



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



GISLENE FRAGA DOS REIS SOARES

**A INTERFERÊNCIA DO INTERNETÊS NA ESCRITA: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Uberlândia/MG

2021

GISLENE FRAGA DOS REIS SOARES

**A INTERFERÊNCIA DO INTERNETÊS NA ESCRITA: UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação, como Trabalho de Conclusão, apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de Atuação: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Cristina Cristianini.

Uberlândia/MG

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S676 Soares, Gislene Fraga dos Reis, 1979-
2021 A interferência do internetês na escrita [recurso eletrônico] : uma proposta para o ensino fundamental II / Gislene Fraga dos Reis Soares. - 2021.

Orientadora: Adriana Cristina Cristianini.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.550>
Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Cristianini, Adriana Cristina, 1969-
, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia.
Pós-graduação em Letras. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletas.ileel.ufu.br - secprofletas@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	26 de agosto de 2021	Hora de início:	10:00	Hora de encerramento:	13:00
Matrícula do Discente:	11912MPL013				
Nome do Discente:	Gislene Fraga dos Reis Soares				
Título do Trabalho:	A interferência do internetês na escrita: uma proposta para o Ensino Fundamental II				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Estudos da Linguagem e Práticas Sociais				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docente				

Reuniu-se, remotamente via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Letras, assim composta: Professores Doutores: a) Profa. Dra. Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto, Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo – USP; b) Profa. Dra. Eliana Dias, Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; e c) Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini, Doutora em Semiótica e Linguística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Adriana Cristina Cristianini, apresentou a Comissão Examinadora e a candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Gislene Fraga dos Reis Soares, Usuário Externo**, em 01/09/2021, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Dias, Professor(a) do Magistério Superior**, em 09/09/2021, às 08:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Cristina Cristianini, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/09/2021, às 18:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3001637** e o código CRC **3A0EA778**.

Minha estima e admiração aos que acreditam nas potencialidades dos alunos de escolas públicas periféricas. Àqueles que buscam, como eu, contribuir de alguma forma para que esses estudantes sejam agentes da transformação de suas vidas por meio da educação que, apesar dos anseios, ainda não atingiu a qualidade inerente aos esforços de muitos docentes! Aos professores que lutam, veementemente, com as armas que dispõem, para que a educação seja, de fato, transformadora!

Em tempo, meu respeito e condolências aos familiares dos mais de quinhentos mil mortos pelo COVID no país! Triste marca ultrapassada enquanto finalizávamos este trabalho.

P vc q tbm axa q o internetês ã é 1 erro!

#Tamojunto



AGRADECIMENTOS

Não creio em caminhos trilhados sozinhos e nem em vitórias conquistadas sem lutas e sacrifícios. Desconfio seriamente que sem luta, o êxito não se realiza! E é por ter tido o privilégio de poder contar com pessoas que caminharam e batalharam comigo durante esses dois anos de dedicação ao Mestrado, que agora me concentro em externar os meus sinceros agradecimentos.

Meu agradecimento inicial é para o criador de todas as coisas! Obrigada Deus por me possibilitar a conquista do título de Mestra. Gratidão, Senhor, pela vida e por me conceder saúde e esperanças em dias melhores, diante de um momento crítico de pandemia em que estamos vivendo.

Aos meus pais, João e Sirlene, o reconhecimento por serem basilares para minha família e por se constituírem como os meus primeiros mestres! Sou grata por incentivarem meus sonhos e por me ensinarem valores que levarei por toda a minha vida!

Aos meus irmãos, que são para mim, sinônimos de união. São parceiros de todas as horas! Firmes nos momentos de alegrias e nos instantes de tristezas. Obrigada a todos vocês: Beto, Zelle, Lanna e Leide!

Ao meu esposo João e à minha amada filha Bianca (meus amigos, confidentes e parceiros), minha eterna gratidão! Vocês foram e são meus alicerces! No momento de dedicação aos estudos, vocês me ampararam e me auxiliaram e também me substituíram em tarefas domésticas. Vocês que, como atuais alunos da graduação na Universidade Federal de Uberlândia, me conduziram e me orientaram no caminho de volta à universidade depois de mais de dez anos! Quantas mudanças e transformações com as quais me deparei! A você João, ajudante e consultor para assuntos técnicos, o meu reconhecimento. Meu agradecimento pelo carinho ofertado no cafezinho que você me trazia com o intuito de me manter desperta nas noites intermináveis!

A todos os meus familiares: sobrinhos, afilhados, cunhados e cunhada, tios e primos... minha consideração!

À Universidade Federal de Uberlândia (UFU), essa renomada instituição na qual tenho orgulho de ter estudado na graduação e, agora, concluo a pós-graduação. Estendo meus agradecimentos ao Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela oportunidade de cursar o Mestrado. Meus agradecimentos à Coordenação local do Profletras, representada pela Professora

Doutora Marlúcia Alves e seu secretário Andson pela atenção e disponibilidade que a mim sempre dispensaram.

Agradeço a todos os professores da turma VI pela dedicação, empenho, carinho e prestatividade que tiveram enquanto ministravam suas aulas. Cada um, a seu modo, contribuiu, sobremaneira, com o resultado de nosso trabalho!

A todos os meus colegas da turma VI, sou grata pelo companheirismo e união, pelo carinho e amizade! Reconheço que tivemos uma excelente oportunidade de compartilhamento sem competição. Com vocês as segundas-feiras se faziam mais leves! Minha gratidão à amiga Fernanda Palhares pela parceria em todos os trabalhos e por enfrentar comigo os desafios que se fizeram presentes durante esse percurso.

Agradeço, em especial, às Professoras Dra. Eliana Dias e Dra. Vera Lúcia pela participação e importantíssimas contribuições ao compor minhas bancas do Exame de Qualificação e de Defesa deste Trabalho de Conclusão.

Nem todas as palavras serão suficientes para agradecer à professora Dra. Adriana Cristina Cristianini, minha orientadora. Destino a ela (que me escolheu, me acolheu, me ouviu, me compreendeu, me orientou, me auxiliou e me instruiu) a minha gratidão, minha admiração, meu respeito e o meu profundo reconhecimento pela pessoa e profissional que é!

À Secretaria de Educação de Uberlândia, por viabilizar a realização da nossa pesquisa.

Aos amigos e companheiros da Escola Municipal Professora Cecy Cardoso Porfírio. Agradeço à diretora, Célia Gomes Viana, pela confiança, pelo incentivo, por acreditar na educação e na necessidade de se ampliar os horizontes por meio da busca pelo conhecimento. A você, Célia, minha eterna gratidão por fazer todos os ajustes necessários, contra tudo e contra todos, para que eu pudesse cumprir minha jornada e concluir o mestrado! Meu agradecimento à atual diretora, Taísa Pereira, pela confiança em meu trabalho, pela consideração, pelo incentivo e encorajamento de todas as horas e, ainda, pelo auxílio importante na tradução do resumo deste trabalho.

Minha gratidão às amigas vice-diretoras Angélica Azevedo e Harley Araújo, pela amizade, cumplicidade, companheirismo e incentivo. Meu agradecimento se estende às analistas pedagógicas Claudia Oliveira e Glaucia Pinheiro, pelo apoio e estímulo, pelos ajustes e, principalmente, pela amizade que me foi dispensada durante todo esse período.

Meu respeito e agradecimento a todos os colegas docentes desta escola, em especial aos professores: Carlos Alberto (*in memoriam*), Marilda, Elete, Ana Lissa e Mara Rubia. À Mara, minha madrinha, (aluna da turma III do Profletras) que tem sido uma pessoa incrível! Sempre empenhada em ajudar: ora com a palavra amiga e de estímulo, ora com sua experiência e o empréstimo de livros e materiais. Jamais me esquecerei de suas palavras positivas e de encorajamento!

Ao amigo professor Cleber Ferreira Oliveira, minha eterna gratidão por sua substancial contribuição ao meu trabalho! Meu agradecimento pelas interlocuções a respeito da busca por ferramentas que auxiliassem na melhora da educação em nosso país e por viabilizar e colocar em prática nossas ideias.

Meu agradecimento aos amigos da Escola Estadual Mário Porto! À diretora Giselle Cristina pela credibilidade em meu trabalho e por me oportunizar momentos tão significativos junto aos estudantes! Estendo meus agradecimentos à atual diretora, Regina Beatriz, também pela confiança e auxílio neste percurso. À vice-diretora, Valéria Naresse, pelas vibrações positivas, pelo carinho, pelo ânimo e por todos os ajustes de horário feitos para me auxiliar nessa jornada. Meu agradecimento pelo carinho e frases de incentivo por parte dos colegas docentes dessa instituição de ensino. Agradeço ao vice-diretor/professor Marlúcio Gomes e à supervisora Elen Maria Alves por todo apoio e incentivo. Às amigas professoras Karla Regina, Samanta Jackeline e Raquel Baia, às quais sou imensamente grata pelo carinho e disponibilidade, além do empréstimo de livros e materiais que contribuíram para o desenvolvimento de meu trabalho. À amiga professora Elisângela Cristina, minha admiração e eterna gratidão pelo carinho, incentivo, apoio e por todas as oportunidades das riquíssimas interlocuções sobre educação e sobre o desejo de assistir às mudanças tão necessárias em nosso país.

Por fim, meu agradecimento àqueles que sempre me inspiraram e despertaram em mim a necessidade do aprimoramento, o interesse em querer progredir no que tange à minha prática docente para melhor atendê-los: meus alunos e ex-alunos das escolas Cecy Cardoso e Mário Porto!

RESUMO

As implicações decorrentes da interferência do internetês na escrita de estudantes do ensino fundamental II e ocasionadas pela crescente e frequente exposição à internet e ao uso da linguagem característica das redes sociais serviram de mote para a presente pesquisa que foi inspirada pelas observações reflexivas da nossa prática docente em sala de aula e pela recorrente verificação de uma escrita inerente ao internetês em produções cotidianas de textos dos estudantes da Educação Básica. Entendemos que esses estudantes não têm a percepção clara dos momentos adequados para o uso da variedade de prestígio da língua ou para o uso da variedade linguística própria do internetês e comum às redes sociais digitais. Nesse contexto, partimos da hipótese de que a elaboração de uma proposta pedagógica voltada para o trabalho do internetês em sala de aula seria um importante contributo à prática docente. Desse modo, considerando o uso das tecnologias na escola, nosso estudo objetivou desenvolver uma proposta pedagógica evidenciando o internetês como uma variação linguística diafásica e diamésica. O estudo do internetês, de suas definições e de quais seriam as implicações da transferência de seu uso — geralmente utilizado em redes sociais digitais — para a escrita, constituem-se como pontos importantes em nossa pesquisa. O embasamento teórico que deu sustentação ao nosso trabalho vale-se de contribuições de diversos estudiosos, quais sejam: Barbosa (2001), Biderman (2001), Bisognin (2009), Bortoni-Ricardo (2004 e 2005), Coseriu (1978), Cristianini (2007), Faraco (2008 e 2015), Freitas; Costa (2006), Galli (2005), Komesu; Tenani (2015), Marcuschi (2005 e 2008), entre outros. Metodologicamente, o estudo constitui-se em uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. A nossa proposta pedagógica consiste na elaboração do “Material de Apoio Docente” direcionado a professores de Língua Portuguesa e ao “Caderno de Atividades” destinado ao Estudante. Ambos são divididos em duas partes. A primeira é composta pelo Caderno de Atividades que apresenta um roteiro contendo dez oficinas pedagógicas e a segunda parte oferece orientações que conduzem à nossa ferramenta educacional digital em formato de *quiz*. Dessa forma, pretendemos colaborar com o professor para propiciar aos estudantes a seguinte reflexão: a transposição do internetês para as produções textuais na escola, e fora dela, não é adequada em contextos que exijam o uso da norma de prestígio da língua.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Proposta pedagógica. Educação Básica. Internetês. *Quiz*.

ABSTRACT

The implications due to the interference of the internet language in the writing of elementary school students II and caused by the growing and frequent exposure to the internet and to the use of language characteristic of social networks served as the motto for this research, which was inspired by the reflective observations of our teaching practice in the classroom and by the recurrent verification of writing inherent to the internet language in the daily production of texts by Basic Education students. We understand that these students do not have a clear perception of the appropriate moments to use the prestigious variety of the language or to use the language variety typical of internet language and common to digital social networks. In this context, we started from the hypothesis that the elaboration of a pedagogical proposal focused on the work of internet language in the classroom would be an important contribution to teaching practice. Thus, considering the use of technologies at school, our study aimed to develop a pedagogical proposal highlighting internet language as a diaphasic and diamestic linguistic variation. The study of internet language, its definitions and what would be the implications of transferring its use — generally used in digital social networks — to writing, constitute important points in our research. The theoretical foundation that supported our work draws on contributions from several scholars, which are: Barbosa (2001), Biderman (2001), Bisognin (2009), Bortoni-Ricardo (2004 and 2005), Coseriu (1978), Cristianini (2007), Faraco (2008 and 2015), Freitas; Costa (2006), Galli (2005), Komesu; Tenani (2015), Marcuschi (2005 and 2008), among others. Methodologically, the study is an exploratory research, with a qualitative approach and an applied nature. Our pedagogical proposal consists in the elaboration of the “Teacher Support Material” aimed at Portuguese Language teachers and the “Activity Book” for the Student. Both are divided into two parts. The first part consists of the Activity Book which presents a script containing ten pedagogical workshops and the second part offers guidelines that lead to our digital educational tool in quiz format. Therefore, we intend to collaborate with the teacher to provide students with the following reflection: the transposition of the internet language to textual productions at school, and beyond, is not suitable in contexts that require the use of the prestige norm of the language.

