só numa conversação através da fala seria possível, tais como gargalhadas (kkkkk, rrsrrsrs), admirações (ooooooooh), repúdio (aff), entre outros (HILGERT, 2001).

Gramaticalmente aceita, as onomatopéias são conceituadas como palavras que procuram reproduzir aproximadamente sons ou ruídos (TERRA, 1992). Na perspectiva linguística de Saussure (2006) as onomatopéias tratam-se de representações arbitrárias por se constituírem apenas modelos aproximados.

O uso de abreviações⁴³ é um dos aspectos mais comuns na escrita da comunicação virtual. Palavras e expressões são restringidas ao máximo ao ponto de se resumirem em uma, duas ou três letras. Ressalta-se que as gramáticas tradicionais também trazem a precisão de abreviar certas palavras, aplicando uma parte da palavra pelo todo, sem que se prejudique o ato comunicativo, entretanto neste sentido, Hilgert (2001) afirma que as abreviações no contexto da comunicação virtual não consistem numa parte da palavra, como geralmente é utilizável pela própria forma escrita padrão, "[...] mas sim num conjunto de letras" (p.51) em que apenas os falantes e usuários deste contexto são capazes de reconhecer as palavras em questão. Nestes casos, as abreviações são formadas, em sua maioria, pelas consoantes iniciais das sílabas da palavra que representa.

E semelhante ao objetivo de uso intencional das abreviações torna-se comum também, neste contexto, a utilização dos acrônimos - "[...] conjuntos de siglas, pronunciadas como se fossem palavras [...]" (SCHNEIDER, 2005, p. 1) - pela sua característica de praticidade e por tornar a comunicação mais instantânea.

⁴³ Freitag e Silva (2006a) destacam um aspecto interessante ao afirmarem que a propagação das abreviações já aconteceu na própria norma padrão em outros períodos históricos. Segundo as autoras, textos medievais apresentavam esta característica, pois o trabalho de divulgação e reprodução de conhecimento na época era feito pelos monges designados de copistas nos mosteiros medievais – antes da invenção da imprensa - e por ser uma tarefa complicada e cansativa, optava-se pelas abreviações, neste caso determinadas apenas pela intuição dos copistas. As autoras frisam também que, na forma padrão vigente, algumas abreviações foram normatizadas.

Baseado em todas estas particularidades que buscam simular uma conversação oral, tornaram-se pertinentes teorias que comparam as características ortográficas da LCI com aspectos da fala, questão que será abordada mais explicitamente na próxima subseção.

2.1.2.1 Os aspectos da fala na comunicação virtual

Na perspectiva de Hilgert (2001) referindo-se as palavras de Koch e Oesterreicher (1994) a fala e a escrita podem ser aplicadas baseadas em duas significações – como diferentes realizações textuais, sendo a fala a reprodução fônica e a escrita a manifestação gráfica; e como diferentes modos para percepção de um texto.

Comentando este contraponto, Hilgert (2001) destaca que um texto oral, ao contrário de um escrito, qualifica-se a partir das condições de comunicação, por relações de espontaneidade, dialogicidade, cooperação, intimidade entre os interlocutores, caracterizado por uma subordinação às situações nas atividades de comunicação. São textos – do ponto de vista de estratégias de formulação – marcados por fatores não linguísticos. "[...] Teria pouco ou nenhum planejamento prévio, fato que lhe daria um caráter essencialmente processual e provisório [...]" (HILGERT, 2001, p.19):

Segundo essas considerações, fala e escrita não mais referem tipos de textos dicotomicamente antagônicos, mas sim identificam gêneros de textos configurados por um conjunto de traços que os leva a serem concebidos como textos falados ou escritos em maior ou menor **grau** (grifo do autor) (p. 19).

A interação na Internet se caracteriza pela centralidade na escrita. Embora se perceba recursos áudios-visuais, a escrita é predominante, "[...] acontece por escrito, por força das características do meio eletrônico usado, mas os interlocutores sentem-se numa interação falada" (HILGERT, 2001, p. 24). A percepção de fala aparece especificada nas características da formulação dos enunciados. Apesar de escrita, a conversação na Internet é arquitetada como fala, por ser essencial e intensamente dialogal. Fiorin (2009, p.6) afirma que "[...] há uma oralização da linguagem na Internet e esse traço atinge até a ortografia".

Com Marcuschi (2010b) discuti-se o contexto da Internet visto como um moderno

mundo para se comunicar que englobam especificidades da fala e da escrita. O autor sublinha que, neste caso, determinadas peculiaridades da oralidade passam a ser aplicadas na escrita. No entender do autor, a modificação mais notável neste tipo de diálogo não se diz respeito às formas textuais em si, mas sim à relação com a escrita.

Escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos *bate-papos* (grifo do autor) sincrônicos (on-line) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita (MARCUSCHI, 2010b, p. 18).

A escrita utilizada na conversação virtual possui características específicas conceituada por Marcuschi (2010a) como ‘a fala por escrito’. Neste contexto, Paiva (2004) complementa afirmando que, hoje, vivencia-se duas instâncias de uso da linguagem: a real e a virtual.

Citando as palavras de Randall (2002), Santos (2006) comenta que a linguagem no diálogo virtual integra fala e escrita em um grau jamais visto anteriormente. Como o bate-papo simultâneo exige agilidade, os usuários empregam habilidades e variações na escrita para fazer com que a velocidade se consolide. Usa-se a escrita simulando a fala. Versa-se por um formato de comunicação que combina em seu contexto, componentes fundamentais da fala e da escrita, o que Ruiz (2005) denomina de um novo gênero discursivo baseado na relação entre fala/escrita. Nesta concepção, Freitas e Costa (2005) complementam:

A maioria das características do pensamento e da expressão fundadas no oral é relacionada com a interiorização do som. As palavras pronunciadas são ouvidas e internalizadas. Com a escrita, precisa-se de outro sentido: a visão. As palavras não são mais ouvidas, mas vistas; entretanto, o que se vê não são as palavras reais, mas símbolos codificados, que evocam na consciência do leitor palavras reais; o som se reduz ao registro escrito (p.13).

De acordo com Sousa (2007) parafraseando Ruiz (2005) a linguagem na interação digital se utiliza de elementos típicos, que simulam uma conversação, tais como

[...] os marcadores conversacionais, o alongamento de vogais ou de consoantes, o reforço da pontuação expressiva com o objetivo de simular uma entonação, a tentativa de um alfabeto fonético, dentre outros recursos (p.197).

Neste sentido, Pereira e Moura (2005) chamam atenção para o uso em demasia de recursos como pontos de interrogação, exclamação e reticências "[...] com o objetivo de dar à escrita a entonação própria da fala" (p. 74). São recursos que buscam transparecer manifestações características da oralidade, atestando que os interlocutores se consideram falando (HILGERT, 2001).

2.1.3 Diversidade sintática

Gramaticalmente, a *sintaxe* (do grego *syntáxis*) trata da relação lógica das palavras em uma frase. "Analisar sintaticamente uma frase significa, pois, decompô-la em seus elementos constituintes, a fim de se verificar a relação lógica existente entre esses elementos" (TERRA, 1992, p. 184). Trata-se, portanto de uma análise no conjunto organizacional de uma frase em que se confere até que ponto transmite-se um sentido pelo modo como seus elementos estão se associando.

No que concerne a LCI, em que se espera alcançar a brevidade da fala, os interlocutores não acompanham a construção do enunciado, que só pode ser visualizado quando surge no monitor para ser lido pelo receptor, o que impossibilita cooperações e intervenções na seleção sintática (HILGERT, 2001). Neste sentido, torna-se comum neste ambiente a supressão de termos constituintes da oração, tais como o sujeito, o verbo e determinantes – supressões que "[...] em nada comprometem a compreensão dos enunciados, uma vez que há relação entre os turnos" ⁴⁴ (HILGERT, 2001, p. 49).

A pontuação e a coordenação entre frases é pouco utilizável. De acordo com Hilgert (2001) a prática de não usar a pontuação é mais um recurso para transmitir o estilo falado ao discurso. Nesta perspectiva:

Como muitos dos sinais de pontuação na escrita são uma representação gráfica de um fenômeno fônico (entoação ou pausa), a pontuação alternativa da comunicação pela Internet acaba se tornando uma forma de 're-oralização', isto é, uma tentativa de retorno ao oral (MEISE-KUHN, 1998 *apud* HILGERT, 2001, p. 42).

⁴⁴ Entende-se por *turno* "[...] aquilo que um indivíduo faz e diz, enquanto está na vez de falar. Cada turno é um passo dado por um e outro falante, na evolução do processo conversacional" (HILGERT, 2001, p. 26).

Hilgert (2001) ressalta também que, no que concerne a sua estrutura frasal, a conversação pela Internet assinala o uso de turnos predominantemente curtos, sendo infrequentes os que vão além de uma linha no monitor. As estruturas geralmente são formuladas por frases nominais ou por períodos de uma, ou duas orações, sem desenvolvimento de idéias mais longas, que sugerem possibilidade de reformulações em sua construção:

[...] são constituídos, predominantemente, por pares adjacentes pergunta-resposta e cumprimento-cumprimento, os quais, por natureza, tendem à objetividade, não favorecendo divagações que poderiam se estender em turnos mais longos, o que levaria, então, à redução do grau de dialogicidade (HILGERT, 2001, p. 29).

Pela busca em cultivar um intercâmbio rápido, com enunciados curtos, sem exagero de explanação, predominam-se na conversação virtual expressões interjetivas ou nominais⁴⁵. "Quando os períodos se estruturam em torno de um verbo, em geral ficam nos limites de uma única oração" (HILGERT, 2001, p. 48). Nos casos de frases mais longas há existência apenas de relações de coordenação, as raras orações subordinadas delineiam-se apenas como adjetivas e substantivas⁴⁶. Textos mais longos, com uma construção sintática mais complexa, apresentam riscos de formulações incompreensíveis, um contexto propício ao surgimento de problemas de formulação e de entendimento (HILGERT, 2001).

As pausas – característica bastante própria da fala – na LCI são representadas pelas reticências. No entanto, vale destacar que, na maior parte das vezes, as reticências determinam também certa consciência sintática oriunda da escrita:

Elas substituem, o que, num texto prototipicamente escrito, seria representado por um ponto ou ponto-e-vírgula, em final de período; ou por

⁴⁵ Entende-se por *expressões interjetivas* àquelas que fazem uso de interjeições – que são palavras em que o interlocutor expressa suas emoções (ah!, oba!, ufa!). Por *expressões nominais* entende-se todas àquelas que não possuem verbos em sua estrutura (boa noite!, Tudo bem?) (TERRA, 1992).

⁴⁶ *Relações de coordenação* tratam-se de relações entre orações coordenadas - "[...] são aquelas que, no período, não exercem função sintática umas em relação às outras" (TERRA, 1992, p. 221). Já as orações subordinadas, apresentam relação entre elas. Esta relação pode ser com função de adjetivo, substantivo, advérbios, entre outros.

uma vírgula, na demarcação de um adjunto adverbial ou de elementos coordenados (HILGERT, 2001, p. 41).

O caráter interacional das frases no diálogo pela Internet qualifica-se especialmente pela alternância de turnos. Neste sentido, Hilgert (2001, p. 26) cita algumas observações que assinalam as sequências sintáticas conversacionais neste tipo de comunicação:

- a) Os falantes se alternam com frequência;
- b) Predomina a prática de só um dos falantes fazer uso da palavra por vez;
- c) São comuns os momentos em que ocorre sobreposição de falante, mas são breves;
- d) A absoluta maioria das transições de um turno para o próximo ocorre sem ou, no máximo, com pequenos intervalos e sobreposições.

Ainda de acordo com o autor, é conveniente enfatizar que, no caso da persistência em uma mesma frase, dá-se uma repetição cuja fidelidade sintática é permitida pelo recurso do computador – aspecto contraditório a conversação pela fala que, por mais que o interlocutor tente repetir um mesmo enunciado, as repetições sempre apresentam alguma reformulação, comumente em caráter paralinguístico.

Na continuidade, baseado em todas as perspectivas das notas teóricas aqui abordadas, chega-se a investigação de campo que se buscará através da recolha de dados a verificação prática dos contextos ressaltados. Neste sentido, parte-se para o próximo capítulo que envolve toda a articulação da metodologia utilizada nesta investigação a fim de alcançar os objetivos propostos.

CAPÍTULO III- A INVESTIGAÇÃO E SEUS ASPECTOS METODOLÓGICOS

O pesquisador é alguém que, percebendo um *problema* (grifo do autor) em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma.

(LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 11)

Este capítulo descreve a composição do *corpus* metodológico da presente investigação. Limitam-se o referencial, as dimensões e seleções para recolha e tratamento de dados obtidos em investigação de campo, além das demais abordagens metodológicas utilizadas no decorrer do processo investigativo, com o propósito de dimensionar e justificar os métodos utilizados que subsidiam os objetivos propostos.

Adotado para tal investigação o termo Metodologia Científica como um estudo, com métodos e técnicas que conduzem ao processamento de informações para solucionar um problema (RODRIGUES, 2006), destaca-se a importância aqui dada aos métodos e técnicas utilizados para validação desta investigação científica. Neste sentido, ressaltou-se a precisão de um delineamento, um planejamento com dimensões amplas quanto ao ambiente em que foram recolhidos os dados e a análise das variáveis adquiridas (GIL, 1987).

Nesta linha, Richardson (2009) enfatiza que uma investigação deve ser orientada às melhorias sociais e torna-se essencial integrar pontos de vista, métodos e técnicas para consolidá-la. Laville e Dionne (1999) autenticam tal idéia ressaltando que toda a investigação deve centrar-se no seu problema específico. A partir de um problema o investigador elegerá os artifícios mais cabíveis e a escolha da abordagem precisa à servidão do objeto a ser investigado.

Baseado em tais pensamentos teóricos e partindo do empenho desta investigação em compreender como os professores de Língua Portuguesa (LP) integram em sua prática pedagógica a linguagem na comunicação pela Internet (LCI), desenvolve-se uma investigação de nível descritivo e explicativo por buscar opiniões, atitudes e explicações de uma população a partir de uma situação social.

Neste sentido, Gil (1987) ressalta que cada investigação tem um objetivo específico, mas que podem ser agrupadas por níveis. Afirma-se que uma investigação de nível descritivo parte-se de investigadores inquietados com uma atuação prática, e se busca descrever características e relações entre uma população e um fenômeno. Trata-se de uma etapa prévia para se alcançar as explicações esperadas numa pesquisa social. Neste caso, Richardson (2009) acrescenta que neste nível de investigação, "[...] são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou um indivíduo" (p. 71).

A partir da etapa inicial de nível descritivo, em que se é possível a descrição das relações entre população e fenômeno, parte-se para o campo da explicação dos fatores já

descritos para definir o fenômeno investigado, o nível explicativo. Nesta perspectiva, Gil (1987) ressalta que a investigação explicativa torna-se uma continuação do nível descritivo, uma vez que "[...] a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado" (p. 46), aspecto que corrobora com os objetivos da presente investigação.

Nestas perspectivas, optou-se por uma abordagem qualitativa por satisfazer critérios que beneficiam o alcance das respostas para as inquietações geradoras desta investigação. As características e justificativa de tal escolha serão abordadas na seção seguinte.

3.1 A abordagem qualitativa como escolha metodológica

Nas palavras de Chizzotti (1998) as investigações podem ser designadas pela denotação que se deseja dar a ela. Neste sentido, Richardson (2009) ressalta que a forma como se almeja analisar um problema e as técnicas seguidas definem o uso da metodologia que, dependendo dos métodos utilizados, são convencionalmente chamadas de quantitativas ou qualitativas. Para o autor, a diferença entre ambas está na prioridade do fenômeno que se deseja analisar e dos materiais que o método permite recolher. Na pesquisa qualitativa não se pretende numerar ou medir.

Contraditoriamente a uma investigação quantitativa, que possui rigor aos planos previamente estabelecidos, a investigação qualitativa não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados. No desenvolvimento de uma investigação qualitativa, supõe-se um corte temporal e espacial, por parte do investigador, de um determinado fenômeno. Considera-se que existe uma relação entre o real e os sujeitos:

Seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados (NEVES, 1996, p.1).

Nesta perspectiva, Richardson (2009), aponta que as investigações que necessitam do modelo qualitativo são as que procuram compreender processos vividos por grupos sociais,

entender a natureza de um fenômeno social, para possibilitar uma concepção mais intensa do comportamento dos indivíduos diante de determinada situação. Afirmar-se que as investigações que possuem caráter qualitativo geralmente referem-se a situações complexas ou até mesmo particulares como objeto de estudo.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2009, p. 80).

Para Chizzotti (1998) as investigações qualitativas fundamentam-se em pressupostos diferenciados. Parte-se do fundamento de que existe uma relação entre o mundo e o sujeito, uma interdependência. Interpretam-se os fenômenos atribuindo-lhes significados.

No contexto de Bardin (2009) a abordagem qualitativa recorre a apontadores que permitem deduções. Trata-se de procedimentos mais intuitivos, adaptável a evolução da investigação. De acordo com a autora, a investigação qualitativa pode se desenvolver com *corpus* mais restringido, a partir de categorias mais discriminantes.

As características de uma investigação qualitativa sintetizam-se numa análise construída durante todo o processo de investigação. Possui uma recolha de dados em ambiente natural, recolhidos em situações e complementados pelas informações obtidas pelo contato direto. Os dados coletados são, em sua maioria, descritivos. Os significados dados pelos sujeitos a situação-problema é questão fundamental (BARDIN, 2009).

Baseado nestes campos conceituais, a presente investigação possui modelo qualitativo, por se entender que possibilita uma apreensão e análise de dados de forma mais eficaz e abrangente, além de uma compreensão dos atos e das decisões dos sujeitos sociais, "[...] dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estas se dão" (CHIZZOTTI, 1989, p. 78).

Compreende-se que a análise dos dados neste tipo de investigação deve ser realizada respeitando a forma em que os dados foram registrados ou transcritos, permitindo constante interação entre o investigador e os participantes da investigação (NEVES, 1996), o que converge com os objetivos traçados para aquisição e tratamento dos dados desta investigação.

3.2 *Locus* da Investigação

Na perspectiva de Richardson (2009, p. 95), "[...] a escolha de um local adequado de pesquisa e a familiaridade do pesquisador com os membros do grupo são aspectos fundamentais da pesquisa qualitativa". Neste sentido, o autor acrescenta que, para orientar a escolha de um local de investigação, o investigador deve prezar pela validade das informações, pela autenticidade dos dados expressos pelos sujeitos que estarão envolvidos.

Portanto, o processo de escolha deve ser acompanhado por uma reflexão que inclui considerações tais como: facilidade de comunicação com os entrevistados, adequação dos meios de registro das informações e, crucialmente, existência de alguma característica do local que possa influenciar negativamente as opiniões de um entrevistado [...] (RICHARDSON, 2009, p. 95).

Nesta perspectiva, optou-se como *locus* desta investigação, escolas de 3º e 4º Ciclos da Rede Municipal de Ensino do Recife. Decidiu-se pela Rede Municipal do Recife por ser o *locus* que desencadeou a questão norteadora da investigação, uma vez que se trata da realidade de atuação profissional do investigador.

A autorização e os dados iniciais à seleção das escolas para visita e recolha de dados na Rede Municipal do Recife, foram fornecidos pela própria Secretaria de Educação Municipal através da Diretoria de Ensino (DIRE) e a Gerência dos 3º e 4º Ciclos, após a análise e aprovação de um Projeto de Pesquisa apresentado pelo investigador.

Todos os dados das escolas foram obtidos prontamente, de forma bastante colaborativa e sem dificuldades pelo Centro Administrativo Pedagógico – Secretaria de Educação (CAP), órgão em que se encontram situados os Departamentos da Educação Municipal citados acima.

3.2.1 Escolha das Instituições Educacionais

Embasado nos critérios metodológicos mencionados por Richardson (2009) que poderiam influenciar positivamente o alcance dos objetivos traçados, a referida seleção das escolas satisfizeram aos critérios de possuírem professores regentes na disciplina de Língua Portuguesa – uma vez que o número de professores contratados e estagiários ainda é grande

na Rede; laboratórios de informática disponíveis para uso durante as aulas, pois muitos estudantes ainda não possuem acesso a esses meios fora do contexto escolar; e estudantes que possuem ascensão a comunicação pela tecnologia informatizada, dentro ou fora da escola.

Para seleção das escolas que satisfizessem tais critérios, contou-se com os dados repassados pela Gerência de Ensino dos 3º e 4º Ciclos da Rede Municipal do Recife, através de uma lista nominal das referidas escolas e suas respectivas RPA's (4,5 e 6). É importante frisar que, em termos de estrutura e localização geográfica, as escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife são localizadas de acordo com as RPA's (Região Política-Administrativa). Trata-se de uma divisão em regiões que contemplam diferentes comunidades, para melhor abrangência administrativa e política das escolas da cidade como um todo. Neste sentido, estão subdivididas em seis RPA's.

Definiu-se por escolas localizadas nas RPA's 4,5 e 6, por satisfazerem aos critérios de escolha já citados. Neste contexto foram eliminadas escolas das RPA's 1, 2 e 3, uma vez que as escolas indicadas com os requisitos necessários não se localizavam em tais RPA's. Para este critério de exclusão, rejeitou-se as escolas que não possuíam laboratórios de informática e/ou professores efetivos.

Para que fosse possível o acesso às escolas foi fornecido ao investigador pela Direção de Ensino da Rede Municipal (DIRE) uma Carta de Anuência direcionada às instituições e devidamente assinada pela Diretora Geral de Ensino e Formação Docente da própria Rede.

A partir dos dados levantados e a respectiva seleção, chegou-se em uma escola da RPA4, uma da RPA5 e duas escolas da RPA6. Enfatiza-se que o anonimato de todas as escolas será mantido para garantir que nenhuma forma de divulgação de dados possa desencadear possíveis avaliações metodológicas e estruturais de tais escolas, o que não converge com a intenção do levantamento de dados desta investigação. Nesta dimensão, optou-se por fazer referência às escolas por numerações consecutivas – E1, E2, E3 e E4 - que obedecem apenas à respectiva ordem das RPA's 4, 5, 6.

Os dados relevantes para caracterização de cada escola foram obtidos através dos respectivos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) e se encontram sistematizados a seguir (QUADRO 2) (QUADRO 3):

QUADRO 2 – Caracterização das escolas quanto aos dados situacionais

Escola	Localização	RPA	Comunidades assistidas	Níveis e Modalidades de Ensino	Número de turmas	Turmas de 3º e 4º Ciclos	Número de alunos	Professores efetivos de LP
E1	Torrões	4	Torrões San Martin Cordeiro Engenho do Meio	1º, 2º, 3º e 4º Ciclos, EJA ⁴⁷ (Módulos I, II, III E IV)	27	11	1.000	2
E2	Jardim São Paulo	5	Jardim São Paulo Totó Tejipió Areias	1º, 2º, 3º e 4º Ciclos, EJA (Módulos I, II, III E IV)	38	20	1.300	4
E3	IPSEP	6	Ipsep Areias Ibura de Baixo	2º, 3º e 4º Ciclos, EJA (Módulos I, II, III E IV)	26	21	789	5
E4	Pina	6	Brasília Teimosa Pina Beira Rio	1º, 2º, 3º e 4º Ciclos, EJA (Módulos I, II, III E IV)	27	12	848	4

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP)

QUADRO 3 – Ambiente físico do espaço escolar

Ambiente Físico	E1	E2	E3	E4
Diretoria	01	01	01	01
Secretaria	01	01	01	01
Coordenação	01	01	01	01
Sala dos Professores	01	01	01	01
Biblioteca	01	01	01	01
Laboratório de Informática	01	01	01	01
Salas de Aula	12	15	11	12
Almoxarifado	01	01	01	01
Depósito	-	-	01	01
Refeitório	01	01	01	01

⁴⁷ EJA (Educação de Jovens e Adultos)

Ambiente Físico	E1	E2	E3	E4
Dispensa	01	01	01	
Quadra Poliesportiva	-	01	01	01
Cozinha	01	01	01	01
Sanitários de funcionários	01	02	02	02
Sanitários de alunos	08	02	04	04
Sanitários de professores	02	01	01	01
Vestiário	-	-	01	
Sala de atividades complementares	01	02	01	03
Pátio	01	02	01	01
Laboratório de Ciências	-	-	-	01
Sala de Núcleo Cultural	01	01	-	-

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP)

3.2.2 A seleção dos sujeitos da Investigação

Chizzotti (1998) ressalta que uma eficiente fonte de informação para uma investigação seria as ‘pessoas-fontes’ que podem transmitir e esclarecer aspectos ignorados, fazendo com que o investigador adquira competências específicas sobre seu problema.

Fundamentando-se em tal nota teórica, selecionou-se para efeito desta investigação, professores de LP nos 3º e 4º Ciclos da Rede Municipal de Ensino do Recife baseado no número de professores efetivos que satisfizeram aos critérios instituídos, em meio às escolas selecionadas. Neste sentido, foram selecionados oito professores de Língua Portuguesa dos 3º e 4º Ciclos de Aprendizagem distribuídos nas quatro escolas da Rede Municipal de Ensino do Recife⁴⁸ elegidas.

⁴⁸ Decidiu-se por este quantitativo de professores por possuir na Rede pequena quantidade de escolas que possuem as características selecionadas como critério para o *locus* da investigação. Além do número de escolas ser restrito, há uma vasta quantidade de estagiários lecionando em lugar de professores efetivos, o que não seria conveniente para alcançar junto aos *sujeitos* os objetivos traçados.

Os critérios que estabeleceram os sujeitos participantes foram previamente estabelecidos a fim de beneficiar o processo de investigação no que concerne aos posicionamentos dos professores no ensino da LP em relação à LCI. Tal categorização desenvolveu-se por base no critério de *gênero*, em que houve uma preocupação para que se contemplassem professores dos sexos masculino e feminino que poderiam apresentar posicionamentos diferenciados na prática em sala de aula; *faixa etária*, em que se buscou idades diferenciadas, com o propósito de contrariar ou aceder o ‘possível mito’ de que os mais jovens lidam com mais facilidade e/ou mais abertamente com a questão da tecnologia e seus recursos comunicativos; e *perfil profissional*, em que houve uma categorização a partir do tempo de atuação de cada professor no exercício do magistério, com ênfase para a atuação na Rede Municipal de Recife, para que fosse possível a verificação se a prática de ensino diferenciada é mais aceita entre àqueles que estão ingressando ou que estão há pouco tempo na prática em sala de aula.

Como critérios de exclusão eliminaram-se professores não efetivos no cargo dentro da Rede Municipal do Recife; àqueles que se enquadraram numa caracterização suficientemente contemplada quanto ao gênero e perfil profissional; e os que não se disponibilizaram a colaborar com a investigação.

Destaca-se que não há uma divisão quantitativa proporcional dos sujeitos entre as escolas selecionadas, pela dificuldade de atender aos critérios estabelecidos para escolha desses sujeitos, tais como o gênero e o tempo de atuação na profissão.

Ressalta-se que foi mantido o anonimato de cada sujeito para que se respeitasse a privacidade e o direito de resposta pessoal, sem nenhum tipo de persuasão ou influência do meio, sendo estes identificados apenas através de numeração por ordem de entrevistas.

Houve, na maioria dos casos, receptividade satisfatória por parte dos professores em colaborar com a investigação, com preocupação quanto ao esclarecimento da temática e a possibilidade de tempo para participação eficaz. O acesso aos professores dentro das instituições foi direcionado pelos Diretores, Coordenadores e/ou Apoios Pedagógicos que demonstraram interesse e pronto atendimento às solicitações.

Os dados categóricos relevantes para caracterização desses sujeitos estão abordados a seguir (QUADRO 4):

QUADRO 4 – Caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Locais de trabalho	Tempo de atuação na profissão	Tempo de atuação na Rede do Recife	Anos de Ciclos que leciona
P1	Masculino	50 anos	Graduação em Letras e Psicologia	Redes Privada e Municipal do Recife	30 anos	12 anos	2º ano do 4º Ciclos; EJA (Módulos IV e V) ⁴⁹
P2	Feminino	40 anos	Graduação em Letras; Especialização em Linguística Aplicada	Redes Privada e Municipal do Recife	19 anos	8 meses	2º ano dos 3º e 4º Ciclos
P3	Feminino	33 anos	Graduação em Letras; Especialização em LP	Redes Privada e Municipal do Recife	14 anos	10 anos	2º ano do 4º Ciclo
P4	Feminino	38 anos	Graduação em Letras; Especialização em Ensino da LP	Redes Municipais de Recife e Jaboatão	19 anos	8 meses	1º ano do 3º Ciclo
P5	Masculino	47 anos	Graduação em Letras; Especialização em Linguística	Redes Municipal do Recife e Estadual de PE	18 anos	8 meses	1º e 2º anos do 3º Ciclo; 1º ano do 4º Ciclo

⁴⁹ Ressalta-se que na Rede Municipal do Recife as Turmas de EJA que correspondem aos Módulos IV e V se enquadram nas Turmas de 3º e 4º Ciclos. Neste caso, o Módulo IV corresponde ao 1º e 2º anos do 3º Ciclo e o Módulo V corresponde ao 1º e 2º anos do 4º Ciclo.

Sujeitos	Gênero	Idade	Formação Acadêmica	Locais de trabalho	Tempo de atuação na profissão	Tempo de atuação na Rede do Recife	Anos de Ciclos que leciona
P6	Feminino	31 anos	Graduação em Letras	Redes Municipais de Recife e Jaboatão	12 anos	5 anos	2º do 3º Ciclo
P7	Masculino	32 anos	Graduação em Letras	Redes Municipal de Recife e Estadual de AL	7 anos	4 anos e 6 meses	2º do 3º Ciclo
P8	Feminino	53 anos	Graduação em Letras; Especialização em Política Educacional e Prática Pedagógica	Rede Municipal de Recife	34 anos	24 anos	EJA (Módulo V)

Fonte: Entrevista semiestruturada

Após sondagem preliminar para que se atendesse aos perfis criteriosamente selecionados, foi feito um convite aos professores, a partir da autorização da Direção de cada instituição de ensino, e explanado a cada um a justificativa, propósitos da investigação e modo de recolha dos dados. Os horários das entrevistas foram agendados, sendo flexíveis e adaptáveis a cada professor de acordo com a disponibilidade de cada um, baseando-se nas palavras de Chizzotti (1998) quando ressaltam que o sucesso de um trabalho de investigação envolvendo sujeitos depende, principalmente, de circunstâncias como as condições oportunas – dia, hora, local – para criar uma situação amistosa de diálogo.

3.3 Recolha dos Dados

De acordo com Laville e Dionne (1999) a recolha dos dados⁵⁰ necessários para a investigação deve ser sistematizada, coordenada e a mais completa possível. Nestes casos, os autores ressaltam que, para recolher dados, dispõe-se de diferentes alternativas a partir dos objetivos propostos e da natureza do objeto de estudo.

Nesta dimensão, Gil (1987) complementa tal pensamento ressaltando que um dos passos mais importantes da investigação é o procedimento adotado para recolha de dados. Neste aspecto, o autor aborda dois grandes grupos de recolha: "[...] aqueles que se valem das chamadas fontes de 'papel' (grifo do autor) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas" (p. 71). Enfatiza que no grupo das *fontes de papel* estão as pesquisas bibliográficas e documentais. E o segundo grupo, fornecido por *pessoas*, restringe-se às pesquisas com levantamento e estudo de dados. Ressalta-se, porém que esta classificação não pode ser considerada única e absolutamente rígida em todos os casos. Há investigações que não contemplam nenhum dos dois grupos, assim como há àquelas que agrupam mais de uma situação (GIL, 1987).

Chizzotti (1998) ressalta que numa investigação qualitativa deve-se reunir um *corpus* qualitativo de informações que se baseiem numa racionalidade comunicacional e que auxiliem a descoberta de fenômenos subtendidos.

Nestas perspectivas, para alcançar a resposta para o problema desta investigação, decidiu-se por uma pesquisa documental - cujos critérios e seleções serão desmembrados posteriormente – e uso de entrevista semiestruturada com os sujeitos previamente selecionados.

3.3.1 Primeira Fase – Dados Documentais

Na perspectiva de Chizzotti (1998) por documentação entende-se toda informação sistemática, transmitida de forma oral ou escrita, estabelecida em um suporte, servindo como fonte durável de comunicação. "O documento é, pois, qualquer informação sob a forma de

⁵⁰ Para fins de investigação, compreende-se por *dados* os "[...] esclarecimentos, informações sobre uma situação, um fenômeno, um acontecimento" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 132).

textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc" (CHIZZOTTI, 1998, p. 109). O autor acrescenta que a documentação é um dado necessário para se identificar e definir com exatidão questões relativas ao problema da investigação.

Reafirmando tal idéia, Laville e Dionne (1999) rotulam por documento, "[...] toda fonte de informações já existentes" (p. 166). Segundo os autores, uma coleta de informações com dados documentais resume-se em reunir os documentos, descrever ou transcrever seu conteúdo, ordenar as primeiras informações pertinentes e posteriormente, realizar a análise do seu conteúdo.

Para Richardson (2009) existe uma vasta diversidade de documentos e de abrangência desses documentos que interessam as pesquisas sociais, cabendo ao investigador "recolher uma amostra representativa do material a ser utilizado" (p. 231). Na ressalva deste autor, através de uma base documental, uma análise não se restringe aos fenômenos sociais, mas também às amostras que registram esses fenômenos e as idéias desenvolvidas por meio deles. "Um investigador formula um problema e os objetivos da pesquisa, devendo recolher os documentos susceptíveis de oferecer as informações necessárias" (RICHARDSON, 2009, p. 231). Neste sentido, as amostras de documentos devem satisfazer a critérios precisos:

[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. [...] Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise (RICHARDSON, 2009, p. 124).

Bardin (2009) ressalta que após o objetivo ser determinado, convém a escolha do universo dos documentos cabíveis de fornecer informações sobre o problema levantado. Na perspectiva da autora, a composição do *corpus* documental implica escolhas e seleções dos gêneros dos documentos em que é viável uma análise.

Neste enfoque, partiu-se para uma verificação do Projeto Político-Pedagógico⁵¹ (PPP)

⁵¹ Ressalta-se que se intencionava colocar como parte dos Anexos desta investigação fotocópias das partes significativas do Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas, entretanto esta ação foi consentida apenas pela E2. As demais permitiram somente a consulta local. Neste caso, encontra-se no (anexo E) trechos do PPP que se adéquam aos objetivos da investigação fornecido pela E2.

das escolas contempladas, com intuito de tratar as informações sobre a caracterização e atividades desenvolvidas pela escola voltadas para a interconexão tecnologia informatizada/ensino/LP dando ênfase às desenvolvidas em laboratórios de informática; os Planejamentos de LP a partir da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, a fim de abranger pela Proposta da Rede, a concepção do ensino de LP adotado; além de páginas eletrônicas de conversação simultânea, com o objetivo de buscar as características semânticas, sintáticas e ortográficas da linguagem utilizada na comunicação pela Internet.