Keywords: Portuguese Language. Pedagogical proposal. Basic education. Internet Language. *Quiz.*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Exemplo 01 de registro de bate-papo via aplicativo de mensagem	36
Figura 2	Exemplo 02 de registro de bate-papo via aplicativo de mensagem	36
Figura 3	Exemplo 03 de registro de bate-papo via aplicativo de mensagem	37
Figura 4	Exemplos de emojis	42
Figura 5	Exemplos de emojis	42
Figura 6	Exemplo 1 de figurinhas para <i>WhatsApp</i>	43
Figura 7	Exemplo 2 de figurinhas para <i>WhatsApp</i>	43
Figura 8	Exemplo 3 de figurinhas para <i>WhatsApp</i>	44
Figura 9	Figurinha para <i>WhatsApp</i> – Fique em casa.....	100
Figura 10	Figurinha para <i>WhatsApp</i> – Tô rindo mas de máscara	101
Figura 11	Imagem ilustrativa do jogo <i>Free Fire</i>	101
Figura 12	Imagem ilustrativa de amizade real X amizade virtual.....	102
Figura 13	Sugestão de Avaliação das oficinas	115
Figura 14	Gabarito da avaliação das oficinas.....	115
Figura 15	Resposta automática <i>e-mail</i>	117
Figura 16	Autenticação dos dados	118
Figura 17	<i>Quiz</i> do Internetês	118
Figura 18	Acesso ao aplicativo via celular	119
Figura 19	Acesso ao aplicativo via celular	119
Figura 20	Acesso ao aplicativo via celular	120
Figura 21	Acesso ao aplicativo via celular	120
Figura 22	<i>Quiz</i> do Internetês	121
Figura 23	Simulação de resultado	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Exemplo de <i>emoticons</i>	39
Quadro 2	Transcrição do bate-papo registrado na Figura 1	40
Quadro 3	Transcrição do bate-papo registrado na Figura 2	40
Quadro 4	Transcrição do bate-papo registrado na Figura 3	40
Quadro 5	Comparativo <i>emoticons</i> /abreviações/termos comuns	75
Quadro 6	Comparativo <i>emoticons/emojis</i> e figurinhas	76
Quadro 7	Comparativo entre as abreviações.....	77
Quadro 8	Comparativo entre os termos e expressões usados na internet	77
Quadro 9	Representativo de risos/risadas	78
Quadro 10	Acepções de norma	82
Quadro 11	Questões para Oficina 1	97
Quadro 12	Palavras para abreviar	98
Quadro 13	Questões para Oficina 3	102
Quadro 14	Instruções para Oficina 5	104
Quadro 15	Conceito de internetês.....	105
Quadro 16	Questões para Oficina 7	106
Quadro 17	Pontuação das equipes	108
Quadro 18	Painel para realização do jogo “Caça Internetês”	109
Quadro 19	Glossário do poema “Exp”	111
Quadro 20	Poema-protesto	111
Quadro 21	Pontos de partida.....	112

LISTA DE TEXTOS

Texto 1 Transcrição de texto escrito 1, com interferência do internetês na escrita	55
Texto 2 Transcrição de texto escrito 2, com interferência do internetês na escrita	56
Texto 3 A velha questão da <i>Igg</i> dos chats, Sírio Possenti.....	95
Texto 4 Tirinha: Grump – Orlandelli.....	104
Texto 5 Tirinha: Bugio, o Chat*o	106
Texto 6 Poema-protesto Exp, Chacal.....	110
Texto 7 Charge: Você fala internetês?.....	114

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO	25
2 INTERNETÊS, TECNOLOGIAS E ENSINO	30
2.1 Tecnologias e internetês	34
2.2 Internet e ensino.....	47
2.3 Internetês e a interferência no ensino	54
2.4 O papel do docente perante os recursos digitais e tecnológicos	57
2.5 Letramento e Inclusão digital	64
3 RELAÇÃO ENTRE INTERNETÊS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.....	68
3.1 O internetês e a relação entre a fala e a escrita	69
3.2 As abreviaturas como recurso linguístico do internetês	71
3.3 Internetês e Variação linguística no livro didático	72
3.4 Internetês: variação ou mudança?.....	75
3.5 O Internetês e a parametrização.....	78
4 ASPECTO LEXICAL DA LÍNGUA EM RELAÇÃO AO INTERNETÊS.....	80
4.1 Lexicologia e Lexicografia.....	80
5 RELAÇÃO ENTRE NORMA E INTERNETÊS	82
6 MÉTODO E PROCEDIMENTOS	88
7 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	94
7.1 Material de Apoio Docente – Caderno de Atividades	94
7.1.1 Primeira Oficina: As Abreviaturas	95
7.1.2 Segunda Oficina: Comparando as Abreviaturas.....	98
7.1.3 Terceira Oficina: Opinião Virtual - Minha opinião na rede	99
7.1.4 Quarta Oficina: Opinião Real - Minha opinião em contexto formal	102
7.1.5 Quinta Oficina: Bate-papo “molezinha”.....	103
7.1.6 Sexta Oficina: Que linguagem é essa?.....	104
7.1.7 Sétima Oficina: Jogo “Caça Internetês”	105
7.1.8 Oitava Oficina: O internetês é nosso!.....	109
7.1.9 Nona Oficina: Confecção do “Mini Vocabulário do Internetês”.....	112
7.1.10 Décima Oficina: Consolidando conhecimento	113
7.2 Sugestão para a avaliação das Oficinas	114
7.3 Material de Apoio para professores de Língua Portuguesa – FPD (Ferramenta Pedagógica Digital) “Quiz do Internetês”	116

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
9 REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A: FOLHA PARA REGISTRO DE OPINIÃO	131
APÊNDICE B: FOLHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL	132
APÊNDICE C: MATERIAL DE APOIO DOCENTE.....	133
APÊNDICE D: CADERNO DE ATIVIDADES	178
ANEXO A: SUGESTÃO PARA CONFEÇÃO DO CADERNO/LIVRETO	216

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

São relevantes e consideráveis as transformações e os avanços advindos do uso da internet¹ e dos recursos tecnológicos e digitais disponíveis para a grande maioria dos indivíduos. Esses recursos encontram-se arraigados à vida em sociedade de tal maneira e estão tão presentes no desenvolvimento das várias atividades cotidianas que vislumbrar um futuro sem a presença deles parece pouco provável.

Tais transformações também podem ser observadas no modo como as pessoas interagem e se comunicam atualmente. Assim, percebemos que as situações de comunicação e interação social deixaram, em muitos casos, de ser presenciais e passaram a ser virtuais. Haja vista que muitas pessoas começaram a utilizar os recursos tecnológicos e digitais, por intermédio das redes sociais digitais² e salas de bate-papo, como importante (senão o principal) meio de comunicação.

Presenciamos e somos conduzidos pela velocidade de uma comunicação síncrona, fato esse que colabora para que os recursos e as ferramentas que viabilizam as interações interpessoais sejam popularmente conhecidos, atraindo boa parte da população e especialmente (mas não apenas) os jovens e adolescentes que parecem saber lidar sem embaraços com tais recursos e, naturalmente, muitos desses jovens e adolescentes estão inseridos no ambiente escolar.

Dessa forma, as interferências ocasionadas pelo uso e pela exposição aos recursos tecnológicos e digitais se refletem no ensino. A realidade escolar com a qual nos deparamos, consorciada à nossa experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa (doravante LP) no Ensino Básico, possibilitou-nos verificar que essa nova forma de comunicação e interação social, a partir das diversas redes sociais digitais, tem atraído e cativado a atenção dos estudantes. Conseqüentemente, a forma com que eles utilizam a escrita para se comunicar em suas redes sociais digitais, dentro e fora da escola, tem se mostrado um desafio para nós, professores, ao percebemos o

¹ Conforme Bisognin (2009, p.14), o termo *Internet* (com I maiúsculo) refere-se ao vasto conjunto de redes em todo o mundo, interligadas entre si, que utilizam os protocolos baseados no conjunto TCP/IP [...] e *internet* (com i minúsculo) é utilizado para designar duas ou mais redes interligadas, mas habitualmente usado apenas com “i” minúsculo, tendo assim um significado muito particular, designando a internet que todos conhecemos. Neste trabalho utilizaremos a segunda opção.

² De uma forma geral, pode-se dizer que uma rede social digital é aquela em que um indivíduo, vinculado a um sistema constituído pela interligação de dois ou mais computadores e seus periféricos, liga-se a outro indivíduo, de outra rede, com objetivo de comunicação, de compartilhamento, de intercâmbio de dados afins, resultando na criação de novos grupos na e pela internet (cf. RECUERO, 2006 apud KOMESU; TENANI, 2009).

domínio que esses estudantes possuem dos códigos linguísticos utilizados na comunicação que fazem por intermédio da internet. Da mesma forma, é perceptível que esses discentes têm acesso aos recursos de interação social virtual e estão bem familiarizados com eles.

Diante de um cenário em que a exposição à internet e aos seus recursos é evidente, urge o pensamento sobre qual poderá ser, de um modo mais abrangente, o impacto na vida dos jovens e adolescentes no tocante a essa exposição excessiva à internet uma vez que, com base em atentas observações em nossa prática docente, pudemos constatar interferências na escrita dos estudantes da Educação Básica inerentes dessa intensa exposição digital. Tal fato se põe como mais um dentre tantos desafios a serem enfrentados pelos docentes e nos remete a reflexões sobre o papel do professor perante tantas mudanças. Nossas inquietações a esse respeito e acerca da interferência do internetês no ensino e, conseqüentemente, a relação entre internet e ensino será apontada e discutida no decorrer deste trabalho.

Antes, entretanto, convém esclarecer o nosso entendimento a respeito do que seja interferência. Compreendemos esse substantivo feminino como algo que perturba e que interfere no desenvolvimento de alguma coisa, isto é, algo que ocorre quase como uma intromissão. E essa intromissão acontece à revelia e vai ganhando e tomando espaço. Não concebemos, portanto, essa intromissão como sendo algo negativo ao processo de ensino e aprendizagem. Ao contrário, percebemos essa interferência como uma intromissão que se dá em um cenário em que as transformações ocasionadas pelo uso e pela exposição à internet e seus recursos se apresentam contemporâneas e necessárias.

Assim, temos que a interferência da linguagem característica da internet³ na escrita refere-se ao internetês. Logo, compreendemos o internetês como sendo a linguagem característica da internet encontrada na prática da comunicação em redes sociais digitais. Os impactos causados pelo seu uso ocupam papel importante em nosso estudo por vários fatores. Primeiro, por se referir a um modo de comunicação e de transmissão de mensagens no meio virtual utilizando uma escrita díspar que por vezes parece reproduzir, mesmo que híbrida e parcialmente, a modalidade da fala. Segundo, porque, conforme Rajagopalan (2013) é uma forma de leitura e escrita bastante atraente

³ Reforçamos que, neste trabalho, ao utilizarmos linguagem característica da internet estamos nos referindo especificamente ao internetês.

e utilizada por jovens e adolescentes. Terceiro, por seu estudo ser um desafio instigante e indispensável para nós, uma vez que se trata de um tipo de grafia diferente e cativante que é comumente utilizada pelos estudantes, causando polêmica dentro e fora da escola. E por fim, por constar nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional, como os Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2016) que apontam que as escolas devem oportunizar aos estudantes, o aprendizado e a utilização de diferentes recursos tecnológicos na aquisição e na construção do conhecimento.

Considerando o caráter contemporâneo do internetês e as implicações da sua utilização em produções textuais escritas perante contextos formais que exigem dos estudantes um grau maior de monitoramento e o uso da variedade de prestígio da língua⁴, refletimos se o uso e a exposição ao internetês em redes sociais digitais afetariam a modalidade escrita quando fosse exigido dos estudantes do ensino fundamental, maior grau de monitoramento e o uso da variedade de prestígio da língua.

Baseando-nos na postura adotada por parte de alguns docentes no ensino de LP que buscam priorizar em suas práticas em sala de aula o ensino do que Faraco (2008) denomina de norma curta⁵ e ao fato desses professores se ocuparem de atividades que objetivam decorar regras pertencentes aos manuais da gramática normativa, consideramos que os discentes não têm a percepção⁶ clara dos contextos e momentos adequados para escolha do uso da variedade de prestígio da língua ou para o uso do internetês. Tudo isso contribui para que haja, de fato, uma interferência na escrita dos estudantes do ensino fundamental.

Ao refletirmos sobre essa situação, uma interrogação se fez presente: como amenizar as implicações da interferência da utilização do internetês na modalidade escrita que exige maior grau de monitoramento e o uso de prestígio da língua? Após ponderações, partimos da hipótese de que é possível elaborar propostas de ensino que

⁴ Utilizaremos variedade de prestígio da língua em vez de norma culta por entendermos o implícito preconceito que há no adjetivo “culto”, conforme indicam estudiosos do assunto, como Bagno (2007) e Faraco (2008). Mais adiante, apresentamos uma breve discussão sobre essa questão.

⁵ Norma curta é uma expressão usada por Faraco (2008) que, de acordo com o autor, designa a norma culta quando esta é utilizada como uma concepção que apequena a língua, encurtando sua riqueza e deixando de perceber as inúmeras formas alternativas de uso, se reduzindo a normas estreitas e rígidas.

⁶ O conceito de percepção que adotamos neste trabalho assemelha-se ao apontado por PACHECO; SILVA (2007) ao propor que a percepção [...] é um processo de atribuição de significados subordinado às estruturas cognitivas, detentor de uma função adaptativa.

dão conta de trabalhar o internetês e a variação linguística de maneira mais dinâmica sem valorizar as premissas negativistas e os preconceitos que cercam o tema.

Entendemos que o estudo dessa temática atual coincide com as inquietações vivenciadas por grande parte dos docentes de LP em suas experiências em sala de aula no que tange ao emprego das tecnologias digitais no ensino, às variações linguísticas e, conseqüentemente, ao uso do internetês.

Concordamos, indubitavelmente, sobre a importância de se propiciar aos estudantes, na escola, o acesso às variedades linguísticas, inclusive à variedade de prestígio que é dever e responsabilidade tanto do professor quanto da escola. E, portanto, “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15). Percebemos, entretanto, que essa variedade, o internetês é vista como uma linguagem adversa à variedade de prestígio da língua sendo motivo de receio por parte dos pais e professores diante das tantas possibilidades que a internet oferece. De acordo com Palfrey e Gasser (2011, p.269) “os adultos estão preocupados com a maneira como as crianças estão aprendendo” e, segundo os autores “na ausência de dados claros, muitos pais e educadores temem os efeitos que as tecnologias digitais estão tendo sobre nossas crianças e sua capacidade de aprender”.

Esse receio se nota, especificamente, pela forma característica com a qual os adolescentes e jovens escrevem em suas redes sociais digitais e, ainda, pela possibilidade desta escrita digitalizada causar interferência na escrita que se espera ser ensinada e aprendida na escola. Além do mais, a sociedade carrega um estigma de que a exposição à internet pode atrapalhar os estudantes, ou seja, a internet pode acarretar em vícios relacionados a jogos *online*, ao fato de se passar horas assistindo a vídeos e séries, ao uso indiscriminado das redes sociais digitais, dentre outros. Em função disso, essa exposição pode acabar influenciando na escrita. Torna-se esse um fator preponderante que remete ao preconceito quanto à escrita utilizada em redes sociais digitais, desqualificando-a quase sempre.

Nesse sentido, nosso objetivo principal com esta pesquisa foi elaborar, para os professores de LP, uma proposta pedagógica acerca do internetês com vistas a auxiliá-los em suas práticas em sala de aula. Tencionamos, por conseguinte, desenvolver um caderno de atividades com a mesma temática destinado aos estudantes contribuindo para o estudo do internetês na busca por amenizar os impactos da sua transposição para

as produções textuais elaboradas em contextos formais na escola e (também) fora dela. Pretendemos ainda, com este estudo, possibilitar aos envolvidos um olhar menos preconceituoso em relação às variações linguísticas e, em particular, ao internetês afastando a premissa de que seu uso é incorreto.

Com referência a questão do que seja linguisticamente certo ou errado, Bagno (2007) afirma que sempre que o assunto é linguagem e seus usos, a sociedade baseada no discurso do senso comum, apresenta um posicionamento carregado de concepções preconceituosas e equivocadas e valorizando a noção do erro. Segundo o autor:

Não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para continuar condenando como “erros” os usos linguísticos que estão firmados no português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa (BAGNO, 2007, p.161).

Partindo dessa perspectiva, procuramos desenvolver uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada. Qualitativa porque considera a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa. E de natureza aplicada por buscar o seu interesse prático na aplicação ou utilização dos resultados que visam soluções para determinados problemas, conforme apontam Marconi e Lakatos (2017). No tocante aos procedimentos metodológicos, elaboramos uma proposta pedagógica direcionada a professores de LP e voltada para o ensino fundamental, que consiste ao Material de Apoio Docente. Elaboramos, similarmente, o Caderno de Atividades destinado aos estudantes, também disponível para consulta ao final deste trabalho. Ambos compostos de duas partes.

A primeira parte da proposta se dá por meio do Caderno de Atividades que contempla um roteiro de atividades com vistas à reflexão sobre situações de adequação do uso da língua. Neste roteiro encontram-se práticas direcionadas aos professores para serem aplicadas por meio de oficinas e exercícios que favoreçam a leitura e a discussão de textos de ampla divulgação extraídos de jornais, revistas e internet. Textos esses de variados gêneros, que ilustram e tratam do internetês, evidenciando-o. Os exercícios apresentados tanto no caderno do professor quanto do estudante intentam o estímulo à produção textual, por meio, principalmente, do gênero artigo de opinião buscando, por

consequente, a reflexão acerca do uso da linguagem característica da internet, praticada nas redes sociais digitais.