Optou-se por estes tipos de documentos pela importância em contemplar as características, concepções, competências instituídas pelas escolas da Rede Municipal do Recife no que concerne ao uso/ensino da LCI na relação com o ensino do português padrão, assim como convergir as características da LCI com o português institucionalizado, através das páginas de conversação eletrônica levantadas.

Foi possível acesso aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas através de visitas às instituições selecionadas. A leitura e anotações pertinentes foram realizadas nas dependências da própria escola, não sendo permitido ausentar-se com a documentação nem tão pouco, fotocópias de nenhuma das partes, com exceção de apenas uma das escolas como já mencionado em nota acrescentada.

Os Planejamentos de Língua Portuguesa que fazem parte da Proposta Pedagógica da Rede foram contemplados através de Anexos nas Cadernetas de uso diário dos professores⁵². As páginas que contemplam as competências e os conteúdos para a disciplina são fixas para todas as turmas de 3º e 4º Ciclos, cabendo aos professores selecionar e marcar as competências e os conteúdos que eles considerarem cabíveis para cada ano de ciclo. É importante ressaltar que os professores possuem apenas este Planejamento da Caderneta como Referencial para os conteúdos e competências a serem contempladas. Os Planejamentos individuais são realizados informalmente e a partir das possibilidades de cada um, não sendo viável o acesso a estes.

As páginas de conversação simultânea pela Internet foram selecionadas aleatoriamente para que se fosse possível verificar as características da linguagem utilizada de maneira espontânea e sem interferências do investigador. A esse coube apenas o acesso e seleção das

⁵² Encontram-se no (anexo B) as fotocópias dos Planejamentos de Língua Portuguesa das cadernetas da disciplina, propostos pela própria Rede Municipal de Ensino.

redes de bate-papo e MSN⁵³ mais usualmente utilizadas.

O acesso às páginas de MSN – cujas conversas são mais particulares – foi permitido previamente por usuários cujas identidades são conservadas em sigilo. Neste sentido, foram selecionados apenas trechos de diálogos para que o contexto e a identidade pudessem ser mantidos no anonimato.

Para aquisição de páginas em salas de bate-papo foi necessário a participação do investigador em determinadas salas temáticas, entretanto como observador, sem participação nos diálogos. Ressalta-se que o acesso a tais salas é livre, e cabe ao usuário optar pela observação ou participação ativa nos diálogos. Não são utilizados nestes meios nomes próprios, usam-se pseudônimos, o que permitiu o anonimato para fins desta investigação. Foram selecionados apenas trechos dos diálogos que satisfizessem aos objetivos dos dados.

O critério de seleção para as páginas eletrônicas, baseou-se na privacidade dos usuários – respeitando diálogos pessoais – e temáticas menos pretensiosas. Exclui-se, portanto, os diálogos completos, pessoais ou particulares, além de tema amoral para o contexto.

3.3.2 Segunda Fase – Entrevistas Semiestruturadas

Haguette (1987 *apud* QUARESMA; BONI, 2005) define entrevista como um processo de interação social na qual o entrevistador tem como objetivo obter informações por parte do entrevistado. Chizzotti (1998) afirma que a entrevista conceitua-se como uma comunicação entre interlocutores, a fim de esclarecer uma questão. Richardson (2009) sublinha as definições acima, afirmando que a entrevista é uma técnica significativa que permite interação estreita entre as pessoas em que informações são transmitidas.

Gil (1987) acrescenta tal dimensão, conceituando a entrevista como uma das técnicas mais utilizadas em investigações de campo quando se deseja obter dados mais subjetivos relacionados aos valores, opiniões e atitudes por parte dos sujeitos entrevistados. Para este

⁵³ As salas de bate-papo são espaços na Internet em que os usuários podem conversar em tempo real por mensagens escritas. São classificadas por temas, idades ou preferências. Diferentes provedores oferecem este tipo de recurso, o maior destaque, entretanto, concentra-se no Provedor Uol. O MSN (Microsoft Service Network) trata-se de serviço de correio eletrônico, comunicação virtual oferecido pelo sistema operacional Microsoft Windows que, após passar por diferentes versões, é utilizado atualmente de modo gratuito pelos usuários do programa Windows Live Mail/ Windows Live Hotmail (Fonte: www.tecmundo.com.br).

autor, o que potencializa uma entrevista é a obtenção dos dados que interessam o investigador. "[...] É uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (GIL, 1987, p. 113).

Para classificar este tipo de recolha de dados, Gil (1987) ressalta que existem diferentes critérios, entretanto o mais comum refere-se ao nível de estruturação.

[...] as entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo pré-estabelecido de interrogação (GIL, 1987, p. 115).

As afirmações de Gil (1987) corroboram com as palavras de Bardin (2009) lembrando que, dependendo do grau de diretividade e profundidade, há diferentes maneiras de realizar uma entrevista, tais como as entrevistas diretivas – ou estruturadas – e semi-diretivas, ou semiestruturadas.

Na concepção de Laville e Dionne (1999) entende-se por entrevista semiestruturada, um tipo de entrevista elaborada com uma "[...] série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento" (p. 188).

Triviños (1987) ressalta que a entrevista semiestruturada tem como característica perguntas básicas apoiadas em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da investigação. Novas hipóteses surgem a partir das respostas dos entrevistados. Manzini (1990) complementa este pensamento, afirmando que este tipo de entrevista emerge informações de forma mais livre e subjetiva, sem condicionamentos às alternativas.

A opção por entrevista semiestruturada deu-se pelo entendimento de que esta técnica proporciona maior interação entre o investigador e o sujeito, pois na realização de uma entrevista semiestruturada é possível explicitar questões e reformulá-las de acordo com os objetivos traçados, e o informante tem a possibilidade de discorrer mais espontaneamente sobre o tema proposto (QUARESMA; BONI, 2005). Nas palavras de Quaresma e Boni (2005, p. 75) na entrevista semiestruturada "[...] as respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm, podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em uma pesquisa". O discurso, neste tipo de entrevista, pode ser livre, porém orientado por perguntas-chaves (CHIZZOTTI, 1998).

No planejamento e realização das entrevistas houve mais de um deslocamento às escolas, para que estas fossem realizadas em momentos previamente agendados – embora algumas tenham sido remarçadas - respeitando as disponibilidades dos sujeitos. Foram necessários ambiente silencioso, individual e tempo disponível entre 20 a 40 minutos.

Foi elaborado um Roteiro⁵⁴ com as questões baseadas em categorias que beneficiariam a investigação: dados pessoais e profissionais; concepções sobre tecnologia na educação, linguagem na comunicação virtual e o ensino de LP.

Procurou-se associar aspectos adicionais que surgiram no transcorrer da entrevista por meio da interação com o investigador. As entrevistas – com permissão dos entrevistados que foram previamente informados – foram totalmente gravadas, além da realização de anotações sobre aspectos paralinguísticos, para que fosse possível a análise fidedigna dos dados recolhidos.

Após o término de cada entrevista, foi realizada a transcrição ressaltando os aspectos verbais e não-verbais demonstrados pelos entrevistados, para submissão às técnicas de tratamento desses dados. Como sistema de transcrição da fala de cada entrevistado foi empregado as normas para transcrição⁵⁵ propostas por Mussalim e Bentes (2006) que abordam os sinais gráficos que permitem que a transcrição dos enunciados seja a mais autêntica possível. De acordo com as autoras, é necessário que toda transcrição de textos conversacionais orais se concentre "[...] na produção dos interlocutores e nunca em interpretações e adaptações do pesquisador" (MUSSALIM; BENTES, 2006, p. 75). Neste sentido a transcrição deve ser legível e sem uma quantidade excessiva de símbolos complicados.

Como entraves para a realização das entrevistas destacam-se a dificuldade de conseguir um ambiente silencioso e privado para colaborar com a qualidade da gravação, a falta de tempo disponível entre os professores e a ausência de interesse de alguns em colaborar com a investigação.

⁵⁴ Encontra-se no (apêndice A) o roteiro elaborado para a recolha de dados, contemplando as perguntas centrais das entrevistas semiestruturadas.

⁵⁵ Para melhor compreensão da simbologia utilizada na transcrição das falas dos entrevistados encontra-se no (anexo D) as normas para transcrição das entrevistas (MUSSALIM; BENTES, 2006).

3.4 Estratégias de Apreciação e Tratamento de Dados

Gil (1987) afirma que a análise e a interpretação dos dados têm como objetivo organizar, sumariar e interpretar sentidos amplos a partir de conhecimentos obtidos anteriormente, para que seja possível obter respostas ao problema proposto pela investigação. A maneira como se desenvolve a apreciação e tratamento dos dados dependerá, acentuadamente, dos objetivos da investigação:

Não existem, pois, normas que indiquem os procedimentos a serem adotados no processo de interpretação dos dados. O que existe na literatura especializada são recomendações acerca dos cuidados que devem tomar os pesquisadores para que a interpretação não comprometa a pesquisa (GIL, 1987, p. 188).

Nesta dimensão, como estratégia de apreciação e tratamento dos dados, contou-se com a análise de conteúdo dos documentos e entrevistas realizadas e no emparelhamento desses dados com o referencial teórico, que embasa cientificamente a investigação. A opção por tais técnicas de análise dos dados será caracterizada nas subseções que seguem.

3.4.1 Primeira Fase – Análise do conteúdo

Richardson (2009), realizando um pequeno apanhado histórico da técnica de análise de conteúdo, ressalta que o empenho em interpretar textos é uma prática antiga. Desde a Idade Média destaca-se o interesse em decodificar escritos sagrados. De acordo com o autor, foi Harold Laswell, em 1927, quem realmente iniciou a técnica de análise de conteúdo a partir de estudo abrangendo Propaganda durante a Primeira Guerra Mundial.

Na perspectiva de Richardson (2009) a análise de conteúdo deve ser particularmente empregada para decompor materiais de tipo qualitativo. Neste sentido, "[...] trata-se de compreender melhor um discurso, de aprofundar suas características [...] e extrair os momentos mais importantes" (p. 224). Pela análise de conteúdo é possível analisar toda comunicação com transferência de significados. Nesta significação, esta técnica deve fundamentar-se nos objetivos precisos de uma investigação. Parte-se da premissa de como

avaliar, como abordar, como codificar um material, que permita uma representação do conteúdo do texto (RICHARDSON, 2009).

Chizzotti (1998) acrescenta tal pensamento, ressaltando que se trata de uma técnica em que se aplica a análise de textos escritos ou de qualquer comunicação – oral, visual, gestual. De acordo com o autor, este tipo de análise almeja responder aos objetivos da investigação e compreender criticamente o significado das comunicações, seu conteúdo evidente ou subentendido, os significados explícitos ou ocultos:

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 1998, p. 98-99).

Laville e Dionne (1999) destacam que o princípio da análise de conteúdo está centrado em desmembrar estruturas e elementos dos conteúdos nos dados recolhidos, a fim de elucidar suas características e obter significações. Trata-se da realização de um estudo minucioso de palavras, frases que compõe o dado, em busca dos sentidos, intenções e seleção das idéias principais.

Destaque neste campo teórico, Bardin (2009) ressalta que, com o uso da análise de conteúdo, pretende-se abranger além da significação imediata de uma mensagem. Busca-se a "superação da incerteza" e o "enriquecimento da leitura" (p. 31). A autora complementa afirmando que a análise de conteúdo não se trata de um instrumento, e sim de diferentes alternativas que, dependendo dos documentos e objetivos dos investigadores, podem-se utilizar diversos procedimentos de análise:

[...] designa-se sob o termo de análise de conteúdo: um conjunto de técnicas das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Nesta perspectiva, Bardin (2009) acrescenta que há dois tipos de documentos que podem ser verificados pela análise de conteúdo, os documentos naturais – tudo o que é comunicação – e documentos levantados pela precisão da investigação – respostas a inquéritos, testes, entrevistas. Henry e Moscovici (1968 *apud* BARDIN, 2009) autenticam tal pensamento ao afirmar que tudo que se é dito ou escrito pode ser submetido a uma análise de conteúdo. O papel do investigador no procedimento da análise do conteúdo é compreender o sentido, a significação que se encontra em segundo plano.

Bardin (2009) ressalta ainda que, como a característica principal da investigação qualitativa é o uso de inferências⁵⁶, característica predominante também na análise de conteúdo, compreende-se que este tipo de análise baseia-se em procedimentos qualitativos e não quantitativos, com base na natureza do material analisado.

A partir das notas teóricas abordadas optou-se pela técnica de análise de conteúdo por permitir uma apreciação mais minuciosa dos conteúdos contemplados nos documentos e nas entrevistas realizadas.

No que se refere às entrevistas, com o tratamento dos dados pela análise de conteúdo o cruzamento de opiniões e de concepções tornou-se mais fundamentado, o que permitiu obter com mais clareza, respostas as questões norteadoras da presente investigação.

Para realização desta referida análise, contou-se com a preparação dos dados pela codificação, organização, reconhecimento e compreensão, alcançando o diagnóstico através da Grelha Analítica⁵⁷ – procedimento de apreciação de dados baseado nas perspectivas de análise propostas por Bardin (2009) e ressaltada por Richardson (2009).

Nesta dimensão, a Grelha Analítica aqui utilizada foi estruturada em *temas emergentes* e *unidades de significação* para que fosse possível uma análise detalhada de todos os aspectos ressaltados na fala dos sujeitos participantes da investigação.

Entende-se por temas emergentes as palavras ou expressões que mais foram utilizadas pelo entrevistado durante toda a sua entrevista. Na ressalva de Bardin (2009) o investigador delimita palavras, frases (unidades de codificação, unidades de registro) – aqui denominadas

⁵⁶ Entende-se por *inferência*, uma "[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (BARDIN, 2009, p. 41).

⁵⁷ Encontra-se no (apêndice B) desta investigação.

de temas emergentes – para que sejam submetidos a uma classificação em elementos de significação.

Corroborando nesta perspectiva, Richardson (2009) faz referência também a esses temas emergentes como unidades de registro e de contexto. De acordo com o autor a escolha dessas unidades depende do caráter do problema e dos dados de cada investigação. Neste contexto, Richardson (2009) ressalta ainda que um tratamento adequado para essas unidades pode ser a análise da frequência que esses elementos aparecem no objeto analisado. "Dita medição baseia-se no pressuposto [...] de que a importância de uma unidade de registro se reflete no número de vezes que esta aparece em um texto" (RICHARDSON, 2009, p.238). Neste aspecto, Bardin (2009) enfatiza a importância do recenseamento em frequências para "[...] compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto" (p.38). Toma-se a totalidade de um texto e aplica-se uma classificação ou recenseamento a partir da frequência de temas com sentido, "[...] isso pode constituir um primeiro passo, obedecendo ao princípio de objetividade e racionalizando através de números e percentagem uma interpretação que, sem ela, teria de ser sujeita a aval" (BARDIN, 2009, p.39). Nesta perspectiva os temas emergentes da presente investigação foram averiguados a partir da frequência absoluta e percentual da repetição dos vocábulos em meio à quantidade total de expressões propagadas na entrevista de cada sujeito.

A partir da frequência dos temas emergentes foi possível identificar as unidades significativas que mais se desenvolveram nas falas dos entrevistados, que permite perceber a frequência de temas manifestos visíveis (BARDIN, 2009). Trata-se por unidades significativas o contexto em que aparecem as expressões mais utilizadas em toda a entrevista.

Ressalta-se que uma palavra reveste-se de significado a partir do contexto em que ela está sendo aplicada, inserida. Sobre este aspecto Richardson (2009) corrobora com tais observações afirmando que depois de feito a análise dos elementos torna-se necessário classificar, categorizar esses elementos a partir de critérios determinados, o que converge com a distribuição dos temas emergentes desta investigação em unidades significativas, contextos determinantes.

Na perspectiva da Grelha Analítica tornou-se possível a verificação dos trechos mais significativos da entrevista de cada sujeito, o que subsidiou o procedimento posterior de

tratamento dos dados - o emparelhamento das evidências obtidas nas entrevistas com o embasamento teórico da investigação, aspecto ressaltado na subseção posterior.

3.4.2 Segunda Fase – Emparelhamento

Gil (1987) enfatiza que o mais importante para a interpretação e tratamento de dados se concentra na relação entre os dados e as notas teóricas. Destaca a importância da teoria para sistematizar as possíveis generalizações entre os dados obtidos. Neste contexto, o autor, parafraseando as palavras de Merton (1964), Goode e Hatt (1969) ressaltam que, quando os dados apóiam-se em teorias significativas, é possível desmembrar um sistema de proposições, uma rede complexa de observações.

Nesta dimensão, embasando-se nas perspectivas de Laville e Dionne (1999), optou-se pela utilização da técnica do emparelhamento que, nas palavras dos autores,

[...] consiste em emparelhar ou, mais precisamente, em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los. Essa estratégia supõe a presença de uma teoria sobre a qual o pesquisador apóia-se para imaginar um modelo do fenômeno ou da situação em estudo (p. 227).

Decidiu-se por tal técnica, para que fosse possível uma associação dos dados recolhidos com as notas teóricas que embasaram a presente investigação e, a partir deste paralelo, estabelecer semelhanças e/ou contrapontos entre os teóricos da temática e as conclusões obtidas com a investigação de campo.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O desafio que se pode colocar para o professor de língua materna é o de descobrir maneiras de explorar os recursos da interlocução digital para evidenciar as diferenças entre as mídias, para explicar a finalidade e a utilidade de cada uma em vez de abominar uma e sacralizar a outra. Um comportamento preconceituoso não vai evitar que os conhecimentos se interpenetrem, pois é assim que a linguagem funciona, numa grande e incontrolável mobilidade, à revelia dos puristas e gramatiquinhos de plantão. Ignorar o que está acontecendo fora do contexto escolar é andar na contramão da história, é deixar passar a oportunidade de ser personagem e de atuar no cenário que está sendo construído a nossa volta, quer queiramos quer não.

(BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO, 2007, p. 90).

Nas subseções seguintes apresentam-se os resultados obtidos através das análises de conteúdo dos dados recolhidos e do emparelhamento destes com a fundamentação teórica que respalda cientificamente a presente investigação.

Concretiza-se uma caracterização detalhada dos dados juntamente com a análise desenvolvida a partir dos objetivos propostos para recolha de cada um deles. Enfatiza-se a importância deste capítulo para alcançar o suprimento de respostas às questões que nortearam este processo investigativo.

Ressalta-se que em nenhum momento é adotado como pretensão desta análise o detalhamento de todos os aspectos dos dados obtidos, uma vez que a dimensão e importância de todos eles não comportam em tal investigação e não direcionam aos fins pretendidos. Neste sentido, detém-se aos aspectos cuja relevância demonstra-se significativa aos objetivos aqui propostos, cujas particularidades destes aspectos encontram-se listadas no Roteiro de Campo localizado no Apêndice desta investigação.

Organizam-se as análises realizadas em subdivisões, contemplando inicialmente os Dados Documentais, com análise dos respectivos documentos, e as Entrevistas Semiestruturadas, com apreciação das falas de todos os sujeitos que prestaram a sua colaboração. Dentro das possibilidades previamente informadas, os dados recolhidos, em sua maioria, encontram-se como parte dos Anexos e Apêndice desta investigação.

4.1 Os Dados Documentais

Nesta subseção apresenta-se a análise de todo o material obtido através da pesquisa documental idealizada como um dos procedimentos de recolha de dados. Optou-se pela subdivisão para cada documento por dimensionar mais especificamente os aspectos que interessam aos objetivos da presente investigação.

Desmembram-se os pontos mais relevantes que foram observados através do acesso aos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas selecionadas; os Planejamentos de Língua Portuguesa (PLP) que se enquadram na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife – *locus* da investigação – e o material obtido pelo recurso eletrônico da Internet que se refere aos diálogos simultâneos mantidos em MSN e salas de bate-papo. Os

critérios para seleção dos materiais já foram citados no capítulo anterior juntamente com suas respectivas justificativas.

Ressalta-se que aqui serão utilizados apenas trechos ilustrativos de todo o material que o investigador teve acesso. Todo o material recolhido na íntegra e que interessam aos objetivos de tal recolha encontra-se - dentro das possibilidades relatadas no capítulo anterior - como parte dos (anexos) e/ou (apêndice) desta investigação.

Nesta perspectiva, de forma preliminar, para viabilizar o entendimento dos documentos aqui analisados e as dimensões predominantes para a investigação, apresenta-se o Quadro 5:

QUADRO 5 – Caracterização dos dados documentais

Título	Descrição do Material	Caracterização do conteúdo analisado
Projeto Político-Pedagógico (PPP)	Documento resultado de trabalho coletivo que busca metas e ações comuns que interfiram na realidade das escolas.	Analisa-se se a interconexão tecnologia informatizada/ensino/LP e o uso efetivo de laboratórios de informática são contemplados pelos PPP's das escolas selecionadas.
Planejamentos de LP	Documento de direcionamento para as atividades a serem desenvolvidas pelo professor buscando alcançar os objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem.	Verifica-se o Planejamento direcionado para as concepções e ações do ensino de LP baseado na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife.
Páginas eletrônicas (MSN, salas de bate-papo)	Documento contemporâneo que retrata diálogos escritos estabelecidos pela conversação simultânea da Internet.	Identificam-se as características da escrita na conversação virtual no que concerne aos aspectos semânticos, sintáticos e ortográficos.

Enfatiza-se que a análise realizada dos dados documentais aponta para tópicos relevantes aos objetivos da referida investigação, o que descarta pontos que não se julga necessário a apreciação por parte do investigador. Nesta dimensão, a apresentação dos aspectos cruciais de cada dado documental será respaldada em teóricos que desmembram cientificamente as questões levantadas, ao exemplo de Libâneo (2011) e Gadotti (1997).

4.1.1 Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP)

A partir do propósito de verificar as atividades desenvolvidas pelas escolas voltadas para a interconexão tecnologia informatizada/ensino/LP, com ênfase para os laboratórios de informática, realizou-se consultas aos Projetos Político-Pedagógicos das escolas selecionadas.

Baseado nesta verificação foi possível observar se o ensino de LP e o trabalho dos professores diante das atualidades tecnológicas e linguísticas possuem uma base comum fundamentada no PPP.

De acordo com Libâneo (2011) toda a prática das escolas enquanto instituição social requer Planejamento. Este conceito no âmbito escolar não é algo moderno, desenvolveu-se entre as décadas de 60 e 70, cuja denominação passou a ser de Projeto Político-Pedagógico, produzindo uma maior amplitude, abrangendo o conjunto das atividades escolares. Neste sentido pensou-se num processo de elaboração deste Projeto de forma coletiva em que todos participassem das tomadas de decisão, garantindo, de certo modo, a autonomia da escola.

Trata-se de um documento em que se propõe uma direção organizacional e pedagógica para o trabalho escolar através de metas, ações e procedimentos. O Projeto Político-Pedagógico possibilita "[...] uma previsão de tudo o que se fará com relação aos vários aspectos da organização escolar e prioriza as atividades que necessitam de maior atenção no ano a que ele se refere" (LIBÂNEO, 2011, p. 345).

Para Gadotti (1997) projetar é o 'lançar-se para frente', visualizar um futuro diferente do que se concretiza no presente. Nesta perspectiva, o PPP deve apresentar a organização e peculiaridades da escola, o seu direcionamento curricular e pedagógico em médio prazo. No campo pedagógico deve formular objetivos, indicar o porquê e como se ensina e orientar o trabalho pedagógico. No que se refere ao aspecto curricular, deve propor o referencial de todas as atividades pedagógicas, os objetivos, orientações e diretrizes (LIBÂNEO, 2011).

O projeto expressa, pois, uma *atitude pedagógica*, que consiste em dar um sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que sejam realizadas, e firmar as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa (grifo do autor) (LIBÂNEO, 1998 *apud* LIBÂNEO, 2011, p. 346).

O PPP também tem a função de organização estrutural da escola, o que converge com a utilização do laboratório de informática. Neste contexto, determina-se o uso dos recursos humanos, materiais, físicos, financeiros, que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Um PPP "[...] institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, formas de ação, estruturas, hábitos, valores" (LIBÂNEO, 2011, p. 360-61).

Gadotti (1997) defende que não há um PPP padrão que oriente as escolhas das escolas. Todas as escolas possuem as suas particularidades que devem ser refletidas no PPP de cada uma delas. Segundo Gadotti (1997) a diferença de aspectos explorados em um PPP retrata que o projeto de uma escola está inserido numa proposta marcada por diversidades, em que cada escola desenvolve-se com base em suas próprias contradições.

Nesta perspectiva de diversidades, com ênfase para a abordagem da LP e do seu intercâmbio com as tecnologias, decidiu-se por analisar os Projetos Político-Pedagógicos das escolas selecionadas a partir da base teórica de Libâneo (2011) que apresenta um roteiro do que, em termos mais gerais, um PPP deve contemplar.

Neste sentido, apresenta-se em seguida o Quadro 6 que descreve os aspectos principais dos PPP's das escolas selecionadas baseado no roteiro referencial para este documento proposto por Libâneo (2011). Dar-se ênfase aos aspectos pedagógicos que convergem com o objetivo da investigação.

QUADRO 6 – Diagnóstico geral dos Projetos Político-Pedagógicos

Projeto Político-Pedagógico					
Escolas	Caracterização da escola ⁵⁸	Diagnóstico da situação atual ⁵⁹	Objetivos Gerais	Proposta Pedagógica ⁶⁰	Proposta de Formação do Professor
E1	Relata características físicas e humanas da escola: aspectos estruturais, materiais	Não relata prioridades. Ressalta apenas a defasagem de	Enfatiza os Objetivos Gerais da escola sem contemplar áreas	Ressalta a divisão do currículo em Áreas, dentre as	Não contempla teoricamente nenhum tipo

⁵⁸ Abrange os aspectos sociais, econômicos, condições físicas, materiais e caracterização dos elementos humanos.

⁵⁹ Identifica os problemas, as necessidades e as prioridades da escola.

⁶⁰ Fundamentos pedagógicos, organização curricular – planos de ensino dos ciclos e das disciplinas -, conteúdos, objetivos e desenvolvimento metodológico. Para fins desta investigação, trata-se do aspecto de maior subsídio.

Projeto Político-Pedagógico					
Escolas	Caracterização da escola ⁵⁸	Diagnóstico da situação atual ⁵⁹	Objetivos Gerais	Proposta Pedagógica ⁶⁰	Proposta de Formação do Professor
	didáticos, eletrônicos e quadro funcional. Apresenta bem especificado todo o histórico da escola. Não apresenta o aspecto situacional e de atividades do laboratório de informática.	professores efetivos, relatando que o corpo docente da escola é formado por uma grande quantidade de estagiários regentes principalmente nos 3º e 4º Ciclos.	específicas.	quais: Linguagens, códigos e suas tecnologias, composta por: LP, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Não contempla proposta específica para LP.	de ação para formação continuada dos professores.
E2	Nesta dimensão apresenta os dados de identificação da escola, o histórico da instituição, perfil dos profissionais e dos estudantes, o ambiente físico social da comunidade, a situação física do espaço escolar, modalidades de ensino, quantitativo de alunos, as Propostas de cada modalidade de ensino e os resultados educacionais dos estudantes devidamente tabulados. Não faz referência específica ao laboratório de informática.	Apresenta um diagnóstico bastante contundente das principais necessidades pedagógicas e administrativas, além da listagem dos problemas sociais e estruturais que comprometem o bom funcionamento da escola.	Retrata Objetivos Gerais e Específicos. Entre os Objetivos Específicos destaque para o estímulo à comunidade escolar em se apoderar de novos conhecimentos de pesquisa, tecnologia e comunicacional.	Embasada nas leis que regem a Educação Brasileira, apresenta a Proposta Pedagógica subdividida em objetivos, ações e metas, sem especificações para cada disciplina. Não dimensiona nenhuma proposta para a LP.	Não dimensiona nenhum tipo de atividade de formação para os professores.
E3	Apresenta listagem das características físicas da escola, perfil e quantidade de turmas e alunos, quadro de funcionários e recursos disponíveis. Não retrata o laboratório de	Não contempla as prioridades, apenas expõe as necessidades materiais da escola.	Traça Objetivos Gerais, contemplando a escola como um todo, sem especificações.	Não apresenta especificamente a Proposta Pedagógica da escola, também não apresenta referência ao ensino da LP.	Ressalta a questão da formação do professor apenas para o uso das novas tecnologias, entretanto não

Projeto Político-Pedagógico					
Escolas	Caracterização da escola ⁵⁸	Diagnóstico da situação atual ⁵⁹	Objetivos Gerais	Proposta Pedagógica ⁶⁰	Proposta de Formação do Professor
	informática. Dimensiona histórico da escola.				especifica como este trabalho pode ser realizado.
E4	Oferece quadro de funcionários, turmas e alunos. Lista os aspectos físicos da escola juntamente com seu histórico. Não dimensiona o laboratório de informática.	Não apresenta explicitamente as necessidades e prioridades da escola.	Apresenta seus Objetivos contemplando aspectos gerais da organização e da prática pedagógica da escola em consonância com a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino.	Apenas enfatiza que a escola segue a Proposta Pedagógica da Rede Municipal, mas sem especificações e/ou detalhamento. Contempla LP apenas como referência a uma das disciplinas que compõe a área de Linguagens e Códigos. Enfatiza o uso do laboratório de informática apenas como um dos objetivos do Projeto Escola Aberta. ⁶¹	Não menciona trabalhos específicos para a formação continuada dos professores.

Fontes: PPP (E1, E2, E3, E4) / LIBÂNEO, 2011.

Fundamentando-se na caracterização do PPP de cada escola exposta no Quadro 6 entende-se necessário uma abordagem mais significativa da Proposta Pedagógica de cada um deles com ênfase ao ensino da LP - objetivo que desencadeou a recolha de tais dados. Gerou-se para tal análise, o Quadro 7:

⁶¹ As escolas da Rede Municipal do Recife possuem um Projeto nos fins de semana intitulado *Escola Aberta*. Trata-se de um conjunto de atividades profissionalizantes e culturais para os estudantes e a comunidade em que a escola encontra-se inserida. São monitorados por estagiários ou professores da comunidade que possuem habilidades em áreas como: dança, educação física, jogos esportivos, trabalhos manuais.

QUADRO 7 – Caracterização das Propostas Pedagógicas nos PPP's

Propostas Pedagógicas nos PPP's	
Escolas	Propostas
1	O PPP da E1 destaca que a Proposta Pedagógica da escola se fundamenta em três eixos: <i>educação sob a ótica do direito, cultura, identidade; vínculo social e ciência; tecnologia e qualidade de vida</i> . Ressalta uma política de igualdade, com respeito às diversidades e aos diferentes tempos de aprender – condizentes com a proposta dos Ciclos de Aprendizagem. No que se refere ao ensino de LP, a escola coloca em Anexo no próprio PPP uma fotocópia da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife. Nesta proposta, encontram-se desmembrados as competências, fundamentos e conteúdos que devem ser desenvolvidos pelo estudante de LP na perspectiva da Área: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ressalta-se que é nesta proposta da Rede ⁶² referenciada pelo PPP, que se apresenta o único referencial da escola para a interligação LP e tecnologias.
2	Trata-se de uma Proposta Pedagógica fundamentada nas perspectivas dos Ciclos de Aprendizagem. Nesta perspectiva apresenta objetivos específicos e a partir deles traça metas e ações a serem desenvolvidas pedagogicamente pela escola. Não contempla nenhum tipo de especificidade relacionada ao ensino da LP e as tecnologias, entretanto baseado no objetivo de <i>'otimizar os espaços pedagógicos da escola'</i> apresenta a meta de <i>'requalificar o laboratório de informática enquanto espaço pedagógico'</i> , com três ações específicas para tal meta ⁶³ .
3	Embora não apresente Proposta Pedagógica para o ensino da LP, a E3 ressalta que sua meta de ensino busca romper com teorias lineares que sustentam o modelo tradicional de ensino, procurando articular ensino/aprendizagem/conteúdo na busca de uma aprendizagem de qualidade. No que se refere às tecnologias, sem interligação ao ensino da língua, expõe nas Interfaces Pedagógicas – denominação utilizada pela escola para a sua Proposta Pedagógica – o seguinte objetivo: <i>Implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais [...] Capacitação dos professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias [...]</i>
4	Em seus Objetivos Gerais a E4 ressalta as intenções de garantir a implementação da Proposta da Rede no trabalho desenvolvido pela escola, e enfatiza uma prática pedagógica que estreite relações entre ensinar e aprender. Nesta perspectiva, expressa, no que concerne às tecnologias informatizadas, que estes recursos permeiam todas as disciplinas, sendo utilizados apenas como ferramentas que permitem contextualização de conhecimento entre todas as áreas e componentes curriculares. Ressalta que a relação Linguagem/códigos possui seus conhecimentos organizados e relacionados às Ciências Humanas e Ciências da Natureza, por possuir, segundo a redação do Projeto, afinidades existentes entre esses componentes curriculares. Não menciona propostas para o ensino da LP.

Fonte: PPP/ E1, E2, E3, E4

⁶² Encontra-se no (anexo F) um trecho da Proposta Pedagógica de LP da Rede Municipal do Recife contemplada pelo PPP da E1.

⁶³ Encontra-se no (anexo E) a fotocópia das Metas e Ações condizentes com este comentário.

A partir do abordado no Quadro 7 percebeu-se que, nas escolas selecionadas, não há uma singularidade na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos o que, vinculado à teoria de Gadotti (1997), poderia se revelar como um aspecto positivo, uma vez que vai ao encontro da riqueza de diversidades ressaltadas pelo autor, entretanto, em tais elaborações se sobressaem os aspectos negativos⁶⁴.

As escolas procuram enfatizar a questão estrutural e organizacional e acabam por não contemplar de maneira satisfatória as questões pedagógicas e atitudinais que podem determinar uma educação de qualidade, principalmente no que concerne ao ensino da língua.

Fundamentadas na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Recife, apenas a E1 e E2, respectivamente, dimensionam em maior intensidade os aspectos pedagógicos, inserindo a própria Proposta da Rede no Anexo do Projeto, e destacando as ações voltadas para leis e metas de ensino.

Na verificação das atividades de ensino-aprendizagem voltadas para a interconexão tecnologia informatizada/ensino/LP, constatou-se que não há nada estabelecido formalmente por este documento que norteie estes tipos de atividades. Os PPP's das escolas selecionadas não contemplam este aspecto, e não direcionam nenhuma prática a ser realizada pelos professores da área, o que demonstra uma fragilidade que pode se refletir na qualidade do ensino e das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas instituições.

Constata-se que o trabalho com a LP e as tecnologias desenvolve-se a partir das concepções pedagógicas de cada professor, o que remete a atividades individualizadas sem um direcionamento em comum, afastando-se das concepções científicas do PPP e do verdadeiro significado e propósito deste documento.

Fica-se claro que a organização curricular, a elaboração de objetivos, conteúdos e o desenvolvimento metodológico que, de acordo com Libâneo (2011), devem fazer parte dos fundamentos pedagógicos e curriculares do PPP, não são contemplados significativamente nos documentos verificados. Nestes casos, o trabalho pedagógico pode ser comprometido indo de encontro à proposta do ensino de LP a partir das perspectivas da sociolinguística, e dos fundamentos da política pública dos Ciclos de Aprendizagem que – nos dois casos -

⁶⁴ Não se detém a todos os aspectos dos PPP's das escolas selecionadas por não ser condizente com os objetivos desta investigação. Neste caso, ressaltam-se as possíveis falhas/particularidades dos Projetos no que se refere aos aspectos pedagógicos do ensino-aprendizagem da disciplina de LP vinculado aos avanços tecnológicos, propósito da recolha deste dado documental.

subtendem uma abordagem ampla e inovadora das tecnologias e da língua a partir das suas diversidades, o que englobaria a LCI.

4.1.2 Os Planejamentos de LP

Planejar, em sentido amplo, é responder a um problema, isto é, estabelecer fins e meios que apontem para a sua superação, visando a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo, necessariamente, o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta o contexto e os pressupostos filosóficos, culturais e políticos de quem, com quem e para quem se planeja (ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 81).

De acordo com o conceito oficial do Ministério da Educação e Cultura e da Fundação Getúlio Vargas (MEC/ FGV), "[...] o Planejamento é geralmente considerado um método para traçar as metas e os meios de alcançá-las" (MEC/FGV *apud* ROMÃO; PADILHA, 1997, p. 78). Na perspectiva de Libâneo (2011, p. 345) "[...] o Planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e de atividades a serem realizadas em razão desses objetivos". No pensamento de Martinez e Lahore (1977), numa perspectiva mais remota, um Planejamento seria como um procedimento de previsão de necessidades para alcançar objetivos concretos a partir de prazos e etapas determinados.

Planejar na educação, segundo Romão e Padilha (1997), é uma ação de extrema relevância para um trabalho melhor organizado, com eficácia, eficiência e qualidade. A necessidade de um Planejamento escolar é, segundo os autores, convergente com a necessidade das discussões e deliberações do PPP da escola. Ambos são documentos que devem ser pensados de modo coletivo, em ações contínuas e previamente refletidas e elaboradas com base num diálogo e num processo de colaboração mútua.

Neste contexto, apresenta-se no Quadro 8 as etapas mínimas que um Planejamento deve apresentar baseado em Faria (1987):

QUADRO 8 – Etapas de elaboração de um Planejamento

Planejamento Pedagógico	
Etapas	Caracterização
Identificação das peculiaridades dos estudantes	Adequar às atividades baseando-se na quantidade, no nível e nos interesses dos estudantes.
Especificação de turma e de conteúdos	Relacionar os tópicos dos conteúdos ao tempo disponível, ao curso e as disciplinas. Destaque para os conteúdos a serem apreendidos necessariamente pelos estudantes e àqueles que os estudantes podem apreender, aceitando-os ou recusando.
Delimitação de objetivos	Definição dos objetivos do curso/aula de forma geral e flexível.
Preparação de instrumentos de avaliação	Delimitar os instrumentos de avaliação destinados aos objetivos atingidos.
Seleção de recursos	Selecionar recursos para facilitar uma aprendizagem significativa, desde que sejam recursos claramente disponíveis.
Estratégias de ação	Organizar formas de ação que podem facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Fonte: (FARIA, 1987).

Baseado nestas perspectivas partiu-se para a averiguação dos dados recolhidos em termos de Planejamento da disciplina de LP nas escolas selecionadas, a partir da Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, com o propósito de verificar as concepções e ações delineadas para o ensino da língua.

Através da recolha de tais dados documentais constatou-se que o Planejamento de LP, oficialmente considerado, está inserido unicamente nos diários de classe da disciplina. O Planejamento encontra-se nas últimas páginas dos diários de classe em espaço reservado para que o professor selecione objetivamente, de acordo com os seus objetivos e expectativas para cada turma que leciona.

O Planejamento⁶⁵ do diário de classe encontra-se dividido em dois eixos: o referencial de Competências e Procedimentos oficialmente estabelecidos e o Registro das atividades

⁶⁵ O Planejamento completo que se encontra nos diários de classe de LP está reproduzido no (anexo B) desta investigação.

docentes. Trata-se de um Planejamento idealizado numa dimensão anual, subdividido em tópicos gerais. As abordagens de cada tópico estão, resumidamente, no Quadro 9 a seguir:

QUADRO 9 – Abordagens do Planejamento de LP

Planejamento Anual	
Tópicos	Abordagens
Competências instituídas	Enumeram-se as capacidades e conhecimentos que os estudantes devem adquirir a partir do ensino-aprendizagem da LP.
Procedimentos didáticos	Listam-se ações e metodologias usadas para a exposição dos conteúdos trabalhados.
Procedimentos avaliativos	Referencia formas de verificação da aprendizagem dos estudantes.
Conteúdos	Classifica-se uma série de conteúdos a serem trabalhados em LP, não apresentando conteúdos específicos, mas sim temáticas centrais ⁶⁶ .

Fonte: Diário de classe de LP dos 3º e 4º Ciclos da Rede Municipal de Ensino do Recife

Torna-se importante enfatizar que em nenhum Planejamento contempla-se a questão da LP em relação às tecnologias informatizadas e as variedades linguísticas disponibilizadas pela comunicação através destes meios. Em contrapartida – conforme aparecem reproduzidas abaixo na Figura 1- algumas das competências instituídas oficialmente para o ensino da LP (1, 2, 3, 5, 6, 7) subtendem que o professor deve contemplar a LCI na medida em que propõe que os estudantes sejam capazes de reconhecer, compreender os usos sociais da língua ao ponto de adequar seus usos aos momentos de produção do discurso; que sejam capazes de produzir textos em diversos gêneros; analisar criticamente a linguagem e valorizar as variedades da língua:

⁶⁶ Os conteúdos são subdivididos em duas linhas: *Leitura e compreensão de textos verbais e não verbais* e *Produção de Textos Verbais e de Textos Não-verbais*.

FIGURA 1 – Competências instituídas em Planejamento de LP

COMPETÊNCIAS INSTITUÍDAS (CI)	
1.	Reconhecer e compreender os diferentes usos e finalidades sociais da linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita.
2.	Adequar os usos linguísticos (orais e escritos) às condições de produção do discurso, tais como situação sociocomunicativa, interlocutores, gênero, finalidade e suporte.
3.	Compreender e produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos socioculturais de uso para a construção dos sentidos, utilizando recursos e estratégias adequados.
4.	Expressar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal.
5.	Refletir sobre a organização e o funcionamento da linguagem nas dimensões gramatical, textual e discursiva, de modo a ampliar sua capacidade de análise crítica dos diversos discursos, inclusive o próprio.
6.	Reconhecer as representações ideológicas que subjazem ao discurso, analisando criticamente a linguagem como representação e veículo de valores e, eventualmente, de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.
7.	Valorizar as variedades da língua como criações legítimas para a intercomunicação, reconhecendo elementos característicos dessas manifestações.

Fonte: Diário de classe de LP/ 3º e 4º Ciclos/ Rede Municipal do Recife

Além do Planejamento Anual analisado acima, o diário de classe possui espaço para o registro diário⁶⁷ do professor. Trata-se de uma sequência de duzentos campos – relativos aos duzentos dias letivos – em que o professor faz sua nota diária de aula. Neste contexto, não se trata de um Planejamento individual, mas sim de um registro, uma organização sequencial dos conteúdos trabalhados em sala e as metodologias utilizadas para cada apontamento. Tais campos devem ser preenchidos a partir dos eixos instituídos no Planejamento oficial da disciplina também inserido no diário de classe. O professor utiliza legendas retiradas do Planejamento anual e seleciona as Competências Instituídas (CI), os Procedimentos Didáticos (PD) e os Procedimentos Avaliativos (PA). Indica-se também a data correspondente a aula, a quantidade de horas-aulas (h/a) e o conteúdo trabalhado no dia. Exemplificação na Figura 2:

⁶⁷ A título de exemplificação encontra-se reproduzido no (anexo C) amostragem de registros diários cedidos pela E3.

FIGURA 2 – Exemplificação dos Registros diários em LP

Registro da Atividade Docente		
Data: 07/02/11	h/a: 01/02	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI 03	PD a	PA I
Conteúdo: Apresentação da disciplina leitura e interpretação de texto: "Apelo".		

Registro da Atividade Docente		
Data: 08/02/11	h/a: 03	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI 03	PD a	PA I
Conteúdo: Correção - exercícios		

Registro da Atividade Docente		
Data: 10/02/11	h/a: 04	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI 05	PD a	PA I
Conteúdo: Frase, oração e período		

Fonte: Diário de classe de LP do P3/E3

A partir de tais dados verifica-se que existe uma fragilidade e insuficiência organizacional no que concerne aos Planejamentos da disciplina de LP, principalmente no que convergem às novas tecnologias informatizadas e a diversidade dos códigos linguísticos utilizados na comunicação por estes meios.

Um Planejamento precisa ser visto como um meio de se programar ações docentes, como momento de pesquisa, reflexão (LIBÂNEO, 1994), e para que a escola – assim como propõe a política dos Ciclos de Aprendizagem e os projetos de inclusão das tecnologias no ambiente escolar - contemple as inovações tecnológicas e as respectivas inovações linguísticas geradas por elas, torna-se necessário um sistema organizacional que insira e se preocupe com a base dada ao professor para um processo de ensino-aprendizagem em concordância com a realidade social globalizada e em constante mudança. O Planejamento escolar é parte significativa desse processo.

Neste campo teórico, Libâneo (1994) ressalta que um Planejamento deve expressar as ações que devem ser realizadas pelos professores em sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino:

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão de ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino) (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Não se pode pensar em Planejamento sinalizando apenas como algo em longo prazo, pré-estabelecido em diários de classe ou documentos pedagógicos que não estabelecem relação com a heterogeneidade da clientela, que se difere até mesmo de uma comunidade para outra, de uma turma para outra. "O Planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino" (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

Um Planejamento elaborado com dimensões generalizadas, como verificadas nos documentos recolhidos, não apresenta especificamente as etapas mínimas apresentadas por Faria (1987) – abordadas anteriormente no Quadro 8. Dimensões globais para uma área tão específica e extremamente ‘rica’ como o ensino da língua abarca uma estagnação que pode comprometer intenções de renovação pelo professor.

Um Planejamento pré-estabelecido não torna possível a atualização e revisão dos conteúdos, aperfeiçoando-os "[...] em relação aos progressos feitos no campo de conhecimentos, [...] as condições de aprendizagem dos alunos, aos métodos, técnicas e recursos de ensino que vão sendo incorporados na experiência cotidiana" (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

É necessário um Planejamento, principalmente de LP, elaborado a partir de um processo ininterrupto, convergentes com as necessidades e diversidades dos estudantes, e com as inovações da língua que se recicla continuamente. Neste sentido, os momentos de Planejamentos devem ser contínuos para que, através do diálogo, e de um trabalho de

discussão coletiva, possa suprir significativamente as novas interfaces que a educação atual emerge, assim como propõe a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987).

Apesar de não estar centrada no processo de Planejamento, a teoria de Habermas (1987) relaciona-se a tal situação quando sugere um ato educativo de cunho dialógico que converge com um processo de interação comunicativa. De acordo com o autor, em qualquer situação baseada no diálogo e num trabalho coletivo – tal qual deve incluir a elaboração de um Planejamento - os professores se possibilitam buscar, conjuntamente, ações pedagógicas a partir da troca de conhecimentos e experiências, em que a realidade vivida pelos estudantes possa ser partilhada de modo a abranger ações efetivas para uma educação mobilizada com fins sociais e contextualizada, principalmente, no ensino da língua.

Num processo de ensino-aprendizagem, de Planejamento, de troca de experiências baseado numa ação comunicativa, tal como propõe a teoria de Habermas (1987), tem como princípio a não dominação, a busca pela participação de todos e pelo consenso no estabelecimento de práticas que possam contemplar a realidade social e histórica dos estudantes. A partir do estabelecimento de tal consenso, a ação educativa passa a se constituir em momentos de comunicação e diálogo nos quais o esforço coletivo de um grupo se concentra na busca de alternativas que se articulem aos conteúdos curriculares.

Neste contexto, os objetivos de um Planejamento de LP se concentrariam na procura de meios articulados para proporcionar aos estudantes experiências que possibilitem a construção de conhecimentos vinculados à sua vida concreta, à sua realidade social, para que sejam capazes de desenvolver sua visão crítica sobre o uso da língua no meio em que se encontra inserida.

O contexto de Planejamento que foi verificado nos dados recolhidos se antagoniza com esta dimensão de diálogo permanente proposta por Habermas (1987) e com a função dada a este documento por Libâneo (1994), quando enfatiza que um Planejamento deve orientar a prática a partir do exigido pela própria prática, num processo de renovação constante. Nestas perspectivas, um Planejamento não pode ser um documento rigoroso e absoluto, uma vez que o processo de ensino deve estar sempre em movimento, sofrendo modificações a partir das condições reais e do diálogo contínuo.

O Planejamento verificado trata-se de uma idealização que não condiz com metas e ações a serem desenvolvidas a partir da realidade de cada estudante. Não reflete objetivos,

metodologias de ação, formas de avaliação, que atribuam opções transformadoras ou conservadoras às ações realizadas (ROMÃO; PADILHA, 1997).

Nesta perspectiva, não se pode pensar num Planejamento de LP que contemple dimensões tão específicas como a LCI quando elaborado com conteúdos fixos, sem espaçamento para o próprio professor redimensionar os conteúdos trabalhados. Referir-se de forma geral e subtendida aos temas a serem trabalhados, como ocorre com competências estipuladas num Planejamento Anual, dar margens para que o professor não desperte para certos conteúdos, principalmente quando há dificuldades estruturais, como laboratórios de informática sem condições de uso frequentes.

Para uma possível eficiência num processo de ensino-aprendizagem devem-se esclarecer os objetivos e os conteúdos de modo minucioso para que estes conteúdos sejam vivenciados na prática, e no caso específico da LP, conduza o professor às inovações no ensino da língua que surgem da diversidade linguística atual. Deve-se pensar no Planejamento como um processo significativo, munido de uma assistência pedagógico-didática, com um acompanhamento ininterrupto das atividades de elaboração e execução (LIBÂNEO, 2011).

A dimensão em que está sendo desenvolvido o Planejamento de LP na realidade analisada, converge-se a um trabalho meramente burocrático e técnico, divergente de uma tomada de decisões a partir do público-alvo e de acordo com as propostas inovadoras de ensino:

Como em qualquer outro setor, o Planejamento educacional, em qualquer âmbito, para ser consistente, tem de partir de um minucioso diagnóstico do universo que será alvo das intervenções nele previstas. Devem ser identificadas, previamente, todas as suas características, seus problemas, sua capacidade instalada, as demandas em relação a seus serviços, enfim, e no caso da unidade escolar, suas carências e suas potencialidades, para confrontá-las com o atendimento atual e potencial, a fim de adequar demanda e disponibilidade de atendimento (ROMÃO; PADILHA, 1997 p. 82).

A previsão de ações através do Planejamento evita a improvisação, a rotina, e dar margens ao professor para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Realiza-se num mesmo documento uma inter-relação dos elementos principais para a execução do processo de ensino: "[...] os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas

possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais" (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

No fundamento de que há entre os professores uma preocupação visível quanto ao processo atual de ensino-aprendizagem⁶⁸, que, em sua maioria, reproduz uma visão fragmentada do currículo, percebível em Planejamentos desvinculados da realidade da sala de aula e distanciados do contexto histórico e social, torna-se necessário que o recurso do Planejamento passe a ser visto como um processo de racionalização, organização e coordenação de ações do professor, articulando diversos contextos das atividades escolares e sociais (LIBÂNEO, 1994). Trata-se de um trabalho de opções e ações que, cabe ao professor, estabelecer rumos próprios para que não se submeta "[...] aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade" (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

4.1.3 As Páginas Eletrônicas

Ainda no campo dos dados documentais, partiu-se para averiguação das páginas eletrônicas com o propósito de constatar a escrita utilizada na comunicação pela Internet no que concerne às categorias semânticas, sintáticas e ortográficas. A partir das notas teóricas mencionadas, resgatam-se aqui as peculiaridades mais significativas da LCI juntamente com exemplificações oriundas de diálogos estabelecidos em MSN e salas de bate-papo recolhidos. Para evitar uma abordagem exaustiva, adotaram-se prioridades a partir das características mais comuns e relevantes.

Torna-se importante ressaltar que aqui serão mencionados apenas trechos cujos aspectos trazem relevância de análise. Os diálogos adquiridos na íntegra encontram-se no (anexo) desta investigação.

As formas de produção observáveis nos dados recolhidos são analisadas a partir das notas teóricas sobre o tema dos autores que embasam esta investigação. É importante destacar que, apesar da literatura ainda restrita sobre a temática aqui abordada – que, em sua maioria, restringe-se aos artigos de opinião – foi possível a realização de emparelhamento das

⁶⁸ Tal afirmação surge a partir da fala dos próprios professores nas entrevistas semiestruturadas realizadas. Aspecto a ser desmembrado posteriormente.

principais características da LCI com escritos dos autores aqui utilizados no embasamento teórico.

Enfatiza-se que os dados recolhidos não se tratam de conversações sistemáticas e lineares uma vez que os diálogos mantidos nestes meios possuem uma instabilidade significativa por serem utilizados por vários usuários ao mesmo tempo - principalmente no que concerne às salas de bate-papo – aproximando-se do caráter interacional destacado por Hilgert (2001) que teoriza a alternância de turnos neste tipo de conversação.

Nos diálogos recolhidos, tornou-se possível verificar aspectos de sequência dialógica (HILGERT, 2001) em que os falantes são rotativos e cada um fala por vez. Raramente ocorre sobreposição de falas, e a transição de turnos ocorre quase que instantaneamente. Neste contexto, nos fragmentos aqui selecionados, destaca-se que os diálogos se sobrepõem ou que não é possível a compreensão de alguns trechos por possuir partes resguardadas, cujos sentidos, expressões e temáticas não podem ser aqui mencionados.

Constata-se, a partir dos dados observados, que a interação na Internet apesar de ter como meio de veiculação a escrita, é na fala, na conversação face-a-face que esta se centraliza, aspecto que corrobora intensamente com as notas teóricas de Hilgert (2001), Sousa (2007), Fiorin (2009) e Marcuschi (2010b) quando ressaltam que há uma oralização na LCI, sendo perceptíveis os aspectos da fala nesta comunicação que intenciona e busca viabilizar a dialogicidade.

Características típicas da oralidade são utilizadas nesta escrita. Aplica-se, neste sentido, o conceito de Marcuschi (2010a) quando denomina este tipo de linguagem de *fala por escrito*, e a qualificação de Ruiz (2005) quando afirma que esta linguagem trata-se de um novo gênero discursivo que engloba uma estreita relação entre fala e escrita.

São "[...] os marcadores conversacionais, o alongamento de vogais ou de consoantes, o reforço da pontuação expressiva com o objetivo de simular uma entonação, a tentativa de um alfabeto fonético, dentre outros recursos" (SOUSA, 2007, p.197) que fazem da LCI um diferencial cujas principais características serão redimensionadas nas linhas que seguem. Enfatiza-se que as características da linguagem aqui analisada detêm como referencial linguístico a LP em sua variedade padrão.

Para manter anonimato e para fins de investigação os trechos selecionados estão identificados por numerações sequenciais das salas de bate-papo (S1, S2, S3) e dos diálogos

do MSN (D1, D2, D3). Nas salas de bate-papo os usuários estão identificados pela numeração sequencial das linhas (L1, L2, L3...) e nos diálogos do MSN, como se sobrepõe poucos falantes, está sendo utilizada numeração individual para cada usuário (U1, U2, U3, U4) para melhor compreensão da comunicação na íntegra. Torna-se importante ressaltar que todas as identidades extraídas dos dados referem-se a pseudônimos utilizados pelos próprios falantes, para que o anonimato seja assim garantido.

Neste contexto, na tentativa de sublinhar as características mais marcantes da LCI, opta-se inicialmente em analisar os dados recolhidos baseado nas máximas propostas por Thurlow e Brown (2003 *apud* FREITAG; SILVA, 2006a) em que sintetiza de maneira eficaz os traços atenuantes deste tipo de linguagem:

QUADRO 10 – Máxima da brevidade e velocidade

Máxima da brevidade e velocidade		
Características	Salas de bate-papo	MSN
Abreviação de itens lexicais, uso mínimo de letras maiúsculas e sinais de pontuação.	L5/ S1. (10:42:38) raphael que rola fala para michael: vc tem MSN L8/ S1. (10:43:55) Moreninh@ B@ixinh@ fala para BANCÁRIO: BOM DIA L15/ S1. (10:49:11) Moreninh@ B@ixinh@ (reservadamente) fala para Todos: AMIZADESSSSSSSSSS L16/ S1. (10:49:15) Moreninh@ B@ixinh@ (reservadamente) fala para Todos: E MAIS NADA, kkkkkk L4/ S2. (10:57:49) Samuel_BH fala para Ana/BH: qts anos? L16/ S2. (10:58:49) Mirela fala para afastada47a: nao importa... eu espero L21/ S2. (10:59:12) CAPIXABA1979 fala para sua_amiga.14: vixi, estudei só até a 4 séire matando ttodas as aulas...votei na Dilma L39/ S2. (11:06:29) Evang. Inteligente fala para Todos: Eu não estou aqui ... eu nem existo ! L51/ S2. (11:10:29) CAPIXABA1979 fala para Todos: poxa vida, será que não tem nenhuma irmã solteira nessa sala afim de amizade?????????? L71/ S2. (11:14:42) levita(h) fala para neia: tc d ond L74/ S2. (11:15:42) levita(h) fala para rosade saron: oi !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! L1/ S3. (11:21:34) gustavo \$ (reservadamente) fala para NÓS NA FITA: h ou m L42/ S3. (11:31:29) VLA (reservadamente) fala para NÓS NA FITA: VC E H? L56/ S3. (11:33:45) H Quer Ficante (reservadamente) fala para NÓS NA FITA: ???????????????	U1/ D1.RAFAEL diz: Tudo bom com tigo sis ?? U2/ D1.Laura(66' diz : Tudo e com tu bibis !? novs ? U1/ D1.RAFAEL diz: Tudo bons , nada de novi e tu ? U2/ D2.Bruna diz: Oi!!! *-----* sabe o q é amanhã?? U4/ D2.Paty diz: aham e ctg U4/ D2.Paty diz: nn e vc/ U2/ D3.Mário diz: pq? U1/ D3.RAFAEL diz: vai imitar outros EU SO INIMITÁVEL

Fonte: Thurlow e Brown (2003, *apud* FREITAG; SILVA, 2006a, p. 3)

No que concerne à primeira máxima, os exemplos mencionados apresentam aspectos bem definidos na busca da brevidade e velocidade. Apresentam-se abreviações claras dos

itens lexicais, característica que converge com a teoria de Caiado (2007) e Hilgert (2001) que destacam o uso das abreviações na conversação virtual, ressaltando que as abreviações neste contexto não se apresentam como partes das palavras – assim como são admitidas na forma padrão – mas apenas como um conjunto de letras: *vc=você, qts=quantos, tc=tecla, d=de, ond=onde, h=homem, m=mulher, novs, novi=novidades, ctg=contigo, nn=nenhuma, pq=por que*.

Percebe-se também, ainda na primeira máxima, que as letras maiúsculas não são utilizadas em início de frases ou quando gramaticalmente se faz necessário. O uso das letras maiúsculas neste tipo de linguagem, assim como corrobora Caiado (2007) e se dimensiona nos exemplos do Quadro 10, aparece na procura de ênfase, na busca de destaque no que está sendo escrito.

Outra característica marcante ressaltada pela primeira máxima refere-se à falta de pontuação, gramaticalmente recomendada, em praticamente todo o contexto de páginas eletrônicas observado. Fica-se claro que a importância dada pela forma padrão ao uso predominante da pontuação, não se confirma na LCI uma vez que se busca manter a simultaneidade, assim como ressalta a nota teórica exposta por Hilgert (2001) que corrobora com Thurlow e Brown (2003 *apud* FREITAG; SILVA, 2006a).

Neste caso, resgatam-se também as notas teóricas de Pereira e Moura (2005), constatando que os poucos sinais de pontuação que são utilizados na LCI aparecem, na maioria dos casos, para dar ênfase ao que se expressa, como interrogações ou exclamações colocadas repetidamente. Os autores afirmam que esta utilização é uma maneira de conceber na escrita a entonação da fala, o que se nota na exemplificação citada no Quadro 10.

Além disso, ainda no campo da pontuação, os exemplos recolhidos comprovam outro aspecto interessante destacado por Hilgert (2001). Usam-se repetidamente as reticências quando se deseja qualquer tipo de pausa, chegando a substituir pontuações como a vírgula e o ponto-e-vírgula, utilizados sintaticamente na escrita da forma padrão (L16/S2, L21/ S2, L39/ S2).

QUADRO 11 – Máxima da reestruturação paralinguística

Máxima da reestruturação paralinguística		
Características	Salas de bate-papo	MSN
Homofonia de letras, recuperação de vogais elididas.	L76/ S2. (11:16:30) aldair fala para carla : ja vou xau L20/ S3. (11:23:03) NÓS NA FITA fala para Todos : recife kara L26/ S3. (11:28:56) Malu fala para Todos : e com vc? L28/ S3. (11:29:03) Malu fala para Todos : bom dia bb	U1/ D1.RAFAEL diz : Tenho q vazar agr , depois nós se falamos ! #RAFAELOFF U1/ D3.RAFAEL diz : ta tard menino

Fonte: Thurlow e Brown (2003, *apud* FREITAG; SILVA, 2006a, p. 3)

Na continuidade, a segunda máxima revela aspectos que também são verificáveis nos dados recolhidos. A homofonia de letras (SOUSA, 2009) – denominada por Caiado (2007) como troca de letras – pode ser identificada pelos exemplos mencionados (L76/ S2, L20/ S3) através dos seguintes usos: *xau* em substituição ao *tchau*; *kara* na intenção de *cara*. É interessante ressaltar que o fenômeno da homofonia de letras não é aceito pela forma padrão da LP que, no caso de letras que apresentam o mesmo som (*g/j*, *x/ch...*) existem regras ortográficas baseadas nas origens das palavras que justificam e padronizam os seus usos.

A partir desta máxima verifica-se também a possibilidade de recuperação linguística de vogais elididas, aspecto contemplado por Caiado (2007) que conceitua este fenômeno como uma escrita semi-alfabética baseada em sons fonéticos. É o caso, nos exemplos do Quadro 11 de: *vc* suprimindo as vogais *o* e *e* da escrita *você*; *bb* elidindo as duas vogais *e* que compõem a palavra *bebê*, *agr* com as vogais elididas *o,a* da palavra *agora*, e *tard* elidindo a letra *e* final. Ressalta-se mais um caso de recurso não aceitável pela norma padrão.

aceito pela norma padrão, cuja denominação de *onomatopéias* é utilizada nas gramáticas tradicionais referindo-se às figuras de som possíveis na LP (TERRA, 1992).

Direcionando-se para além das características fundamentais que marcam as três máximas apresentadas, é importante ressaltar nos dados recolhidos outros aspectos relutantes da LCI.

Nesta perspectiva, percebeu-se, por exemplo, o uso de forma notória dos *emoticons*, e mais particularmente dos *smileys*. Simbologias que não são mencionadas pela variedade padrão da LP.

Assim como afirma Freire (2003) este tipo de simbologia aparece para substituir expressões faciais usadas na interação pela fala que, no caso da escrita, são símbolos que expressam sentimentos e substituem palavras, conforme se exemplifica⁶⁹ no Quadro 13:

QUADRO 13 - Exemplificação de simbologias (*smileys/emoticons*)

Exemplificação de simbologias	
Salas de bate-papo	MSN
L11/ S2. (10:58:14) Mirela fala para afastada47a: agora vamos tc ? L14/ S2. (10:58:31) Mirela fala para afastada47a: 😊 L20/ S2. (10:59:02) Mirela fala para Ä†@0pêç0™: 😊 L77/ S2. (11:16:33) înpio lmdiota fala para Todos: 😊 L8/ S3. (11:22:06) H Quer Ficante (reservadamente) fala para NÓS NA FITA: Oi amore ;) L19/ S3. (11:22:56) Malu fala para Todos: boom dia (:	U2/ D2.Bruna diz: Oi!!! *-----* sabe o q é amanhã?? U1/ D2.RAFAEL diz: 🤔 não o que ? U3/ D2.Rose diz: OOOI *-* U1/ D2.RAFAEL diz: Chico Science e o Movimento Manguê Beat dicas sobre ? *-*. U1/ D2.RAFAEL diz: o tema é Manguê Beat e o Criador é Chico Science. tem alguma dica ? *-*

⁶⁹ Reafirma-se a observação de que os exemplos foram retirados do contexto para fins investigativos, não mantendo a ordem sequencial que se apresenta na íntegra nos (anexos G e H).

A partir dos exemplos acima, observa-se nos trechos retirados das salas de bate-papo, que os usuários utilizaram o mesmo recurso de forma diferenciada. Os usuários da L14/ S2 e L20/ S2 respondem concomitantemente aos demais com a utilização de *smileys* que expressam sorriso, satisfação. Especificamente no caso da L14/ S2 subte-se tratar de uma expressão facial que responde positivamente a pergunta realizada pelo L11/ S2. Contraditoriamente, o usuário representado pela L77/ S2 demonstra com a mesma simbologia uma insatisfação, um cansaço.

Nos diálogos do MSN, constatou-se o uso de apenas um *smiley* quando o U1/ D2 realça sua resposta de negação com uma expressão facial pensativa, de incerteza, dúvida, simbolizada pelo *smiley*. É importante ressaltar que, neste último caso, o usuário respondeu a pergunta feita de forma escrita e reforçada pelo *smiley*, em contrapartida aos falantes das salas de bate-papo que responderam apenas com a simbologia.

Já os *emoticons*, que se diferenciam dos *smileys* por serem formulados apenas com sinais gráficos disponíveis no teclado do computador, são mencionados nas salas de bate-papo pelos usuários da L8/ S3, L19/ S3 para caracterizar uma expressão só de sorriso (L19/ S3) ou um sorriso com um piscar de olho (L8/ S3). No MSN, a frequência dos *emoticons* apresentou-se maior do que os *smileys*, porém com a mesma significância de substituição às expressões faciais ressaltadas por Freire (2003). Nestes casos, são utilizados para formar expressões de sorrisos (U1/ D2, U3, D2).

Constata-se, portanto a informalidade que estes aspectos demonstram e a necessidade de compensar o espaço físico do ambiente com representações faciais, assim como se defende Schneider (2005) e se confirma em Ribas *et al.* (2008) de que todos esses recursos utilizados na comunicação virtual surgem para suprir possíveis expressões que são comuns na conversa face-a-face. Neste sentido, os autores destacam que a criatividade torna-se um fator essencial e que pode ser facilmente percebível na conversa pela Internet, tornando-se mais fluente e próxima da interação presencial.

Nesta perspectiva, parte-se agora para averiguação de outras importantes particularidades da LCI que serão abordadas separadamente em categorias – semântica, ortográfica, sintática - para contemplar, de maneira mais abrangente, os aspectos que possibilitam um emparelhamento com respectivas notas teóricas.

4.1.3.1 Categoria semântica

No que concerne aos aspectos semânticos da LCI, nos trechos observados das salas de bate-papo e MSN, foi possível perceber as palavras de Santos (2006) referindo-se ao Mukhi (2004) quando defendem que esta linguagem aproxima-se das características de um dialeto por apresentar especificidades entre os seus usuários. Os códigos são facilmente identificados e compreendidos por àqueles que deles fazem uso, o que resgata também a perspectiva filosófica de Wittgenstein (1998) e o estruturalismo da Linguística Moderna de Saussure (2006) quando afirmam que as palavras são instrumentos a serviço da utilização. Confirma-se que o uso da palavra é que dar a ela seu significado. Não há um vínculo pré-definido que possa unir o significado ao significante de uma palavra. A língua, neste sentido, se reestrutura a partir das diferentes organizações sociais (SAUSSURE, 2006), que, no caso da LCI, torna-se comum entre àqueles que fazem uso deste meio.

Percebem-se nos dados recolhidos que os sentidos das palavras na LCI são utilizados de acordo com o momento de organização, porém não fogem aos significados recorrentes às palavras em outros contextos linguísticos, determinados até mesmo pela norma padrão. São utilizadas expressões bastante contemporâneas ou convergentes com os recursos tecnológicos que, para àqueles que não costumam utilizar as tecnologias informatizadas e este tipo de comunicação, tornam-se revestidas de sentidos incompreensíveis. Nestes casos, a linguagem caracteriza-se na estreita relação dialógica e de sentido com quem se fala, que remete ao pensamento de Bortolotto e Siqueira (2005).

Observa-se nos exemplos abaixo no Quadro 14:

QUADRO 14 - Exemplificação de Relação dialógica

Exemplificação de Relação dialógica	
Salas de bate-papo	MSN
L3/ S1. (10:42:24) Felipe Mendes fala para gordinha .: Oii vc tem msn? L10/ S1. (10:45:19) Felipe Mendes fala para gordinha .: Já adc L11/ S2. (10:58:14) Mirela fala para afastada47a: agora vamos tc ?	U1/ D1.RAFAEL diz: Tudo bom com tigo sis ?? U2/ D1.Laura(66' diz : GBye* bjs U2/ D2.Bruna diz: oxi, tu só fica no ddtank ! U1/ D2.RAFAEL diz: Mentira , fico no twitter também U1/ D2.RAFAEL diz: ótimozito novidades? U3/ D2.Rose diz: hahaha qu legaal poxa vai ser sobre o que ? U1.RAFAEL diz: mlk , sai do emê

Percebe-se acima que os sentidos das palavras utilizadas, independente da forma como são expressas – *msn* (*MSN*), *adc* (*adicionar*), *tc* (*teclar*), *sis* (*sister* – *irmã na Língua Inglesa*), *Gbye* (*Good bye* – *até logo na Língua Inglesa*), *ddtank* (*denominação de um jogo virtual*), *twitter* (*rede social*), *ótimozito* (*ótimo*), *qu legaal* (*que legal!*), *emê* (*e-mail*) – fazem parte de um vocabulário contemporâneo (inclusive com estrangeirismos) que não se distancia porém, do sentido concedido ao uso corriqueiro dessas palavras. Entre os usuários, são expressões facilmente identificadas e compreendidas, tornando-se inexplicáveis para àqueles que não possuem acesso a este meio. Converge-se assim, como propõe Mukhi (2004 *apud* SANTOS, 2006), às particularidades percebíveis também no uso de dialetos, que são aceitas linguisticamente, mas afastadas da norma padrão.