Na segunda parte da nossa proposta pedagógica, apresentamos e indicamos os caminhos que conduzem à ferramenta pedagógica digital (doravante FPD) nomeada “*Quiz do Internetês*”, desenvolvida com o objetivo de atrair os estudantes a participarem de um jogo digital de perguntas e respostas a respeito da temática explorada nas oficinas.

Entendemos que as possibilidades de atividades que sugerimos nesta pesquisa visam contribuir para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvam um novo olhar para o internetês, abrindo e ampliando os caminhos para o contemporâneo e desfazendo-se de preconceitos arraigados sobre a variação linguística e sobre essa prática letrada típica da internet e das redes sociais digitais.

Acerca do processo de ensino e aprendizagem, nos afastamos um pouco da nossa temática acreditando ser importante contextualizar o cenário com o qual nos deparamos durante o desenvolvimento de nossa pesquisa. Defrontamo-nos, nesses dois últimos anos, com situações atípicas que se destacaram mundialmente e impactaram a nossa realidade de maneira abrangente mudando o modo como vivemos em sociedade e as nossas relações interpessoais e profissionais que passaram por sérias e rígidas restrições. Fomos, então, obrigados a nos recolher em isolamento e nos distanciar socialmente para evitar a propagação de um vírus que vitimou milhares de pessoas no Brasil e no mundo. Trata-se de uma pandemia mundial ocasionada pelo novo coronavírus.

Toda essa situação afetou de forma significativa o processo de ensino e aprendizagem no ano de 2020 e, até o momento, no ano de 2021. Desde então, as aulas deixaram de ser presenciais e passaram a ser virtuais. As tentativas de retorno por meio do sistema híbrido de ensino⁷ não obtiveram êxitos. O atendimento aos estudantes se fez por meio de *chats*⁸, *e-mails* e aplicativos de bate-papo síncronos. A interação com os

⁷ Sistema híbrido de ensino, basicamente, refere-se a uma metodologia de ensino que visa aliar métodos do ensino presencial e *online*.

⁸ Entendemos *chat* como “bate-papo” conforme seu significado em português. É a conversa em tempo real de duas ou mais pessoas por meio de um computador que esteja ligado à internet. Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/bugio-o-chato/>. Acesso em 25/03/2020. *Chat* é um substantivo masculino que indica conversa informal na Internet cujos participantes trocam mensagens escritas em tempo real, que aparecem ao mesmo tempo para todos os participantes do bate-papo; bate-papo *online*. Disponível em: www.dicio.com.br/chat/. Acesso em 23 mar. 2020.

estudantes passou a se realizada via plataforma de reuniões *online*, denominada *Google Meet*⁹ e a sala de aula, agora virtual, localizava-se na plataforma *Google Classroom*¹⁰.

A princípio, o fato de as aulas se realizarem por meio de plataformas digitais e a necessidade de comunicação se utilizando, entre outros, de meios como as redes sociais digitais gerou em nós grande expectativa, pois o nosso trabalho caminhava nesse sentido: utilizar de meios e formas de comunicação que fossem comuns aos estudantes. Pareceu-nos, assim, uma excelente oportunidade. Porém, a realidade se mostrou contrária ao observarmos a pequena adesão dos estudantes quanto à participação nesses sistemas de ensino oferecidos. De uma forma generalizada, constatamos a não participação dos estudantes nas várias tentativas de travar com eles um canal efetivo de comunicação que pudesse suprir, provisoriamente, o ensino presencial.

Diante das inúmeras adversidades e incertezas e com a convicção da importância do nosso trabalho que visa contribuir para o ensino, é que demos continuidade à nossa pesquisa.

Isto exposto, nosso trabalho, além das considerações iniciais e finais, se encontra dividido em sete partes principais. Na primeira, tratamos da variação linguística e ensino. Na segunda parte, abordamos o internetês, suas definições e implicações no ensino. Na terceira parte, refletimos sobre a relação que há entre variação linguística e o internetês. Apresentamos na quarta e quinta partes, o aspecto lexical do internetês e a relação entre norma e internetês. A sexta parte é destinada à apresentação do método e dos procedimentos adotados e, na sétima parte, demonstramos a nossa proposta pedagógica.

⁹ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo chamadas desenvolvido pelo *Google*.

¹⁰ O *Google Classroom* é uma plataforma desenvolvida pelo *Google* que possibilita a realização de aulas à distância por vídeo chamadas, além de propiciar recursos como acompanhamento do desenvolvimento das atividades, atribuição de notas, entre outros.

1 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E O ENSINO

O fenômeno da variação linguística é o “processo pelo qual duas formas podem ocorrer no mesmo contexto com o mesmo valor referencial/representacional, isto é, com o mesmo significado” (COELHO et al., 2015, p.16). De acordo com os autores, a “variação é inerente às línguas, e não compromete o bom funcionamento do sistema linguístico nem a possibilidade de comunicação entre os falantes” (COELHO et al., 2015, p.16).

Apesar de inúmeros e consistentes estudos acerca das variações linguísticas, ela ainda provoca reações muito negativas dentro e fora da escola. Isso porque a sociedade, de um modo geral, não concebe a linguagem como fenômeno heterogêneo e mutável que é e interpretam essas mudanças como sinais de pouca escolaridade ou como mau uso da língua. Desse modo, fica evidente o preconceito que circunda o tema, uma vez que o que se percebe são a discriminação e a rejeição dos indivíduos pela maneira de falar e/ou de escrever do outro.

Antunes (2003, p.20) aponta uma triste constatação a respeito da relação que o estudante tem com o ensino de LP na escola. A autora afirma que, apesar de alguns sinais de mudança, ainda:

[...] persiste o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar, que se manifesta de diversas maneiras. Logo de saída, manifesta-se na súbita descoberta, por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, de que “o português é uma língua muito difícil.” Posteriormente, manifesta-se na confessada (ou velada) aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar.

Bortoni-Ricardo (2004, p.37), ao avaliar a questão da variação linguística em sala de aula e objetivando a reflexão sobre a variação linguística no repertório de professores e estudantes do ensino fundamental, afirma que “erros de português são simplesmente *diferenças* entre variedades da língua”. Isso se explica pelo fato de que ainda há uma insegurança por parte dos professores não saberem agir perante os chamados erros de português, pois não há um senso comum quanto à correção e, desse modo, essa insegurança reflete na prática docente, pois os professores ficam “sem saber se devem corrigir ou não, que erros devem corrigir ou até mesmo se podem falar em erros” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.38).

De acordo com a autora, é preciso atentar para os saberes dos alunos. Segundo ela:

[...] partindo da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que, diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia da professora deve incluir dois componentes: a identificação da diferença e conscientização da diferença (BORTONI-RICARDO, 2004, p.42).

A nosso ver, as estratégias apontadas pela autora, de identificação e conscientização da diferença diante de uma regra fora da variedade de prestígio da língua e empregada pelos estudantes, contribuem para uma prática docente menos preconceituosa.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2016, p.70), “se estima que mais de 250 línguas sejam faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (idem). E ainda de acordo com o documento “esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira”. O que torna extremamente importante, no espaço escolar, reconhecer e valorizar as realidades da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico, que deve ser, gradativamente, reduzido, para não dizer eliminado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p.112), que norteiam a Educação Básica, no quesito currículo para o ensino fundamental estabelecem que:

[...] o aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma *ir bem* na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto.

Nessa perspectiva, é de suma importância o papel da escola de contribuir para uma educação de qualidade, oferecendo ao aluno o domínio das práticas socioculturais de leitura, escrita e fala. Torna-se assim um grande desafio para o professor no ensino de LP, que precisa criar mecanismos e estratégias, como as estratégias apontadas por

Bortoni-Ricardo (2004), por exemplo, que deem conta de sanar dificuldades como as que envolvem a variação linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, já em 1998, deixavam evidente em seus objetivos gerais para o ensino fundamental, a necessidade de,

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1998, p.7).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2016, p.11), por sua vez, aponta como uma das competências gerais da educação básica que o estudante deva:

[..] utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

De acordo com Lima (2014, p.117) o que complica essa situação relacionada à variação linguística e seu ensino é o exatamente o “valor que é conferido pela sociedade a manifestações linguísticas”, ou seja, quando se trata de língua não se aplica a ela a mesma visão que se aplica à música, à dança, às questões religiosas ou costumes que sofrem variações constantes.

Entendemos, pois, que o uso e compreensão dessas diferentes linguagens, sejam elas: verbal, corporal, visual, sonora ou digital, contribuem para a construção de uma sociedade mais transigente capaz de respeitar as diferenças, inclusive linguísticas.

A esse respeito, Bagno (2007, p.159) oferece um significativo apontamento:

Se queremos construir uma sociedade tolerante, que valorize a diversidade, uma sociedade em que as diferenças de sexo, de cor de pele, de opção religiosa, de idade, de condições físicas, de orientação sexual não sejam usadas como fator de discriminação e perseguição, temos que exigir também que as diferenças nos comportamentos linguísticos sejam respeitadas e valorizadas.

As reflexões sobre a variação linguística, apontadas pela BNCC (2016) consideram os fenômenos da variação e mudança linguística destacando que esses fenômenos são inerentes a qualquer sistema linguístico, podendo dessa forma ser observados em vários níveis de análise. De acordo com o documento:

[...] as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2016, p.81).

Ainda segundo a BNCC (BRASIL, 2016, p.65):

[...] o importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

No tocante às variações linguísticas e ensino, Faraco (2015, p.20), por sua vez, aponta uma triste realidade, ao refletir que:

[...] mesmo no interior do sistema escolar, avançamos muito pouco. Nas práticas escolares cotidianas, ainda predomina uma concepção mais tradicional da variação linguística e se lança mão ainda da régua estreita do certo e do errado tomados como valores absolutos e não como valores relativos.

Em relação a essa temática, a BNCC (BRASIL, 2016, p.71) aponta que:

[...] cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

E, ainda, no que se refere ao contexto escolar, temos que:

[...] estamos longe de ver o cidadão comum e o professor reconhecendo que a variação linguística é nada mais que a manifestação evidente da essência e da natureza da linguagem, reconhecendo que há um padrão valorizado, sim, mas que o uso

do padrão prestigiado não constitui, em si, e intrinsecamente, um uso de boa linguagem, e que essa avaliação só ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico (NEVES, 2003, apud ANTUNES, 2007, p.100).

Ainda assim, diante de um cenário desfavorável, concordamos a respeito da importância de estudos e pesquisas que apontem a relevância indelével da variação linguística. Estudos esses que sejam contributos para que vieses preconceituosos que envolvem as variações linguísticas sejam, senão extirpados, amenizados.

De acordo com Marcuschi (2008, p.16) os usos que fazemos da língua determinam a variação linguística em todas as suas manifestações, pois “são as formas que se adequam aos usos e não o inverso”.

Por sua vez, Bagno (2007), nos estudos sobre variação linguística, afirma que os sociolinguistas selecionam um conjunto de fatores sociais que podem auxiliar na identificação dos fenômenos de variação linguística que são fatores extralinguísticos, sendo um desses fatores, o uso das redes sociais digitais em que, de acordo com o autor “cada pessoa adota comportamentos semelhantes aos das pessoas com quem convive em sua rede social; entre esses comportamentos está também o comportamento linguístico” (BAGNO, 2007, p.44).

Logo, dada à dificuldade de se dissociar os tipos de variação quando fazemos uso da língua, uma vez que se interseccionam, nosso estudo, no que tange ao internetês, lança mão da variação diamésica¹¹ no que diz respeito ao meio de comunicação, e também da variação diafásica¹² que se relaciona ao modo de falar e de se expressar de cada indivíduo.

Diante disso, nos afastamos por um instante dessa temática, para apresentarmos o internetês, suas definições e a interferência que exerce no ensino para assim, mais adiante, refletirmos a respeito da relação entre internetês e variação linguística.

¹¹ Para variação diamésica, nos apoiaremos em Coelho et al. (2015) ao indicar que a palavra diamésica se relaciona etimologicamente à ideia de vários meios; no contexto da Sociolinguística, os meios ou códigos são a fala e a escrita.

¹² Quanto à variação diafásica nos fundamentamos em Cristianini (2007) ao apontar que esse tipo de variação é “resultado da adequação da expressão à situação ou ao contexto comunicativo”.

2 INTERNETÊS, TECNOLOGIAS E ENSINO

Indubitavelmente, o mundo passou (e ainda passa) por uma imensa expansão tecnológica e virtual. Em decorrência disso, a internet, mediante seus recursos e ferramentas, tem sido um dos principais meios de comunicação entre as pessoas, especialmente (mas não somente) entre os jovens e adolescentes. É evidente que as transformações decorrentes dessa expansão virtual e tecnológica trouxeram e continuam trazendo muitas vantagens e facilidades para o dia a dia das pessoas. As relações pessoais e comerciais foram simplificadas por intermédio desses recursos tecnológicos que permitiram estreitar laços com o mundo inteiro e viabilizaram desde bate-papos informais, passando por estudos e pesquisas, realização de compras e pagamentos de contas, até o fechamento de grandes transações comerciais. Tudo isso e muito mais é possibilitado pelos avanços dos recursos tecnológicos.

Esses avanços também são notados no que diz respeito à forma de comunicação que é realizada atualmente. Em função disso, o internetês, que é a linguagem utilizada nesse tipo de comunicação virtual será o nosso foco neste trabalho. Portanto, faz-se necessário uma discussão acerca de suas definições, assim como algumas reflexões tomando como alicerce o que expõem alguns estudiosos que buscaram acepções que pudessem definir a linguagem característica da internet praticada na comunicação por meio das redes sociais digitais. Assim, procuramos evidenciar algumas dessas definições e reflexões de acordo com o que alguns autores propõem.

Possenti (2008, p.23) afirma que o internetês é “a escrita típica de alguns gêneros textuais da internet (*chats* e *blogs*¹³)”.

Para Komesu e Tenani (2009, v.9, p.623), o internetês é a “língua portuguesa produzida em ambiente digital” e pode ser definido como sendo:

[...] uma forma grafolinguística que se difundiu em bate-papos virtuais e comunicadores instantâneos, de forma geral; também em *blogs*, *microblogs* e demais redes sociais. É reconhecido por registro escrito divergente do da norma culta (KOMESU; TENANI, 2015, p.15).

¹³ Consideramos a definição apresentada por BISOGNIN (2009, p.15) para blog: abreviação de *weblog*, é o registro frequente de informações *online*. A maioria das pessoas o utiliza como diário pessoal no qual publica histórias, ideias ou imagens.

De acordo com as autoras, talvez seja esse um dos motivos pelo qual “os usuários e adeptos da linguagem da internet sejam tomados como “assassinos da língua portuguesa”, por aqueles que se consideram avessos a essa prática de escrita.” (Komesu; Tenani, 2009, v.9, p.624). Para elas, a “prática de abreviação, o banimento da acentuação gráfica, o acréscimo ou a repetição de vogais, as modificações do registro gráfico padrão, com troca ou com omissão de letras” (idem) são algumas das características e dos traços que podem ser observados na escrita do internetês.

Marcuschi (2005, p.63) complementa que “não seria demais imaginar que um dia se pudessem admitir várias formas de escrita (várias grafias) a depender do contexto de uso dessas escritas”. O autor questiona se o uso da escrita, uma vez radicalizado e se tornado comum nas formas dos bate-papos eletrônicos e todas as demais formas de escritas síncronas, poderiam alterar a própria forma de se escrever. Ao que, em seguida, esclarece que é provável que isso ocorra uma vez que:

[...] isso não seria surpreendente, pois as mudanças que com tanta rapidez ocorrem na linguagem oral pelo fato de a usarmos a todo o momento, podem começar a se tornar também mais frequentes e velozes na escrita quando passarmos a usá-la com tamanha frequência (MARCUSCHI, 2005, p. 62-63).