Ainda na questão da semântica, constataram-se expressões que se estendem do uso coloquial às gírias, assim como propõe Hilgert (2001). São utilizadas expressões irônicas, sentidos inversos, que tornam a semântica com aspectos modernos, mas em intercâmbio com os sentidos reais das palavras utilizadas. Contextualiza-se uma linguagem jovem, atualizada, do dia-a-dia, através de uma relação de sentido metafórico (HILGERT, 2001), o que

gramaticalmente pode ser identificada, ou possivelmente aceita, como figuras de linguagem ou de pensamento. Exemplifica-se no Quadro 15:

QUADRO 15 - Exemplificação de Relação de sentidos

Exemplificação de Relação de sentidos	
Salas de bate-papo	MSN
L1/ S2. (10:57:41) CAPIXABA1979 fala para sua_amiga.14 : moça de 14 anos...essa foi boa	U2/ D1.Laura(66' diz : Nem sei visse , a minha parece que é sábado tbm ! vo ver aqui me espera..
L21/ S2. (10:59:12) CAPIXABA1979 fala para sua_amiga.14 : vixi, estudei só até a 4 séire matando ttodas as aulas...votei na Dilma	U1/ D2.RAFAEL diz : poxa nem fala pra mim poxaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
L30/ S2. (11:00:54) CAPIXABA1979 fala para CAPIXABA1979 : seu jegue vá na sala do seu estado...	U1/ D2.RAFAEL diz : sim é porque minha escola é doida
L34/ S2. (11:02:59) CAPIXABA1979 fala para CAPIXABA1979 : poxa, não precisa ser tão ignorante	U2/D3.Mário diz : oxe
L55/ S3. (11:33:44) H Quer Ficante (reservadamente) fala para NÓS NA FITA : hm, nao quer conversar mais no msn, ver se rola algo, amorew	

Baseado no quadro acima torna-se importante ressaltar que no falante da L1/ S2 a frase utilizada apresenta mais de um destaque semântico: dimensiona certa ironia, como se estivesse duvidando da idade relatada possivelmente pelo emissor, e ao mesmo tempo se utiliza de uma linguagem contemporânea, uma gíria, como a expressão *essa foi boa*. Na L30/ S2 a expressão *seu jegue* refere-se ironicamente a um insulto, uma ofensa que faz menção à falta de inteligência. No usuário da L34/ S2 o uso de *poxa* representa uma interjeição coloquial representando uma admiração, repúdio, sendo da mesma forma utilizada – até mesmo com ênfase – pelo usuário U1/D2 do MSN. E na L55/ S3 o termo *ver se rola algo* aparece como uma sinonímia de algum acontecimento, substitui coloquialmente expressão como *podemos ver se acontece alguma coisa*.

Nos diálogos do MSN, expressões contemporâneas e bem coloquiais também são utilizadas, assim como: *visse* que se trata de uma expressão informal típica do Nordeste brasileiro que caracteriza uma redução do também informal *ouvisse*, equivalendo ao *entendeu*, *compreendeu*, *escutou*, *ouviste*; *a escola é doida*, que se trata de uma gíria bastante utilizada atualmente pelos jovens quando desejam se referir a algo ou alguém que está *fora do controle*, *desorganizado*, *desorientado*; e o *oxe* que, neste caso, aparece como uma abreviação do *oxente* também utilizado na região Nordeste, significando uma interjeição de admiração, espanto.

Ainda no MSN, verifica-se nos diálogos estabelecidos uma particularidade na relação de sentido. Pela aproximação social entre os interlocutores a analogia de sentidos se estabelece pelas relações semânticas entre eles. Habermas (1996) contempla tal aspecto quando afirma que os agentes da ação comunicativa procuram adequar sua interlocução "[...] dentro do horizonte de um mundo da vida partilhado e com base em interpretações comuns da situação" (p. 111). Neste sentido, a relação com quem se fala determina a linguagem utilizada, assim como se resgata nas palavras de Bortolotto e Siqueira (2005):

A preocupação em se fazer entender da maneira mais apropriada possível faz com que o *locutor* (grifo meu) lance mão de todos os recursos disponíveis neste meio (a internet e o computador) para atingir seu objetivo, que é a comunicação/diálogo (p. 5).

Constata-se que a semântica da LCI não foge aos padrões de sentidos da linguagem coloquial, entretanto se distancia de termos comumente utilizados na escrita padrão. Ressalta-se que os sentidos das expressões permanecem os mesmos daqueles utilizados, principalmente pela juventude, numa conversação espontânea. Revela-se, portanto expressões contemporâneas, mas sem distorções usuais. Trata-se do uso social da linguagem que, assim como afirma Bernstein (1971b) e ressalta Bakhtin (1997) os códigos linguísticos refletem a estrutura das relações sociais, e neste sentido, a construção semântica se determina pelo tipo de interlocução realizada.

4.1.3.2 Categoria ortográfica

Ao se referir à LCI, as características ortográficas apresentam um diferencial bastante marcante em relação à forma padrão da LP. O uso das abreviações tornou-se um dos aspectos mais perceptíveis ao se observar a linguagem na comunicação simultânea.

Neste sentido, foi possível verificar que as abreviações apresentam traços estilísticos, particularidades linguísticas comuns neste tipo de conversação simultânea. Há determinadas abreviações, simbologias, formas de apresentação das palavras que são usadas de maneira quase uniforme pelos usuários deste sistema, o que conduz a teoria de Bortolotto e Siqueira (2005) quando reafirmam o dito de Bakhtin (1992) que a LCI apresenta características específicas próprias para o seu uso. Tais características, no pensamento dos autores, convergem com a necessidade de estabelecer uma comunicação com rapidez, e por requerer aspectos da fala para um diálogo simultâneo, porém escrito. Nesta perspectiva, o pensamento dos autores se contradiz com o pensamento de Caiado (2007) ao afirmar que o usuário da LCI não segue as normas ortográficas convencionais, mas que também não estabelecem uma norma específica para este contexto, "norma ortográfica digital" (p.38). Para o autor, trata-se de uma transgressão intencional da ortografia da LP, e não se direciona para características específicas deste tipo de uso linguístico.

Nesta dimensão, contraditoriamente ao afirmado por Caiado (2007), os dados recolhidos direcionam-se para as singularidades partilhadas pelos usuários e defendidas por Bakhtin (1992) uma vez que é possível perceber o uso de abreviações comuns ao contexto da comunicação simultânea, e que se tornaram expressões corriqueiras entre àqueles que se utilizam deste recurso. Tratam-se de abreviações típicas deste tipo de interlocução que converge a uma relação sócio-discursiva que os seus usuários passaram a compreender além da identidade real de cada código linguístico determinado pela forma padrão (BAKHTIN, 1992), realçando as palavras de Bakhtin (1997) em que a utilização da língua dar-se a partir de enunciados que derivam das diferentes atividades humanas.

Nesta dimensão, com base nos dados recolhidos, apresenta-se o Quadro 16 que resume as abreviações comuns na LCI juntamente com as palavras às quais correspondem:

QUADRO 16 – Abreviações comuns da LCI

Abreviações usadas	Palavras correspondentes
vc	você
tc	teclar
q	que
tb	também
pq	porque
d	de
qnd	quando
blz	beleza
niver	aniversário
td	tudo
bj, bjs	beijo (s)
pc	computador
abs	abraços
fds	fim de semana
qts	quantos(as)
adc	adicionar

Fonte: Páginas eletrônicas (adaptado de SILVA, 2008)

Observa-se que não se tratam de simples abreviações. São expressões que trazem particularidades e que são comuns aos diálogos estabelecidos neste meio tecnológico. Em contrapartida, retorna-se ao pensamento de Caiado (2007) e Hilgert (2001), já mencionado a partir das máximas analisadas, que se tratam de abreviações que não possuem uma forma rígida de elaboração, nem converge com as formas de abreviação da norma padrão. Nestes casos, percebe-se que as abreviações utilizadas vão ao encontro do conceito de "[...] conjunto de letras" (HILGERT, 2001, p. 51). São formas que resumem linguagens de outros meios, porém com moldes próprios, assim como defendem Procópio e Araújo (2007).

Entretanto, contraditoriamente a tais abreviações comuns, percebeu-se também na averiguação dos dados recolhidos que, algumas abreviações são utilizadas pelos usuários de forma bastante particularizada, podendo estar relacionada ao tema das salas de bate-papo, ou, no caso do MSN, ao meio social em comum entre os falantes, uma vez que os diálogos mantidos pelo MSN são mais direcionados e particularizados, pois os interlocutores

estabelecem um grau de intimidade e assuntos convergentes. Destacam-se os exemplos recolhidos no Quadro 17:

QUADRO 17 - Exemplificação de abreviações incomuns

Exemplificação de abreviações incomuns	
Salas de bate-papo	MSN
L33/ S2. (11:02:58) sua_amiga.14 fala para SERVA DE DEUS : olá como vai?apdd L64/ S2. (11:11:46) k@@ fala para Todos : paz do senhor atodos	U2/ D1.Laura(66' diz : Nada de novidades tbm ! como tas aí no SB ? U2/ D2.Bruna diz : oxi, tu só fica no ddtank ! U1/ D3.RAFael diz : mlk , sai do emê

Nos trechos das salas de bate-papo mencionados acima, as expressões 'estranhas' às abreviações estabelecidas neste meio, são expressões comumente utilizadas entre os frequentadores da religião evangélica – uma vez que a temática desta sala é religiosa. Tratam-se de expressões que fazem parte da linguagem coloquial do contexto religioso ao qual, possivelmente, pertence os falantes. Utilizadas, porém no contexto tecnológico em forma abreviada, pode apresentar dificuldades de compreensão entre àqueles que não costumam utilizar tais expressões: *apdd (a paz de Deus)*, *paz do senhor a todos*.

Nas conversas pelo MSN as particularidades nas abreviações são ainda mais marcantes, pois se referem ao contexto comum no qual os interlocutores estão inseridos. Percebe-se que os interlocutores, assim como mencionado por Hilgert (2001), "[...] libertam-se de todas as normas sócio-culturais que costumam comandar as relações humanas por meio do uso da linguagem e interagem de maneira pretensamente íntima" (p.50). Nos exemplos recolhidos, apresenta-se a sigla *SB* que se refere ao nome da escola na qual um dos usuários estuda – que aqui será mantida no anonimato para fins de privacidade – além da expressão *ddtank* que não é uma expressão comum, pois se refere ao nome de um jogo virtual que, apenas àqueles que costumam jogar pode decifrar o termo utilizado; e a expressão *emê* que não é uma abreviação comum para a palavra *e-mail* que geralmente aparece representada na comunicação virtual pela expressão *e1/2*.

Ressalta-se que, em meio a um contexto que já se diferencia da LP em sua forma padrão, pode-se observar particularidades ortográficas que demonstram a interligação do uso linguístico com a realidade pessoal dos seus usuários, direcionando-se ao pensamento de Bakhtin (1992) quando ressalta que um diálogo só é possível quando se compartilha linguagem específica. Para que ocorra interação, segundo a teoria de Bakhtin (1992) é necessário "[...] um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação" (p. 44), o que se direciona às particularidades linguísticas percebíveis nos dados aqui recolhidos e mencionados acima.

4.1.3.3 Categoria sintática

No que concerne aos aspectos sintáticos nos dados recolhidos, percebe-se inicialmente, assim como teoriza Hilgert (2001), que as conversações estabelecidas na comunicação pela Internet, são formadas por turnos curtos para facilitar a rapidez que possibilita aos interlocutores se alternarem frequentemente, uma vez que "[...] o próprio contexto de produção não estimula um interlocutor a estender-se em considerações mais longas [...]" (p. 29). As idéias mais longas dificultam a leitura, compreensão e não prevalece a sincronia.

Além disso, assim como Hilgert (2001) também menciona, percebe-se acentuadamente o uso de frases nominais, com raras utilizações de mais de um período que, quando utilizados, predomina um único verbo. Além disso, são mínimos o aparecimento e a relação lógica entre elementos sintáticos constituintes, tais como sujeito e complementos. Caracterizam-se tais afirmações nos seguintes trechos coletados do Quadro 18:

QUADRO 18 – Exemplificação de turnos

Exemplificação de turnos	
Salas de bate-papo	MSN
L1/ S2. (10:57:41) CAPIXABA1979 fala para sua_amiga.14: moça de 14 anos...essa foi boa L3/ S2. (10:57:41) sua_amiga.14 fala para CAPIXABA1979: vc falou minha idade L9/ S2 . (10:57:59) CAPIXABA1979 fala para sua_amiga.14: no mínimo vc não esta dizendo a verdade L10/ S2. (10:58:09) CAPIXABA1979 fala para sua_amiga.14: deve ter uns 17 L54/ S2. (11:10:51) SERVA DE DEUS fala para Todos: Il Reis, 6:16 - Ele respondeu: Não temas, porque mais são os que estão conosco do que os que estão com eles. L59/ S2. (11:11:23) ghauder fala para Todos: Se as obras salvam. Se só as caridade salva..O que acontece com aquele pobre e miserável que a vida toda só recebeu caridade, e pela sua pobreza jamais teve sobrando para fazer caridade...esse pobre então não será salvo?...Isso quer dizer que só ricos e poderosos, pois tem dinheiro para fazer caridade, esses serão os únicos que poderão ser salvos..Então o dinheiro compra a salvação....MAS A BIBLIA É BEM ENFÁTICA.... Porque pela graça sois salvos, por meio da fé; e isto não vem de vós, é dom de Deus. Não vem das obras, para que ninguém se glorie; Efésios 2:8...	U1/D2.RAFAEL diz: Bebecaa U3/D2.Rose diz: OOOI *_* U1/D2.RAFAEL diz: tudo com ? bom* ? U3/D2.Rose diz: sssim e você ? U1/D2.RAFAEL diz: ótimozito novidades? U3/D2.Rose diz: nenhuma amor ,e você ? U1/D2.RAFAEL diz : minha feira de conhecimentos é sábado

Percebe-se que é bastante viável manter a dialogicidade em turnos curtos, porém com sentido completo, assim como se percebe nas L1/ S2, L3/ S2, L9/ S2, L10/ S2 e no trecho citado do MSN. As frases são estritamente nominais, com apenas alguns casos de usos verbais, porém em pouca quantidade e se restringindo a um período, como na L9/ S2, L10/ S2, U1/ D2.

Contraditoriamente, apesar de ter como objetivo a explanação de versículos bíblicos para *todos* os presentes na sala no momento, a escrita dos usuários nas L4/ S2 e L59/ S2 desvirtua-se totalmente das características estéticas e de interação condizentes com o meio utilizado, o que Hilgert (2001) corrobora afirmando que no contexto da comunicação pela

Internet os usuários esperam estabelecer a simultaneidade de um diálogo e as formulações mais longas podem se tornar incompreensíveis, sem entendimento necessário. Em contrapartida, essa forma de explanação mais discursiva não apresentaria nenhum problema em relação às normas da forma padrão da LP, que não dimensiona a necessidade de textos curtos para melhor compreensão, sendo comum, nesta variedade, períodos compostos por mais de um verbo e com relação de subordinação, desde que mantenha aspectos de coesão e coerência.

Resgatando mais uma nota teórica de Hilgert (2001), foi possível verificar sintaticamente nos dados recolhidos, que os usuários deste sistema não conseguem realizar intervenções nas construções sintáticas ou vocabulares dos seus interlocutores por não acompanhar a escrita, a construção de cada turno. Na procura da brevidade da fala, os usuários buscam a escrita simples e rápida dos turnos e como o envio para o interlocutor só acontece após a conclusão da escrita, são raras as colaborações e interferências sintáticas ou vocabulares do receptor. Expressões escritas de maneira ‘errada’ que prejudicam a construção e compreensão sintática – dentro das características do contexto – são, apesar de ocorrer em alguns casos, raramente corrigidas pelos falantes, sejam eles emissores ou receptores. Observam-se estes turnos no Quadro 19:

QUADRO 19 - Exemplificações sintáticas

Exemplificações sintáticas	
Salas de bate-papo	MSN
L5/ S2. (10:57:54) Mirela fala para afastada47a: pq nao quere tc com vc L44/ S2. (11:08:24) CAPIXABA1979 fala para Todos: estou precisando urgentemente de uma maiga L45/ S2. (11:08:35) CAPIXABA1979 fala para Todos: quero dizer amiga L72/ S2. (11:15:10) Renato fala para Todos: Tem alguem de Cuiabá MT, para tcermos// L17/ S3. (11:22:47) gustavo \$ (reservadamente) fala para NÓS NA FITA: nos tc de onde gaat L29/ S3. (11:29:05) amoroso fala para NINHA: tudop bem	U2/ D1.Laura(66' diz : É sabs mesmo , nem vo poder ir #MIMI U1/ D2.RAFael diz: aaaaaaaaaaaaaaaaaarg esqueci vai dor o que pra ela ? *dar U1/ D2.RAFael diz: tudo com ? bom* ?

Nestes casos, apenas o mesmo usuário nas L44/ S2 e L45/ S2 corrige o erro cometido por ele ao digitar a palavra *amiga*. Nos demais casos, mesmo com as particularidades de escrita neste meio, percebe-se que erros de digitação que podem prejudicar a compreensão foram cometidos, mas que a brevidade e percepção dos usuários acabam não permitindo correção ou até mesmo a observação do ocorrido: recorre-se aos exemplos acima na L5/ S2 na escrita de *quere* em substituição ao *quero*; o usuário da L72/ S2 na tentativa de uma conjugação no plural da expressão *teclar/teclarmos* utiliza *tcermos* em vez da abreviação *tcarmos*, e digita duas barras (//) na possível intenção de enfatizar com o sinal de interrogação (??), erro possível uma vez que ambos os sinais se encontram no mesmo acionador do teclado; o usuário da L17/ S3 redige a palavra *gata* erroneamente na forma de *gaat*; na L29/ S3 o falante coloca uma letra *p* na finalização da palavra *tudo* que se deve a aproximação dos acionadores do teclado com as letras *o* e *p*. No MSN, o falante U2/ D1 utiliza a abreviação da palavra *sábado* acrescentando a letra *s* no final (*sabs*) que não traz nenhum aspecto significativo a abreviação; já, numa situação bastante individualizada, o usuário U1/ D2 corrige sempre os erros cometidos em sua escrita (*dor/dar*), (*com/bom*) sinalizando inclusive com o uso de asterisco (*).

Ainda no campo sintático, torna-se necessário destacar outro aspecto mencionado por Hilgert (2001) que foi facilmente percebido a partir dos dados recolhidos: a escrita na comunicação virtual permite pelo computador a repetição fidedigna da construção sintática utilizada - o que não converge com a conversação através da fala, que sempre sofre algum tipo de interferência, principalmente nos aspectos paralinguísticos. Observa-se a repetição legítima na sequência de turnos abaixo no Quadro 20:

QUADRO 20 - Exemplificação de sequência de turnos

Exemplificação de sequência de turnos
Salas de bate-papo
L60/ S2. (11:11:26) CAPIXABA1979 fala para SERGINHO 14 : sim, preciso de uma amiga gentil, carinhosa, inteligente, sincera e muito divertida
L63/ S2. (11:11:42) CAPIXABA1979 fala para SERVA DE DEUS : sim, preciso de uma amiga gentil, carinhosa, inteligente, sincera e muito divertida
L4 / S3.(11:22:06) H Quer Ficante (reservadamente) fala para NÓS NA FITA : Oi amore ;)
L5/ S3 .(11:22:07) H Quer Ficante (reservadamente) fala para NÓS NA FITA : Oi amore ;)
L6/ S3. (11:22:09) gustavo \$ (reservadamente) fala para NÓS NA FITA : tc de onde
L9/ S3. (11:22:10) gustavo \$ (reservadamente) fala para NÓS NA FITA : tc de onde
L30/ S3. (11:29:10) NÓS NA FITA fala para VLA : h ou m????????????
L31/ S3. (11:29:11) NÓS NA FITA fala para VLA : h ou m????????????

Baseado em todas as averiguações realizadas, percebe-se que os aspectos de produção da LCI embasam-se no tipo de relação que se almeja estabelecer com o seu uso, assim como afirma pensamento de Sousa (2007). A linguagem utilizada na comunicação virtual apresenta características comuns para o meio e o objetivo para os quais é utilizada. Parafraseando Costa e Araújo (2007), versa-se por uma linguagem que possa suprir a rapidez do seu contexto conversacional. Trata-se de uma linguagem comum entre os usuários e perfeitamente compreensível entre os que dela fazem uso:

O que marca efetivamente a construção do texto na comunicação pela Internet é a interatividade. Os interlocutores querem interagir. E como a interação, na sua forma mais complexa e eficaz, acontece em situação face a face, eles, vendo-se compelidos a escrever, investem toda a criatividade para atribuir a essa manifestação escrita as marcas da comunicação pela fala (HILGERT, 2001, p.53).

A observação e o uso contínuo desenvolvem a destreza no uso dessa linguagem, assim como acontece na aprendizagem da LP em sua forma padrão. Para àqueles que não utilizam frequentemente a LCI, assim como para àqueles que passam a ter o primeiro acesso a escrita na forma padrão, as dificuldades irão prevalecer de maneira semelhante,

principalmente na exigência de adaptações a fim de estabelecer uma comunicação possível. Neste sentido, concentra-se o pensamento remoto de Bourdieu e Passeron (1982) ao afirmarem que todo efeito significativo utilizado numa linguagem expressa a opção consciente dos interlocutores, os traços peculiares da própria ação comunicativa, "[...] uma relação com a linguagem que é comum a toda uma categoria de locutores porque é o produto das condições sociais de aquisição e de utilização da linguagem" (p. 130).

Neste sentido, a partir das características da LCI aqui identificadas e diferenciadas em relação à forma padrão da LP quanto às categorias semânticas, sintáticas e ortográficas, parte-se na próxima subseção para análise do posicionamento dos professores – através das entrevistas realizadas – diante da relação do ensino-aprendizagem da forma padrão da LP e a linguagem utilizada na comunicação virtual, o que norteia a presente investigação.

Percebeu-se que há um diferencial marcante entre o uso dos códigos linguísticos na comunicação virtual em relação à variedade padrão da LP, o que remete a busca de compreensão de como os professores de LP estão se posicionando baseado neste diferencial e na possível influência que se remete a aprendizagem da LP:

A problemática que se estabelece é que as distintas formas do gênero do discurso utilizadas pelo usuário da rede dialogam com a padronização gramatical do ensino da língua no sistema escolar, sendo que o mesmo, não tende a considerar que na performance do discurso não ocorre a anulação de um gênero em relação a outro, mas são sim sustentados em estratégias de sobreposição e acomodação provisória. Eis aqui mais um elemento para se somar aos fatores da permanente crise da educação (BORTOLETTO; SIQUEIRA, 2005, p. 7).

4.2 Análise de conteúdo das Entrevistas Semiestruturadas

Utilizando a caracterização dos dados recolhidos nas páginas eletrônicas como referencial, parte-se para análise do posicionamento dos professores de Língua Portuguesa diante da relação do ensino-aprendizagem do português padrão e da linguagem na comunicação virtual.

Para tal objetivo, contou-se com os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas direcionadas por eixos temáticos que respaldaram os questionamentos realizados. Baseado

nos dados das entrevistas partiu-se para a análise de conteúdo das falas dos sujeitos através da elaboração da Grelha Analítica proposta por Bardin (2009).

Para elaboração da Grelha foi processada a frequência em valor absoluto e percentual dos *temas emergentes* (expressões que mais se destacaram na fala de cada sujeito) que geraram respectivas *unidades de significação* (contextos em que se enquadram as expressões destacadas).

Na continuidade, parte-se agora para a técnica de emparelhamento das respostas dos professores com as notas teóricas sobre o tema. É importante ressaltar que toda a técnica do emparelhamento será realizada através de três blocos temáticos – desmembrados nas subseções posteriores - que se direcionam aos objetivos a serem atingidos. A partir de tais blocos propostos resgatam-se os trechos mais significativos das falas dos professores entrevistados, contextualizando a proposta inicial.

Enfatiza-se que o desenvolvimento dos blocos temáticos surgiu a partir do roteiro da investigação de campo juntamente com a tabulação dos dados na Grelha Analítica⁷⁰ em que se verificou, por meio dos temas emergentes e das unidades de significação, os pontos cruciais a serem analisados que convergem com a questão norteadora da presente investigação. Sublinha-se a importância da tabulação das respostas dos professores por meio da Grelha Analítica, uma vez que se torna possível desmembrar os contextos interligados ou que se sobrepõem nas falas dos entrevistados.

Para melhor compreensão dos blocos temáticos usados para o tratamento dos dados no emparelhamento teórico, sintetizam-se no Quadro 21 a seguir os aspectos mais contundentes:

⁷⁰ Recomenda-se consulta à grelha analítica na íntegra (apêndice) para melhor compreensão - no decorrer das análises aqui abordadas - dos aspectos referentes aos seus dados.

QUADRO 21 – Caracterização dos blocos temáticos

Blocos temáticos	Caracterização dos blocos
Posicionamentos dos professores quanto à interligação tecnologia/educação/ensino da LP	Ressaltam-se como os professores analisam o uso das tecnologias como mediadores pedagógicos no processo educativo, referenciando sua própria prática.
Posicionamentos dos professores quanto à escrita na comunicação virtual em relação a LP na variedade padrão	Verifica-se qual a colocação dos professores em relação aos aspectos da LCI em relação à forma padrão da LP.
Posicionamentos dos professores diante da relação do ensino da forma padrão e a LCI	Analisa-se como os professores integram a LCI em sua prática pedagógica no ensino da LP.

Fonte: Roteiro da Entrevista semiestruturada

Assim como realizado na Grelha Analítica, os sujeitos (professores) serão aqui mencionados através da numeração sequencial já utilizada (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8), que obedece a ordem de realização das entrevistas.

Para evitar análise exaustiva ou fora dos objetivos traçados, ressalta-se que todas as análises que serão desmembradas nas linhas seguintes contar-se-ão com apenas trechos significativos retirados das falas dos sujeitos nas entrevistas realizadas.

4.2.1 Posicionamentos dos professores quanto à interligação tecnologia/educação/ensino da Língua Portuguesa

Baseado nos aspectos significativos das falas dos sujeitos em entrevista, partiu-se para averiguação do posicionamento dos professores quanto ao uso dos meios tecnológicos – em especial os computadores e seus recursos – no âmbito escolar. Tal bloco temático organizou-se a partir das respostas dos professores aos questionamentos inseridos no eixo temático da ‘Tecnologia e Educação’⁷¹.

Inicialmente, destaca-se que os critérios para seleção dos sujeitos⁷² não demonstraram influência nas respostas dos entrevistados nesse bloco temático. A importância dada para a tecnologia como um mediador no processo educativo, com relevância para o uso consciente

⁷¹ Para contemplar todos os questionamentos inseridos nos eixos temáticos mencionados no decorrer desta análise, recomenda-se consulta ao Roteiro de Campo no (apêndice A) desta investigação.

⁷² Assim como mencionado no capítulo III da presente investigação, em meio às escolas selecionadas, a amostra dos sujeitos foi categorizada com base no *gênero*, *faixa etária* e *perfil profissional*. As justificativas para tais escolhas já foram abordadas no respectivo capítulo.

desses recursos, apresentou-se entre professores do sexo masculino e feminino⁷³, com faixa etária diferenciada e abrangendo desde àqueles que estão há pouco tempo na profissão dentro da Rede Municipal de Ensino – *locus* da investigação - e àqueles que possuem mais de uma década a disposição da Rede Municipal.

Na perspectiva deste bloco temático, resgatam-se temas emergentes como *Internet* que aparece repetidamente entre os professores entrevistados (P1, P2, P4, P6, P7) relacionado ao meio/mediador/suporte pedagógico/sinônimo de tecnologia no ambiente escolar; *questão* e *uso* que, na fala dos professores, associam-se ao uso dos recursos tecnológicos, contextualizando a expressão *questão* (P3, P4) na importância dos meios tecnológicos na escola enquanto instituição social, e *uso* (P6, P7) como referência a própria utilização destes meios.

Através da utilização de tais expressões constata-se de que há entre os professores (P1, P2, P4) uma consonância sobre a importância dos recursos tecnológicos – principalmente o computador vinculado à Internet – como um meio didático de extrema relevância no contexto escolar quando utilizado de forma consciente e com objetivos previamente elaborados. Nestes casos, referem-se ao uso dos computadores - a Internet - como meios que, quando bem utilizados, possibilitam atividades diversificadas, que aproximam o estudante dos conteúdos lecionados. Observa-se nos trechos utilizados:

P1. [...] “a Internet se o veículo recurso é bem empregado pelo educador pelo professor se há um despertar crítico se há uma conscientização naquele veículo que tá usando talvez sim ele possa ser inclusivo mas na maioria das vezes não é assim na maioria das vezes para tornar a coisa mais fácil () até aí o professor pega o aluno apenas para ver textos simples () no qual ele não é um agente de transformação” [...]

P2. [...] “se ele pode aprender por meio também desse instrumento eu acho que a riqueza vai ser maior porque ele se identifica hoje muito mais com o computador com a Internet com os bate-papos do que com a própria sala de aula do que com os livros né?” [...]

P4. [...] “não só a questão do/ do computador só pra/ pra diversão... mas também pra a aprendizagem deles os conteúdos de sala de aula.”

P6. [...] “eu acredito que o maior benefício que o uso dessas novas tecnologias podem trazer pra gente é a motivação né?” [...]

⁷³ Para melhor compreensão dos dados aqui mencionados, consultar Quadro 4 de caracterização dos sujeitos.

Neste sentido, a citação acima do P1, ao ressaltar a importância do uso responsável da tecnologia, remete ao exposto por Figueiredo (1989) quando destaca que o uso da tecnologia pode implicar escolhas e decisões, e que neste contexto passa a ser considerada superficial quando os meios passam a ter primazia sobre os fins. O trabalho consciente com a tecnologia, destacado pelo P1, posiciona este recurso como um meio para mediação pedagógica que atualmente se concentra na relação professor-estudante-saber, defendida por Vieira (2010). Complementando tal pensamento, Moran, Masetto e Behrens (2000) defendem a tecnologia a serviço da educação como forma de desenvolvimento da inter-aprendizagem, construída na relação mútua entre as pessoas, tornando-se um elo entre a realidade e os conhecimentos produzidos. Reorganização da escola para um diálogo com as novas tecnologias (CITELLI, 2004).

Na expressão do P2 resgata-se a importância que as tecnologias atuais estão emergindo no meio social quando enfatiza que, por meio desse instrumento, pode-se obter maior êxito no processo de ensino. Trata-se de um meio que, pelo seu domínio social, passou a superar tradições centenárias de estudo e de interesse no ambiente escolar. Neste campo, colabora Canclini (2008) quando afirma que as novas tecnologias estão reconstruindo valores e proporcionando novas dimensões ao tempo, ao espaço e aos acontecimentos sociais. Nesta perspectiva, Dowbor (2001) resalta que a educação da atualidade precisa desse intercâmbio com as tecnologias para adaptar-se proporcionalmente às grandes transformações que as tecnologias estão acarretando na sociedade globalizada. "A educação tem uma relação complexa com os processos de globalização" (BALL, 1998, p.121).

Partindo-se para a interconexão da LP com as tecnologias, percebe-se entre os professores entrevistados divergências em suas concepções. Neste sentido, dividiram-se entre a defesa da utilização dos meios tecnológicos como motivação para o aprendizado da língua (P1, P2, P5, P6) sendo útil para revisão e pesquisa dos conteúdos trabalhados no contexto da sala de aula (P2, P4, P7, P8) e na utilização como um recurso didático no estudo específico das variações linguísticas (P3, P4):

P2. [...] na prática fora a questão das digitações que é o mínimo que eu faço o que eu preciso expor eles também digitam a gente faz muita pesquisa a gente trabalhou o conteúdo em sala () e aí a gente quer buscar situações que evidenciam aquilo que a gente viu a gente trabalhou figuras de linguagem a gente vai procurar vídeos que mostrem essas figuras de

linguagem no dia-a-dia e aí geralmente a gente até consegue coisas até de alunos que produziram e que jogaram na Internet na rede e aí a gente faz esse trabalho geralmente de pesquisa e de produções.

P4.*Eu creio que beneficia muito na questão da/ dele entender outra variação da língua... outras formas de escrever... então eu acho válido nesse sentido apesar de que a gente sabe que mesmo ele não utilizando na escola... ele utiliza em casa então eu muitas vezes peço pra que eles façam alguma atividade... façam algumas pesquisas não só a questão do/ do computador só pra/ pra diversão... mas também pra a aprendizagem deles os conteúdos de sala de aula [certo].*

Ainda no contexto da interface tecnologia/educação/ensino da LP, uma vez que os professores demonstraram-se favoráveis ao intercâmbio das tecnologias no âmbito escolar e no ensino da língua, buscou-se saber se eles fazem uso dos recursos tecnológicos e de que maneira ocorre esse processo. Nesta perspectiva, as respostas assemelharam-se bastante, convergindo-se em aspectos negativos.

Grande parte dos professores assumiu que utiliza as tecnologias informatizadas com pouca frequência (P1, P3, P6, P8), ou que realmente não fazem uso (P4, P5, P7). Para justificar esta contradição entre considerar importante a utilização tecnológica e não utilizar em sua prática, os professores ressaltaram a falta de recursos tecnológicos viáveis nas escolas para realização de um trabalho eficiente (P1, P4, P5, P7, P8), e as próprias dificuldades pessoais no manuseio de tais recursos (P3, P7, P8).

Neste sentido, torna-se importante ressaltar que, ao contrário do que inicialmente se acreditava ao selecionar os critérios de seleção dos sujeitos, as dificuldades em lidar com os novos recursos tecnológicos são constantes entre os professores de qualquer faixa etária e independente do tempo de atuação na profissão. Destaca-se que a ênfase nas dificuldades em lidar com as novas possibilidades geradas pelas tecnologias foi mais relatada entre àqueles que, hipoteticamente, fazem parte da geração que vem acompanhando boa parte desse processo de desenvolvimento tecnológico (P3, P6, P7) na faixa etária entre 30 e 33 anos:

P1.*Na Rede Municipal com menos frequência do que nas outras Redes porque na maioria das vezes a gente chega :: a rede não funciona a Internet não tem acesso à Internet quando a gente quer ter outro tipo de trabalho tem computadores com defeitos quebrados () então isso dificulta o trabalho do professor então é muito raro a gente trabalhar aqui na escola ou na rede com novas tecnologias fica muito difícil [certo].*

P2. Geralmente assim () na medida do possível dependendo do / do que a gente vai trabalhar () do quê que a gente pode buscar para complementar eu uso sim.

P3. Muito pouco eu / eu utilizo mais assim... laboratório de informática... ele é mais pra pesquisa eu acho que é mais por desconhecimento meu talvez eu não saiba manusear muito... manipular muito essa questão de Facebook... de MSN... talvez eu não use muito.

P4. Desde que eu entrei aqui... o laboratório passou um tempo que estava desativado depois quando voltou... só tinha uma faixa de sete computadores funcionando eu achei inviável descer com trinta e quatro... trinta e cinco alunos... pra utilizar esses computadores... e até os dias atuais eu não uso aqui na escola... eu não uso [...]

P5. Olha... com vou responder com sinceridade este ano ainda não fiz uso dessa... é... dessa tecnologia não... não porque não tenha é necessidade... mas é porque... digo até... as condições é que no momento eu acho que não favorecem muito... não favorecem muito no momento [certo].

P6. Eu faço uso dessa parte tecnológica mas essa parte de Internet é que eu tenho mais dificuldade de trabalhar com esses gêneros de Internet... eu tenho muita dificuldade...

P7. [...] as nossas capacitações elas se voltam muito pra essa questão da tecnologia né? só que tem um outro entrave que é a questão do próprio grupo dos professores... quando começa a capacitação eles ainda tão no comecinho de tudo tá sempre no comecinho... porque é um grupo que/ que envelheceu... uma parte do grupo... uma parte grande do grupo envelheceu sem fazer uso dessas tecnologias... então tem dificuldades com elas com relação a levar pros alunos... eu confesso que no meu caso particular eu também tenho dificuldades não que eu não saiba lidar com a tecnologia em si... mas eu confesso que tenho uma certa dificuldade de fazer dela um meio é didático... eu sei usá-las... mas tenho essas dificuldades... ainda mais por questões materiais que eu ainda não encontro muita disposição[...]já teve um tempo que eu tentei mais em usar... mas sempre tinha algum entrave... ou quebrava coisa... ou uma chave que tava perdida ou tava trancada então tudo isso foi gerando empecilhos que/ que acaba fazendo com que você não se estimule muito a usar...[...]

P8. Pouco [por quê?] porque sinto necessidade de ser melhor orientada para usar esses recursos e... além disso... os recursos ainda são escassos nas escolas da Rede Municipal bem escassos.

Enfatiza-se, a partir do relatado entre os próprios professores, uma constatação preocupante: apesar de considerarem de extrema importância a inserção das novas tecnologias ao ambiente escolar, estes recursos ainda são poucos utilizados pelos professores e, conseqüentemente, pelos estudantes na escola, uma vez que os professores se sentem despreparados e as escolas, mesmo sendo consideradas adaptadas aos avanços tecnológicos – critério de escolha das instituições educacionais para *locus* da investigação - na prática não possuem as condições adequadas para o uso eficiente das novas tecnologias. Se não há uso entre os professores durante as aulas, conseqüentemente o acesso dos estudantes a estes

recursos e a comunicação simultânea proporcionada por estes não se concretiza no ambiente escolar. Os momentos em que os alunos fazem uso da LCI ocorrem totalmente desvinculados do contexto educacional e de qualquer tipo de orientação especializada.

Em contrapartida, ressalta-se um aspecto positivo, ao se perceber a conscientização dos professores para que ocorram mudanças no ensino associadas às tecnologias e seus artefatos, resgatando neste sentido as palavras de Libâneo (2002):

O tipo de trabalho convencional do professor está mudando em decorrência das transformações no mundo do trabalho, na tecnologia, nos meios de comunicação e informação, nos paradigmas do conhecimento, nas formas de exercício da cidadania, nos objetivos de formação geral que hoje incluem com mais força a sensibilidade, a criatividade [...] (p. 34).

A sociedade está em mudança e os professores expressaram o desejo de adaptação a tais modificações, vinculando-se ao meio social. Percebe-se pela própria fala dos entrevistados que escola e sociedade estão cada vez mais indissociáveis, que o conhecimento científico não pode se antagonizar ao conhecimento do cotidiano, assim como afirma Libâneo (2005) ressaltando sobre a corrente do conhecimento em rede:

Há uma vinculação do conhecimento com a prática social, que se caracteriza pela multiplicidade e complexidade de relações em meio das quais se criam e se trocam conhecimentos, tecendo redes de conhecimentos entre os sujeitos em interação. O conhecimento surge, portanto, das redes de relações em que as pessoas compartilham significados. Com isso, são eliminadas as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento cotidiano (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

4.2.2 Posicionamentos dos professores quanto à escrita na comunicação virtual em relação a LP na variedade padrão

Posteriormente a averiguação da importância dada pelos entrevistados aos recursos tecnológicos informatizados no ambiente escolar que convergem com a comunicação virtual, julgou-se imperativo verificar o posicionamento dos professores quanto às características da LCI uma vez que a caracterização dada por eles a este tipo de escrita virtual pode justificar seus posicionamentos no processo de ensino da LP diante da relação da linguagem virtual e da

forma padrão. O respectivo bloco temático organizou-se com base nos questionamentos da entrevista inseridos no eixo temático ‘Escrita na comunicação virtual’.

Através dos questionamentos deste bloco, percebeu-se ambiguidades e imprecisões nas falas dos professores. Na que concerne à conceituação da LCI, dividiram-se entre a denominação de gênero discursivo (P2, P3, P5) ou variação linguística (P4, P6, P8), com exceções do P1 e P7 que não apresentaram um conceito fundamentado. Observam-se as justificativas apresentadas nos trechos seguintes:

P2. [...] “A Internet pra mim seria o suporte né? e aquilo que ela propicia aos estudantes de se comunicar seria () poderia () ser um gênero por exemplo o e-mail é um gênero [certo] é um gênero da Internet” [...] [...] “é um gênero virtual mas é um gênero porque é uma produção de texto” [...]

P3. São gêneros digitais eu diria isso até alguns autores já chegam até a discutir isso não é? como gêneros e a gente não pode também trazer também tudo num bloco... porque a linguagem que utiliza no e-mail é diferente de uma linguagem no Facebook... no Orkut... tem suas variantes... suas diferenças.

P4. Eu acho que é uma variação... é... que tá sempre mudando né? como todas elas... mas ela evolui com muita rapidez a variação da/ da língua... da linguagem da Internet

P5. [...] eu acredito que seja um gênero porque é algo que está no nosso dia-a-dia é uma comunicação bem mais rápida... fácil e até atrativa para muitas coisas... até para uma fuga da realidade... né?

P6. Rapaz... eu acho que é mais uma variação... eu vejo como uma variação da língua... tá entendendo? porque tem aquele tronco comum do uso... ele só se apropria do uso e transforma pra é () se adaptar melhor àquele momento... àquele canal eu acredito que é isso que aconteça.

P8. Acho que está sendo uma visão muito deturpada da escrita... eu não concordo com essa forma né? eu respeito... eu sei que a variedade linguística ela deve ser respeitada... mas eu acho que não é dessa forma...[...]

Nesta perspectiva, torna-se importante ressaltar que as incertezas nas respostas dadas pelos professores são compatíveis à falta de consenso entre muitos autores quanto à concepção da LCI, apesar de predominar àqueles que a consideram como um novo gênero textual. Neste sentido, concentram-se autores como Bakhtin (1997) ressaltando que um discurso é considerado um gênero quando, a partir das diferentes atividades humanas, desenvolve características que demarcam seu uso linguístico, o que converge com a LCI averiguada nos dados recolhidos das páginas eletrônicas e analisados na seção anterior.

Corroborando com esta idéia estão autores como Costa e Araújo (2007), afirmando que a LCI trata-se de um gênero por possuir uma organização textual a partir da funcionalidade deste contexto o que, segundo os autores, centraliza com a concepção de gênero baseada na organização interna do discurso em meio ao seu caráter funcional. Marcuschi (2010a) – autor conceituado neste campo temático – afirma, assim como ressalta o P3, que a Internet concretizou uma cadeia complexa de gêneros criados e consolidados para este meio. Surgem novos gêneros enquanto outros são combinados, perspectiva que Santos (2006) corrobora afirmando que a LCI pode ser dimensionada como um novo gênero surgido a partir de gêneros já existentes. Na perspectiva do pesquisador, a LCI conceitua-se como um novo gênero discursivo criado por este meio, em que se apresenta uma linguagem com sentido e função para o recurso em que é utilizada.

Contraditoriamente aos conceitos demarcados pelos professores e confirmados pelos autores mencionados, Freitag e Silva (2006a) acreditam que a LCI não deve ser conceituada como gênero ou variação linguística; para estas autoras trata-se de uma sub-norma da forma padrão, um subconjunto. Resgatando suas palavras:

Cabe salientar que não se trata de mais uma variedade, mas sim de uma sub-norma, um subconjunto da norma, pois não podemos fazer a associação entre variedade e região. A sub-norma da Internet não tem pátria; não apresenta características dialetais, apenas um sub-conjunto do ‘núcleo-duro’ da norma padrão (FREITAG; SILVA, 2006a, p. 2).

Em prosseguimento, interrogados sobre o diferencial mais significativo da LCI em referência a forma padrão da LP, os professores relataram em consonância, a partir de temas emergentes como *língua* (P2) e *questão* (P4, P6), que consideram as características ortográficas o maior diferencial entre esses usos da língua (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8). Houve conformidade de opiniões também no aspecto semântico que, para os professores (P1, P2, P4, P6, P7), não há diferencial significativo nos sentidos convencionais das palavras.

Em contrapartida, a categoria sintática provocou divergências de opiniões. Dividiu-se entre àqueles (P1, P8) que consideram a estrutura frasal, as concordâncias, as regências, diferenciadas em relação à forma padrão e os que afirmam perceber a estrutura frasal bem organizada, inclusive com os elementos sintáticos (P5, P6, P7).

Nestas perspectivas, contextualizam-se os trechos mais significativos da entrevista:

P1. *Eu acho que dentre os problemas () eu acho que a questão semântica não porque quanto a semântica quanto a correlação dos sentidos as palavras continuam com o mesmo sentido agora a estrutura frasal digamos a estrutura gramatical ele é completamente perdida o aluno ele perde completamente a estrutura as regências desaparecem por completo entendeu? [...]*

P2. *Semântico é não porque elas vão dizer as mesmas coisas o que eles escrevem é exatamente aquilo que eles queriam dizer se fosse escrever o texto padrão mas no nível ortográfico por exemplo é uma mudança uma outra língua muitas vezes né? é uma outra língua que pode facilitar naquele momento mas pode ser um complicador fora daquilo e a gente não vive só na Internet [...]*

P3. *Eu vejo mais... eu percebo mais a ortográfica... essa... é aí que às vezes alguém me manda uma mensagem seguindo muita essa / essa linguagem () digamos assim utilizada e eu / eu sinto dificuldade até de ler... quanto mais de escrever... as ortográficas.*

P4. *Eu acho que é mais a ortografia mesmo... que eles/ eles mudam mais... o sentido não... o sentido fica muito parecido eles conseguem se comunicar... agora a questão é a ortografia e muitas vezes como ela é uma/ uma:: ela é prática... então eles tem preguiça de/ de pensar... de escrever por aí vai [certo].*

P5. *[...] na parte sintática... eu não vejo grande diferença não... porque há uma certa organização até se a gente olhar há sujeito... predicado... àquela coisa toda... agora na ortográfica é a maior diferença... na ortográfica eles usam uma simbologia... que a gente até fica () [dificulta?] é dificulta... [...]*

P6. *Eu acredito que seja a questão ortográfica... porque a semântica... o sentido continua... né? o sentido é o mesmo tem a questão sintática que é a estrutura que a gente pede emprestado... a estrutura é a mesma... ninguém escreve lá em formas diferentes... ou de qualquer maneira... a gente faz uso muito comum na fala... mas quando a gente vai pra essa questão da escrita... pra escrita essa questão ortográfica é que a gente começa a embolorar tudo pra gente né? [...]*

P7. *[...] a semântica é aquilo que eu... que eu tava dizendo né? ele coloca três letrinhas para representar a palavra mas ele só abrevia a palavra... então o significado seria o mesmo mas é claro que o significado se atualiza no contexto... na situação né? eu nunca pensei nesse... eu nunca pensei muito sobre isso... nessa questão de sintaxe é... [...]eu vejo muito assim... eu acho que a sintaxe é a mesma... eu acho que a sintaxe é a mesma... porque tem... se você for analisar a sintaxe... você vai achar o sujeito... os complementos só que tudo é mais abreviado... [...]porque por mais que os alunos escrevam com aquelas letrinhas ali... aquelas letrinhas... eles só conseguem escrever se ele tiver consciência da palavra que ele quer abreviar... se não... ele perde o sentido... ele tem que conhecer.*

P8. *A ortografia e as concordâncias verbais e nominais... né? as falhas de concordân/ ortografia principalmente... e junto... as falhas de concordância/ concordância verbal e concordância nominal [certo].*

O destaque aos aspectos ortográficos pelos professores é compatível com os traços linguísticos verificados nas páginas eletrônicas analisadas na seção anterior e encontra respaldo em grande parte da literatura que cerca tal temática.

Nesta abordagem, Caiado (2007) corrobora afirmando que é perceptível que a escrita na conversação simultânea não segue as normas ortográficas estabelecidas pela forma padrão da LP, mas também não se conceitua como uma escrita ortográfica própria, uma escrita digital.

Em consonância com as palavras do P7, Caiado (2007), Freitag e Silva (2006a) afirmam que os usuários destes meios conhecem as normas da forma padrão ao ponto de distorcerem sua escrita propositalmente. Para Caiado (2007) há uma transgressão intencional das normas ortográficas, uma vez que os usuários só conseguem escrever de forma diferenciada na comunicação virtual a partir do conhecimento prévio da palavra desejada. Neste sentido, solidifica-se a idéia do professor de que, se o usuário não conhecer a norma oficial da LP, conseqüentemente não será capaz de adaptá-la ao uso virtual.

No que concerne aos aspectos sintáticos, mencionou-se que os professores se dividem na ressalva de que a estrutura frasal é totalmente desconexa - com inexistência de concordâncias nominais, verbais e casos de regência - e na defesa de que se percebe uma sintaxe organizada com elementos sintáticos. Neste sentido, a partir dos dados recolhidos e caracterizados na análise documental e baseando-se nas palavras de Hilgert (2001), concretiza-se a citação de alguns professores de que os aspectos sintáticos da LCI não se apresentam bem definidos. Nas palavras do autor, os turnos neste tipo de linguagem são curtos e por se desenvolverem na busca da precisão ocorrem poucas relações de subordinação, concretizando-se no desaparecimento de termos constituintes da oração – sujeito, verbo, determinantes - que não compromete, porém o entendimento desses turnos pelos usuários.

Na categoria semântica as opiniões dos professores direcionam-se às notas teóricas e as páginas eletrônicas recolhidas ao, semelhantemente, afirmarem que os sentidos das palavras na comunicação virtual se adéquam aos usos normatizados das palavras, embora haja uma controvérsia contundente ressaltada pelo P7.

O referido professor menciona que, apesar do sentido das expressões não se diferenciar do que rotineiramente se utiliza, o contexto, a situação pode determinar variações. Aspecto verificado na pesquisa documental com os diálogos do MSN recolhidos em que, por

manter uma relação social mais uniforme, os usuários fazem uso de termos essencialmente contextualizados entre eles.

Numa dimensão científica, a fala do P7 converge com os campos teóricos que dimensionam a linguagem como um fator social e produto do meio. Neste sentido, encontram-se teóricos como Wittgenstein (1999) que, numa perspectiva filosófica, afirma que as palavras revestem-se de sentidos determinados pelo usuário, e Saussure (2006) quando declara, numa perspectiva linguística, que a linguagem não pode se apresentar desconexa ao seu contexto social. Complementando tal quadro encontram-se Geraldi (2009) que aborda a linguagem como um sistema em que códigos linguísticos são determinados a partir de trocas comunicativas, Bernstein (1971b) e Bakhtin (1997) aceitando que os sentidos que as palavras apresentam são determinados pela situação de interlocução.

Outro fator bastante enriquecedor nesta recolha de dados está na conformidade de opiniões entre os professores quanto à influência da LCI na aprendizagem da LP pelos estudantes. Contextualizando diferentes temas emergentes da Grelha Analítica – *padrão* (P1, P7), *gênero* (P3), *linguagem* (P4), *questão* (P6) – os professores ressaltam que há influência deste tipo de linguagem para a aprendizagem da norma padrão e neste contexto, sublinham que as influências negativas são mais significativas, porém não descartam que existem também pontos positivos (P2, P4 e P7):

P1. *Influencia... influencia... influencia... e muito muito... muito mesmo não com muitas oportunidades mas quando a gente realiza um trabalho de redação de escrita de produção de textos aí é que você ver claramente como eles trazem todo um aparato da Internet para a escrita normal tentando adequar quando não é possível ele não consegue fazer aquilo ali então você sente principalmente na redação numa frase ou outra ele pode até colocar a estrutura padrão mas na redação () aí você vê realmente a influência da rede como ela é grande [certo].*

P2. *Ela pode eu acho que quando ela aproxima mais os jovens / os jovens os adolescentes nessa comunicação que é mais rápida que é a que eles curtem né? que é o que eles gostam () aí ela só facilita porque eles estão se comunicando eles estão produzindo linguagem eles estão fazendo a língua acontecer a língua nessa variação então nesse sentido ela aproxima e ela é muito viável né? [...] o momento o espaço permite então nesse sentido eu acho que ela facilita o trabalho da língua porque a língua não é só as regras gramaticais a língua não é só é :: é a variedade padrão a variedade padrão é uma variedade da língua o que ela vai o que ela pode complicar é quando esse / essa criança adolescente esse estudante ele não é orientado ou ele não tem maturidade para perceber o que é espaço para essa variação e o que não é espaço é... eu acho que o desafio não é fazer eles deixarem de usar ou*

usar somente isso mas é mostrar que ela tem coisas positivas mas ela tem essa parte negativa que é a de comprometer toda uma construção que eles tem desde cedo na escola.

P3. *Com certeza... é os alunos sentem dificuldade... eles não conseguem identificar que ali é uma situação que ele vai usar um gênero... que aquilo ali é um gênero pra aquele determinado suporte... naquele momento ele não consegue identificar isso... e muitas vezes ele acaba trazendo as abreviações para o texto... que às vezes a gente pede um gênero que peça a língua padrão e ele mistura[...]*

P4. *Com certeza... eu acho que ela pode ajudar no sentido de que ele quer escrever... ele escreve... mas ao mesmo tempo ela prejudica porque ele não se preocupa em utilizar aquela linguagem mais formal e que é a realmente a necessária pra/ pra os dias de hoje né? [...]*

P6. *Pode... eu acredito que vai influenciar negativamente né? influenciar negativamente é uma... até ortograficamente falando é uma desconstrução muito grande... muito grande mesmo e até essa questão da acentuação influencia que é muito diferente... então eu acho que influencia negativamente [certo].*

P7. *[...] talvez é se ele tem esse hábito de se comunicar mesmo tecendo essas coisas abreviadas... talvez possibilite a eles mais facilidade em relação a: a dizer algo por escrito... mesmo que as palavras que não seja na questão forma padrão... formal... mas na questão de construir as sentenças ou construir certos textos talvez auxilie nesse sentido... mas em relação ao padrão mesmo... eu acho que é mais provável que desvie do padrão [certo].*

Percebe-se um consenso por parte dos professores de que, por mais que se caracterize de forma própria, com aspectos contundentes para o contexto de uso, a LCI pode interferir na aprendizagem dos estudantes quando estes não possuem amadurecimento para distinguir formas de uso diferenciadas a partir de aspectos situacionais. Assim como ressalva o P2 que se contextualiza nas palavras de Ribas *et al.* (2008), a influência da LCI para a aprendizagem da LP é negativa quando atinge o raciocínio dos estudantes pelo uso constante deste tipo de linguagem. Os autores ressaltam que, sem um apoio pedagógico apropriado e diferenciado, a forma de escrita na conversação virtual pode chegar a limitar o pensamento dos estudantes, uma vez que são comuns as frases curtas e abreviadas. Reafirmam que, apesar de muitos estudiosos considerarem infundadas as críticas a escrita virtual, há outros aspectos a serem repensados além da explanação e do uso inadequado de um código linguístico:

Entendemos que, se o sujeito passar a utilizar seus códigos de uma sala de bate-papo em uma produção textual, aos poucos vai deixando de desenvolver seu senso crítico diante de determinadas situações. A dificuldade não está em ler um texto em que o sujeito utiliza uma abreviatura para a palavra ‘televisão’, mas sim quando o mesmo sujeito, ao deixar de utilizar a

abreviatura ‘TV’, passa a escrever ‘televisan’. Assim, além de todo o contexto da narrativa não ter muito nexos, o sujeito não consegue desenvolver sua linha de raciocínio, pois mesmo ao escrever da forma culta uma abreviatura, ele o faz apresentando dificuldades ortográficas (RIBAS *et al.*, 2008, p. 9-10).

Em contrapartida, notas teóricas como as de Fiorin (2009) estendem-se para outro aspecto. Segundo o autor - que contraria as palavras dos professores - a maneira como se escreve na comunicação pela Internet jamais prejudicaria a aprendizagem da ortografia formal da língua. Afirmando que a aprendizagem da ortografia é uma fixação da imagem, ressalta que a forma ‘errada’ da escrita pela Internet não prejudica àqueles que foram bem alfabetizados:

O problema, portanto, é de escola e não de Internet. É preciso que os professores trabalhem com a realidade linguística em que vivem. É necessário considerar essa maneira de escrever ao trabalhar com a ortografia. Por outro lado, os que têm uma visão catastrofista deveriam preocupar-se com relação ao fato de que, independentemente da Internet, nossa escola tem conseguido péssimos resultados no ensino de redação em geral e de ortografia em particular (FIORIN, 2009, p. 6).

Enveredando por este aspecto Bagno (1999) ressalta,

[...] que tudo aquilo que é considerado *errado* ou *desvio* (grifo do autor) pela gramática tradicional tem uma explicação lógica, científica, perfeitamente demonstrável. [...] A nova postura teórica e prática consiste em procurar conhecer as regras que estão levando os falantes da língua a usar X onde se esperaria Y, identificar essas regras, descrevê-las, pesquisar explicações científicas para elas, e, se possível, apresentá-las aos seus alunos (p. 127-28).

Antunes (2007) desdobra ainda mais tal discussão quando ressalva os cuidados que um professor precisa ter em considerar o que é ‘certo’ ou ‘errado’ em uso dos estudantes. É preciso cautela para que a apropriação da língua não dependa de valores sociais mantidos pela sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Neste debate, resta estabelecer qual percurso no processo de ensino da língua o professor deseja assumir: “[...] adaptar-se às condições impostas pelos contextos preestabelecidos ou assumir uma posição crítica, estimulando sua capacidade para intervir nos

contextos" (VISIOLI, 2004, p. 92). Segundo Hammes (2010) a trajetória cabível para essa dualidade está nas mudanças dos processos sócio-educacionais, nas exigências dos professores e no comportamento dos estudantes.

Nesta perspectiva, para compreender se a prática dos professores entrevistados enquadra-se nessa dualidade de ações perante o diferencial linguístico no contexto escolar, parte-se para o terceiro e principal bloco temático deste emparelhamento que direciona à questão norteadora da presente investigação.

Partindo do respaldo de que, para os professores, há importância na utilização da tecnologia como mediadora pedagógica no ensino da LP; que a escrita na comunicação por este meio possui características diferenciadas; e que o contato com esta escrita pode influenciar a aprendizagem da língua em sua variedade padrão, centraliza-se no bloco seguinte a busca de compreensão dos posicionamentos dos professores no ensino da LP.

4.2.3 Posicionamentos dos professores diante da relação do ensino da forma padrão e a LCI

O bloco temático que se desenvolve nas linhas seguintes está organizado em torno do eixo ‘Ensino da LP’ utilizado na recolha de dados pela entrevista semiestruturada. Neste sentido, buscando suprimir a inquietação norteadora da presente investigação, partiu-se - após verificar a ‘imagem’ que os professores de LP possuem em relação à LCI - para os questionamentos mais significativos desta recolha de dados.

Buscou-se saber dos professores se eles são favoráveis a convergência da LCI no processo de ensino-aprendizagem da LP e, neste sentido, qual o posicionamento deles diante desta relação no processo de ensino. Neste contexto, as contribuições apresentaram-se bastante significativas e entrelaçadas ao ponto de se considerar viável parafrasear as falas dos professores através do Quadro 22:

QUADRO 22 – Sumarização dos posicionamentos dos professores

PROFESSORES	Você é favorável a convergência da LCI no processo ensino-aprendizagem da LP? Por quê?	Qual o seu posicionamento diante do ensino-aprendizagem do português padrão e a LCI?
P1	Contextualizando os temas emergentes <i>padrão</i> e <i>norma</i> referindo-se a LP em sua norma padrão, o P1 afirma que o ensino da variedade padrão deve permanecer, cabendo ao professor comparar, confrontar os recursos linguísticos que o aluno traz com a norma padrão.	Defende o meio termo, aceitação com limites, para conscientizar os estudantes do seu uso dependendo da situação social, mostrando que a Internet é apenas um veículo de comunicação e que em determinadas situações sociais é preciso o uso da norma padrão.
P2	Afirma que se deve contemplar, porém sem permitir os excessos. Neste sentido, deve-se incentivar o uso da LCI dentro do seu contexto uma vez que eles buscam agilidade neste meio, entretanto cabe a escola deixar claro o espaço para cada uso linguístico.	Referindo-se ao tema emergente <i>texto</i> para contextualizar as diferentes formas de produção escrita e <i>variedade</i> para referenciar a forma padrão da LP, o P2 enfatiza que primeiramente precisa-se esclarecer aos estudantes a função, os objetivos e o tipo de linguagem que se enquadra em diferentes textos trabalhados. Deve-se, nas palavras do professor, fazer com que o estudante saiba que tudo pode na linguagem, dependendo do espaço e que seus diferentes usos se enriquecem mutuamente. Acredita que não se deve "ficar presa" ao sistema linguístico criado há anos, mas contemplar a língua que os estudantes criam hoje e que daqui a algum tempo pode estar dicionarizada. Busca fazer com que os estudantes entendam que a língua existe justamente para manter diferentes tipos de comunicação e que ele poderá ter possibilidades de escolha na forma de se comunicar, dependendo da situação e do interlocutor, compreendendo que a língua é viva e se modifica com o tempo. Para a professora a língua não é difícil, difícil, é uma variedade da língua que é a variedade padrão.
P3	A P3 afirma que é favorável a convergência da LCI ao ensino da língua, justificando que se este tipo de linguagem "ficar de fora" do processo de ensino, os professores estariam se referindo a um português que existe somente nos livros, enquanto que o estudante se encontra querendo utilizar este tipo de linguagem.	Contextualizando o tema emergente <i>padrão</i> ao se referir à forma padrão da língua, o P3 afirma que o padrão é que deve ser ensinado, que a função da escola é essa. Entretanto, afirma que não se deve desprezar por completo o que o estudante já conhece. Deve-se demonstrar pra eles a situação, para que a tecnologia seja utilizada para seu favorecimento, porém sem "esquecer a linguagem padrão".
P4	Afirma que se deve contemplar a LCI uma vez que, caso não seja trabalhada, o	Utilizando como unidade de significação do tema emergente <i>linguagem</i> na

PROFESSORES	Você é favorável a convergência da LCI no processo ensino-aprendizagem da LP? Por quê?	Qual o seu posicionamento diante do ensino-aprendizagem do português padrão e a LCI?
	professor "vai ficando pra traz" e o aluno se torna desinteressado. Em contrapartida, ressalva a necessidade das escolas se estruturarem para essa relação, enfatizando que não se pode continuar da maneira que se encontra no momento, em que o conceito dos documentos e da preparação que os professores recebem não correspondem com a prática.	denominação da escrita na comunicação virtual, "linguagem da Internet", o P4 defende o trabalho de forma prática com este tipo de linguagem. Ressalta a insignificância de contextualizá-la através de diálogos exemplificados em livros e lamenta a falta de possibilidade de trabalhar a escrita deste meio no próprio contexto de comunicação.
P5	O P5 concorda que se contemple a LCI uma vez que "a tecnologia hoje inova também na linguagem" e o professor não pode ficar na "mesmice". Deve-se acompanhar a sociedade já que a escola está inserida nela, entretanto ressalta que não é fácil haver uma mudança, uma aceitação geral.	Com a utilização repetida do termo emergente <i>professor</i> contextualizando suas ações no processo de ensino; <i>forma</i> significando constituição, maneira de trabalho; e <i>aluno</i> colocando-o como o centro da atividade pedagógica, o quinto entrevistado, afirma que se precisa ter uma abertura para estudar a LCI, observar sua importância e inseri-la no dia-a-dia. Uma ação eficiente do professor diante desse contexto seria, segundo o P5, estudar, aprender sobre essa nova variedade, pois, segundo ele, o professor ainda não sabe lidar com esta inovação e demonstra receio diante do novo, já que estão acostumados a agir da mesma maneira, ficando até mesmo desestimulado por não acompanhar as mudanças.
P6	Afirma que acha desnecessário contemplar este tipo de linguagem uma vez que se torna dispensável ao professor se deter a algo que os estudantes já conhecem, já tem apropriação.	Na utilização do tema emergente <i>uso</i> referindo-se a utilização da língua, e <i>gênero</i> conceituando as variedades textuais, a fala do P6 defende o uso da LCI na prática pedagógica apenas como exemplo de gênero, caso seja possível, pois, segundo o professor, não se deve utilizar essa linguagem como ponto de partida para o ensino da língua, uma vez que se torna muito difícil utilizar um gênero que pouco se tem uso. Ressalta que não se trata de um gênero fácil de trabalhar, por ser restrito e condicionado ao uso do computador e da Internet.
P7	Afirma que é favorável a convergência dependendo da situação e do contexto.	O tema emergente <i>uso</i> aparece nesta resposta do P7 referindo-se ao ato de utilizar as tecnologias e as variações linguísticas e, neste sentido, afirma que a LCI pode ser aproveitável em aula para fazer comparações. Para ele, o professor deve trabalhar os sentidos, os

PROFESSORES	Você é favorável a convergência da LCI no processo ensino-aprendizagem da LP? Por quê?	Qual o seu posicionamento diante do ensino-aprendizagem do português padrão e a LCI?
		significados, e ressalva que por mais que o estudante utilize outra forma de escrever na comunicação virtual ele tem consciência da forma padrão na escrita das palavras que eles abreviam.
P8	Ressalta que o professor deve trabalhar com a linguagem formal e a informal, e neste sentido, não pode "ficar alienado" diante de uma linguagem que existe e é uma realidade, uma situação inovadora. Deve-se explorar a LCI sem negar a forma padrão, uma vez que é papel da escola trabalhar a linguagem formal, respeitando a linguagem informal que vem da Internet, a "escrita que os alunos trazem da Internet". Para tal afirmação, contextualiza o termo emergente <i>forma</i> referindo-se a forma padrão e não-padrão da língua.	Fazendo menção ao tema emergente <i>escola</i> com ênfase para o papel desta instituição diante das novas tecnologias e variedades linguísticas, defende a obrigação da escola em contemplar a forma padrão sem negar a existência da LCI. Para o P8 deve-se mostrar as diferenças entre as linguagens nos variados contextos. Afirma que, se a escola não cumprir essa "obrigação" de trabalhar as situações, as diferenças linguísticas, o estudante fica com a visão restrita de que pode escrever com a LCI em qualquer gênero textual.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas

A partir da síntese assinala no Quadro 22 tornou-se possível apontar como os professores integram a LCI no processo ensino-aprendizagem da LP. Neste sentido, percebe-se que as opiniões, em sua maioria, convergem-se entre si, demonstrando que há consciência da necessidade de mudanças práticas dentro dos muros das escolas, porém a capacidade ou as condições para tais mudanças ainda não são suficientes.

Percebeu-se que as hipóteses em torno das diferenças entre sexo, faixa etária e perfil profissional, que direcionaram os critérios de seleção dos sujeitos da investigação, desarticularam-se diante dos aspectos atitudinais dos professores na relação da LCI e o ensino da LP. Neste sentido, a bifurcação entre o ensinar a forma padrão e o contextualizar outras variações linguísticas apresentam-se independentes do sexo do professor, da faixa etária e do perfil profissional. Ao contrário do que inicialmente acreditava-se, as ações diante da relação língua padrão e LCI são consensuais entre todos os professores (com exceção individualizada do P6) desmistificando a idéia social de que apenas os professores mais novos ou com pouco tempo na profissão possuem mais abertura para mudanças de prática.

Percebe-se que as respostas dos professores se entrelaçaram bastante, apenas se sobressaem algumas divergências que também encontram justificativas teóricas, uma vez que o respaldo científico sobre o tema se apresenta contraditório em alguns aspectos.

Nesta perspectiva, os professores demonstram que são favoráveis a integração da LCI no processo de ensino da LP, com exceção apenas do P6 que considera desnecessário essa integração. Entretanto, apesar deste consenso de opiniões, é totalmente percebível entre eles o receio diante desta utilização. Ressaltam que pode haver menção a este tipo de linguagem, porém com cuidado e em paralelo com o ensino da língua padrão, com justificativas cabíveis e variáveis para tal afirmação.

Neste sentido, os professores posicionaram-se como intermediários entre os estudantes e as diferentes utilizações linguísticas. Demonstram respeito, cuidado e favoritismo ao ensino da norma padrão, na ressalva de que é obrigação da escola, do professor de LP o ensino desta forma da língua, uma vez que as demais variedades são adquiridas em outros convívios sociais. Enfatizam que cabe a escola sublinhar justamente a variedade da língua que os estudantes possuem menos acesso, para que assim possam se apoderar e se adaptarem ao seu uso. Nesta justificativa enquadram-se o P3 e P8. Tais pensamentos encontram respaldos científicos na relação de linguagem e poder estabelecida em Gnerre (1985) quando afirma que, apesar da valorização da diversidade linguística, não se justifica ignorar a forma padrão. Para o autor, dominar a forma padrão tornou-se um direito do usuário da língua e adquirir conhecimentos sobre as diversidades linguísticas é pensado apenas para a utilização da língua de acordo com as situações, contextos e momentos de interação. Enveredando por este aspecto, Bortoletto e Siqueira (2005) ressaltam que a LCI não representa a exclusão da forma padrão – como muitos professores e escolas entendem – mas que se pode acrescentar novas formas de utilização que se adéquem a um sistema autônomo de uso da língua. Acentua que a escola desconhecendo a linguagem que se apresenta além do formal, parece ignorar que as formas da língua se inter-relacionam aos modos de apropriação dos estudantes e usuários deste sistema.

Na continuidade, outro aspecto relevante entre os posicionamentos dos professores está no consenso sobre o modo de ‘lidar’ com as variedades linguísticas. Destacar a situação, o momento para o uso da LCI é a forma apresentada pelos professores para interagir com este tipo de linguagem. Neste respaldo, localizam-se o P1, P2, P7 e P8.

Notas teóricas de autores como Zabala (1998) enquadram-se nesse perfil. Corroborando com este aspecto, o autor afirma que não é possível se conceber um processo de ensino sem respeito as diversidades, as diferenças. Na perspectiva do autor, é necessário manter uma relação entre professor, estudante e conteúdo didático. Estar atento aos elementos que despertam interesse no estudante é um dos desafios que Zabala (1998) incide sobre o professor. Neste sentido, resgatam-se as palavras de Moraes (1996, p. 64): [...] "O currículo não pode ser um pacote fechado, mas algo que é constituído, que emerge da ação do sujeito em interação com o ambiente".