Concordamos que o uso da linguagem característica da internet já se tornou comum na comunicação que se dá por intermédio dos tantos recursos de bate-papo síncronos e o internetês é a variedade utilizada nessa escrita. Marcuschi (2008) aponta que a comunicação escrita síncrona pela internet, ou seja, em tempo real, produzida nas conversações e bate-papos, é um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se dessa forma como um texto misto presente no entrecruzamento da fala com a escrita. Para o autor,

[...] a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à nossa relação com a escrita. Escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos bate-papos síncronos (*on-line*) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita (MARCUSCHI, 2008, p. 18).

Bisognin (2009), por sua vez, afirma que o internetês denomina “a linguagem surgida e empregada na Internet”. Para o autor, a linguagem praticada na internet é aquela que:

Baseia-se na simplificação informal da escrita para tornar mais ágil a comunicação, utilizada principalmente em bate-papos (*chats*), em *sites* de relacionamento como o Orkut, *blogs*, mensagens de celulares, fóruns de Internet e correio eletrônico (*e-mail*) (BISOGNIN, 2009, p.15).

Obviamente percebemos que um dos *sites* de relacionamentos mais populares na época (2009) era o *Orkut*¹⁴. No entanto, hoje outras opções desse tipo de *site* são mais atraentes aos usuários como, por exemplo, o *Facebook*¹⁵ e outros aplicativos de mensagens instantâneas, em que apontamos o *WhatsApp*¹⁶ como sendo um dos principais.

Ao analisar linguagens de *chats* e *e-mails* nos campos da educação tecnológica e da linguagem, Fonseca (2001 apud BISOGNIN, 2009, p. 50-51) verificou que a linguagem característica da internet “é considerada um registro híbrido, com características da fala e da escrita, constituindo um *contínuum* topológico, que vai do mais informal ao mais formal”.

Já David Crystal (2001, p. 2 apud MARCUSCHI, 2005, p. 18-19) a respeito do “papel da linguagem na Internet e o efeito da Internet na Linguagem” frisa três aspectos de acordo com os seguintes pontos de vista: dos usos da linguagem, da natureza enunciativa dessa linguagem e dos gêneros realizados. Sendo os “usos da linguagem” o que nos interessa neste trabalho, destacamos o seguinte aspecto:

[...] do ponto de vista dos usos da linguagem, temos uma pontuação minimalistas, uma ortografia um tanto bizarra, abundância de siglas, abreviaturas nada convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas e uma escrita semi-alfabética.

¹⁴ Orkut é uma rede social gratuita que foi muito utilizada na década de 2000. De origem estadunidense: filiado ao *Google*; a rede social foi criada em 2004, pelo engenheiro de *software* turco, Orkut Büyükkökten com o objetivo de ajudar os usuários a encontrar novos amigos e a manter as amizades já existentes. (FARIA; SILVA, 2012).

¹⁵ *Facebook* (PALFREY; GASSER, 2011, P.323) é um site popular de rede social lançado em fevereiro de 2004 que se expandiu a partir de Harvard para incluir todas as faculdades, depois alunos do colegial, redes profissionais, redes regionais e, finalmente, o público em geral. Sua estrutura baseada na rede o torna significativamente diferente da maioria dos outros sites de rede social, que são baseados em uma única rede aberta.

¹⁶ *WhatsApp* é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet. O endereço de acesso do *WhatsApp* é: www.whatsapp.com. Acesso em 20 mar. 2020.

Quanto a esse aspecto apresentado por Crystal (2001, p. 2 apud MARCUSCHI, 2005, p. 18-19) que diz respeito aos usos da linguagem, discordamos da caracterização que apresenta acerca do internetês, tendo-o como bizarro, quando o autor afirma que a linguagem da internet utiliza uma “ortografia bizarra”. A escolha dessa palavra¹⁷ ecoa-nos de forma pejorativa, pois “bizarro” soa-nos como algo negativo dando a entender que a ortografia utilizada no internetês seja grotesca ou incomum. Julgamos que seria mais pertinente o uso de palavras como “singular” ou “original” para se referir à ortografia característica da internet, de modo que não parecesse depreciativo. Assim, estaria mais próximo do que concebemos ser o internetês, tal qual apresenta Araújo (2007, p.28) que o entende como sendo uma “modificação criativa na escrita da língua em ambiente digital, cujas características apontam para uma linguagem alfanumérica”.

Retomamos Crystal (2001, p.128 apud RAJAGOPALAN, 2013, p.45), que a respeito da linguagem característica da internet opina que “trata-se de uma oportunidade, não ameaça, para o ensino de línguas”.

De acordo com Rajagopalan (2013, p.45), uma característica do internetês que chama a atenção é o fato de que:

[...] estamos diante de uma língua ainda em construção – uma língua sendo moldada de acordo com as necessidades e as conveniências que vão surgindo, movida e enriquecida constantemente pela criatividade e engenhosidade dos milhões de usuários e marcada pela concisão e compreensão de redundâncias e de tudo o que é desnecessário do ponto de vista estritamente comunicacional.

Para o autor, o fato de o internetês não ter um único criador e ser fruto do trabalho coletivo de milhares de usuários “traz algo que é próprio das línguas ditas naturais – como o português e o espanhol, que não “caíram do céu” [...] mas foram talhados por gerações e gerações de usuários” (RAJAGOPALAN, 2013, p.45) e são

¹⁷ Ao observarmos que, socialmente, a nomenclatura palavra é utilizada, indiscriminadamente, para designar os itens lexicais em qualquer que seja o nível linguístico e, também, ao considerarmos o perfil dos principais possíveis leitores desta pesquisa de caráter social, optamos, neste trabalho, pelo uso do termo *palavra*. Contudo, cabe esclarecer que, em estudos do léxico, são distintas as acepções de lexema, termo, vocábulo e palavra. Lexema constitui-se em item lexical relativo ao sistema da língua e é fixado em dicionários. O termo e/ou o vocábulo, fixado nos vocabulários, está no nível da norma, considerando que o item lexical relacionado a uma área específica de conhecimento científico é chamado termo e aquele de utilização abrangente, vocábulo. A palavra, por sua vez, está vinculada ao nível da fala, do uso e é fixada em glossários.

esses usuários que foram e que vão transformando e dando forma à linguagem característica da internet, com o passar dos tempos.

Percebemos que, em geral, as definições para o internetês se complementam e apontam para uma escrita diferente, talvez incomum para as pessoas que possuem pouco contato com a escrita das redes sociais digitais, porém muito comum e adequada para os adeptos dos aplicativos que viabilizam bate-papos síncronos e que se utilizam dessa escrita característica da internet.

Portanto, entendemos o internetês como uma variedade linguística diamésica e diafásica que remete a uma linguagem característica da internet praticada e utilizada em redes sociais digitais, *chats* e aplicativos de comunicação síncronos. Sua representação escrita utiliza-se de recursos linguísticos icônicos e próprios.

2.1 Tecnologias e internetês

Acerca das tecnologias e dos recursos oportunizados por elas a partir do surgimento da internet, Marcuschi (2005, p.20) assegura que:

[...] é inegável que a tecnologia do computador, em especial com o surgimento da Internet, criou uma imensa rede social (virtual) que liga os mais diversos indivíduos pelas mais diversificadas formas numa velocidade espantosa e, na maioria dos casos, numa relação síncrona. Isso dá uma nova noção de interação social.

Apesar disso, Crystal (2001 apud MARCUSCHI, 2005, p.19) afirma que “o impacto da Internet é menor como revolução tecnológica do que como revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente”. O que nos leva a crer que os modos de interação e comunicação social foram impactados, ou melhor, foram afetados pela revolução tecnológica. E, a partir dessas transformações tecnológicas e das interações linguísticas, definimos que é a comunicação que se faz por intermédio da internet e a linguagem característica dela, o internetês, que nos interessa neste estudo. Essa comunicação que se realiza via internet, ocorre por meio de “*bate-papos virtuais* síncronos, ou seja, realizados em tempo real e essencialmente escritos”. (MARCUSCHI, 2005, p.18). *Chats* e redes sociais digitais são ferramentas propícias para este tipo de comunicação.

Em certo sentido, pode-se dizer que, na atual *sociedade da informação*, a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo. Se bem aproveitada, ela pode tornar-se um meio eficaz de lidar com as práticas pluralistas sem sufocá-las [...] (MARCUSCHI, 2005, p.13).

Sobre os *chats*, Crystal (2001, p.170 apud MARCUSCHI, 2005, p.63) declara que os grupos de bate-papo são fascinantes ao passo que propiciam evidências da “notável versatilidade linguística que há entre as pessoas comuns – especialmente o pessoal jovem”.

Por sua vez, Marcuschi (2005, p.63) afirma que o que se tem em termos linguísticos “é uma linguagem escrita não-monitorada, não submetida a revisões, expurgos ou correções. É uma linguagem em seu estado natural de produção”.

Podemos observar essa linguagem não monitorada, em seu estado natural de produção, conforme o que dispõe Marcuschi (2005), nos registros de bate-papos que apresentaremos a seguir. Os registros da conversação que apontaremos foram realizados em grupos de bate-papo síncronos. Trata-se de grupos reais de sala de aula em que a professora-pesquisadora participa ou já participou dos mesmos juntamente com os estudantes.

Esclarecemos que as figuras demonstradas nos exemplos abaixo são ilustrações adaptadas desses bate-papos e são utilizadas aqui, sem o intuito de identificar ou expor qualquer indivíduo. O único propósito que tencionamos com essa demonstração é o de ilustrar a forma como estudantes lançam mão de uma escrita não monitorada e natural para se comunicar por meio de redes sociais digitais.

Devido a isso, nos registros evidenciados nas figuras 1, 2 e 3, ocultamos os nomes dos grupos, das instituições de ensino e dos estudantes envolvidos na conversação. Encobrimos ainda os números dos contatos telefônicos dos indivíduos participantes dos grupos e explicamos que nosso intento, ao evidenciar esses bate-papos, é meramente ilustrativo. Assim sendo, apresentamos a seguir os registros dos bate-papos que se deram via aplicativo de mensagens instantâneas, *WhatsApp*.

Figura 1 – Exemplo 01 de registro de bate-papo via aplicativo de mensagem.



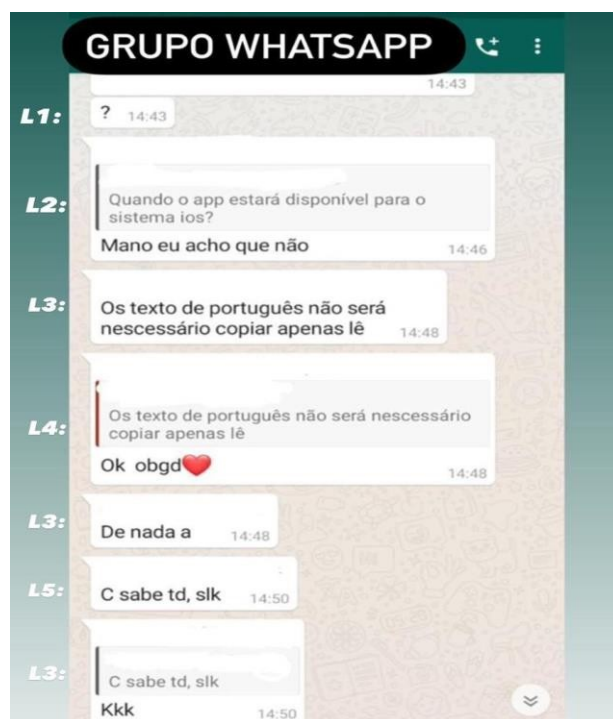
Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

Figura 2 – Exemplo 02 de registro de bate-papo via aplicativo de mensagem



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

Figura 3 – Exemplo 03 de registro de bate-papo via aplicativo de mensagem.



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

Ressaltamos que as informações encobertas, propositalmente, nos exemplos demonstrados, normalmente são visíveis para os participantes dos grupos de bate-papo, juntamente com os seus nomes e/ou sua identificação, além de seus contatos telefônicos. Esses dados aparecem antecedendo a conversa no intuito de demonstrar quem é o autor da comunicação.

Nossa intenção, conforme explicitamos, é, simplesmente, a de demonstrar a linguagem escrita utilizada para a comunicação por meio de uma rede social digital e evidenciar o tipo de escrita a que os participantes da comunicação lançam mão quando estão em ambientes virtuais.

Logo, é possível notar que as trocas de mensagens¹⁸ demonstradas acima nas figuras 1, 2 e 3 ocorrem de forma espontânea em seu estado natural de produção, conforme aponta Marcuschi (2005).

¹⁸ Os registros dos bate-papos evidenciados nas figuras 1, 2 e 3, disponibilizados apenas com a finalidade de demonstração da linguagem escrita utilizada, foram coletados por meio de *print* de tela dos grupos em que a professora-pesquisadora também participa e/ou participou. As interações se deram durante o período em que as aulas presenciais estavam suspensas devido à pandemia do novo coronavírus. Período esse em que o contato com os estudantes se realizava, quase que exclusivamente, via grupos de *WhatsApp*, *e-mails* e *chats* de aplicativo ofertado pela Secretaria Estadual de Educação/MG. As figuras 1 e 2 foram *printadas* em 2020 e a figura 03, no ano de 2021.

Hilgert (2000 p.17-55) indica que, nesse tipo de interação,

[...] os interlocutores estão em contato por um canal eletrônico, o computador. Eles sentem-se falando, mas pelas especificidades do meio em que os põe em contato, são obrigados a escrever suas mensagens, ou seja, interagem, construindo um texto “falado” por escrito.

Nos registros apresentados acima, o canal eletrônico utilizado pelos indivíduos, não é o computador. Atualmente, o canal eletrônico eleito para a realização destes batapapos é o aparelho celular, que também contém o aplicativo de mensagens instantâneas em questão. Para Hilgert (2000, p.17-55), a comunicação em tempo real, possibilitada pela internet, diz respeito às mensagens *online* que são para ele:

[...] 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 o comando “enviar”. As mensagens não são arquivadas, perdendo-se com a interrupção da interação, se não forem salvas. Da alternância dessas mensagens é que se dá a denominada conversação na Internet.

A respeito das condições de construção da linguagem e do discurso nas redes sociais digitais, Costa (2006 p.24-25), por sua vez, indica que:

[...] essas condições e situações de produção textual levaram então os “internautas” a criar/inventar, informal e coletivamente, vários recursos para “compensar” a linguagem paralinguística não-verbal (gestos, mímica, entonação) no ciberespaço, os quais acabaram por se tornar uma conversação “tribal”, ao comunicar seus pensamentos, ideias e emoções usando o teclado.

Desse modo, conforme Bisognin (2009, p.13) “a vida na modernidade passou a exigir uma expressão linguística ajustada à rapidez da comunicação pela internet”. Nesse sentido, vários recursos foram (e ainda são) criados para representar o discurso nesse canal de comunicação e interação, representado pelas redes sociais digitais.

Nesse sentido, Costa (2006) apresenta alguns desses recursos, entre os quais citamos: as palavras reduzidas ou abreviadas, acrônimos ou neologismos, *emoticons*¹⁹ (carinhas), letras maiúsculas para destacar uma expressão ou ainda para representar o grito ou o falar alto, o sussurro ou o murmuro pode representado por letras em tamanho menor, pode haver abuso no uso dos sinais de pontuação, quebra das fronteiras das palavras, alongamento de vogais e consoantes, entre tantos outros presentes na conversação das redes sociais digitais.

Um desses recursos, que demonstramos abaixo, diz respeito aos *emoticons* que são símbolos que foram, num passado recente, bastante utilizados por usuários de redes sociais digitais que lançavam mão desses aparatos com o intuito de representar as emoções sentidas no instante da conversação síncrona. Ressaltamos que, ainda que com menor frequência, os *emoticons* ainda são empregados nos bate-papos virtuais.

Quadro 1 – Exemplos de *emoticons*.

:)	Feliz	=-o	Assustado
:(Triste	:\$	Envergonhado
:P	Mostrando a língua	:)	Piscando um olho
:(Chorando	xD	Gargalhada
:o)	Palhaço	O:-)	Inocente
:-*	Beijo	^^	Feliz
¬_¬	Ouvindo algo óbvio	n_n	Alegre
:	Sério	:S	Desconcertado

Fonte: Disponível em: <https://br.softonic.com/artigos/emoticons>. Acesso: 25 mar. 2020.

Ressaltamos que nos registros dos bate-papos presentes nas figuras 1 e 2 (p.32), e 3 (p.33), que estão abaixo transcritos, presenciamos a utilização de alguns dos recursos do internetês pelos estudantes da conversação. Com o intuito de facilitar a compreensão nas transcrições que apresentamos a seguir, informamos que as conversas estão iniciadas pela letra L em maiúsculo representando o locutor, seguida de um

¹⁹ A palavra *emoticon* deriva da junção dos termos *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). Os *emoticons* “são símbolos compostos através de caracteres [...] que visam a reprodução de expressões faciais tendo em vista a indicação da atitude emocional do autor da mensagem.” (SOUSA, 2000 apud FARIA; SILVA, 2012).

número para representar que houve mudança de interlocutores e, ainda, para não identificar os autores da comunicação, uma vez que o nosso intuito é, apenas, o de demonstrar a escrita utilizada.

Quadro 2 – Transcrição do bate-papo registrado na Figura 1 (p.32).

L1: Depois te mando minhas notas pra vc ficar olhando
 L1: :3
 L2: se a sala colaborar tbm mando
 L1: Blz então
 L1: Então vc depende da sala?
 L1: Kkkk blz
 L3: Eu nem entro nessa briga de nota pq eu não digo por mim
 L4: Maldade kkk
 L1: kkkkkkk

Fonte: As autoras

Quadro 3 – Transcrição do bate-papo registrado na Figura 2 (p.32).

L1: Só tentando entender as mentes das crianças
 L2: Kkkkkkkk
 L3: kkkkkkkkk
 L3: 9B vai andar de ré kkkkk
 L4: Hehehehehe
 L4: Nois do c vai de quinta deixando vcs pra tras
 L4: Seeloko
 L5: Kakakkaka

Fonte: As autoras

Quadro 4 – Transcrição do bate-papo registrado na Figura 3 (p.33).

L1: ?
 L2: Mano eu acho que não
 L3: Os texto de português não será necessário copiar apenas lê
 L4: Ok obgd
 L3: De nada a
 L5: C sabe td, slk
 L3: Kkk

Fonte: As autoras

Nos registros acima transcritos, encontramos alguns dos recursos característicos do internetês que os estudantes lançaram mão no ato da conversação síncrona. No quadro 2, avistamos a presença de um *emoticon* (L1:3) que pode representar um sorriso, uma careta ou cara engraçada.

Presenciamos também, neste mesmo quadro, abreviaturas das palavras você (*vc*), também (*tbm*), beleza (*blz*), porque (*pq*) e a repetição de consoantes (*Kkkkk*, *Kkk*) representando risadas.

Nos quadros 3 e 4, também encontramos abreviações das palavras vocês (*vcs*), você (*C*), tudo(*td*) e obrigado (*obgd*). Deparamo-nos com a repetição das consoantes (*Kkkkk*, *Kkk*) para representar o riso e, curiosamente, percebemos outras formas desta mesma representação (*Hehehehe*, *Kakakkaka*) também indicadas nesses bate-papos. Presenciamos ainda a quebra de fronteira entre palavras: (*Seeloko* = você é louco), também abreviada como (*slk*) no quadro 4.

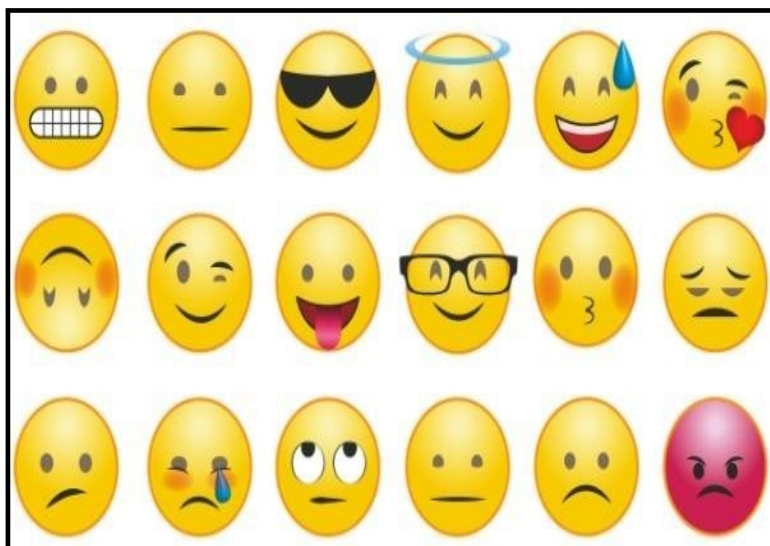
Com base nos exemplos de uso do internetês que destacamos acima, e na fluidez com que transcorre a conversação, percebemos que os indivíduos utilizam essa linguagem característica da internet de forma natural. Observamos ainda que há a efetivação na compreensão das mensagens trocadas entre os interlocutores, o que confirma a afirmação de Marcuschi (2005) que é uma linguagem em seu estado natural de produção sem necessidade de expurgos ou correções.

Diante das inúmeras possibilidades trazidas pelo advento da tecnologia, posteriormente aos *emoticons*, outros recursos do internetês foram sendo criados com a mesma função de demonstrar, ações, sentimentos e emoções presentes no ato da comunicação realizada por meio das redes sociais digitais. Dentre esses artifícios que os usuários dessas redes lançam mão e que são mais utilizados nas comunicações por intermédio das redes sociais digitais atualmente, destacamos os *emojis*²⁰ e as figurinhas²¹ que ilustramos a seguir.

²⁰ *Emoji* é o resultado da união dos vocábulos “imagem” e “letra” em japonês, sendo também um pictograma. O *emoji* é uma pequena imagem com significados. Disponível em: <https://www.diferenca.com/emoticons-e-emoji/>. Acesso em 25 mar. 2020.

²¹ Uma das últimas febres dos grupos de mensagens instantâneas, as figurinhas para *WhatsApp* caíram no gosto dos brasileiros. As figurinhas para *WhatsApp* seguem a mesma linha dos *gifs*, reproduzindo memes famosos inspirados em virais da internet, cenas de filmes, séries, desenhos animados e até mesmo de novelas, além de fotografias. Disponível em: <https://www.ciawebsites.com.br/dicas/figurinhas-para-whatsapp-como-fazer-e-usar-os-stickers-a-seu-favor/>. Acesso em 25 mar. 2020.

Figura 4 – Exemplo 1 de *emojis*.



Fonte: Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/significado-dosemoticons-emojis/>. Acesso em 02 mar. 2020.

Figura 5 – Exemplo 2 de *emojis*



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

Figura 6 – Exemplo 1 de figurinhas para *WhatsApp*.



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

Figura 7 – Exemplo 2 de figurinhas para *WhatsApp*.



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

Figura 8 – Exemplo 3 de figurinhas para *WhatsApp*.



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

É possível identificar a evolução ocorrida dos *emoticons*, passando pelos *emojis* até a criação das figurinhas para *WhatsApp*, conforme ilustramos acima. A cada inovação disponibilizada, percebemos que os indivíduos se apropriam dela na comunicação via redes sociais digitais.

Ainda de acordo com Costa (2006, p.37), nesse espaço eletrônico de conversação “leitor e escritor deparam-se com novos conceitos, novo léxico, novos gêneros discursivos, novas formas de linguagem, novo código, novo estilo de ler, escrever e conversar”. Aqui, compreendemos o internetês não como novo léxico, mas como uma forma diferente de representar o já existente.

Por sua vez, Bisognin (2009, p.13) aponta que a comunicação realizada pela internet “aparentemente alterada na sua escrita para economizar tempo” faz uso também de “abreviações, siglas, neologismos, palavras cifradas, estrangeirismos, desenhos, ícones, símbolos [...]. Também codifica emoções, como risos, por exemplo.”

Galli (2005, p. 122), a respeito da linguagem característica da internet afirma que:

[...] o desenvolvimento e a utilização da Internet acabaram produzindo, entre seus usuários, uma linguagem própria, repleta de termos típicos, ou seja, todo usuário, de uma maneira ou de outra, acaba compreendendo o conjunto da rede e os termos que determinam seu conteúdo e funcionamento.

No entanto, a escrita característica da internet praticada nas redes sociais digitais, geralmente, não é considerada nem pela escola, de um modo geral, nem pelos pais que veem com estranhamento essa escrita diferente do convencional e divergente da linguagem socialmente prestigiada. O que não quer dizer que o internetês deva ser encarado como concorrente à linguagem de prestígio, tampouco merecedor de julgamentos que partem de visões pessimistas a respeito do tema.

Compreendemos a língua como dinâmica e heterogênea, e, portanto, não há motivos para preconceitos ou detrimientos de uma variedade em relação à outra, assim como não há espaço para descrédito ou desvalorização. Entendemos que a linguagem utilizada na internet e praticada nas redes sociais digitais deva ser vista como uma forma diferente de registro da escrita e que por isso deve ser, assim como as outras formas, respeitada e valorizada. Dito isto, acreditamos que, a partir deste estudo do internetês, haja uma abertura ainda maior de espaço para a exploração do tema e para o estudo da evolução da língua e, por conseguinte, para que o internetês seja visto como variedade linguística. Por isso concordamos com o pensamento de Freitas (2006, p.16) ao revelar que:

[...] diante do novo que nos circunda e se projeta num futuro cada vez mais rápido e mais próximo, precisamos adotar uma perspectiva aberta e positiva. Não se trata de uma postura ingênua e acrítica de passivos consumidores, mas frente aos atuais computadores, processadores de textos e canais eletrônicos de comunicação, como a Internet, precisamos nos colocar numa atitude de busca de conhecimento que leva à compreensão de suas possibilidades.

Corroboramos ainda com as reflexões de Komesu e Tenani (2015, p. 15-16) quando as autoras destacam a relevância do internetês para o ensino, afirmando que este recurso,

[...] pode ser tomado pelo professor de língua portuguesa como objeto por meio do qual o aluno é conduzido a trabalhar questões vinculadas não a aspectos prescritivos de “forma”, mas a aspectos da produção de sentidos, com destaque para as relações entre linguagem e vida social.

Com base na afirmação das autoras, concebemos que a escola e a sala de aula são os espaços de apropriação desse conhecimento porque, em muitos casos, é o único lugar que possibilita à grande maioria dos indivíduos o contato com a variedade de prestígio da língua. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 113):

[...] a escola constitui a principal e, muitas vezes, a única forma de acesso ao conhecimento sistematizado para a grande maioria da população. Esse dado aumenta a responsabilidade do Ensino Fundamental na sua função de assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país.

Apesar de o internetês ser um tema contemporâneo, já notamos estudos importantes na área, contudo, há ainda muito a ser investigado e explorado, pois se trata de um campo vasto de pesquisa. Desse modo, o presente trabalho, não prioriza arrolar os aspectos favoráveis ou contrários ao internetês, mas, sobretudo, discutir a interferência e os impactos dessa variedade no ensino da LP, particularmente, na produção escrita de textos dentro da escola, uma vez que verificamos, por meio de nossa experiência docente, que essa variedade utilizada pelos estudantes em salas de bate-papo e redes sociais digitais acaba sendo transportada, de forma natural, para os textos escritos produzidos por eles no ambiente escolar ou em contextos que exigem deles maior grau de monitoramento da língua.

Parece-nos, dessa forma, uma possibilidade de o docente, em especial o de LP, em sala de aula, trabalhar a leitura e a escrita com seus alunos, partindo de algo que lhes seja real e prático, ou melhor, algo que seja natural e comum aos estudantes, como é o caso do internetês. E apresenta-se ainda, ao professor, uma boa oportunidade de se trabalhar a variedade de prestígio da língua, papel e dever do professor e da escola.

Por todo o exposto, compreendemos o internetês como a variedade linguística, assim como aponta Araújo (2007 apud KOMESU; TENANI, 2009, v.9. p.625) ao afirmar que o internetês é “uma variedade linguística, no sentido sociolinguístico do termo”.

2.2 Internet e ensino

A discussão da relação entre internet e ensino faz jus ao destaque que damos a essa temática em nosso trabalho considerado seu caráter relevante e iminente. O papel significativo da escola e do professor perante essa relação requer sérias ponderações. Logo, buscamos discorrer a respeito do emprego da internet e dos recursos tecnológicos no ensino.

Resguardado o direito de todo cidadão à educação e ao ensino e tendo como sustentáculo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB número 9.394 de dezembro de 1996, assentimos que preservar esse direito é fundamental e indiscutível, além de ser dever de todos os órgãos relacionados à educação, a garantia do acesso ao ensino.

Cientes e de acordo com tudo isso, entendemos que a discussão sobre a internet e o ensino perpassa, inicialmente, por dois vieses. Primeiro, pela história da tecnologia por meio do computador e, posteriormente, pelo advento da internet e dos aparelhos celulares. Um breve estudo sobre o assunto se faz necessário para adentrarmos, mais adiante, em questões que envolvem o internetês e sua interferência no ensino.

É evidente que a invenção do computador se tornou um fato histórico que marcou a evolução da tecnologia e, sobretudo, marcou o modo como as pessoas se relacionam com essa máquina, uma vez que foi e ainda é preciso se adaptar às mudanças que apareceram e aparecem atreladas ao computador.

Marques et al. (2001) reconhecem que desde a construção do “pai” dos computadores, o *Mark I*, na Universidade de *Harvard*, em 1945, até os dias atuais, houve uma gigantesca evolução especialmente no que se refere a sua “versatilidade, sofisticação e rapidez de processamento, bem como compactação das dimensões físicas” (MARQUES, 2001, et al., p.7). Considerando que o *Mark I* era, na verdade, “uma gigantesca calculadora que operava sobre um sistema de válvulas”, concordamos que as máquinas às quais temos acesso na atualidade (como *notebook*, *laptops* e similares) passaram por espetacular avanço, modernização e, sobretudo, compactação.

No contexto educacional, há registros da utilização de computadores no ensino em outros países desde 1960. No Brasil, a sua inserção se dá no início da década de 1980 e, de acordo com Marques et al. (2001), a experiência brasileira com a informatização do ensino se restringia a poucas instituições de ensino, quase que somente limitada à rede privada. A esse respeito, os autores complementam que:

[...] segundo revelou uma pesquisa realizada em 1985, apenas quatro escolas públicas utilizavam o computador para fins educativos em todo o Brasil. Mesmo nas universidades, antes do advento da microinformática, as pesquisas estavam restritas a iniciativas isoladas como as da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (MARQUES et al, 2001, p.10).

Não bastasse a invenção dos computadores, outra espantosa e espetacular criação nos é apresentada: a internet. Barros (2001, p.5) revela que um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1999, trazia a afirmação de que a internet era um “meio de comunicação de crescimento mais rápido jamais visto”. O autor aponta que a história da internet teria se iniciado nos anos 60 por uma necessidade militar dos Estados Unidos que em tempos de guerra fria e, temendo ataques inimigos, criaram uma rede de computadores que era capaz de interligar quartéis gerais, de modo que estes pudessem copiar as informações contidas nos computadores e trocar dados contidos neles. Ainda de acordo com o autor, como as ameaças de guerra fria não se concretizaram, felizmente, passaram a ser as grandes potências, as multinacionais, os poderosos e os ditadores que necessitavam defender seus interesses e, para isso, desenvolveram essa tecnologia a seu favor.