Neste debate torna-se pertinente ressaltar as palavras já mencionadas de Canclini (2009) ao afirmar que os estudantes não são iguais e não possuem as mesmas possibilidades e os mesmos interesses em aprender, o que Freire (1996) corrobora ressaltando que não se pode desconsiderar saberes de experiência, é preciso lidar com a diversidade de mundo e de linguagem dos estudantes. Freitas e Costa (2005 *apud* RIBEIRO, 2007) chamam atenção para a defasagem que existe entre o que a escola e o professor propõem como práticas de leituras e escrita e as práticas sociais.

Nesta perspectiva, as palavras do P2 convergem com o mencionado pelo P8, quando enfatizam que, o estudante que não possui orientação de usos da língua, fica com uma visão restrita de que toda forma linguística pode ser utilizada em qualquer meio. É preciso, para os professores, esclarecer aos estudantes que tudo pode na língua desde que se conheçam os espaços, uma vez que a língua admite a possibilidade de escolha a partir da comunicação que se deseja estabelecer. Britto (1997) enriquece tais pensamentos quando afirma que aprender uma língua não passa apenas por um processo de treinamento, mas sim por uma relação do que se aprende com o contexto histórico e social. O autor sublinha duas teses fundamentais para o ensino da língua. A primeira tese ressalta que não faz sentido a escola restringir-se ao ensino de normas enquanto expressão do português padrão. "O domínio da escrita, muito mais que o conhecimento de regras de uso, implica o conhecimento de certas formas de discursos e o acesso a certos bens de cultura" (BRITTO, 1997, p. 174). Posteriormente grifa que o estudo formal da língua não deve se confundir com uma apresentação sistemática de uma teoria gramatical. Neste sentido, torna-se necessário garantir a todos o acesso a escrita e aos usos que se desdobram a partir dela. O acesso a escrita deve implicar o reconhecimento de

diferentes formas de discurso assim como o domínio dos sistemas de referência para cada um deles.

Nas palavras de Bakhtin (1992),

[...] cada época e cada grupo social, tem seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (p. 43).

Se pensada dessa maneira, não se pode prevalecer uma forma de língua sobre outra, já que a língua está sempre em evolução social e historicamente. Uma língua nem exclui, nem prejudica a outra na medida em que podem estar presentes para a complementaridade. Bahktin (1997) ressalta ainda que a língua interpretada como um sistema estável com formas e normas é uma abstração científica servindo apenas a fins teóricos e práticos particulares. Neste sentido, revela uma abstração que não consegue absorver a maneira adequada da realidade concreta da língua:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Neste sentido, Ramal (2000 *apud* FREITAG; SILVA, 2006a) defende que a escola deve valorizar a LCI mostrando as diferenças que o contexto pode determinar. Ainda nas palavras do autor, o estudante para se preparar para o futuro precisa dominar diferentes linguagens para diferentes contextos que serão propostos à sua frente. Silva (1995) ressalta que na escola a língua precisa ser vista como um *todo*, que ‘erros’ só podem ser estabelecidos a partir do contexto de uso da linguagem. Parente (2000) acentua a discussão afirmando desconhecer uma aprendizagem que não considere a relação com o objeto de estudo, “[...] um mundo separado da linguagem” (p. 170). Neste sentido Saussure (2006) ressalta que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (p. 16). Aspectos bastante ressaltados entre os professores P1, P2, P3, P7 e P8.

Em contrapartida, diante de convergências significativas nas falas dos professores, torna-se fundamental ressaltar que houve contrapontos direcionados para práticas e

justificativas diferenciadas. Neste sentido, enfatizam-se falas como do P4 em que, mesmo sendo favorável a convergência da LCI no ensino da LP para que o estudante não fique desinteressado, contra-argumenta afirmando que a teoria imposta por documentos e capacitações continuadas dos professores enfatizam uma forma de ensino que não pode ser dimensionada na prática.

Para o P4 não faz sentido trabalhar a LCI apenas com a utilização dos livros didáticos – assim como no ensino da forma padrão. Torna-se necessário a contextualização para que o ensino faça sentido, e nesse caso, o uso dos computadores no ambiente escolar torna-se indispensável. Enfatiza que as escolas precisam se estruturar para que seja possível colocar em prática o que a teoria impõe.

Na defesa desta mudança encontra-se Schneider (2005) afirmando que a escola não pode ficar alienada em relação a este novo contexto linguístico. Torna-se necessário buscar meios para trabalhar com esta nova linguagem, esta nova escrita, a fim de estabelecer uma educação coerente com a realidade da sociedade do século XXI. Nesta linha de pensamento colabora Demo (2008 *apud* HAMMES, 2010) ao afirmar que a escola precisa situar-se a partir das habilidades oriundas do século XXI que estão presentes na vida dos estudantes com o uso de computadores em casa ou em *lan-houses*.

O P5 também dimensiona um contraponto em relação aos demais entrevistados. Concordando que o professor de LP precisa dar abertura para a LCI, uma vez que a tecnologia vem inovando também a linguagem social e o professor precisa acompanhar a evolução da sociedade, enfatiza que a mudança precisa passar inicialmente pelo professor o que, segundo as palavras do P5, não é algo fácil, uma vez que ainda há resistência e receio entre os professores para mudanças, já que se encontram acostumados a agir da mesma maneira. Tal perspectiva encontra respaldo em Nóvoa (1992) quando afirma que a mudança de prática encontra resistência, pois equivale para o professor uma mudança de identidade, uma quebra de paradigmas. Mudança na prática, segundo o autor, requer tempo para assimilar, refazer sua identidade.

Ainda neste sentido, o P5 enfatiza que o professor de LP precisa estudar, aprender, superar receios e buscar ações diferenciadas para que não fique desestimulado. Nesta linha de pensamento Ribeiro (2007) destaca que o professor precisa fazer parte do mundo de novas possibilidades de escrita. A autora ressalta ainda que cabe ao professor evitar "[...] uma

atitude antitecnológica ou de reprovação irrestrita (e impensada) do uso das máquinas com função de comunicação" (RIBEIRO, 2007, p. 238). Complementando com as palavras de Araújo (2007), sublinha-se que, para superar o receio sobre a escrita digital, a escola, o professor, "precisa aprender a olhar para a língua não como uma forma homogênea, mas como um lugar de interação para o qual convergem todos os paradoxos humanos" (p. 17).

Na contramão de todos os aspectos até o momento sublinhados, enquadra-se o P6 demonstrando-se desfavorável ao uso da LCI no ambiente de ensino escolar. Na ressalva do professor, a LCI representa uma linguagem que o aluno já se apropriou, não sendo necessário que a escola, o professor de LP se detenha na orientação do seu uso.

Nesta corrente contra a adequação do ensino da LP aos novos paradigmas linguísticos da LCI, Ribeiro (2007) chama atenção para as dificuldades que o estudante poderá ter no contato paralelo também na escola com estas diferentes modalidades da língua. Nesta perspectiva, trabalhar esta nova forma de escrita no contexto do ensino-aprendizagem da LP, é, segundo o autor, absorver o risco de uma escrita do estudante mesclada de diferentes formas de discurso em um mesmo gênero textual, principalmente quando este exigir a modalidade formal da língua:

O usuário que utiliza a comunicação pela Internet provavelmente domina a escrita peculiar destes ambientes. Se ele percebe o momento de alterar o modo de escrita quando se transfere para outro ambiente, ainda está tudo bom. O que parece indesejável é que ele empregue um único modo para todos os ambientes, como se não fosse capaz de reinventar sua maneira de interagir de acordo com indicadores do novo ambiente (RIBEIRO, 2007, p. 238).

Para o P6, o posicionamento adequado no ensino da língua diante desta linguagem seria utilizá-la apenas como exemplificação de gênero, não como um ponto de partida para o ensino da língua, uma vez que, segundo o professor, são grandes as dificuldades em se trabalhar com este tipo de gênero, por se ter um uso restrito e condicionado ao recurso do computador, o que, indiretamente, direciona-se a fala do P4 quando enfatiza a necessidade de estrutura para contextualizar este tipo de ensino.

O trabalho com a LCI a partir dos gêneros, apontado pelo P6, encontra-se defesa em Freitag e Silva (2006a) quando ressaltam que o ensino da LP atrelado ao uso da língua no contexto da Internet pode ser direcionado ao estudo de gêneros, uma vez que cada gênero

textual possui suas características próprias. Permite-se à escola, neste sentido, correlacionar o uso linguístico da Internet à forma padrão através da figura de gêneros discursivos, novos e/ou emergentes. Procópio e Araújo (2007) lembram que, sendo a linguagem ancorada pela Internet um novo gênero discursivo, torna-se necessária a ambientação por parte dos usuários para que seja "[...] interiorizada, legitimada e utilizada nas práticas de uma comunidade sócio-discursiva" (p. 7). Nas palavras de Bortoletto e Siqueira (2005),

[...] a questão se coloca na apropriação da escola desse novo sistema de produção de conhecimento para tirar dela as vantagens necessárias para que o aluno possa transitar por esses 'dois mundos' estabelecendo as relações necessárias para o entendimento de que participam de dois gêneros discursivos diferentes, e que, portanto, merecem tratamento diverso (p. 8-9).

Na contrapartida da opinião do P6 considerando desnecessário trabalhar as variedades linguísticas que os estudantes já possuem apropriação, Geraldi (2009) – um dos grandes defensores dos estudos linguísticos contextualizados socialmente - chama atenção que não se concebe mais um processo de ensino/aprendizagem que parte do pressuposto de uma língua pronta. Não se justifica mais aprender uma língua apenas para dela se apropriar, mas é necessário usá-la e assim apreendê-la. Afirma que a escola da atualidade precisa reconhecer e se apropriar dos contextos linguísticos que os estudantes já possuem e trazem à escola como ponto inicial do desenvolvimento do trabalho do professor. Parafraseando o autor: as histórias que os estudantes já mantêm com a linguagem não podem ser perdidas. O ensino da língua não pressupõe, ainda que também não exclua, o ensino da norma culta (BRITTO, 1997).

De acordo com Libâneo (2002) o ensino da língua tem recebido diferentes influências de novos paradigmas – da linguística, da sociologia, da antropologia, da psicanálise – a fim de superar os paradigmas clássicos do conhecimento, colocando no centro de tudo a linguagem. Neste sentido, compete reconhecer a importância do uso da linguagem a partir de realidades pessoais e sociais. As práticas discursivas desenvolvem-se no interior do espaço social em que se encontram os interlocutores e usuários da linguagem (NÓVOA, 1996 *apud* LIBÂNEO, 2002). Kramer (1994 *apud* LIBÂNEO, 2002), propõe,

Que se comece a *agir na escola com linguagem e na linguagem*, rompendo com uma concepção de linguagem apenas como meio de, como instrumento

vazio, passando a entendê-la e exercê-la *também como expressão viva de experiências vivas, do presente e do passado* (grifos do autor) (p. 57).

Neste sentido, uma possível rejeição pelos professores ao uso linguístico marcado pela informalidade, como se enquadra a LCI, coloca em ‘xeque’ a viabilização da Proposta dos Ciclos de Aprendizagem – política educacional do *locus* da investigação – uma vez que tal política centraliza o ensino da LP no resgate das suposições naturais dos estudantes "[...] como ponto inicial para o ensino e a construção conceitual [...]" (PCR, 2003, p. 175) da língua.

Semelhantemente, as perspectivas da Sociolinguística – cujas particularidades enquadram-se no ponto de vista do ensino da língua nos Ciclos de Aprendizagem – buscam um ato educativo que contemple as experiências linguísticas dos estudantes. Neste caso, a língua caracteriza-se como viva, em constante modificação de acordo com contextos sociais, históricos e etários, podendo ser verificada a partir do gênero no qual se encontra inserida, em constante mutação. Saussure (2006) ressalta como é importante considerar a linguagem pelo seu uso:

A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que se faz difícil separá-las (p. 16).

Fica-se claro que não há um consenso geral entre a amostra de sujeitos verificada, embora as discordâncias sejam casos individualizados. Há opiniões contrárias ao que defende a Sociolinguística e conseqüentemente o sistema de Ciclos de Aprendizagem. Entretanto, não se tratam de dados alarmantes que possam interferir ou prejudicar o processo de ensino-aprendizagem da LP. As discordâncias percebidas entre os professores são refletidas – assim como já mencionado – até mesmo na literatura sobre o tema em questão. Versa-se sobre uma temática nova, cujos estudos começam a surgir para se refletirem em respaldo no ensino da língua. São discordâncias comuns que, Libâneo (2005) na perspectiva da filosofia da linguagem, incorpora afirmando que a atualidade aparece sob várias modulações educacionais. Segundo o autor, a atualidade tecnológica está em constante transformação e ainda não conseguiu gerar um consenso no que se refere ao âmbito educacional e teórico.

Neste sentido, há concepções teóricas modernas que defendem a linguagem vinculada ao cotidiano e experiências pessoais, em contrapartida, outras defendem a crítica aos diferentes discursos (LOPES; MACEDO, 2002 *apud* LIBÂNEO, 2005).

Enfatiza-se, entretanto que os professores demonstraram estar cientes da evolução que a sociedade vem passando e que devem ser refletidas em sua prática. As necessidades da escola não são as mesmas. Os estudantes fazem parte de uma geração cujos anseios diferem do que se programa convencionalmente ao ensino da LP. Ensinar com costumes e conteúdos estagnados, resulta em estudantes e professores desmotivados, sem conseguir encontrar na escola a satisfação das suas necessidades como membro de uma sociedade globalizada. Nota-se que o desejo de mudança é constante entre os professores, porém aparece atrelado ao receio, ao medo e aos paradigmas estabelecidos.

Percebeu-se que nenhum professor descartou a importância do ensino da forma padrão da LP, entretanto, em conformidade quase geral das opiniões, verificou-se que os professores estão inserindo em sua prática a ‘bagagem’ linguística que os estudantes trazem do meio social que, por mais que sejam economicamente desfavorecidos – na realidade da escola pública – possuem acesso aos novos contextos tecnológicos que, a cada momento, refletem-se numa nova evolução.

A padronização da língua ainda é estratégia de defesa para o tradicional entre os professores. Destacam a aquisição da LP em sua forma padrão como um meio de desenvolvimento social. Entretanto, as possibilidades de abertura para outras viabilizações de uso dos códigos linguísticos está se tornando também uma realidade na prática do professor de LP, e neste contexto, dentro do processo de ensino-aprendizagem da LP, começa-se a estabelecer dimensões às variedades linguísticas e de discurso, como a LCI:

O desafio que se pode colocar para o professor de língua materna é o de descobrir maneiras de explorar os recursos da interlocução digital para evidenciar as diferenças entre as mídias, para explicar a finalidade e a utilidade de cada uma em vez de abominar uma e sacralizar a outra. Um comportamento preconceituoso não vai evitar que os conhecimentos se interpenetrem, pois é assim que a linguagem funciona, numa grande e incontrolável mobilidade, à revelia dos puristas e gramatiquinhos de plantão. Ignorar o que está acontecendo fora do contexto escolar é andar na contramão da história, é deixar passar a oportunidade de ser personagem e de atuar no cenário que está sendo construído a nossa volta, quer queiramos quer não (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO, 2007, p. 90).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo o desenvolvimento do processo investigativo, foi possível perceber que o ensino da Língua Portuguesa desde suas origens tal como disciplina curricular, traça convenções paralelas ao desejo de mudanças que, raramente, se cruzam. Os movimentos na busca de transformações comportamentais dos professores no tratamento da língua fundamentam-se, mas não preenchem espaços suficientes para uma mudança significativa na prática do professor de Língua Portuguesa.

Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Curricular Comum, a Proposta Curricular dos Ciclos de Aprendizagem, além das ciências educacionais como a Linguística e a Sociolinguística ressaltam a importância de um ensino globalizado, em consonância com os interesses dos estudantes. Defende-se que o estudo linguístico passe a ter conexão com o uso social da língua. A defesa aos aspectos sociais se sobrepõe a importância dada aos aspectos estruturais, porém apesar da consciência da necessidade de mudanças por parte dos professores, ainda há resistência ao novo.

As tecnologias informatizadas, que surgiram no ambiente escolar como mediadores pedagógicos, apesar de muito se crer, não representaram – até o momento – mudanças significativas em paradigmas estagnados no interior dos muros das escolas. O intercâmbio da *escola/professor/ensino* com *língua/realidade social/estudantes* ainda não conseguiu se materializar.

A Internet – um dos grandes artefatos da tecnologia informatizada atual - simboliza uma necessidade mundial. Os recursos que este sistema dispõe, com destaque para os meios de estabelecer comunicação através deles, representam uma mudança que ainda não se concretizou no contexto escolar, apesar da influência e a aceitabilidade que estes meios acarretam na vida em sociedade. Neste sentido, as escolas públicas até procuram adaptar-se a tais mudanças, porém não conseguem acompanhar a rapidez deste desenvolvimento tecnológico e terminam na ‘contramão’ desse acelerado progresso das tecnologias.

Os sistemas que permitem se comunicar pela Internet se consolidaram de tal maneira que representam mudanças de hábito social. Os usuários destes sistemas passaram a reduzir distâncias de maneira prática, fácil e com simultaneidade jamais pensada antes do seu surgimento. A escrita convencionalmente aceita da Língua Portuguesa passou por variações

para satisfazer a este contexto e, neste entremeio encontra-se o usuário deste sistema em idade escolar e membro do processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. E para guiar este intercâmbio encontra-se o professor da disciplina.

A linguagem na comunicação pela Internet (LCI) diverge opiniões e ainda não representa uma unanimidade em seu conceito ou caracterização, porém a partir de todos os aspectos aqui mencionados admite-se a caracterização de *gênero discursivo* como o mais pertinente para conceituação deste tipo de linguagem.

Apesar de possuir características que fogem aos padrões linguísticos convencionais da forma padrão, a LCI consegue estabelecer comunicação, apresenta finalidade, conteúdos, seleção de recursos, e supri a necessidade da comunicação ao qual se destina, o que converge com a finalidade de qualquer gênero discursivo assim denominado na Língua Portuguesa.

A LCI apresenta um diferencial linguístico da forma padrão da língua justamente por se reservar a um objetivo específico, a comunicação virtual, que passou a simbolizar um dos grandes artefatos que a tecnologia informatizada vem representando na sociedade e que se reflete facilmente no ambiente escolar.

A partir desta realidade, percebeu-se por meio do presente processo investigativo, que a importância do uso das tecnologias informatizadas para o meio educacional tornou-se consenso entre os professores de Língua Portuguesa desde que este uso se concretize de forma responsável, com objetivos pré-estabelecidos e em consonância com os conteúdos a serem trabalhados no ensino da língua. Trata-se de um recurso – assim como muitos outros que já caíram no desuso – para motivar, ‘atrair’, despertar o interesse do estudante, assim como mencionado pelos próprios professores entrevistados.

No caso específico do ensino da Língua Portuguesa, ainda não se pensa em tecnologia informatizada através do aproveitamento das suas próprias particularidades linguísticas. Utiliza-se este tipo de tecnologia apenas para aproveitamento do recurso, não como ambiente originário de novas possibilidades de estudo linguístico, inclusive abrangendo o diferencial da escrita na conversação simultânea.

É importante salientar que as dificuldades no aproveitamento dessas tecnologias no ambiente escolar ainda são diversas. Constatou-se que, apesar de Projetos para integração das tecnologias no contexto educacional, os laboratórios nas escolas existem, mas não possuem

condições necessárias para utilização. E os professores se defendem pela pouca utilização destes meios a partir deste aspecto negativo.

Sem o suficiente acesso aos laboratórios de informática, além do despreparo dos professores em lidar com ambientes informatizados, a utilização da LCI pelos usuários/estudantes dar-se fora do ambiente escolar, uma vez que os próprios professores percebem tal utilização quando afirmam categoricamente que há influência deste uso na aprendizagem da forma padrão. Tanto percebem essa influência, como a considera negativa, uma vez que o usuário/estudante sem a orientação necessária não consegue distinguir as situações de uso linguístico e terminam utilizando a LCI em situações de textos formais.

Tal falta de orientação é fruto, assim como constatado, da pouca importância dada pelo professor ao estudo deste tipo de linguagem. A consciência que se trata de uma linguagem nova que vem adquirindo um espaço significativo entre os estudantes existe, porém a resistência às mudanças ainda é uma constante.

Apesar dos professores demonstrarem-se conscienciosos da importância do abrir espaço para o uso social da língua que, segundo eles, já aparece contemplado até mesmo nos manuais didáticos, a ênfase ao ensino da forma padrão da LP ainda é bem mais relevante.

Justifica-se tal preocupação uma vez que a sociedade, por mais avançada e adepta ao novo, ainda impõe limites linguísticos. O uso linguístico se contextualiza no ambiente social de uso, porém o valor dado a essa língua em sociedade corresponde aos valores impostos por um meio social injusto e desigual. O valor linguístico obedece ao valor social.

Neste sentido, como integrantes de uma sociedade que mantém estigmas sobre o uso linguístico e se exige a forma padrão da Língua Portuguesa, não há como se contestar a fundamentada preocupação do professor da disciplina em mostrar ao estudante a forma padrão, a forma aceita socialmente, exigida nos mais diversos momentos de competitividade social.

Constatou-se que ainda existe a defesa do papel do professor de Língua Portuguesa em ser o intermediário do contato dos estudantes com a forma padrão, uma vez que, assim como ressaltam as palavras dos próprios professores, o único espaço que estes estudantes possuem contato com a variedade da língua em sua forma padrão é na escola.

Em contrapartida, não se descarta por completo o estudo das diferentes formas de linguagem extraídas de diversos gêneros linguísticos, como é o caso da LCI. Fica-se claro

que, entre os professores, prevalece o consenso que o posicionamento esperado para um professor de Língua Portuguesa diante desta nova relação linguística está no ‘aceitar esse novo gênero linguístico’, contemplar em sala de aula, mas tendo como referencial o contexto de interação em que a língua acontece e a forma padrão da Língua Portuguesa.

Ressalta-se que, em tal consenso constatado nas respostas dos professores às entrevistas realizadas, concretiza-se o objetivo central do presente processo investigativo em compreender como os professores de Língua Portuguesa integram a linguagem utilizada na comunicação pela Internet em sua prática pedagógica.

Observa-se que, para os professores, o ensino da norma padrão é indiscutivelmente o ponto de partida para o ensino da língua no ambiente escolar, entretanto, baseado na grande diversidade linguística que se desenvolve atualmente a partir de diferentes meios - dentre eles, a conversação pela Internet - já se consente uma pequena abertura para a LCI com o propósito de estudo dos diversos usos linguísticos e, conseqüentemente, os diversos gêneros discursivos.

Salienta-se, entretanto que, apesar de alcançar as respostas possíveis para as questões norteadoras da presente investigação, trata-se de uma abordagem que ainda deixa lacunas a serem preenchidas por versar sobre uma temática inovadora em que os escritos científicos já desenvolvidos não conseguem acompanhar a rapidez das transformações de uma sociedade globalizada, com um enriquecedor desenvolvimento tecnológico e linguístico.

Neste sentido, realidades sociais e institucionais diferenciadas também podem representar resultados individualizados e/ou divergentes aos pontos aqui relatados. Níveis sociais, experiências de localizações diferentes, paradigmas e metodologias institucionais distintos, estrutura e recursos disponíveis, abrangência social de alunado e de professores às novas tecnologias, podem se refletir em possíveis diferenciações de resultados a investigação proposta. Observa-se que o campo de pesquisa aqui realizado direciona-se à realidade de escolas públicas localizadas em município e região específicos, com recursos estruturais por vezes escassos, professores nem sempre motivados e estudantes privados no seu ambiente social de um contato mais abrangente com as novas tecnologias e as possibilidades disponibilizadas por seus recursos. A realidade social e educacional dos envolvidos com o uso das tecnologias e das variantes da Língua Portuguesa podem trazer novos ‘horizontes’, novos desafios e novas constatações para o tema proposto.

Em contrapartida, fica-se a comprovação de que os recursos tecnológicos ‘desempenham’ um papel influenciador talvez jamais visto numa sociedade. A capacidade de alcance de tais meios é algo notório que está acarretando modificações, e poderá ocasionar muito mais mudanças no âmbito social, no convívio pessoal e presencial e, conseqüentemente, na estrutura e formas de trabalho no âmbito educacional. Nesta perspectiva, o desafio é pensar até que ponto a Língua Portuguesa ainda será diversificada com o uso linguístico na comunicação simultânea da Internet e como o estudante e o professor, de um futuro não muito distante, passarão gradativamente a lidar com tudo isso, uma vez que as tecnologias informatizadas e as diversidades linguísticas surpreendem a cada momento com avanços, modificações e abrangências ainda mais admiráveis.

Tais ‘ramificações’, que necessitam de abordagens no campo científico, demonstram as diversidades de variáveis que o presente tema pode acarretar num futuro próximo condicionado aos avanços sociais, linguísticos e tecnológicos.

Neste sentido, diante do exposto, destaca-se a relevância deste tema para o conjunto acadêmico por se tratar de uma temática atual que possibilita ampliar, numa perspectiva teórica e metodológica, subsídios que acarretam em reflexão-ação para alterações na prática tradicional do professor de Língua Portuguesa que ainda não conseguiu se posicionar diante do contexto linguístico proporcionado pelo avanço das tecnologias informatizadas. Enfatiza-se a importância do presente processo investigativo por abranger ideias, metodologias, didáticas controversas que viabilizem uma compreensão sobre como lidar na prática pedagógica com a linguagem que se consolida na comunicação pela Internet.

Constatou-se a suposição inicial de que os avanços tecnológicos e seus meios de estabelecer comunicação resultam em inovações linguísticas que se apresenta constante no ambiente escolar. Os professores, independente de gênero, faixa etária e perfil profissional, já possuem o consenso do repensar a sua prática de modo a integrar no ensino da forma padrão da Língua Portuguesa os usos linguísticos que se contextualizam com o meio.

A riqueza e poder da língua são indiscutíveis e, neste sentido, é extremamente indispensável que o professor de LP possua atitudes coerentes com a realidade do estudante, para que a língua não perca, diante deles, a importância que ela possui ao ponto de manter-se na sua essência padrão, mas conseguir, através do uso diário dos seus usuários, diversificar-se constantemente para se adaptar aos avanços sociais que o meio moderno e globalizado impõe.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, S. P. **Modernidade e formação de professores: a prática dos multiplicadores dos núcleos de tecnologia educacional do Nordeste e a informática na educação**. 2003. 284f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, J.C (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. São Paulo: Unicamp, 1992.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. **Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p.121-137.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BERNSTEIN, B. **Clases sociales, lenguaje y socializacion**. 1971a. Disponível em: www.infoamerica.org. Acesso em: 12/08/10.
- _____. **Class, codes and control**. London: Paladin, 1971b.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C. Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de língua materna. IN: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e ensino: Novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P.78-92.
- BORTOLETTO, M.; SIQUEIRA, V.. **A interação na Internet: o gênero discursivo na rede mundial de computadores e suas implicações na relação entre indivíduo e aprendizagem**. 2005. Disponível em: www.intermidias.com. Acesso em: 15/02/11.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de**

ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRAGA, D.B. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, J.C. **Internet e ensino**: Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. P.181-195.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 144p. Brasília: 1997.

BRITTO, L.P.L. **A sombra do caos**: Ensino de língua x tradição gramatical. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CAIADO, R. V.R. A ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar. IN: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 35-47.

CANCLINI, N.G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. **Diferentes, Desiguais e Desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

CAPANEMA, R. **Navegador Mosaic, 15, desbravou a Internet**. 2008. Disponível em: www.educacionista.org.br. Acesso em: 12/12/10.

CASTELLS, M. **A galáxia Internet**: Reflexões sobre a Internet, negócios e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

_____. **A sociedade em rede**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CITELLI, A. Meios de comunicação e práticas escolares. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 6, n. 12., p. 30-36, jan/abril. 2000.

_____. (Org.). **Outras linguagens na escola**: Publicidade, Cinema e TV, Rádio, Jogos, Informática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, N; ARAÚJO, J.C.. Momentos Interativos de um chat aberto: a composição do gênero. IN: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e ensino**: Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 21-34.

DACANAL, J.H. **Linguagem, poder e ensino da língua**. Porto Alegre: Mercado Aberto,

1987.

DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento**: os desafios da educação. 2001. Disponível em: www.dowbor.org. Acesso em: 27/05/11.

FARIA, W. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico**. São Paulo: EPU, 1987.

FIGUEIREDO, V. **Produção Social da Tecnologia**. São Paulo: EPU, 1989.

FIORIN, J. L. **A internet vai acabar com a língua portuguesa?** 2009. Disponível em: www.lettras.ufmg.br. Acesso em: 15/02/11.

FREIRE, F. M. P. A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet. In: SILVA, E.T. (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 21-27.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, R. M. K.; SILVA, M. F. Uma análise sociolinguística da língua utilizada na Internet: implicações para o ensino de língua portuguesa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006a. Disponível em: www.pucso.br. Acesso em: 15/02/11.

_____. **A Internet e a Língua Portuguesa**: mudanças à vista? 2006b. Disponível em: www.cibersociedad.net. Acesso em: 28/07/11.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRENEDA, E. **História e evolução**: o que são os bate-papos? 2007. Disponível em: www.grupos.com.br. Acesso em: 11/11/10.

GADOTTI, M.. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 33-41.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. 2000. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 25/05/11.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**. Exercícios de militância e divulgação. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 37-45.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa I**. Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus Humanidades, 1987.

_____. **Racionalidade e comunicação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

HAMMES, M.H. As mudanças que as novas tecnologias da escrita ofertadas pelo computador e pela Internet imprimem no meio educativo. **Revista Digital**. Buenos Aires. n. 145, jun. 2010. Disponível em: www.efdeportes.com. Acesso em: 15/02/11.

HILGERT, J.G. A construção do texto "falado" por escrito: a conversação na Internet. In: PRETI, D. (Org.). **Fala e escrita em questão**. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-55.

LAVILLE, C. DIONNE, J.. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: UFMG, 1999.

LEI 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J.C.. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo. **Revista Pensar a prática**. Goiânia, v. 1, jan./jun., p. 1-21, 1998. Disponível em: www.revistas.ufg.br. Acesso em 11/07/11.

_____. **Didática**: Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor: 2002.

_____. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. p. 1-37.

LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. (Orgs.). **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINDOMAR, A. **Hipertexto**. 2008. Disponível em: www.infoescola.com. Acesso em: 12/12/10.

LOPES, H.V. Os direitos humanos e o ensino da língua. In: MURRIE, Z.F. (Org.); VIEIRA, Alice *et al.* **O ensino do português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 57-64.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A escola em ciclos**. Fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MARCUSCHI, L.A.. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luis Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010a. p.15-80.

_____. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MARTINEZ, M.J.; LAHORE, C.O. **Planejamento escolar**. São Paulo: Saraiva: 1977.

MATENCIO, M.L.M.. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado das Letras, 1994.

MENEZES, E.T.; SANTOS, T. H.. **Reforma Francisco Campos**. 2002. Disponível em: www.educabrasil.com.br. Acesso em 15/06/11.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Revista Em Aberto**, Brasília, n. 70, abr./jun., 1996. Disponível em: www.rbep.inep.gov.br. Acesso em: 27/05/11.

MOREIRA, A.F.B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Revista Educação Social**. Campinas, v. 28, n. 1000, out, p. 1034-1057, 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 07/07/11.

MORAN, J.M. ; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000.

MUSSALIM, F.; BENTES, A.C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 5. ed., São Paulo: Cortes, 2006.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, jul/dez. 1996. Disponível em: www.ead.fea.usp.br. Acesso em: 15 dez. 2010.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. **O que caracteriza o hipertexto**. 2004. Disponível em: www.letramagna.com. Acesso em: 24/01/10.

PARENTE, A. Pensar em rede. Do livro às redes de comunicação. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v 23, n. 1, p.167-174, jan./jun. 2000.

PATROCÍNIO, J.T.V. **Tornar-se pessoa e cidadão digital**: aprender e formar-se dentro e fora da escola na sociedade tecnológica globalizada. 2004. 521f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2004.

PEREIRA, A.P. M. S; MOURA, M.Z.S. A produção discursiva nas salas de bate-papo: formas e características processuais. In: FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 65-84.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: Língua Portuguesa. Recife: SE, 2008.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Convite à viagem.. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplinar curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 70-82, jan./abr. 2010.

PREFEITURA DO RECIFE. **Proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife**. Construindo competências. Recife: PCR, 2002.

_____. **Tempos de aprendizagem**. Identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife: PCR, 2003.

_____. Secretaria de Educação. **Ciclos de Aprendizagem**. Olhares sobre as práticas nas escolas municipais. Recife: PCR, 2004.

PROCÓPIO, M.R.; ARAÚJO, C.R. **Internetês**: tradição ou ruptura de linguagem? 2007. Disponível em: www.intercom.org.br. Acesso em: 15/02/11.

QUARESMA, S.J.; BONI, V. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica de Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan/jul. 2005. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acesso em 25/08/11.

RAZZINI, M.P.G.. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de**

literatura (1838-1971). 2000. 289f. Tese (Doutorado em Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

RIBAS, E. *et al.* **A influência da linguagem virtual na linguagem formal de adolescentes.** 2008. Disponível em: www.cinted.ufrgs.br. Acesso em: 15/02/11.

RIBEIRO, A.E. Kd o prof? Tb foi navegar. IN: ARAÚJO, J.C. (Org.). **Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 205-243.

RIBEIRO, M. M.L.. Organização escolar em ciclos: considerações sobre a prática de avaliação. **Revista Construir Notícias**, Recife, 2009. Disponível em: www.construirnoticias.com.br. Acesso em: 10 ago. 2010.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social.** Métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

RICOY, M.C.; COUTO, M.J.V. S. As tecnologias da informação e comunicação como recursos no ensino secundário: um estudo de caso. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 14, n.14, p. 145-156, 2009.

RODRIGUES, A.J. **Metodologia científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.

ROMÃO, J.E.; PADILHA, P.R. Planejamento Socializado Ascendente na escola. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 75-89.

RUIZ, E. M. S. D. Kd o português dk gnt??? : o *blog*, a gramática e o professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 155-133, 2005.

SANTOS, B. S.. Os processos da globalização. In: SANTOS, B.S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-104.

SANTOS, L.D.. **A linguagem da Internet sob a perspectiva dos gêneros discursivos: implicações educacionais.** 2006. 25f. Monografia (Graduação em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2006.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral.** Editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2002.

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

SCHNEIDER, M.B.D. **As Repercussões da escrita eletrônica no desenvolvimento da escrita manual na sala de aula e as consequências no código verbal.** 2005. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br. Acesso em: 17/07/11.

SECO, A.P.; AMARAL, T.C.I. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira.** 2006. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br. Acesso em: 07/10/10.

SGARBI, N. M. F.Q.; RONCÁLIA, F.L. **Sociolinguística Educacional**: teoria e prática nas aulas de Língua Portuguesa. 2008. Disponível em www.unigran.br. Acesso em: 25/09/10.

SILVA, M.A. **Língua Portuguesa na Internet**: o caso das abreviações nas salas de bate-papo. 2008. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 15/02/11.