Ainda segundo Barros (2001), na década de 1970 a internet chegou às universidades norte-americanas e, posteriormente, em 1990, é que os usuários domésticos começaram a usufruir dessa tecnologia que, desde os anos 90 até os dias atuais, também passou por várias transformações, deixando de ser discada para fazer uso das fibras óticas.

O que falar então dos aparelhos celulares, *smartphones* e similares que estão disponíveis para aquisição de todos aqueles que se interessem e que, claro, tenham condições financeiras para adquiri-los? Sem sombra de dúvidas trata-se de um salto na tecnologia. Os computadores, antes com dimensões grandiosas, agora estão disponíveis na palma das mãos, compartimentados em aparelhos telefônicos móveis.

A relação que essas criações têm com a educação é que abre espaço para nossa discussão, pois se por um lado trata-se de importantes aliados ao ensino, por outro lado percebemos que são escassas a disponibilidade e a inserção desses recursos no auxílio da educação básica da rede pública.

Acerca disso, o que notamos com referência aos computadores é que na grande maioria das escolas públicas (pelo menos em nossa cidade) os laboratórios de informática (quando existem) e as máquinas ou equipamentos existentes nesses espaços, não funcionam na prática ou, quando funcionam, estão defasados ou impossibilitados de alguma forma para o uso dos alunos e/ou dos docentes. Outra questão relevante se apresenta na falta de internet disponível para acesso nas escolas, quer para professores quer para os estudantes. De nada adianta um computador em plena condição de uso se este não estiver conectado à internet.

Assim sendo, o emprego da tecnologia na educação não cumpre o seu efeito de ser um instrumento para auxiliar o ensino na produção e abertura de novos caminhos e possibilidades, como preveem os documentos norteadores da educação básica no País.

Notamos, em relação ao uso dos aparelhos celulares, cuja utilização é proibida na grande maioria das escolas públicas ou, pelo menos, proibido o uso em salas de aula. Há escolas que dão destaque, em suas salas de aula e em demais ambientes da unidade de ensino, às leis que regem sobre a proibição do uso do aparelho celular na escola e/ou em outros espaços públicos. Muito mais fácil, nos parece, evitar o seu uso que, pela falta de informação ou compreensão, lançar mão desse recurso como aliado ao ensino.

A nossa experiência na educação básica em escolas públicas revela que a utilização dessas tecnologias em sala de aula tornou-se uma problemática de difícil solução. Em 2001, Marques (2001, *et al.*, p.16) anunciava que “quase sempre o que está em jogo nestes debates não é o instrumento em si, mas sim a maneira de empregá-lo.”

Concordando com essa afirmação e, cientes de que o acesso à internet é um direito humano básico fundamental e que não deve ser violado de forma alguma, de acordo com documento orientador publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2011²², pensamos que urge a criação de novas estratégias que consorciem o ensino ao uso das tecnologias, incluindo-se aí os equipamentos e aparelhos necessários para esse uso, pois acreditamos que todos os instrumentos que colaborem com o ensino são bem-vindos e de grande valia.

Marques (2001, *et al.*, p.14-15) afirma que os instrumentos empregados pelo ensino podem ser classificados em três classes: instrumentos criados pelo próprio ensino, os provindos das matérias/disciplinas e os independentes do ensino e

²² Documento na íntegra (em inglês) disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em 30 abr. 2020.

reaproveitados por ele, como livros, televisão, vídeos, fotografias, entre outros. Com relação a esses instrumentos independentes, os autores apontam que:

[...] podemos chamá-los de independentes porque não dizem respeito a nenhuma matéria em particular e nem surgiram de uma necessidade de ensino. Foram criados pela tecnologia humana para finalidades alheias à educação e, bem ou mal, reaproveitados pelo ensino: livro didático, filme científico, outros audiovisuais e agora também o computador (MARQUES et al., 2001, p.15).

Acrescentamos à problemática classe dos instrumentos independentes do ensino e que são reaproveitados por ele, defendidos por Marques et al. (2001), o aparelho celular.

A discussão é polêmica e complexa porque ao mesmo tempo em que o uso do celular atrai alguns profissionais da educação desperta temor e descontentamento a outros. O autor confirma essa dificuldade que circunda a utilização de recursos tecnológicos no ensino ao afirmar que:

[...] são problemáticos porque chegam à escola desligados de uma necessidade claramente expressa por ela, e chegam também desligados de uma matéria específica. E são problemáticos, ainda, porque oferecem uma nova forma de comunicar o conhecimento, forma essa que influi diretamente sobre a metodologia de ensino e a modifica no seu aspecto técnico, podendo até fazê-la rever as suas bases teóricas e filosóficas (MARQUES et al., 2001, p.19).

Compreendemos que, de fato, a internet e esses instrumentos tecnológicos como o celular e o computador não foram criados ou inventados exclusivamente para suprir as necessidades da educação. No entanto, se após sua criação foram e estão inseridos na sociedade, dentro e fora da escola, não há justificativas plausíveis para que não se lance mão desses recursos a favor da educação e, por conseguinte, a favor do ensino.

Notadamente, se os jovens e adolescentes em sua rotina diária utilizam dos recursos tecnológicos, especialmente de seus aparelhos celulares, fora da escola para diversas atividades, navegam e utilizam da internet o tempo todo e comunicam-se por meio das redes sociais digitais naturalmente, não parece muito lógico a proibição desses recursos e aparelhos dentro das escolas. Há de se propiciar o intercâmbio desses recursos com o ensino, ao invés de extirpá-los. Ou seja, tornar esses recursos parceiros

do processo de ensino e aprendizagem motivando por meio deles, o acesso a conteúdos, pesquisas, entre outros.

Os documentos recentes que norteiam a educação básica e, mais especificamente, a área de linguagens e o ensino de LP demonstram preocupação com a internet e seus recursos. A BNCC (BRASIL, 2016, p.11) reforça que o aluno, nas práticas de aprendizagem, deva:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

De acordo com o documento, não se trata de privilegiar uma em detrimento de outra, “mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (BRASIL, 2016, p.69). Desse modo, a BNCC busca considerar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos.

E o documento complementa que:

[...] há de se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2016, p.61).

De fato, é inegável a recorrente exposição dos jovens e adolescentes à internet e aos recursos tecnológicos. É perceptível o envolvimento deles com novas formas de interação e comunicação. Fato comprovado nas novas formas de conhecimento que se evidenciam na prática observada em sala de aula.

A reflexão que procuramos realizar, diante desses indicativos e constatações, diz respeito à proximidade desses jovens e adolescentes com os meios tecnológicos disponíveis. O contato contínuo com a internet e seus recursos, bem como a intensa

presença *online* dos estudantes, parece não ter reflexos muito positivos quando o assunto é a busca por conhecimento na internet.

De acordo com um seminário virtual apresentado recentemente pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que, posteriormente, serviu de mote para uma reportagem publicada em um site de notícias²³, o diretor de educação da referida organização, Andreas Schleicher, apresentou relatório contendo afirmações preocupantes sobre a temática. Schleicher afirmou na ocasião, fazendo referência aos jovens e adolescentes, que o fato de "ter nascido na era digital e ser um nativo digital não significa que você vai ter habilidades digitais para usar a tecnologia de modo eficaz" e a referida reportagem, na sequência, complementou que "a familiaridade dos adolescentes atuais com a tecnologia, que faz deles nativos digitais"²⁴, não os torna automaticamente habilitados para compreender, distinguir e usar de modo eficiente o conhecimento disponível na internet".

Concordamos com a afirmação de que o fato de ter nascido na era digital não habilita o estudante para o uso eficiente da tecnologia, podendo os discentes apresentar dificuldades para compreender e distinguir o que é válido ou não dos conteúdos que se encontram disponíveis na internet. Contudo, essa é uma questão difícil de apontar responsáveis, uma vez que, a nosso ver, não se trata de falta de habilidade do estudante e sim está relacionada aos letramentos digitais e a inclusão/exclusão digital que trataremos mais adiante.

Diante de constatações como as expostas, muitas interrogações ainda emergem e permeiam nosso pensamento. Concordamos que houve uma mudança na forma como os estudantes buscam o conhecimento, utilizando-se da internet como principal meio para as pesquisas. O fato de haver mudado a forma pela busca do conhecimento pode ter causado uma dificuldade de discernimento por parte dos estudantes, em qualificar o que encontra disponível na internet.

²³ Reportagem publicada pelo site BBC News Brasil em 31/05/21 "Nativos digitais não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE" disponível, na íntegra, em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155>. Acesso em 01 jun. 21.

²⁴ Nativos digitais são os que nasceram depois de 1980, quando as tecnologias digitais chegaram *online*. Todos eles têm acesso às tecnologias digitais e habilidades para utilizar essas tecnologias. Os nativos digitais compartilham uma cultura global comum que não é rigidamente definida pela idade, mas por alguns atributos e experiências relacionadas a como eles interagem com as tecnologias da informação, com a própria informação, um com o outro e com outras pessoas e instituições (PALFREY; GASSER, 2011, p.324).

Portanto, uma coisa é certa: o modo de aprendizado mudou! Deparamo-nos, ainda, com outra certeza: a de que a forma e os meios que os jovens e adolescentes lançam mão para buscar conhecimento são diferentes dos que se utilizavam anos atrás. Palfrey e Gasser (2011) a respeito dessa temática afirmam que “a internet está mudando a maneira com que as crianças coletam e processam informações em todos os aspectos de suas vidas” (PALFREY; GASSER, 2011, p.269).

Os autores corroboram com a constatação que chegamos com base na observação na nossa prática em sala de aula: a de que os nativos digitais, mesmo com a inabilidade e as dificuldades de discernir os conteúdos que encontram na internet, se utilizam bastante (senão principalmente) dos recursos da internet para buscar o conhecimento. Segundo os autores, as buscas e as pesquisas solicitadas pelos professores são realizadas, hoje em dia, de modo muito diferente do que eram realizadas há trinta anos, por exemplo. Palfrey e Gasser (2011, p.269) a esse respeito afirmam que:

[...] para os nativos digitais, “pesquisa”, muito provavelmente, significa uma busca no *Google* mais do que uma ida até a biblioteca. É mais provável que eles chequem as coisas com a comunidade da *Wikipédia* ou recorra a um amigo *online* antes de pedir ajuda a um bibliotecário de referência. Eles raramente, se é que alguma vez, compraram o jornal em papel; em vez disso, surfam por enormes quantidades de notícias e outras informações *online*.

Os sites de buscas, *Google*²⁵ e *Wikipédia*²⁶, apontados pelos autores, são bem conhecidos da grande maioria dos estudantes e, recorrentemente, são utilizados por eles como fontes de pesquisa escolar. Circunstâncias como essas e questões como as

²⁵ *Google*, também conhecido como “Gigante das Buscas”, é uma empresa multinacional que oferece serviços *online* e *softwares* para *download*. A companhia tem um leque grande de produtos, entre eles: o *Google Tradutor*, o *Google Map* (com o recurso *Street View*) e o *Google Earth*, o navegador *Chrome*, a loja de aplicativos *Google Play Store*, o *Google Acadêmico*, *Google Docs*, *Google Fotos*, e muitos outros. Entretanto, o mais conhecido e usado é o buscador *Google.com* (para o Brasil, *Google.com.br*), utilizado por mais de 90% dos usuários de Internet. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google.html>. Acesso 02 jun 21.

²⁶ A *Wikipédia* é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na *web* e escrito de maneira colaborativa. O projeto encontra-se sob administração da Fundação *Wikimedia*, uma organização sem fins lucrativos cuja missão é “empoderar e engajar pessoas pelo mundo para coletar e desenvolver conteúdo educacional sob uma licença livre ou no domínio público, e para disseminá-lo efetivamente e globalmente”. Integrando um dos vários projetos mantidos pela *Wikimedia*, os mais de 51 milhões de artigos (1 066 039 em português, até 1 de junho de 2021) hoje encontrados na *Wikipédia* foram escritos de forma conjunta por diversos voluntários ao redor do mundo. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia>. Acesso em 02 jun 21.

apresentadas por Palfrey e Gasser (2011, p. 269) que abaixo reproduzimos, na íntegra, nos convidam à reflexão:

Será que ler em *websites*, em vez de em livros e jornais de folhas amplas realmente muda a maneira com que as pessoas processam as informações, a curto e longo prazo? As crianças terminam se lembrando das informações que coletam *online* de maneira mais ou menos efetiva do que o material que leem em uma página impressa? A maneira como as crianças leem atualmente é uma causa ou um efeito da redução do intervalo de atenção (ou ambos)? Qual é o papel dos professores e dos bibliotecários em um mundo com tantos especialistas opinando livremente na *web*, aos quais os Nativos Digitais estão recorrendo em busca de informações? As crianças estão aprendendo algo de valor enquanto jogam todos aqueles *videogames* que consomem tanto de seu tempo livre?

Lamentavelmente são questionamentos e reflexões que precisam urgentemente de respostas e necessitam de que pesquisadores se debrucem sobre demandas como essas, para que novos caminhos sejam apresentados no intuito de contribuir para a melhora do processo de ensino e aprendizagem.

O que nos acalenta, em parte, é saber que o fato de os nativos digitais, que são nossos estudantes, encontrar maneiras diferentes de buscar conhecimento do modo como se aprendia há ano atrás não seja o mesmo que dizer que eles não estejam aprendendo algo.

No entanto, não dispomos ainda de subsídios suficientes para prever as reais consequências advindas da exposição exacerbada frente a gama de conteúdos disponíveis na internet consorciadas ao uso dos recursos disponibilizados por ela.

Outra reflexão que buscamos empreender, diante desses indicativos e constatações é sobre como se relacionam o internetês e o ensino e sobre qual o papel do professor diante de tantos recursos e possibilidades tecnológicas, ou seja, sobre o papel do docente numa era, evidentemente, tecnológica e seus reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

2.3 Internetês e a interferência no ensino

Considerando que, de acordo com Rodrigues (2019, p.35), “o internetês deve ser visto como um aliado no processo de ensino-aprendizagem e na ampliação lexical dos sujeitos” avançamos com a discussão sobre a interferência do internetês no ensino.

Encaramos que o estudo da interferência do internetês no ensino tem muita relevância, dada à exposição a que o estudante nativo digital tem perante os meios tecnológicos e digitais e, dada ainda, a necessidade que ele tem de interagir e se comunicar por esses meios.

A comunicação e, em particular, a escrita que é utilizada para essa finalidade na internet deve ser levada em consideração no processo de ensino aprendizagem, pois é importante que o estudante compreenda que a sua forma de se comunicar, baseando-se no internetês, é legítima e que as possibilidades oportunizadas pelo mundo tecnológico-digital e, em específico, a linguagem típica desse ambiente virtual, precisam passar pelo processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o “internetês está presente nas situações comunicativas mais efetivas no universo jovem e que utilizá-lo como aliado no processo de ensino-aprendizagem da Língua seria de grande valia” (RODRIGUES, 2019, p.36).

Para a realização de nosso trabalho, partindo da hipótese de que é possível a elaboração de uma proposta pedagógica acerca do internetês e, tendo em vista que essa variedade linguística pode interferir na escrita de estudantes do ensino fundamental II, acreditamos que a nossa pesquisa torna-se pertinente quando se propõe a investigar o uso do internetês e sua interferência e transposição para produções de textos escritas em contextos formais que exigem o monitoramento da língua.

O tema chama a atenção e desperta o nosso interesse ao percebemos que em atividades rotineiras de escrita e produção textual em sala de aula, os estudantes lançam mão de uma escrita diferente e particular para o registro de seus textos, o que evidenciamos nos exemplo a seguir.

Texto 1 – Transcrição de texto escrito 1, com interferência do internetês na escrita.