SILVA, N.I. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SILVA, R.V. M. **Contradições no ensino de português**: a língua que se fala x a língua que se ensina. São Paulo: Contexto, 1995.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo, cultura e sociedade**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, M. **Linguagem e escola**. Uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, N.B. (Org.). **Língua Portuguesa**. História, perspectiva, ensino. São Paulo: EDUC, 1998. p. 53-60.

_____. Que professor de português queremos formar ? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Fortaleza, n.25, p. 211-218, dez. 2001.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 25 set. 2010.

SOUSA, R.L.D. **Homofonia de grafemas consonânticos**. 2009. Disponível em: www.infoescola.com. Acesso em: 25/07/11.

SOUSA, S.C.T. As formas de interação na Internet e suas implicações para o ensino de Língua Materna. In: ARAÚJO, Julio César (Org.). **Internet e ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 197-204

TAVARES, A.F. Os ciclos de aprendizagem: uma proposta de inclusão. **Periódicos de Divulgação Científica da FALS**, São Paulo, n. 6, p. 1-8, out. 2009. Jan. 2010. Disponível em: www.unicid.br. Acesso em 12 jun. 2010.

TERRA, E. **Curso prático de gramática**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUFANO, D. **Guia prático da nova ortografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

VIEIRA, E.C.P. **Mediação Pedagógica e as Tecnologias da Informação e Comunicação**. 2010. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

VISIOLI, A.C.C. **Política de ensino de Língua Portuguesa e prática docente**. 2004. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

WITTGENSTEIN, L. **The blue book**. Lisboa: Edições 70, 1998.

_____. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – ROTEIROS PARA RECOLHA DE CAMPO

ROTEIRO DA PESQUISA DOCUMENTAL:

DOCUMENTOS CONTEMPLADOS:

- A. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
- B. PLANEJAMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE (3º E 4º CICLOS)
- C. PÁGINAS ELETRÔNICAS DE CONVERSAÇÃO SIMULTÂNEA

AÇÕES:

A. PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
1. Analisar as atividades desenvolvidas pela escola voltadas para a interconexão tecnologia informatizada/ensino/LP, com ênfase para os laboratórios de informática.
B. PLANEJAMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE
2. Verificar concepções e ações do ensino de LP nos Planejamentos da disciplina, baseado na Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife.
C. PÁGINAS ELETRÔNICAS DE CONVERSAÇÃO SIMULTÂNEA
3. Identificar características da escrita em páginas de comunicação virtual (salas de bate-papo, MSN) no que concerne aos aspectos semânticos, sintáticos e ortográficos.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA:

SUJEITOS: PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS 3º E 4º CICLOS DA
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO RECIFE

CATEGORIAS TEMÁTICAS:

- A. DADOS PESSOAIS
- B. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
- C. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
- D. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
- E. ESCRITA NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL
- F. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

PERGUNTAS MATRIZES:

A. DADOS PESSOAIS
Sexo:
Idade:
B. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Formação Acadêmica:
C. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL
Descrição das atividades e locais de trabalho:
Tempo de atuação nesta profissão:
Tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino do Recife:
Anos de Ciclo que leciona:
D. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO
1. Como você analisa o contexto atual das tecnologias informatizadas, interpretadas como mediadoras pedagógicas e influenciadoras dos processos educativos?

2. Você faz uso de meios tecnológicos informatizados no contexto escolar? Por que/De quê forma?
3. Você poderia descrever como as tecnologias informatizadas poderiam ser utilizadas em benefício ao ensino-aprendizagem da LP?

E. ESCRITA NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL

4. A Internet gera novas formas de usar a linguagem no seu contexto de comunicação. Como você conceitua o tipo de escrita utilizada na comunicação por este meio?
5. No âmbito da comunicação pela Internet, a escrita padrão é considerada complexa, formal e abstrata para se estabelecer uma comunicação simultânea. Qual sua opinião a esse respeito?
6. Baseado nas páginas de conversação simultânea da Internet, em torno das categorias semânticas, ortográficas e sintáticas da LP, quais as características diferenciadas que você considera mais evidentes em relação à forma padrão da língua?
7. Você acredita que a forma como se escreve na comunicação pela Internet pode influenciar a aprendizagem da forma padrão da língua? Por que/Como?

F. ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

8. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) (1997) enfatizam que a importância e o valor aos usos da linguagem são determinados de acordo com a demanda social de cada momento. No seu entender, os PCN's estimulam o ensino da LP contemplando formas de linguagem como a utilizada na comunicação pela Internet? Por quê?
9. Nesta mesma perspectiva, a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco em Língua Portuguesa (BCC) (2008), ressalta que se deve aceitar as transgressões às normas reguladoras da língua em função de determinados efeitos interacionais, admitindo diferenças na escrita por conta das inovações tecnológicas. O que você poderia dizer-me a cerca desta ressalva?
10. A Rede Municipal de Ensino do Recife adota desde 2000 o sistema de Ciclos de Aprendizagem. Neste contexto, a Proposta Pedagógica da Rede, no que concerne as competências na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, prioriza a relação entre comunicação, linguagem e tecnologia. Este tipo de concepção interfere em sua prática enquanto professor de LP inserido neste sistema? Por que/Importa-se de dar exemplo?
11. No seu ponto de vista, a interface língua/comunicação/tecnologia passa a ser um novo referencial ao ensino da LP? Por quê?
12. É comum a afirmação de que os estudantes passaram a utilizar os códigos linguísticos da LCI em produções textuais formais. Você percebe essa utilização?
- 12.1 Como você lida nas aulas de LP com o uso da LCI em contextos de escrita formal?
13. Há quem afirme que a escola não pode ficar alienada em relação ao novo contexto linguístico da comunicação virtual. Você é favorável a convergência da LCI no processo ensino-aprendizagem da LP? Por quê?
- 13.1 Você contempla este tipo de linguagem no processo de ensino da LP?
- 13.2 Qual o seu posicionamento diante do ensino-aprendizagem do português padrão e a LCI?

APÊNDICE B – GRELHA ANALÍTICA

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
PROFESSOR (P1) 1.624 palavras	Internet (20 / 1,24%) Aluno (24 / 1,48%) Linguagem (19 / 1,17%) Padrão (14 / 0,87%) Norma (12 / 0,74%)	O S1 utiliza a palavra <i>Internet</i> em dois contextos significativos. Utiliza no contexto que privilegia o uso da Internet como um recurso tecnológico, mediador do processo educativo; e mais veemente, referindo-se ao meio/suporte da linguagem na comunicação nesse ambiente: [...] “a Internet se o veículo recurso é bem empregado pelo educador pelo professor se há um despertar crítico se há uma conscientização naquele veículo que tá usando talvez sim ele possa ser inclusivo mas na maioria das vezes não é assim na maioria das vezes para tornar a coisa mais fácil () até aí o professor pega o aluno apenas para ver textos simples () no qual ele não é um agente de transformação” [...] [...] “o aluno se habitua a uma linguagem imediatista que é a linguagem da Internet com as palavras abreviadas cortadas e tudo mais entretanto a vida ela não se resume só a Internet a gente tem que inserir o aluno dentro de um contexto quer profissional quer acadêmico então na vida acadêmica e na vida profissional ele vai precisar de uma estrutura de um gênero bem organizado bem estruturado se ele fica apenas com a linguagem da Internet ele vai ficar à deriva”. No caso do tema emergente <i>aluno</i>, o S1 cita tal palavra em contextos diferenciados: como centro do processo educativo e do ensino da LP, e ao mesmo tempo como o usuário das novas tecnologias, sendo capaz de utilizar e modificar a LP para estabelecer uma comunicação virtual: [...] “quando o professor ele é capaz de mesclar ele é capaz de filtrar as informações trazidas pelo aluno a partir dali ele pode vou usar um termo meio pesado () <i>devolver</i> né? eu não queria colocar <i>devolver</i> porque dá idéia de uma coisa imposta mas ele pode trabalhar os conteúdos oriundos do aluno reformulando-os e a partir dali tendo aquela visão diferenciada não é só aceitar porque se você fica naquela função naquele papel só de aceitação não há transformação eu acredito que o papel do educador é o de transformar” [...] “O que acontece é o aluno ele tem uma visão muito prática da realidade e a Internet ela possibilita isso daí a praticidade o imediatismo isto começa a tomar conta do aluno e ele vai aos poucos resumindo palavras resumindo contextos resumindo frases e tornando a linguagem cada vez mais direta” [...] “Eu acho que dentre os problemas () eu acho que a questão semântica não porque quanto a semântica quanto a correlação dos

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		sentidos as palavras continuam com o mesmo sentido agora a estrutura frasal digamos a estrutura gramatical ele é completamente perdida o aluno ele perde completamente a estrutura as regências desaparecem por completo entendeu?” [...] A expressão <i>linguagem</i> apresenta-se contextualizada no S1 referindo-se à forma padrão da LP – linguagem padrão - e mais intensamente à forma de escrita utilizada na comunicação virtual, a linguagem da Internet: [...] “você não pode impor ao aluno uma linguagem padrão também não pode aceitar do aluno uma linguagem vindo totalmente da Internet que é uma linguagem desvinculada a () das normas cultas da norma padrão e tudo mais”. As expressões <i>padrão</i> e <i>norma</i> aparecem interligadas ao contexto que se refere ao uso da LP no seu formato normatizado, sua variedade formal. Sempre fazendo um paralelo com a escrita na comunicação pela Internet: [...] “eu acho que a linguagem padrão ela deve permanecer o que o professor na minha opinião o educador ele pode fazer () comparar... é utilizar o recurso que o aluno traz como a :: os vícios da linguagem da Internet e a partir daí ele dar uma nova roupagem dar uma nova visão e melhorar aquela estrutura confrontando sempre com a norma padrão que é a norma que será útil para o meio acadêmico e para o meio profissional”. “Influencia... influencia... influencia... e muito muito... muito mesmo não com muitas oportunidades mas quando a gente realiza um trabalho de redação de escrita de produção de textos aí é que você ver claramente como eles trazem todo um aparato da Internet para a escrita normal tentando adequar quando não é possível ele não consegue fazer aquilo ali então você sente principalmente na redação numa frase ou outra ele pode até colocar a estrutura padrão mas na redação () aí você vê realmente a influência da rede como ela é grande [certo]”.
PROFESSOR (P2) 2.327 palavras	Trabalho (10 / 0,43%) Variedade (07 / 0,31%) Internet (10 / 0,43%) Texto (07 / 0,31%) Língua (38 / 1,70%)	A palavra <i>trabalho</i> citada repetidamente pelo S2 está vinculada a atuação profissional do entrevistado em apenas um momento da sua fala. Nas demais situações o termo <i>trabalho</i> está se referindo ao processo de ensino, à ação com a LP no âmbito escolar, ao uso e instrução da LP pelo professor da disciplina, possuindo também a tecnologia como mediadora nesse processo: [...] “como eu acho que eles não têm essa frequência eles ainda não trazem muito para os textos pelo menos os meus estudantes essa linguagem () a gente percebe muita coisa de gíria () mas da linguagem do internetês não... o que seria diferente em muitas escolas particulares que eu trabalho.”

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		[...] “o momento o espaço permite então nesse sentido eu acho que ela facilita o trabalho da língua porque a língua não é só as regras gramaticais a língua não é só é :: é a variedade padrão a variedade padrão é uma variedade da língua” [...] [...] “é :: e aí os estudos () o que mais se tem discutido é exatamente o trabalho da língua o estudo da língua ser um trabalho que dê ênfase a essas questões né? por quê? porque elas precisam fazer sentido pro estudante” [...] O termo <i>variedade</i> que aparece de forma repetida nas palavras do S2 refere-se a apenas um contexto. Está vinculado a forma padrão da LP, tratada pelo sujeito como variedade da língua, variedade padrão: [...] “tudo é um conjunto que vem somar por isso que a língua é rica e ela não é difícil o que é difícil é uma variedade da língua que é a variedade padrão” [...] O uso da palavra <i>Internet</i> aproxima-se significativamente do S1 por ser mencionada como um elemento, um recurso tecnológico, além de ser o veículo/meio de utilização da linguagem na comunicação virtual: [...] “se ele pode aprender por meio também desse instrumento eu acho que a riqueza vai ser maior porque ele se identifica hoje muito mais com o computador com a Internet com os bate-papos do que com a própria sala de aula do que com os livros né?” [...] [...] “A Internet pra mim seria o suporte né? e aquilo que ela propicia aos estudantes de se comunicar seria () poderia () ser um gênero por exemplo o e-mail é um gênero [certo] é um gênero da Internet” [...] O termo <i>texto</i> é utilizado pelo S2 quando deseja referir-se ao que convencionalmente rotula-se por <i>texto</i> em LP - um escrito, uma produção escrita de forma coesa e que passa uma significação, utilizando este mesmo termo também para referir-se a produção escrita da comunicação pela Internet. [...] “se eu vou trabalhar um texto de divulgação científica por exemplo com uma oitava série eles precisam entender o que é que cabe nesse texto porque esse texto ele foi criado com uma função um objetivo” [...] [...] “é um gênero virtual mas é um gênero porque é uma produção de texto” [...] [...] “o que eles escrevem é exatamente aquilo que eles queriam dizer se fosse escrever o texto padrão “[...]” No conjunto da mencionada entrevista, a expressão <i>língua</i> se sobressai como formas de uso da linguagem. Refere-se à língua

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		em suas diferentes variedades – língua padrão, a língua utilizada na LCI, à língua falada: [...] “a língua não é só é :: é a variedade padrão a variedade padrão é uma variedade da língua” [...] “Semântico é não porque elas vão dizer as mesmas coisas o que eles escrevem é exatamente aquilo que eles queriam dizer se fosse escrever o texto padrão mas no nível ortográfico por exemplo é uma mudança uma outra língua muitas vezes né? é uma outra língua que pode facilitar naquele momento mas pode ser um complicador fora daquilo e a gente não vive só na Internet ” [...] [...] “ela tá próxima da oralidade naquilo que concerne à língua falada mas quando a gente vai pra / pra Internet vai pra o que eles escrevem () aquilo não é o que eles falam né?” [...] [...] “aí eu sou totalmente contra é porque se tudo vai ser permitido na língua qual é o meu papel né? eu tô indo estudar toda história de uma língua pra quê? pra chegar na sala e dizer não você pode falar como quiser você pode escrever como quiser então eu não serviria é por isso que eu disse no início que que essa tecnologia por si só eu acho que ela não renderia muitos frutos se ela não tivesse essa pessoa que mediasse que no caso é o professor né? [...] então eu de forma alguma seria a favor eu acho que a gente pode promover essa interação mas a gente não precisa pra isso permitir todas as transgressões todos os abusos”.
PROFESSOR (P3) 1.048 palavras	Questão (11 / 1,05%) Linguagem (12 / 1,15%) Padrão (13 / 1,25%) Gênero (07 / 0,67%) Texto (07 / 0,67%)	Apesar de usualmente o termo <i>questão</i> ser utilizado linguisticamente referindo a uma interrogativa, a uma dúvida, pergunta, no contexto da entrevista do S3, o termo <i>questão</i> aparece caracterizado como assunto, tema, demanda, ponto principal. Nestes casos, fazendo referência aos aspectos linguísticos e tecnológicos interligados à Internet e ao uso das variedades da LP: “Essa questão dessa variação linguística não é? é uma / uma / uma nova língua que se tem da informática.” [...] “essa questão da tecnologia eu acho que ainda precisa ser mais trabalhada digamos assim.” “A questão da linguagem eu chego a trabalhar... mas ainda eu acho que ainda não trabalho tanto no laboratório de informática por não ter tanta facilidade... por não ter tanto conhecimento” [...] No que concerne à <i>linguagem</i>, o S3 reveste esta palavra de significado semelhantemente ao S1, referindo-se em alguns momentos à forma padrão da LP, e em outros à escrita na comunicação virtual, tratada como <i>linguagem</i>:

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		[...] “então a gente vai montar o :: o um texto... vai levar um texto do aluno... não tem essa / essa linguagem específica da tecnologia não ele é mais sempre / sempre priorizando a linguagem padrão” [...] O termo <i>padrão</i>, também utilizado significativamente pelo S1, é aplicada pelo S3 com a mesma possibilidade de sentido, referindo-se à variedade formal da LP. Neste caso – diferentemente do S1 – com pouco paralelo a LCI. Há uma ênfase ao termo <i>padrão</i> como relevância do correto, daquilo que realmente deve ser utilizado: “O padrão deve ser... como o próprio nome diz padrão... deve ser realmente ensinado” [...] A expressão <i>gênero</i> eventualmente utilizada pelo S3 refere-se às diversas utilizações da linguagem que remetem às formas diferenciadas de uso linguístico, e demonstra a concepção do sujeito em relação à linguagem da Internet. Neste caso, o S3 sempre conceitua e se refere à LCI utilizando a expressão <i>gênero</i>: “Olha aceitar essas transgressões vai depender do gênero em que se está trabalhando se for trabalhar um gênero textual que / que peça... uma língua padrão... que peça ali o padrão eu não concordo de que vai aceitar essas transgressões na verdade tem que especificar quem seria ali o interlocutor... quem seria o público alvo... digamos assim daquele texto que o aluno vai produzir... pra / pra ir ver se aceita ou não... mas considerar sempre não.” “Com certeza... é os alunos sentem dificuldade... eles não conseguem identificar que ali é uma situação que ele vai usar um gênero... que aquilo ali é um gênero pra aquele determinado suporte... naquele momento ele não consegue identificar isso... e muitas vezes ele acaba trazendo as abreviações para o texto... que às vezes a gente pede um gênero que peça a língua padrão e ele mistura” [...] Para usar o termo <i>texto</i>, o S3 faz uso do mesmo contexto utilizado pelo S2, referindo-se ao <i>texto</i> como uma unidade significativa em LP, semelhando-se bastante com a utilização do termo <i>gênero</i>, sempre se referindo a uma situação de produção escrita: [...] “eu acho que a gente tem que ver bem a questão da adequação... a situação não pede... se ele vai fazer uma/ uma carta ao presidente... talvez por ser um texto escrito então... um texto escrito em uma carta que não está no gênero digital ou seja... não está... não vai pra Internet por ser um texto mais... com mais cuidado com esta questão do padrão... então ali não vai aceitar () por exemplo.” [...] “ele não consegue identificar isso... e muitas vezes ele acaba trazendo as abreviações para o texto... que às vezes a gente pede um gênero que peça a língua padrão e ele mistura” [...]

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
PROFESSOR (P4) 1.880 palavras	Linguagem (13 / 0,70%) Momento (11 / 0,59%) Questão (09 / 0,48%) Internet (09 / 0,48%) Escrita (08 / 0,43%)	Assim como ocorreu com o S1 e o S3, o termo <i>linguagem</i> apresenta-se repetidamente na fala do S4. Para este termo, o professor faz menção às diferentes formas de expressão da língua. Refere-se, da mesma maneira do S1 e do S3, à forma de escrita na comunicação virtual e as demais variedades de uso da língua: “Com certeza... eu acho que ela pode ajudar no sentido de que ele quer escrever... ele escreve... mas ao mesmo tempo ela prejudica porque ele não se preocupa em utilizar aquela linguagem mais formal e que é a realmente a necessária pra/ pra os dias de hoje né?” [...] [...] “contemplo com certeza eu contemplo essa linguagem agora... eles têm que saber o momento.” “Eu acho que a gente é... teria que trabalhar mais essa nova linguagem... mais na prática” [...] O termo <i>momento</i> que é utilizado de modo significativo na fala do S4, contempla a seguinte conjuntura: contextualiza o aspecto situacional de utilização da linguagem. É utilizado referindo-se às diferentes situações que viabilizam o uso adequado das variedades da língua, com ênfase para as situações de uso da LCI: [...] “então eu marco e digo pra eles que não tá incorreto... mas só que não é o momento de utilizar aquela forma de escrever” [...] [...] “eles vão ter que usar uma linguagem diferente e não aquela... aquele ali não é o momento.” [...] “a linguagem da Internet ela não é prática né? mas tem aquele momento” [...] O termo <i>questão</i>, utilizado também pelo S3, está sendo utilizado pelo S4 com a mesma unidade de significação. Faz referência aos pontos principais relacionados a determinados eixos, tais como à forma de escrita virtual, às controvérsias de utilização linguística e tecnológica: [...] “não só a questão do/ do computador só pra/ pra diversão... mas também pra a aprendizagem deles os conteúdos de sala de aula.” [...] “então eu cobro a ortografia... eu cobro a caligrafia... eu cobro assim... eu marco o que ele não escreveu na linguagem padrão mostro pra ele que aquilo ali não é o momento dele escrever o <i>tava</i> que ele tinha que escrever o <i>estava</i> eu ainda vou por essa linha [certo]... porque a questão da variação... das gírias... tudo isso eles já tem uma bagagem muito grande” [...] “Eu acho que é mais a ortografia mesmo... que eles/ eles mudam mais... o sentido não... o sentido fica muito parecido eles

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		conseguem se comunicar... agora a questão é a ortografia e muitas vezes como ela é uma/ uma:: ela é prática... então eles tem preguiça de/ de pensar... de escrever por aí vai” [certo]. A utilização do termo <i>Internet</i> apresenta-se convergente com a denominação da escrita na comunicação virtual, referenciada pelo S4 como linguagem da Internet. Utiliza-se o termo também com a função de figuras de palavras como a metáfora e a perífrase. Nestes casos, na maioria das utilizações, o termo <i>Internet</i> foi aproveitado em substituição a <i>LCI</i> e ao termo <i>computador</i>, que passaram a aparecer na fala do S4 de forma subtendida: “Eu acho que é uma variação... é... que tá sempre mudando né? como todas elas... mas ela evolui com muita rapidez a variação da/ da língua... da linguagem da Internet” [...] [...] “e eu trabalho isso aí com eles... é agora mesmo eu estou com as produções que eles estão... que eles realizaram na semana passada eles... é utilizam muitas abreviações... é as gírias também né? mas no caso da Internet especificamente é mais as abreviações né?” [...] A utilidade da palavra <i>escrita</i> na fala do S4 passa por dois contextos diferenciados. Converte-se a uma das formas de se expressar através da linguagem (linguagem escrita), e se concentra no sentido real da palavra, que se refere ao registro gráfico dos códigos da língua: [...] “mostrando ao aluno que não é... não é tudo que ele quer escrever... não é tudo que se fala que vai ser escrito... né? que existe a:: a oral e a escrita né? a linguagem oral e a escrita então na linguagem oral isso flui mais... com mais informalidade” [...] [...] “a gente tá aqui escrevendo... e eu quero avaliar como é que está a:: a questão formal né? a sua escrita... que é isso que vai ser cobrado pra você” [...]
PROFESSOR 5 (P5) 2.445 palavras	Linguagem (22 / 0,90%) Aluno (09 / 0,37%) Professor (12 / 0,50%) Forma (27 / 1,11%) Padrão (13 / 0,54%)	Para o S5 o termo <i>linguagem</i> chega a ser utilizado para se referir as interfaces do ensino da LP na atualidade, em que contempla a relação linguagem/comunicação/tecnologia. O outro contexto de utilização da expressão <i>linguagem</i> pelo S5 aparece fazendo referência as diversas maneiras de expressão linguística. Neste caso, a expressão é aproveitada dando nomes às variedades da língua – linguagem formal, informal, da Internet, normativa, padrão: [...] “como eu trabalhei muito tempo na rede do Cabo de Santo Agostinho e na Rede do Cabo também dá essa/ dá essa ênfase né? tecnologia... comunicação e linguagem... eu não senti muita dificuldade não... de forma nenhuma” [...] “Não... eu não considero que seria complexa não é... existem

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		formas simples da gente se comunicar dentro da linguagem padrão... não precisa a gente ser também aquele português bem rebuscado... arcaico... antigo... mas existem coisas bem simples que/ que numa linguagem... uma linguagem que a gente pode utilizar justamente a linguagem formal...” [...] [...] “é uma comunicação bem mais rápida... fácil e até atrativa para muitas coisas... até para uma fuga da realidade... né? então eles estão diante disso e cabe a gente é mostrar essa diferença de que a gente trabalha na linguagem formal e na linguagem informal... que eu não domino essa/ essa... a gente chama isso de internetês né?” [...] Para uso da palavra <i>aluno</i> o entrevistado faz uso do termo como o sujeito para o qual se direciona toda a atividade de ensino-aprendizagem. Toda sua fala está voltada para a convergência das necessidades e realidade do aluno: [...] “a gente quer que o nosso aluno chegue a um domínio principalmente da/ da forma padrão” [...] [...] “eu acho que a gente tem que ter uma certa abertura para esse novo... e vê o que é importante e também inserir... porque quer queira quer não a gente não pode fugir de maneira nenhuma porque é uma realidade do aluno... do nosso dia-a-dia... o aluno tem essa linguagem” [...] O entrevistado emprega o termo <i>professor</i> a partir de uma mesma unidade de significação – o agente de todo o processo educacional, àquele que viabiliza, que direciona as ações no ensino-aprendizagem da LP diante do novo: [...] “há alguns anos eu era um professor que dava muita ênfase a gramática” [...] [...] “eu não costumo ser radical de forma nenhuma... mas eu acredito que o posicionamento do professor diante dessa nova situação é uma abertura” [...] A palavra <i>forma</i> aparece empregada pelo S5 em contextos diferenciados. Referindo-se a variedade padrão da língua – forma padrão – e como significado de constituição, maneira de trabalho ou de utilização da linguagem: [...] “por que da forma padrão? porque eu acredito o seguinte... infelizmente... quer queira quer não... essa forma padrão tem um valor social” [...] [...] “é outra coisa... diante do novo a gente fica com um certo receio... porque a gente tá acostumado a agir de uma forma.. vai havendo mudança e se eu não acompanho essa mudança eu vou até... vou ficando de certa forma pra traz ou desestimulado” [...]

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		O formato de utilização da palavra <i>padrão</i> pelo S5 segue as mesmas unidades de significação utilizadas pelo S1 e S3. Refere-se à variedade formal da língua, denominada variedade padrão, em que o S5 contextualiza bastante em defesa do seu uso e do seu ensino: [...] “o objetivo da escola pra mim o meu conceito é esse o objetivo da escola... é ensinar a norma padrão... porque se não fosse não teria outro sentido porque a norma não padrão qualquer pessoa sabe... mas a padrão não... então isso é importante.”
PROFESSOR 6 (P6) 1.941 palavras	Uso (21 / 1,82%) Acesso (15 / 0,78%) Internet (11 / 0,57%) Gênero (09 / 0,47%) Questão (13 / 0,67%)	O termo <i>uso</i> não aparece na fala do S6 apenas contextualizando a ação de usar do sujeito – eu uso – mas envolve também a questão da utilização das novas tecnologias e da LP. A forma, a maneira, a utilidade, o modo de emprego da língua a partir de suas variedades e possibilidades de utilização: “Eu faço uso dessa parte tecnológica mas essa parte de Internet é que eu tenho mais dificuldade de trabalhar com esses gêneros de Internet” [...] [...] “eu acredito que o maior benefício que o uso dessas novas tecnologias podem trazer pra gente é a motivação né?” [...] [...] “eu acredito que seja muito difícil... pelo menos pra mim né? a questão do uso de um gênero que a gente tem pouco uso pra pegar como ponto de partida” [...] O termo <i>acesso</i>, utilizado quinze vezes pelo S6, aparece em referência aos modos de entrada, ingresso, via, passagem, contato com determinadas situações ou locais. Percebe-se, neste contexto, em sua maioria, alusão aos meios tecnológicos e aos recursos disponibilizados a partir destes ambientes: [...] “no entanto... eu acredito que seja mais novo para o professor do que para os alunos... o acesso do professor a essas novas tecnologias é muito mais escasso... porque esses meninos vivem em lan-house” [...] “É... nesse contexto tem a questão do estímulo né? porque eles pregam ali que a gente deve fazer apropriação de vários usos... analisar vários usos mas aí é que a gente volta pra questão do acesso... como é que o professor que não tem acesso a um tipo de gênero textual... vai trabalhar com ele? fica muito complicado... fica muito complicado mesmo... então antes do professor chegar pro aluno e colocar que isso existe... acho interessante o professor analisar... vê características... observar o padrão...” [...] O S6 contextualiza <i>Internet</i> utilizando o termo como sinônimo do recurso tecnológico propriamente dito. Faz referência ao real significado do termo. Emprega <i>Internet</i> também quando menciona algo sobre a linguagem da comunicação virtual que ele denomina

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		de <i>linguagem da Internet</i>. Enfatiza-se que ao se referir a LCI o sujeito, na maioria das vezes, não utiliza o termo por completo, utiliza a palavra <i>Internet</i> metaforicamente substituindo o termo <i>linguagem</i> que fica subtendido, assim como se percebe no S4: “Que esse gênero, essa nova forma de linguagem da Internet... eu acredito que seja um pouco restrita né? e muito condicional né? Tem que haver computador... tem que haver acesso a Internet...” [...] “a gente vive muito no paradigma do certo e do errado... então o que é o certo? é o padrão que é o certo ou é a Internet que é o certo? é isso que o aluno vai querer saber é isso então que eu tenho que deixar claro pra ele e focar nisso... eu acredito que essa linguagem da Internet... essa forma da Internet possa ser usada () mas como um/ um não como um referencial... mas um exemplo da existência de gêneros... mas não como um referencial. O S6 contextualiza o termo <i>gênero</i> fazendo relação, assim como o S3, às diferentes manifestações linguísticas, sempre utilizando a denominação de <i>gênero</i> para conceituar diversos tipos textuais mencionados por ele: [...] “então eu acredito que seja muito mais importante pegar um gênero em que o aluno consiga se comunicar com muito mais pessoas... do que pegar um gênero que seja mais restrito... que esse gênero... essa nova forma de linguagem da Internet eu acredito que seja um pouco restrita né? e muito condicional né? tem que haver computador tem que haver acesso a Internet” [...] O S6 utiliza a palavra <i>questão</i> para referir-se aos diferentes assuntos, aos diversos temas abordados em sua fala. Quando se utiliza do termo <i>questão</i>, o sujeito está chamando atenção para o que está sendo mencionado, fazendo uso desse termo em substituição a expressões como <i>tema</i>, <i>temática</i>, <i>ponto</i>, <i>enfoque</i>: [...] “eu falo de provinha Brasil que é uma coisa atual... mas essa questão da/ da construção de linguagem em livros é muito complicada’ [...] “Ai... essa questão de transgressão é meio complicada porque a gente tem que ver o uso né?” [...] “Eu acredito que seja a questão ortográfica... porque a semântica... o sentido continua... né? o sentido é o mesmo tem a questão sintática que é a estrutura que a gente pede emprestado... a estrutura é a mesma... ninguém escreve lá em formas diferentes... ou de qualquer maneira... a gente faz uso muito comum na fala... mas quando a gente vai pra essa questão da escrita... pra escrita essa questão ortográfica é que a gente começa a embolarar tudo pra gente né?” [...] “Pode... eu acredito que vai influenciar negativamente né? influenciar negativamente é uma... até ortograficamente falando é

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		uma desconstrução muito grande... muito grande mesmo e até essa questão da acentuação influencia que é muito diferente... então eu acho que influencia negativamente” [certo].
PROFESSOR (P7) 2.284 palavras	Internet (12 / 0,53%) Questão (16 / 0,71%) Linguagem (22 / 0,97%) Padrão (21 / 0,92%) Uso (12 / 0,53%)	Mais uma vez sendo utilizado com intensidade pelo sujeito, o termo <i>Internet</i> aparece contextualizado semelhantemente aos demais sujeitos que também fizeram uso dessa expressão. Aparece como referência aos recursos tecnológicos da atualidade, relacionados ao computador, e como denominação da linguagem utilizada na comunicação virtual: [...] “[no computador]] é como eu tinha dito antes se for acessar a Internet eles sabem muito em sair clicando nos links deles né? eles já se formaram nas lan-houses e quando vem pra escola fazem da/da... quando vem pro laboratório querem fazer do laboratório lan-house também... tem esse dificultador” [...] [...] “quando eu peço pro meu aluno escrever em língua padrão... eu não posso aceitar que eles escrevam utilizando a linguagem da Internet porque eu não considero aquilo padrão” [...] Repetida diversas vezes pelo S7 a expressão <i>questão</i> é utilizada com o mesmo significado denotativo dos demais sujeitos. Faz referência aos assuntos, eixos, pontos relevantes, como uma forma de intensificar a importância do que está sendo dito pelo sujeito dentro das temáticas por ele mencionadas: [...] “a questão textual mesmo que eles têm dificuldade... e a questão de uso do teclado... esse manejo que eles não têm” [...] [...] “na verdade eles usam uma forma de abreviar a LP... a questão... a problemática é quando eles trazem esse modo que eles criaram... recriaram em escrever para o uso normal do texto... o uso formal... melhor dizendo... esse é que é um problema” [...] Contextualizada das mesmas maneiras pelo S1, S3, S4 e S5, a expressão <i>linguagem</i> é utilizada repetidamente pelo S7 para expressar as diversas manifestações linguísticas possibilitadas pelo uso da língua. Refere-se às variedades formais, informais e de uso na comunicação virtual: [...] “é claro que a gente parte do princípio de que o aluno sempre sabe alguma coisa... mas o papel da gente é levar eles a conhecer outras coisas... outras formas de linguagem... eu não vou ensinar o meu aluno a usar a linguagem da Internet... dos chats é mais fácil ele me ensinar... é mais fácil eles me ensinarem... então eu vou ensiná-los sim a outra linguagem que eles não sabem digamos assim... o padrão... mesmo que é... que é normalmente o que a gente faz” [...] A expressão <i>padrão</i> utilizada pelo S7 aparece contextualizada como forma de denominação da variedade formal da língua, conhecida habitualmente como variedade padrão, norma padrão

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		da LP: [...] “talvez é se ele tem esse hábito de se comunicar mesmo teclando essas coisas abreviadas... talvez possibilite a eles mais facilidade em relação a: a dizer algo por escrito... mesmo que as palavras que não seja na questão forma padrão... formal... mas na questão de construir as sentenças ou construir certos textos talvez auxilie nesse sentido... mas em relação ao padrão mesmo... eu acho que é mais provável que desvie do padrão.” Utilizado repetidamente pelo S7, o termo <i>uso</i> aparece contextualizado como maneira/forma de utilização dos recursos tecnológicos e linguísticos. Relaciona-se ao ato propriamente dito de utilização da tecnologia e das variedades da língua: [...] “falando em relação ao profissional em si... independente dele executar... independente dele saber fazer uso ou não... que ele tem que usar sim... ele tem que saber fazer uso... tem que saber manusear os instrumentos... porque mesmo que ele não faça uso... a única forma dele fazer uso é ele saber usar” [...] [...] “eles podem levar o uso que eles fazem na Internet para o texto formal... né? que isso aí seria prejudicial” [...]
PROFESSOR 8 (P8) 1.023 palavras	Escola (12 / 1,18%) Alunos (10 / 0,98%) Forma (10 / 0,98%) Escrita (10 / 0,98%) Linguagem (18 / 1,76%)	Não sendo muito comum entre os demais sujeitos, a palavra <i>escola</i> é utilizada pelo S8 fazendo referência ao seu real significado - a escola enquanto local/instituição com função social. Ao utilizar este termo, o S7 refere-se ao papel que a escola deve desempenhar a partir da nova realidade tecnológica e linguística que se desenvolve na atualidade: “Embora o papel da escola... né? seja trabalhar principalmente o português padrão... não se pode negar o uso da LCI... né? essa linguagem... mostrando as suas diferenças em seus diferentes contextos... então eu acho que é papel da escola mostrar essas diferenças né?” [...] Utilizado frequentemente pelo S8, o termo <i>alunos</i> aparece contextualizado em seu sentido conotativo - o indivíduo, o sujeito no qual se concentra o processo educativo: [...] “e com a utilização também da Internet na escola... facilitaria mais o trabalho de pesquisa dos alunos... a pesquisa para o aluno” [...] “Devemos admitir as diferenças... mas o nosso papel é trabalhar com os alunos essas diferenças... né?” [...] A palavra <i>forma</i> é utilizada pelo S8 referindo-se a variedade padrão da língua – a forma padrão – e às demais variações da LP, entre elas a linguagem da comunicação pela Internet. O S8 também utiliza este termo fazendo referência à maneira/ao modo de utilização da linguagem na atualidade, principalmente quando

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
		se trata da comunicação pela Internet: [...] “e que a gente precisa trabalhar na escola os dois tipos de linguagem... a linguagem formal e a linguagem informal... a escrita da Internet ser explorada na sala de aula... né? e a outra forma... que é a forma padrão... não se pode negar” [...] [...] “eu não concordo com essa forma né? eu respeito... eu sei que a variedade linguística ela deve ser respeitada... mas eu acho que não é dessa forma” [...] O termo <i>escrita</i> apresenta-se inserido pelo S8 em uma unidade de significação que corresponde à <i>escrita</i> como <i>grafia</i>, códigos verbais escritos que, no caso da fala do sujeito, refere-se ao modo de se expressar dos alunos através dos códigos alfabéticos da LP. A palavra é contextualizada também como referência as variedades da língua – escrita padrão, da Internet: “Acho que está sendo uma visão muito deturpada da escrita” [...] [...] “aproveitar esse material... essa forma de escrever certo? e explorar na sala de aula... mostrando um outro tipo de escrita né? que é papel da escola trabalhar a escrita padrão... então a gente pode aproveitar essa escrita e trabalhar em sala de aula para mostrar uma outra forma de escrever.” A palavra <i>linguagem</i> aparece na fala do S8 conceituando as diferentes variedades da LP – linguagem formal, informal, da Internet. É utilizada também em referência a interligação dos três eixos que, em determinadas políticas de ensino, tornou-se referencial ao ensino de LP, a comunicação/linguagem/tecnologia: [...] “não se pode negar principalmente a linguagem formal... é papel da escola trabalhar a linguagem formal... né? a linguagem padrão certo? mas nem por isso vai deixar de respeitar a linguagem informal né? [certo] informal no sentido dessa linguagem que vem da Internet né? essa escrita que os alunos trazem da Internet.” [...] “e o professor tem obrigação atualmente de estar atualizado e levar pra escola... trabalhar na escola essas três... esses três fatores da linguagem... tudo faz parte da comunicação... então a gente não pode separar” [...] “Não acho que seja formal demais não/ não vejo isso... eu acho que a gente pode utilizar a linguagem formal e abreviar... pois... já que a conversa é simultânea né? abreviar... mas de forma correta não do jeito que vem sendo... né?” [...]