“Quando eu estava no 5º Ano alguns garotos começaram a colocar apelidos de mal gosto em mim, e então para fazer eles pararem e entrar no grupo eu comecei a fazer o mesmo com minha colega. Hoje em dia eu me desculpei e somos otimas amigas eu não apoio essas “brincadeiras” e acho que isso deveria parar #Stopbullying”

O texto apresentado é um relato de experiência vivida/presenciada a respeito do *bullying*, produzido durante a realização de um projeto que visa combater a violência e práticas de *bullying* no ambiente escolar. Ressaltamos que o uso que faremos desse texto²⁷ remete apenas a demonstração do internetês, sendo atribuídas a ele apenas a análise da linguagem característica da internet.

Tanto esta produção textual, representada pelo texto 1, quanto a que abaixo apresentaremos, serão utilizadas em nosso trabalho como forma de ilustração, ou seja, apenas como meio de demonstrar a linguagem característica da internet que os estudantes lançam mão em contextos de produção que exigiriam deles maior monitoramento do uso da língua.

Logo, notamos que no trecho transcrito acima, houve o transporte para o texto produzido em contexto formal, em sala de aula, uma linguagem característica da internet quando lançou mão do uso da expressão *Stop Bullying*, iniciada por uma *hashtag* (#) que é um símbolo associado a assuntos ou discussões que se deseja indexar em redes sociais digitais, ou seja, é símbolo típico do internetês. Este e outros registros encontrados em produções de textos, atrelados à linguagem da internet, nos intrigam e nos motivaram para este estudo, servindo de mote para nossa pesquisa, mediante a observação em nossa prática docente, a investigação dessa interferência da linguagem característica da internet praticada em redes sociais digitais na escrita.

No exemplo que apresentamos a seguir, evidenciamos um trecho de texto produzido em ambiente escolar mediante estímulo e orientações da professora-pesquisadora quanto à temática do texto. Tratou-se da produção de um perfil. Nesse perfil que deveria ser traçado pelo próprio discente, os estudantes foram convidados a discorrer sobre suas origens, seus familiares e como se relacionam com eles, suas predileções e passatempos, além de suas expectativas para o futuro.

Texto 2 – Transcrição de texto escrito 2, com interferência do internetês na escrita.

“[...] então meu irmão de parte de parte de mãe nasceu, e eu fui me afastando mais e mais dela, não por parte minha, que mesmo muito nova sempre á quis perto. COISAS DA VIDA. RS”

Fonte: Material da professora-pesquisadora

²⁷ Os textos foram produzidos em 2019, em contexto de sala de aula mediante orientações e estímulos da professora-pesquisadora. Os textos serão utilizados, nesse caso, apenas a título de ilustração da linguagem característica da internet e praticada em redes sociais e por isso foram transcritos, no intuito de ocultar a autoria dos mesmos.

No trecho em destaque no texto 2, em que a produção relata situação que envolve relacionamento com a mãe e o irmão menor, percebemos a representação da escrita evidenciada pela interferência da linguagem característica da internet representada de forma natural.

O comentário realizado ao registrar que se tratava de “coisas da vida” e em seguida destacando as letras “RS”, a princípio pode causar estranhamento. Poderia indicar, de forma quase que automática, a sigla que representa o estado do Rio Grande do Sul para o indivíduo que desconheça a linguagem característica da internet e praticada nas redes sociais digitais. No entanto, o registro é indicativo de riso, o que deixa claro que houve o transporte do internetês para a escrita, coadunando com nosso propósito na pesquisa que é o de verificar a interferência do internetês na escrita de alunos do ensino fundamental II.

2.4 O papel do docente perante os recursos digitais e tecnológicos

Passamos a verificar a seguir, o papel do professor perante os recursos tecnológicos e sobre a preparação dos docentes para era digital. Nessa perspectiva, no que tange ao papel do docente perante a infinidade de recursos digitais e tecnológicos, um fator que precisa ser levado em consideração é a sua formação para o uso efetivo dessas tecnologias em sala de aula.

É sabido que a sociedade passou e ainda passa por várias e velozes transformações tecnológicas e, no contexto educacional, a situação não diverge. Todas essas transformações tecnológicas exigem dos professores, e também da escola, uma postura distinta, voltada para a abertura e incorporação e, mais particularmente, para a adequação desses avanços na prática do ensino. Trata-se de um desafio a ser ainda superado, uma vez que, de modo geral, a realidade da sala de aula exige do docente uma postura que, em muita das vezes, ele não está preparado para tal. Silva (2012, p.23) no tocante a esse desafio constata que:

[...] estende-se diante do docente o desafio de utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação para promover uma mudança do paradigma educacional, deixando de vez a postura de transmissor do conhecimento, que ainda se

percebe em alguns contextos, para assumir a postura de mediador e orientador das situações de aprendizagem.

É esse desafio de utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação visando à promoção de mudanças do paradigma educacional, ao qual o docente está subjugado que, de alguma forma, causa-lhe o estranhamento. A dificuldade se nota justamente pelo fato de lhe ser cobrado, tanto pelo sistema educacional quanto pela sociedade, um perfil de docente que atenda a essas necessidades e demandas que são trazidas pela inserção das tecnologias digitais na escola.

Desse modo, há de se repensar o papel do professor diante de tudo isso, pois apesar de compor a instituição escolar e ser um propagador da educação “ele não pode ser considerado como o único agente desencadeador das tão esperadas modificações no cenário educacional” (Passarelli, 2012, p.71). No entanto, sendo o professor aquele que atua diretamente com os alunos, “cabe a ele desempenhar seu papel de agente-educador comprometido com sua própria prática” (idem). A autora conclui que:

[...] se o professor der a sua contribuição, no que lhe cabe dentro do reduto específico de sua atuação, é possível que já fosse o início de uma transformação maior, visto que o professor não é o único agente desencadeador de modificações no sistema educacional, mas o principal responsável por elas em sua prática (PASSARELLI, 2012, p.72).

Não bastassem todas essas dificuldades e inquietações a que os professores estão submetidos, há ainda o fato de que os alunos de hoje são os que passam horas em frente aos seus computadores e aparelhos celulares. Encontram nesses equipamentos práticas que lhe são comuns no dia a dia: interação com os amigos, jogos *on-line*, vídeos e leituras, pesquisas, entre outras várias possibilidades que lhes são ofertadas e viabilizadas por intermédio de seus equipamentos e aparelhos conectados à internet. Há nesse aspecto, uma interação virtual que tem diminuído ou substituído a interação real presencial. Silva (2012, p.24) complementa que:

[...] de fato, os aprendizes (crianças e adolescentes) do século XXI estão imersos em um mundo cheio de conexões realizadas em curto espaço de tempo. Eles trazem, desde cedo, um contato consistente com a tecnologia por usarem aparelhos celulares, *video games*, computadores e outros artefatos.

Abre-se aí uma lacuna a ser preenchida, pois apesar de constar nos documentos oficiais que norteiam a educação no país, aparentemente não há uma preocupação efetiva, por parte daqueles que dirigem e se colocam à frente do sistema educacional, em promover aos docentes cursos de formação ou de atualização profissional que sejam eficientes e inerentes aos avanços tecnológicos consorciados à educação. Cabe ao docente buscar, muitas das vezes por conta própria, os artifícios, meios e estratégias que o auxilie em sua prática.

Silva (2012, p.25) complementa que, em linhas gerais, a escola de hoje apresenta ainda uma “prática muito distante da que é vivida pelo aprendiz nativo digital fora dela: ela é analógica”. Sendo a escola analógica perante o aluno que é, de forma geral, digital, a preocupação perpassa, então, pela maneira com que esse aluno exposto a tantas tecnologias digitais se adapta a uma escola que ainda é analógica. Mais preocupante ainda é refletir sobre como os docentes conseguem ou vão conseguir lidar com os avanços das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, doravante TDIC²⁸.

Ainda de acordo com a autora, alguns professores desses alunos que nasceram na era digital são imigrantes digitais²⁹, ou seja, “pessoas que não nasceram na era tecnológica e que têm de se adaptar ao mundo digital” (SILVA, 2012, p.25).

No entanto, a realidade do sistema educacional e do ensino aliada a nossa experiência e observação em sala de aula, nos mostra que ainda nos deparamos com professores que apesar de serem imigrantes digitais, não têm a intenção de buscar aparatos ou condições que possibilitem conhecimentos a cerca da inserção das tecnologias digitais no ensino. Alguns são avessos às inovações, em especial às TDIC, apesar destas tecnologias estarem evidentes no ambiente escolar e serem cada vez mais indicados nos documentos oficiais que norteiam a educação básica brasileira.

É comum, em ambientes escolares, encontrarmos professores que justifiquem sua aversão em relação à tecnologia associada à educação pelo fato de já estarem com idade avançada e terem já vivenciado muitas mudanças no ensino ou, ainda, por estarem

²⁸ As TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) assim como as TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) representam diferentes mídias, porém as TDIC agregam as mídias digitais. As TIC correspondem às tecnologias que mediam os processos informacionais e comunicativos das pessoas, como, por exemplo, o Jornal, Rádio ou TV. Já as TDIC englobam equipamentos digitais, tais quais computadores, lousa digital, dentre outros. A Internet é uma das principais TDIC e possui uma vasta amplitude de usos. Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/>. Acesso em: 20 jun. 21.

²⁹ Imigrante digital é a pessoa que adotou a internet e as tecnologias relacionadas, mas que nasceu antes do advento da era digital (PALFREY; GASSER, 2011, p.324).

próximos de se aposentarem não necessitando, assim, despende tempo com algo que não deverão utilizar na prática.

Faria e Silva (2012, p.134), acerca dessa situação dos docentes que ainda se encontram resistentes ao uso das TDIC, pontuam o seguinte sobre os indivíduos que se encontram à margem desse contexto

[...] não há outra saída senão se adaptar às mudanças de comportamento geradas pelas práticas desenvolvidas no meio virtual, com o propósito de se integrar à sociedade atual, que demanda conhecimentos e raciocínios específicos para a solução de problemas.

Acreditamos que esse fato concernente à aversão por parte de alguns docentes se dá, justamente, pela escassez ou pela falta de cursos atraentes e dinâmicos de formação profissional continuada que demonstrem uma aplicação prática. São poucos os cursos ou formações que visem contribuir efetivamente com a prática docente nesse sentido e que sejam direcionados para o efetivo emprego dos recursos tecnológicos e digitais em seus conteúdos ou disciplinas. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.111) apontam sobre a necessidade de oferta desses cursos de formação profissional, afirmando que:

[...] é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos.

Não sendo ofertada de maneira mais abrangente essa formação pelos órgãos que conduzem a educação no país, às vezes, torna-se mais fácil e, preliminarmente, justificada a resistência e a aparente aversão aos recursos tecnológicos no ensino por parte desses docentes.

Não se trata de desconstruir o papel da escola e do ensino, tampouco de desqualificar o hercúleo trabalho dos docentes ou exigir que busquem estratégias ou propostas mágicas que englobem o uso das TDIC em sua prática docente. Trata-se, porém, de refletir a respeito da necessidade de consorciar o uso das TDIC aos conteúdos, na pretensão de favorecer o aprendizado desses estudantes considerados nativos digitais e de proporcionar a eles um ensino mais próximo de sua realidade e que,

ainda, esteja adequado às suas necessidades. Nesse contexto, advogamos a mesma ideia de Silva (2012, p.26), ao afirmar que:

[...] um aluno contextualizado, estudando em situações próximas à sua realidade, tem mais chances de ter sucesso em seu aprendizado quando pode unir a tecnologia que já faz parte do seu dia a dia ao conteúdo e à rede de saberes que ele constrói na escola.

O papel fundamental de orientar o aluno nessa situação de aprendizagem cabe, sem dúvida, ao professor e à escola. Assim, compreendemos ser fundamental proporcionar aos estudantes formas de acesso aos recursos tecnológicos inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

Se o docente pretende obter uma participação exitosa e em maior número por parte dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, é necessário o emprego de atividades que não desprezem a realidade a que o estudante está inserido, no caso a realidade envolvendo a tecnologia.

No entanto, se a realidade hoje se mostra totalmente digital, é preciso ter ciência de que nem sempre foi assim. Um breve recuo ao passado nos remete a um tempo em que as tecnologias não eram tão acessíveis quanto são hoje. Freitas (2006, p.12) reflete a esse respeito e sobre o receio das consequências que a tecnologia atrelada à internet e seus recursos poderiam trazer, afirmando que:

[...] a nossa geração, que não nasceu com a informática, se surpreendeu com o seu surgimento, e sua presença, se não continua nos assustando até hoje, pelo menos, nos incomoda. Pensamos nos seus efeitos que ainda desconhecemos e tememos por aquilo que já é de nosso domínio.

Nesse sentido, Freitas (2006) destacou algumas indagações inerentes às inquietações trazidas pelo uso das tecnologias ao questionar sobre como as mudanças oportunizadas pela internet poderiam estar sendo vistas em nosso meio e ao refletir sobre como as novas maneiras de pensar e de conviver estariam sendo elaboradas no âmbito das telecomunicações e da informática. A autora apontava, inclusive, a preocupação do uso do computador e da internet em detrimento aos livros e às relações interpessoais, ao destacar que:

[...] vemos por vezes com reserva o uso do computador, da Internet por número cada dia maior de pessoas e nos perguntamos se a nova forma de leitura e escrita não estaria ocupando ou até desativando o lugar do livro enquanto códex. O acúmulo enorme de informações disponíveis e a possibilidade de acesso a elas, a velocidade de uma comunicação em tempo real, a aproximação de pessoas e de informações distantes são fatos que ainda não compreendemos bem e, por não sabermos como lidar com eles, nos causam estranheza (FREITAS, 2006, p.12).

Tais indagações ainda se refletem no modo de alguns docentes pensarem e enxergarem o emprego das TDIC e são ponderações pertinentes na atualidade, dada a rapidez das informações e as possibilidades de interação trazidas por essas ferramentas em que, aliás, a velocidade é uma das principais características.

A esse respeito, Komesu e Tenani (2015, p.11) observam que:

[...] compreender os fenômenos que envolvem linguagem e tecnologias é um grande desafio que não tem mais como ser deixado de lado na formação profissional do docente, considerando-se que não se trata de pensar se os alunos têm ou terão contato com tecnologias de informação e comunicação, mas *quando* esse contato terá início e *como* passarão a produzir textos verbo-visuais, sonoros, multimodais.

Concordando com as autoras, entendemos que o contato com as TDIC é emergente, frequente e irreversível, dentro e fora da escola. E o “como”, ou seja, o modo como os estudantes passaram a produzir os seus textos em contexto escolar e as implicações decorrentes deste fato a partir da sua exposição aos ambientes digitais é que chama a nossa atenção.

A escrita desses estudantes expostos às redes sociais digitais e aos vários recursos tecnológicos não deve ser estigmatizada, por ser comparada e distanciada da variedade de prestígio da língua. E essas são discussões que não devem ser afastadas das salas de aula, na expectativa de amenizar a noção de certo e errado em relação à linguagem, em especial, a linguagem digital, pois, segundo Bagno (2007), o erro é uma invenção dos seres humanos.

Geralmente, o que mais se evidencia no ambiente escolar é o discurso do senso comum carregado de julgamentos preconceituosos. As convicções que a sociedade, de uma forma geral, externa com relação a qualquer variedade linguística, especialmente as

que se distanciam da variedade de prestígio da língua, são atreladas ao que é errado, ao incorreto. Esse estigma ainda permanece dentro e fora das escolas.