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



FUNDAÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE OLINDA - FUNESO
UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES DA FUNESO – UNESF
Criada pelo Parecer nº 397 de 07.07.97, do Conselho Nacional de Educação – CNE
Regimento Aprovado pela Portaria nº 944 de 15.08.97, DOU de 18.08.97
Campus Universitário, S/N - Jardim Fragoso – Olinda – PE
CNPJ 08.905.382/0001-04 - Fones: (81) 3054.1983 / 3054.1980 – Telefax 3054.1981



Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/FUNESO
Registro nº 1146/2003 – CONEP/CNS/MS

Olinda, 06 de dezembro de 2011

Prezado (a) Pesquisador (a):

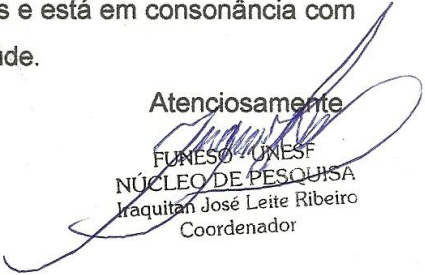
ADRIANA BRAINER NUNES

O Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/FUNESO, em reunião do dia 25 de novembro de 2011, considerou **APROVADO** o projeto de CAAE Nº 2213.0.000.104-11, intitulado **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A LINGUAGEM NA COMUNICAÇÃO VIRTUAL: ALTERNATIVAS E DILEMAS**, cujo objetivo geral: Verificar o posicionamento do professor de Língua Portuguesa diante da relação do ensino-aprendizagem do português padrão e a linguagem utilizada na comunicação virtual. E tem como pesquisador principal **MÁRCIA KARINA DA SILVA**

RESUMO DO PARECER DO CEP

O estudo não apresenta riscos e agravos bioéticos e está em consonância com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional da Saúde.

Atenciosamente


FUNESO - UNESF
NÚCLEO DE PESQUISA
Iraquitan José Leite Ribeiro
Coordenador

ANEXO B – PLANEJAMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA

19. PLANEJAMENTO ANUAL:

Área: Linguagens, códigos e suas tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS INSTITUÍDAS (CI)	
1.	Reconhecer e compreender os diferentes usos e finalidades sociais da linguagem verbal, nas modalidades oral e escrita.
2.	Adequar os usos linguísticos (orais e escritos) às condições de produção do discurso, tais como situação sociocomunicativa, interlocutores, gênero, finalidade e suporte.
3.	Compreender e produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos socioculturais de uso para a construção dos sentidos, utilizando recursos e estratégias adequados.
4.	Expressar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal.
5.	Refletir sobre a organização e o funcionamento da linguagem nas dimensões gramatical, textual e discursiva, de modo a ampliar sua capacidade de análise crítica dos diversos discursos, inclusive o próprio.
6.	Reconhecer as representações ideológicas que subjazem ao discurso, analisando criticamente a linguagem como representação e veículo de valores e, eventualmente, de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.
7.	Valorizar as variedades da língua como criações legítimas para a intercomunicação, reconhecendo elementos característicos dessas manifestações.
8.	
9.	
10.	
11.	
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS (PD)	
a. Exposição de conteúdo pelo professor; b. Debate e produção de textos sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula; c. Exibição de vídeo com temas correlatos aos conteúdos; d. Utilização dos recursos da informática (Internet, edição de texto, cd-rom, etc); e. Atividades extra-classe; f. Aula passeio com produção de relatório; g. Dramatizações; h. Atividades com jornais, revistas e outras publicações; i. Trabalho individual e/ ou em grupos; j. Confeção de painel, trabalho com desenhos; k. Apresentação de vídeo; l. Apresentação de seminários; m. Atividades com utilização do livro didático e de livros paradidáticos.	
PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS (PA)	
I. Observação contínua; II. Elaboração e apresentação de trabalhos; III. Produção e apresentação dos relatórios; IV. Testes escritos; V. Participação nos debates.	

49.1 Registro da atividade docente

CONTEÚDOS			
CI	PD	PA	Leitura e compreensão de textos verbais e não-verbais
			Sentidos de um texto: Inferência, decifração, seleção, antecipação e confirmação; Tema, ideias principais e secundárias; Intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade.
			Intertextualidade.
			Implicitude e explicitude.
			Decodificação/codificação do sistema da língua.
			Análise fonológica: ortografia, acentuação.
			Neologismo: processo de formação de palavras, empréstimos linguísticos.
Produção de Textos Verbais e de Textos Não-Verbais			
			Coerência.
			Tipos textuais: descrição, narração, argumentação, exposição e injunção.
			Gêneros textuais: bilhete, resumo, entrevista, cartas, notícia, poemas, piadas, conto, etc.
Legenda: CI – Competência Instituída PD – Procedimento Didático PA – Procedimentos Avaliativos			

ANEXO C – REGISTRO DIÁRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Registro da Atividade Docente			
Data: 07/02/11		h/a: 01/02	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI	PD	PA	
03	a	I	
Conteúdo: Apresentação da disciplina leitura e interpretação de texto: "Apelo".			

Registro da Atividade Docente			
Data: 08/02/11		h/a: 03	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI	PD	PA	
03	a	I	
Conteúdo: Correção - exercícios			

Registro da Atividade Docente			
Data: 10/02/11		h/a: 04	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI	PD	PA	
05	a	I	
Conteúdo: Frase, oração e período			

Registro da Atividade Docente			
Data: 11/02/11		h/a: 05 e 06	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI	PD	PA	
05	a	I	
Conteúdo: Exercícios - Caderno.			

Registro da Atividade Docente			
Data: 14/02/11		h/a: 07	Rubrica do prof(a): <i>[assinatura]</i>
CI	PD	PA	
Conteúdo: Correção - exercícios			

Legenda: CI – Competências Instituídas; PD – Procedimentos Didáticos; PA – Procedimentos Avaliativos.

ANEXO D – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	Os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do – minadora
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incomprensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	bora gente... tenho aula... () daqui
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	M.H. ... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“maí Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a profissão de madrinha agora mesmo”
11. Superposição de vozes	[	H28. é...existe [você () do homem... M33. [pêra aí... você acha... pêra aí... pêra aí
12. Simultaneidade de vozes	[[	M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		To, tá, vô, ahã, mhm

Fonte: (MUSSALIM; BENTES, 2006)

ANEXO E – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO/ E2/ TRECHO

4. DIAGNÓSTICO E ANÁLISE SITUACIONAL DA ESCOLA

4.10 Propostas das Modalidades de Ensino

EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
▪ Introduzir as funções de educar; ▪ Oferecer oportunidades para as crianças iniciarem seu processo de letramento da leitura, da escrita e do cálculo.	▪ Oferecer ao educando a formação acadêmica, humana, comum indispensável para o exercício da cidadania; ▪ Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.	▪ Assegurar uma educação de qualidade aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos em idade regular; Ofertar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características dos (das) jovens e adultos.

7. PROPOSTA PEDAGÓGICA

7.4 Objetivo específico: Otimizar os espaços pedagógicos da escola

7.4.1. Metas e Ações

Metas	Ações
Requalificar o espaço e a proposta pedagógica da biblioteca.	▪ Elaborar um plano de atividades da Biblioteca visando atender as necessidades da comunidade escolar; - Implementar projetos que estimulem a leitura, envolvendo professores, estudantes; - Digitalizar o acervo da biblioteca informatizando seus serviços; - Organizar a biblioteca virtual.
Requalificar o laboratório de informática enquanto espaço pedagógico.	▪ ▪ Realizar uma reforma no laboratório de informática ampliando o espaço físico; ▪ Ampliar o quantitativo de equipamentos com vista ampliar o atendimento; ▪ Aperfeiçoar as atividades tecnológicas, reestruturando a proposta pedagógica do laboratório.
Estruturar o espaço multimídia ampliando as possibilidades pedagógicas.	• ▪ Realizar uma formação com os professores e funcionários visando sua qualificação para o uso de novas tecnologias, (uso do data show, internet, produção de slide) ▪ Organizar uma agenda semanal, estimulando o uso do data show;

ANEXO F – PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE

ÁREA: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS 10

Fundamentação

As diretrizes da política educacional da Rede Municipal de Ensino do Recife estão baseadas nos princípios de solidariedade, liberdade, participação e justiça social. Em consonância com esses princípios, a área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias ressalta a importância que a articulação das linguagens busca estabelecer através das diversas relações entre as formas de expressão e de comunicação, a construção dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades científicas, artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo.

Considerar a linguagem como mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção e de constituição dos vínculos sociais, é dar oportunidade ao sujeito de viver situações de interação e delas se apropriar e se sentir como cidadão autônomo, responsável, crítico, desafiante, desejoso, estético e ético, que constrói sua história e identidade cultural na relação com o outro.

Logo, o objetivo maior dessa área é possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens, articulando-as nas mais diversas situações e contextos sociais com interlocutores, enquanto leitor e/ou produtor.

Competências gerais da área

- Fazer uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens, de forma crítica e criativa, como meios de organização cognitiva, afetiva, social e cultural da realidade, construindo significação, expressão, comunicação e informação.

- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização e a estrutura das manifestações literárias, artísticas e culturais, de acordo com as condições de produção e recepção.

- Compreender e usar as diversas linguagens – verbal, visual, gestual, sonora – e seus sistemas simbólicos para criar significados a partir da interação com a realidade física e social, construindo a própria identidade cultural, estética e ética.

- Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associando-os aos conhecimentos científicos, “as linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar”.

Componente curricular: Língua Portuguesa 11

Fundamentação

Entendendo a escola como âmbito privilegiado das atividades de elaboração e articulação dos saberes indispensáveis para a formação da identidade cultural, social e histórica, é fundamental a revisão cotidiana da prática pedagógica como forma de adequar concepções às necessidades de ação sobre o meio. Tal prática requer que se referenciem, dentre outros, os caminhos percorridos pelos diferentes protagonistas do processo de aprendizagem, a fim de identificar e estabelecer processos, objetivos e concepções na área do conhecimento.

Nessa perspectiva, o ensino da língua materna não prescinde de uma reflexão de como ela se dá como prática coletiva, com existência social na e para além da escola, constituída histórica, cultural e simultaneamente com múltiplos sujeitos em realizações concretas de interação. Como o texto é a forma materializada, manifestação da língua e, portanto, mediador

12

desses vínculos, pois a relação ocorre com outro sempre por meio dele, seja verbalmente ou não, propõe-se que ele, na escola, seja também reflexo dos diferentes contextos. Para Antunes (1999), “aprender a língua é, simultaneamente, aprender os diferentes usos da língua em vigência na comunidade em que se insere o sujeito aprendiz” (p. 26). Apropriar-se da língua, então, implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos.

A língua estabelece processos de interação entre sujeitos, nos quais, como interlocutores, vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas - orais ou escritas -, representações que se constituem segundo a relação que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala, escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, suas atitudes, *pré-conceitos* e as relações que os interlocutores mantêm entre si, a situação específica e o contexto social em que ocorre a interlocução.

É importante frisar que, numa escola transformadora, a articulação dos conhecimentos produzidos por diferentes teorias se faz a partir de uma concepção política definida para a constituição de sujeitos autônomos e co-responsáveis, uma escola vista como espaço de atuação de forças que podem levá-la a contribuir na luta por transformações sociais. Nesse sentido, faz-se necessário que acompanhe a velocidade das mudanças sociais e tecnológicas para melhor atender às necessidades de seus alunos e contribuir na construção de competências no domínio e no uso da língua materna, em diversos contextos e situações, recurso imprescindível à constituição e à inserção dos sujeitos nas variadas práticas sociais.

14

- Estabelecer relações entre textos lidos, fotos conhecidos e a realidade sociocultural.
- Compreender e dominar os diferentes usos e finalidades sociais da leitura.
- Usar diversas estratégias de leitura como recurso de compreensão textual e de ampliação dos sentidos do texto.
- Usufruir e compartilhar do prazer do ato de ler.
- Identificar, analisar e avaliar idéias, opiniões e valores.
- Estabelecer relações lógicas de fatos, tempo, causa, explicação, finalidade, comparação etc.
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores, preceitos de classes, credo, gênero, etnia etc.
- Considerar as opiniões alheias e respeitar diferentes modos de vida e de expressão.
- Ler textos de diversos gêneros, combinando as estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, de acordo com as situações e contextos.

3- Escrita

- Produzir textos, considerando as características do sistema alfabético.
- Construir imagens com finalidade comunicativa.
- Produzir textos a partir de seus desenhos e/ou temas vivenciados.
- Elaborar textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades, finalidades e usos sociais.
- Resumir, por escrito, as idéias centrais dos textos lidos.
- Valorizar/utilizar a escrita como fonte de informação, nutrição do imaginário, extensão da memória, entre outros, sendo capaz de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.
- Produzir textos, utilizando os recursos básicos da coesão e da coerência, expressando pensamentos, sentimentos, experiências,

13

Competências

1- Linguagem oral

- Comunicar-se adequadamente com o grupo.
- Ouvir com atenção e respeitar a fala do outro.
- Expressar suas idéias oralmente, por gestos e dramatizações.
- Interpretar e explicitar a compreensão sobre textos lidos.
- Resumir as idéias centrais dos textos lidos.
- Contar histórias conhecidas, mantendo-se próximo do texto original.
- Ouvir uma história e ser capaz de (re)contá-la, dar um final diferente para ela ou de criar outra.
- Narrar fatos respeitando a temporalidade e registrando as relações de causa e efeito.
- Adequar a linguagem às comunicações formais do cotidiano escolar e social.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral, a escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, expressando, de forma clara e ordenada, sentimentos, experiências, idéias, pensamentos e opiniões, segundo o contexto.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Identificar, reconhecer e analisar criticamente os usos sociais da língua oral como veículo de valores e de possibilidades de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.

2- Leitura e compreensão de textos

- Conhecer os traços distintivos que caracterizam o sistema alfabético.
- Ler textos, convencionais ou não, atribuindo-lhes sentido.
- Identificar os contextualizadores do texto.
- Realizar leitura do texto não-verbal, estabelecendo relação de significado com o texto verbal e vice-versa.

15

idéias e posicionamentos com clareza, objetividade e adequação ao contexto de interação.

- Revisar e refazer os próprios textos até considerá-los suficientemente bem-escritos para a finalidade a que se destinam.
- Analisar e avaliar idéias, opiniões e valores.
- Compartilhar com o outro o prazer da prática da escrita.

CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Exios	Conteúdos	Ed. Inf.	Ens.Fund	EJA
1- Linguagem oral	Clareza Coesão Coerência Fluência Expressividade Adequação vocabular Consistência argumentativa Variações sociodiscursivas Marcas linguísticas A narrativa e seus elementos A descrição e seus elementos			Para todos os ciclos e módulos
2- Leitura	Usos e funções sociais da leitura Gêneros, portadores e contextualizadores Diagramação textual Determinação temática e assuntos Idéias principais e secundárias Coerência Coesão Interpretação de expressões metafóricas e comparativas Antecipação e confirmação Inferências Pontos de vista discursivos Texto verbal, não-verbal e misto Verso e prosa Propaganda, luto e opinião Decodificação do sistema alfabético			Para todos os ciclos e módulos
3- Escrita	Usos e funções sociais da escrita Coesão Coerência Adequação do texto à situação de interação Adequação ao tema proposto Progressão temática Pontos de vista discursivo Adequação argumentativa Emprego de contextualizadores Emprego de comparação e metáfora Diagramação textual			Para todos os ciclos e módulos

ANEXO G – DIÁLOGOS DAS SALAS DE BATE-PAPO ⁽¹⁾

SALA 01 (S1) – Temática: Jovens pernambucanos entre 15 – 20 anos

1. (10:41:50) **raphael que rola** fala para **Todos:** ola
2. (10:42:04) **ThI@gUiNhOB@L@K@\$\$** sai da sala...
3. (10:42:24) **Felipe Mendes** fala para **gordinha .:** Oii vc tem msn? ⁽²⁾
4. (10:42:34) **raphael que rola** fala para **michael:** oi
5. (10:42:38) **raphael que rola** fala para **michael:** vc tem msn
6. (10:42:58) **raphael que rola** fala para **michael:** mim CC tb
7. (10:43:48) **Felipe Mendes** fala para **gordinha .:** Manda
8. (10:43:55) **Moreninh@ B@ixinh@** fala para **BANCÁRIO:** BOM DIA
9. (10:45:03) **raphael que rola** fala para **michael:** já mandei blz
10. (10:45:19) **Felipe Mendes** fala para **gordinha .:** Já adc
11. (10:45:55) **raphael que rola** fala para **Todos:** ola kero teclar alguém ke?
12. (10:48:22) **Moreninh@ B@ixinh@ (reservadamente)** fala para **Todos:** EITÁ
13. (10:48:26) **raphael que rola** fala para **michael:** como ta seu nome no msn?
14. (10:48:30) **Moreninh@ B@ixinh@ (reservadamente)** fala para **Todos:** VAMOS PARA QUI É MELHOR
15. (10:49:11) **Moreninh@ B@ixinh@ (reservadamente)** fala para **Todos:** AMIZADESSSSSSSSSS
16. (10:49:15) **Moreninh@ B@ixinh@ (reservadamente)** fala para **Todos:** E MAIS NADA, kkkkkk
17. (10:49:16) **raphael que rola** fala para **michael:** aff entra no msn
18. (10:49:38) **raphael que rola** fala para **michael:** fala com migo blz

SALA 02 (S2) – Temática : Religioso

1. (10:57:41) **CAPIXABA1979** fala para **sua_amiga.14:** moça de 14 anos...essa foi boa
2. (10:57:41) **Sansão** sai da sala...
3. (10:57:41) **sua_amiga.14** fala para **CAPIXABA1979:** vc falou minha idade
4. (10:57:49) **Samuel_BH** fala para **Ana/BH:** qts anos?
5. (10:57:54) **Mirela** fala para **afastada47a:** pq nao quiere tc com vc
6. (10:57:54) **Dr Curitiba** sai da sala...
7. (10:57:58) **Samuel_BH** fala para **LORRANY-14:** ja?
8. (10:57:58) **moreno rj** entra na sala...
9. (10:57:59) **CAPIXABA1979** fala para **sua_amiga.14:** no mínimo vc não esta dizendo a verdade
10. (10:58:09) **CAPIXABA1979** fala para **sua_amiga.14:** deve ter uns 17
11. (10:58:14) **Mirela** fala para **afastada47a:** agora vamos tc ?
12. (10:58:14) **cherry** sai da sala...
13. (10:58:22) **diana** sai da sala...

14. (10:58:31) **Mirela** fala para **afastada47a**: 😊
15. (10:58:47) **Samuel_BH** fala para **sua_amiga.14**: ja viu?
16. (10:58:49) **Mirela** fala para **afastada47a**: nao importa... eu espero
17. (10:58:52) **Mirela** fala para **afastada47a**: rsrc
18. (10:59:01) **nina** entra na sala...
19. (10:59:02) **Felipe.26.SP** sai da sala...
20. (10:59:02) **Mirela** fala para **Ä†@øbë£ø™**: 😁
21. (10:59:12) **CAPIXABA1979** fala para **sua_amiga.14**: vixi, estudei só até a 4 séire matando ttodas as aulas...votei na Dilma
22. (10:59:19) **cantor** fala para **Estrela**: ok xero
23. (10:59:22) **Mirela** fala para **afastada47a**: oh trem
24. (10:59:23) **Samuel_BH** fala para **Ana/BH**: buritis
25. (10:59:26) **Mirela** fala para **afastada47a**: q assunto
26. (10:59:34) **cantor** sai da sala...
27. (10:59:41) **sua_amiga.14** fala para **CAPIXABA1979**: rsrc
28. (11:00:49) **Samuel_BH** fala para **LORRANY-14**: então ta blz
29. (11:00:51) **H.carinhoso.sO** entra na sala...
30. (11:00:54) **CAPIXABA1979** fala para **CAPIXABA1979**: seu jegue vá na sala do seu estado...
31. (11:00:56) **sua_amiga.14** fala para **CAPIXABA1979**: td bm xau
32. (11:00:59) **Samuel_BH** fala para **LORRANY-14**: mais pode gostar?
33. (11:02:58) **sua_amiga.14** fala para **SERVA DE DEUS**: olá como vai?apdd
34. (11:02:59) **CAPIXABA1979** fala para **CAPIXABA1979**: poxa, não precisa ser tão ignorante
35. (11:04:20) **filho do Rei (reservadamente)** fala para **Todos**: fasinha se estiver por ai resp
36. (11:05:53) **moreno rj** sai da sala...
37. (11:06:11)  **Ä†@øbë£ø™** sai da sala...
38. (11:06:26)  **Ä†@øbë£ø™** fala para **Todos**: ...
39. (11:06:29) **Evang. Inteligente** fala para **Todos**: Eu não estou aqui ... eu nem existo !
40. (11:06:32) **vivi_cxs_RS** sai da sala...
41. (11:06:58) **VARAO QUER VAROA** entra na sala...
42. (11:06:59) **Evang. Inteligente** sai da sala...
43. (11:07:00) **Daniel Cam** sai da sala...
44. (11:08:24) **CAPIXABA1979** fala para **Todos**: estou precisando urgentemente de uma maiga
45. (11:08:35) **CAPIXABA1979** fala para **Todos**: quero dizer amiga
46. (11:08:39) **pfs** entra na sala...
47. (11:08:48)  **Ä†@øbë£ø™** fala para **CAPIXABA1979**: pra q vc quer amiga?

48. (11:09:41) **CAPIXABA1979** fala para **Todos**: quero uma amiga muito sincera que possa ser uma fiel namorada
49. (11:09:45) **PastorSerio/RJ** entra na sala...
50. (11:09:58) **aldair** fala para **carla**: vc tc de onde ?
51. (11:10:29) **CAPIXABA1979** fala para **Todos**: poxa vida, será que não tem nenhuma irmã solteira nessa sala afim de amizade??????????
52. (11:10:30) **Marcos 29** entra na sala...
53. (11:10:32) **aldair** fala para **neia**: oi abs
54. (11:10:51) **SERVA DE DEUS** fala para **Todos**: II Reis, 6:16 - Ele respondeu: Não temas, porque mais são os que estão conosco do que os que estão com eles.
55. (11:10:51) **aldair** fala para **carla**: sou de fortaleza
56. (11:10:51) **Judeu no Brasil** sai da sala...
57. (11:10:54) **Picasso** sai da sala...
58. (11:11:00) **k@@** entra na sala...
59. (11:11:23) **ghauder** fala para **Todos**: Se as obras salvam. Se só as caridade salva..O que acontece com aquele pobre e miserável que a vida toda só recebeu caridade, e pela sua pobreza jamais teve sobrando para fazer caridade...esse pobre então não será salvo?...Isso quer dizer que só ricos e poderosos, pois tem dinheiro para fazer caridade, esses serão os únicos que poderão ser salvos..Então o dinheiro compra a salvação....MAS A BIBLIA É BEM ENFÁTICA.... Porque pela graça sois salvos, por meio da fé; e isto não vem de vós, é dom de Deus. Não vem das obras, para que ninguém se glorie; Efésios 2:8...
60. (11:11:26) **CAPIXABA1979** fala para **SERGINHO 14**: sim, preciso de uma amiga gentil, carinhosa, inteligente, sincera e muito divertida
61. (11:11:28) **mel** entra na sala...
62. (11:11:35) **Claudio38KSD** entra na sala...
63. (11:11:42) **CAPIXABA1979** fala para **SERVA DE DEUS**: sim, preciso de uma amiga gentil, carinhosa, inteligente, sincera e muito divertida
64. (11:11:46) **k@@** fala para **Todos**: paz do senhor atodos
65. (11:13:03) **levita(h)** fala para **mel**: oi
66. (11:13:05) **nandaccb** fala para **Carinhoso Carente**: ola
67. (11:13:11) **LORRANY-14** sai da sala...
68. (11:13:11) **levita(h)** fala para **neia**: oi!!!!iiiiiiii
69. (11:13:15) **ilana** entra na sala...
70. (11:14:40) **aldair** fala para **carla**: vc tem msn
71. (11:14:42) **levita(h)** fala para **neia**: tc d ond
72. (11:15:10) **Renato** fala para **Todos**: Tem alguem de Cuiabá MT, para tcermos//
73. (11:15:16) **rosade saron** entra na sala...
74. (11:15:42) **levita(h)** fala para **rosade saron**: oi !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!
75. (11:15:49) **levita(h)** fala para **rosade saron**: td bem abs
76. (11:16:30) **aldair** fala para **carla**: ja vou xau
77. (11:16:33) **ímpio Imdiota** fala para **Todos**: 

SALA 03 (S3) – Temática: amizades virtuais

1. (11:21:34) **gustavo \$ (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** h ou m
2. (11:21:34) **MORENO.SOZINHO.33** sai da sala...
3. (11:21:44) **NÓS NA FITA** fala para **Todos:** m
4. (11:22:06) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
5. (11:22:07) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
6. (11:22:09) **gustavo \$ (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** tc de onde
7. (11:22:06) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
8. (11:22:06) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
9. (11:22:10) **gustavo \$ (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** tc de onde
10. (11:22:10) **ricky** fala para **Todos:** TO AFIM DE ENKRA A TV
11. (11:22:14) **ricky** fala para **Todos:** TEM NA SALA?
12. (11:22:23) **NINHO** sai da sala...
13. (11:22:28) **amoroso** fala para **samarinha:** oi linda blz
14. (11:22:30) **amoroso** fala para **samarinha:** tudo bem blz
15. (11:22:30) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** estás aí, amore?
16. (11:22:32) **amoroso** fala para **samarinha:** bom d ia
17. (11:22:47) **gustavo \$ (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** nos tc de onde gaat
18. (11:22:47) **Malu** fala para **Todos:** oi
19. (11:22:56) **Malu** fala para **Todos:** boom dia (:
20. (11:23:03) **NÓS NA FITA** fala para **Todos:** recife kara
21. (11:23:07) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
22. (11:23:08) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
23. (11:23:15) **Malu** fala para **Todos:** tudo sim, e vc?
24. (11:28:53) **VLA (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** FALAM EU IRMAO
25. (11:28:54) **Malu** fala para **Todos:** tudoo lindo
26. (11:28:56) **Malu** fala para **Todos:** e com vc no fds?
27. (11:29:03) **amoroso** fala para **NINHA:** oi linda
28. (11:29:03) **Malu** fala para **Todos:** bom dia bb
29. (11:29:05) **amoroso** fala para **NINHA:** tudop bem
30. (11:29:10) **NÓS NA FITA** fala para **VLA:** h ou m????????????
31. (11:29:11) **NÓS NA FITA** fala para **VLA:** h ou m????????????
32. (11:29:17) **RiKo** sai da sala...
33. (11:29:18) **VLA (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** H
34. (11:29:24) **engenheiro 34 rec** sai da sala...
35. (11:29:34) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;),
36. (11:29:34) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)
37. (11:29:37) **NÓS NA FITA** fala para **VLA:** ooooooooohhhhhhh tc de onde??????????
38. (11:31:07) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA:** Oi amore ;)

39. (11:31:07) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: Oi amore ;)
40. (11:31:07) **THOR** sai da sala...
41. (11:31:24) **NÓS NA FITA** fala para **H Quer Ficante**: oi.....
42. (11:31:29) **VLA (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: VC E H?
43. (11:31:34) **Menino de olinda (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: H ou M?
44. (11:31:37) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: tc de onde, querida? idade? ;)
45. (11:31:54) **amoroso** fala para **Malu**: oi linda
46. (11:31:56) **amoroso** fala para **Malu**: mtudo bem
47. (11:31:56) **LEONARDO**. sai da sala...
48. (11:32:03) **homem** sai da sala...
49. (11:32:06) **Menino de olinda (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: Olinda,
50. (11:32:11) **Malu** fala para **Malu**: ooi
51. (11:32:13) **diego** sai da sala...
52. (11:32:15) **garoto 21** fala para **SEU MASSAGISTA**: oio
53. (11:32:20) **Malu** fala para **Malu**: ta tudo bem sim
54. (11:32:21) **NÓS NA FITA** fala para **H Quer Ficante**: recife, 20
55. (11:33:44) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: hm, nao quer conversar mais no msn, ver se rola algo, amorew
56. (11:33:45) **H Quer Ficante (reservadamente)** fala para **NÓS NA FITA**: ??????????????

Fonte: Salas de bate-papo do provedor UOL

Notas:

⁽¹⁾ Dados recolhidos entre os dias 20 e 30 de Outubro de 2011.

⁽²⁾ Encontra-se realçado na cor cinza os trechos que foram retirados para o corpus do capítulo IV.

ANEXO H – DIÁLOGOS DO MSN ⁽¹⁾

DIÁLOGO 01 (D1) – Faixa etária entre 12 e 15 anos

U1.RAFAEL diz: Oie Lala (L)

U2.Laura(66' diz : Oi bibis (kk' ⁽²⁾

U1.RAFAEL diz: Tudo bom com tigo sis ??

U2.Laura(66' diz : Tudo e com tu bibis !? novs ?

U1.RAFAEL diz: Tudo bons , nada de novi e tu ?

U2.Laura(66' diz : Nada de novidades tbm ! como tas aí no SB ?

U1.RAFAEL diz: Ta legal , vai ter a feira sábado tu vens ? fds

U2.Laura(66' diz : Nem sei visse , a minha parece que é sábado tbm ! vo ver aqui me espera

U2.Laura(66' diz : É sabs mesmo , nem vo poder ir #MIMI

U1.RAFAEL diz: Tenho q vazar agr , depois nós se falamos ! #RAFAELOFF

U2.Laura(66' diz : GBye* bjs

DIÁLOGO 02 (D2) – Faixa etária entre 12 e 23 anos

U1.RAFAEL diz: Biazetee bjs.....

U2.Bruna diz: Oiii *-----* sabe o q é amanhã??

U1.RAFAEL diz: 🤔 não o que ?

U2.Bruna diz: niver da mariana né

U1.RAFAEL diz: aaaaaaaaaaaaaaarg
esqueci
vai dor o que pra ela ?
*dar

U2.Bruna diz: a gente fez um video p ela

U1.RAFAEL diz: poxa nem fala pra mim poxaaaaaaaaaaaaaaaaaa

U2.Bruna diz: oxi, tu só fica no ddtank !

U1.RAFAEL diz: Mentira , fico no twitter também

U2.Bruna diz: aham...

U1.RAFAEL diz: Bebecaa

U3.Rose diz: OOOI *-*

U1.RAFAEL diz: tudo com ?
bom* ?

U3.Rose diz: sssim e você ?

U1.RAFAEL diz: ótimozito
novidades?

U3.Rose diz: nenhuma amor ,e você ?

U1.RAFAEL diz: : minha feira de conhecimentos é sábado

U3.Rose diz: mas é tipo o que ??
feira cultural ? haha

U1.RAFAEL diz: sim é porque minha escola é doida

U3.Rose diz: hahaha qu legal poxa
vai ser sobre o que ?

U1.RAFAEL diz: Chico Science e o Movimento Mangue Beat
dicas sobre ? *_*.

U3.Rose diz: que temas diferentes
haha
especifica melhor haha

U1.RAFAEL diz: o tema é Mangue Beat e o Criador é Chico Science.
tem alguma dica
?
_

U3.Rose diz: iihi amor
sei não haha

U1.RAFAEL diz: oi pauls

U4.Paty diz: ooi

U1.RAFAEL diz: tudo bom ?

U4.Paty diz: aham e ctg

U1.RAFAEL diz: bem novidade?

U1.RAFAEL diz: nada abs

U2.Mário diz: kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

Notas:

⁽²⁾ Encontra-se realçado na cor cinza os trechos que foram retirados para o corpus do capítulo IV.