Nesse sentido, compreendemos que o nosso estudo também se faz importante por valorizar a maneira natural com que os estudantes se comportam perante a prática do internetês e que, de maneira geral, eles detêm conhecimentos a respeito da linguagem da internet que nós, professores, talvez não tenhamos total domínio, ainda. Concordamos que, por outro lado, dispomos de conhecimentos que eles necessitam e nesse processo de troca entendemos que seja importante que nos inteiremos do internetês para podermos nos comunicar com esses estudantes de maneira mais eficiente, diante desse contexto.

De acordo com o exposto, entendemos que a relação do internetês com o ensino perpassa pela escola e pelo papel do professor e, ainda, pela forma como ambos concebem educação e o processo de ensino-aprendizagem e o quanto estão abertos às inovações e às TDIC. Por tudo isso, a reflexão de Marcuschi (2005, p.62) faz-se imperiosamente pertinente, considerando todo o contexto, quando o autor pondera que: “certamente, a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na nova realidade dos usos linguísticos. Nesse sentido, o letramento digital deve ser levado a sério, pois veio para ficar”.

Assim sendo, ao docente cabe a seguinte reflexão:

[...] para se compreender as ferramentas tecnológicas futuras precisamos investir nesses aprendizados agora, porque elas nos auxiliarão nos processos de decisão à luz da experiência coletiva do passado digitalmente acumulada (MENEZES et al., 2019, p. 40).

Concordamos com a assertiva de que urge à escola o investimento em aprendizados no que se refere aos recursos tecnológicos associados ao ensino, para não ficar à margem do processo de inovação tecnológica tampouco distante da realidade dos usos linguísticos empregados pelos estudantes. O emprego dos recursos tecnológicos e o respeito acerca da linguagem característica da internet são inerentes às necessidades humanas atuais.

2.5 Letramento e Inclusão digital

Sendo a nossa realidade marcada por um cenário que indica inúmeras mudanças tecnológicas, em que a comunicação se dá por meio de diferentes formatos, recursos e linguagens, pensamos que o ensino também deva estar incluído nesse processo de transformação e adequação, sendo necessário inserir os estudantes e habilitá-los de acordo com as demandas dos multiletramentos.

De acordo com Rojo (2012) multiletramento aponta para multiplicidade e variedades das práticas letradas. No que concerne à multiplicidade de linguagens que constituem os multiletramentos, a autora assente para os modos ou semioses presentes nos textos que circulam socialmente sejam eles impressos, midiáticos audiovisuais, digitais ou não. Segundo a autora “é o que tem sido chamado de multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (p.19). São, de acordo com Rojo (2012), “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (p.19) e os letramentos vão se ajustando a cada dia para atender as necessidades de uma cultura digital. Assim sendo, letramento deixa ser uma tecnologia voltada apenas para o aprendizado de habilidades que remetem à leitura e à escrita e transformam-se em multiletramentos sendo, portanto, indispensáveis à aquisição de novas ferramentas, além das que se utilizam da escrita manual e da impressa, para se chegar a novas ferramentas “de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação” (p.21).

Rojo (2012) indica características importantes dos multiletramentos que destacamos a seguir:

- São interativos; mais que isso, colaborativos;
- Fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- São híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

As práticas de letramentos quando realizadas na esfera digital passam, então, por transformações indicando novas relações de comunicação, sendo assim denominado

letramento digital. Servirmo-nos de conceitos apresentados por alguns estudiosos no que se refere à prática do letramento digital.

Coscarelli (2009, p.554) aponta letramento digital como o que

[...] envolve as habilidades do sujeito de lidar com textos digitais que normalmente fazem parte de uma rede hipertextual e exploram diversas linguagens, ou seja, são multimodais. Essa rede hipertextual é composta por um conjunto de textos não lineares, que oferecem links ou elos para outros textos, que podem ser ou conter imagens, gráficos, vídeos, animações, sons.

Freitas (2010, p.335-352) complementa afirmando que o letramento digital é:

[...] o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Considerando as necessidade de inserção dos estudantes e as exigências de um mundo cada vez mais digital e tendo essas exigências atreladas à vida em sociedade e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho, o letramento digital faz-se pungente para que o estudante tenha consciência da necessidade de domínio dessas ferramentas e dos recursos tecnológicos para o desempenho coerente às necessidades de uma sociedade digital.

Menezes et al. (2019) assume que, na contemporaneidade, faz-se necessário o conhecimento e o emprego “das TIC e das TDIC dentro e fora dos contextos escolares para que possamos explorar todas as possibilidades que esses recursos nos proporcionam a cada dia nos espaços que transitamos” (MENEZES, et al. 2019, p.40).

Diante de tudo isso, o papel do docente se eleva, mais uma vez, perante a necessidade de se propiciar ao estudante o letramento digital, ou seja, condições de viver e sobreviver em uma sociedade que exige dele conhecimento de tecnologias digitais.

A inclusão digital, por sua vez, remete à necessidade de possibilitar às pessoas o contato com mundo virtual e digital. “A inclusão digital dos menos favorecidos, com

menor acesso aos recursos tecnológicos, é também uma forma de combater as diferenças sociais” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.319).

No ambiente escolar, a inclusão digital diz respeito à necessidade de se possibilitar aos estudantes esse contato com o digital. Essa inclusão está relacionada ao domínio das ferramentas e recursos digitais, porém, não deve se limitar ao contato ou ao domínio dos computadores, *softwares* e programas, celulares ou aplicativos específicos. Cereja e Cochar (2015) apontam que por trás da “rede de máquinas está uma rede de pessoas que interagem pelas linguagens e atuam como sujeitos no processo de construção de identidades, de discurso e de conhecimento” (CEREJA; COCHAR, 2015, p.319).

No entanto, se de um lado temos os estudantes com acesso a todos os equipamentos e ferramentas necessários para usufruir o que a internet oferece, de outro temos os excluídos digitais. Os estudantes excluídos digitais são, de acordo com Coscarelli; Ribeiro (2017), aqueles que não tiveram sequer acesso aos computadores e, portanto, não sabem operar essa nova possibilidade. Esses estudantes precisam de oportunidades para conhecer novas modalidades de estudo, comunicação, lazer e cultura.

Pereira (2017) vai um pouco mais além ao ponderar a questão da inclusão digital que deva ser realizada na educação. De acordo com o autor, para que ocorra a inclusão digital é necessário mais que apresentar os equipamentos e recursos tecnológicos aos estudantes. Extrapola o saber digitar e conhecer o significado e função de cada tecla do teclado ou, ainda, como utilizar o *mouse*. Devido a isso, o autor indica que:

[...] a inclusão digital é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos métodos de processamento, transferência e armazenamento de informações que já são do uso e do costume de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo onde está se incluindo. (PEREIRA, 2017, p.10)

Ainda de acordo com o autor, para que a inclusão digital se efetive é preciso que se tenha domínio da tecnologia da informação, no que diz respeito a computadores, *softwares*, comunicação por meio dessas ferramentas e outros serviços associados à tecnologia. E complementa que: “precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento” (PEREIRA, 2017, p.10).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.111), no que tange ao papel e aos desafios que a escola enfrenta perante a inclusão digital, temos que:

[...] também cumpre um papel importante de inclusão digital dos alunos. Ela precisa valer-se desses recursos e, na medida de suas possibilidades, submetê-los aos seus propósitos educativos. Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada.

À escola não cabe mais, há muito tempo, apenas o dever e a preocupação com o ensinar a ler e a escrever, típico do letramento. É imperioso promover os multiletramentos e incluir o estudante no mundo digital possibilitando que eles possam estar concatenados com as exigências de se viver em uma sociedade que passa por várias transformações, inclusive digital.

A inclusão digital não é apenas uma libertação dos limites do livro impresso e do espaço demarcado na sala de aula, mas também o início de uma nova relação com a aquisição do conhecimento e com a participação social (CEREJA; COCHAR, 2015, p.319).

Evidencia-se, nesse aspecto à necessidade de consorciar o contato com o mundo digital, em que os estudantes devam ser inseridos em se tratando de ensino, às exigências de se viver em sociedade no tange ao mercado de trabalho e às relações sociais.

3 RELAÇÃO ENTRE INTERNETÊS E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Por entendermos a dificuldade que há em dissociar os tipos de variedade linguística uma vez que se interseccionam, concebemos o internetês como uma variedade linguística diamésica e diafásica em plena evolução e transformação, e não como um erro. Assim, vimos a necessidade desta pesquisa sobre o tema e, em consequência disso, a necessidade de, enquanto docentes, nos abirmos para o contemporâneo valorizando as possibilidades que ele pode oferecer.

Diante disso, temos que a variação diamésica se relaciona aos meios de comunicação e, no contexto da Sociolinguística, de acordo com Coelho (2015, et al., p.48) esses meios são a fala e a escrita. Segundo os autores, existem diferenças entre a língua falada e a escrita e, por isso, afirmam que:

[...] salvo em situações excepcionais, a produção de um texto falado é uma atividade espontânea, improvisada e suscetível à variação nos diversos níveis. Já a escrita constitui-se como uma atividade artificial (não espontânea), ensaiada (no sentido que reservamos tempo e espaço para planejamento, revisões e reformulações), e um pouco menos variável, pois em geral está mais vinculada à produção de gêneros sobre os quais há maior pressão de regras normativas e maior monitoramento (COELHO, 2015, et al., p.48-49)

Coelho et al. (2015) complementam que a variação entre a fala e a escrita deve ser relativizada, tendo em vista que “a relação entre fala e escrita, assim como entre registro formal e registro informal, não é dicotômica, mas contínua” Coelho (2015, et al., p.49).

O fato de o internetês estar relacionado à variação linguística diamésica se evidencia na ocorrência da reprodução da fala para o registro escrito no ambiente virtual que ocorre em chats e aplicativos de comunicação instantânea.

No concernente à variação diafásica, Coelho (2015, et al., p.45) apontam para o fato de “um mesmo falante poder usar diferentes formas linguísticas dependendo da situação em que se encontra” e complementa que são os diferentes “papéis sociais desempenhados nas interações de que participam em diferentes domínios sociais” (idem p.45-46) entendidos como a interação que se realiza em diferentes situações comunicativas como na escola, na igreja, no trabalho, em casa ou com os amigos, por exemplo.

Para Bagno (2007, p.47), a variação diafásica provém do “uso diferenciado que cada indivíduo faz da língua de acordo com o grau de monitoramento que ele confere ao seu comportamento verbal”.

O internetês se relaciona com esse tipo de variação, a diafásica, quando é apontado como sendo “resultado da adequação da expressão à situação ou ao contexto comunicativo”, conforme Cristianini (2007, p. 116).

3.1 O internetês e a relação entre a fala e a escrita

Retomamos a relevante reflexão feita por Marcuschi (2005, p.62) a respeito da escrita por meio dos bate-papos eletrônicos quando este apresenta o seguinte questionamento:

Será mesmo que o uso da escrita, uma vez radicalizado e tornado comum nas formas de bate-papos eletrônicos e todas as demais formas de escrita síncrona, poderá alterar a própria forma de se escrever?

Em seguida, o autor afirma que é provável que sim e que tal fato não seria motivo de surpresa devido à rapidez com que as mudanças na linguagem oral acontecem, além do fato de a usarmos a todo o momento, podendo se tornar mais frequentes se usadas habitualmente ou rotineiramente por meio das redes sociais digitais.

Bakhtin (1997 apud KOMESU; TENANI, 2009, v.9, p.627) indica que:

[...] a visão tradicional da relação fala/escrita pressupõe a interferência da fala na escrita, com a assunção preconceituosa contra as práticas orais/faladas. Mais do que isso, a assunção dessa perspectiva desconsidera o fato de que o modo da existência da língua encontra-se na comunicação discursiva concreta, isto é, na diversidade dos gêneros do discurso que compõem as esferas de atividade humana.

A respeito das relações entre a escrita utilizada nas novas ferramentas por meio das tecnologias digitais e a escrita na forma tradicional, Halliday (1996:354 apud MARCUSCHI, 2005, p.63) afirma que “sob o impacto das novas formas de tecnologia”, assistimos a uma nova situação que “está desconstruindo toda a oposição entre fala e

escrita”. Para Halliday (1996:355 apud MARCUSCHI, 2005, p.63) alcançaremos rapidamente o tempo em que “a distância entre a fala e a escrita terá sido largamente eliminada”.

Marcuschi (2005, p.64), por sua vez, destaca que o que se percebe é que:

[...] as novas formas de escrita, tais como os *e-mails* e os *chats* e os *blogs*, por exemplo, reproduzem estratégias da língua falada. E uma dessas estratégias é a produção de enunciados mais curtos e com menor índice de nominalizações por frase.

Associamos essa questão da reprodução da língua falada reproduzida, mesmo que parcialmente, quando percebemos representações de risos dos interlocutores, por exemplo, quando transposto para a escrita na linguagem característica da internet. Nosso pensamento a esse respeito se assemelha ao que afirmam Defillippo; Cunha (2006, p.101) ao indicarem que:

[...] podemos identificar nas conversas de salas de bate-papo um hibridismo que se dá tanto pela transformação de gêneros primários em secundários, quanto pelo entrelaçamento entre oralidade e escrita em novo espaço – o ciberespacial.

As autoras consideram ainda o fato de que é possível notar nesse tipo de bate-papo virtual que a “escrita materializa o discurso oral que os interlocutores travam em meio virtual” (DEFILLIPPO; CUNHA, 2006, p.102) e complementam que os usuários de salas de bate-papo escrevem as palavras exatamente do jeito que falam ou se utilizam de recursos como a abreviação, por exemplo. Para elas:

[...] as marcas de oralidade podem ser notadas quando os interlocutores substituem letras intencionalmente para alcançar o som da fala através da escrita. Já quando abreviam palavras, o objetivo passa a ser o de aumentar a velocidade da interlocução (DEFILLIPPO; CUNHA, 2006, p.102-103).

Defillippo e Cunha (2006) destacam que há uma mistura em algumas ações discursivas de gêneros relacionados à escrita e à oralidade. Para elas, são “misturadas pela semelhança que possuem: a conversa falada do cotidiano e a conversa-escrita em sessões de *chats*” (DEFILLIPPO; CUNHA, 2006, p.103).

Esse hibridismo entre fala e escrita é também apontado por Marcuschi (2005) ao destacar que, em relação a isso, “parece claro que a escrita nos gêneros em ambientes virtuais se dá numa certa combinação com a fala, manifestando um hibridismo ainda não bem conhecido e muitas vezes mal-compreendido” (MARCUSCHI, 2005, p.64). O autor completa que não se trata de um novo “objeto linguístico”, mas sim da reflexão que se há de fazer sobre as consequências advindas de uma nova tecnologia e inerente à conversação síncrona, fator este que “dá à produção oral em situações autênticas uma característica peculiar” (MARCUSCHI, 2005, p.64). E cita hesitações, autocorrekções, repetições, truncamentos, entre outros, como exemplos manifestados em situação de conversação em tempo real.

Komesu e Tenani (2009, v.9, p.627-628) salientam a relação do internetês com a fala e a escrita, reforçando que:

[...] no caso específico do “internetês”, é preciso discutir, no âmbito dos estudos da linguagem, que não se trata da língua portuguesa escrita na internet ou de sua degeneração, mediante “interferência da fala na escrita”. Trata-se de uma (ou de algumas) possibilidade(s) da língua, considerando-se os propósitos de comunicação dos sujeitos na linguagem.

Assentimos com o que as autoras apontam, pois também compreendemos que o internetês se apresenta como uma possibilidade de linguagem e como forma de comunicação, nesse caso escrita, que atende a propósitos da comunicação entre os indivíduos no momento de uma interação que se dá por meios de redes sociais digitais. Entendemos que não há, portanto, motivos para estigmas.

3.2 As abreviaturas como recurso linguístico do internetês

A palavra abreviatura provém do latim *abbreviatūra* e indica que uma palavra teve sua escrita reduzida à sua primeira letra ou às suas iniciais até certo ponto. No internetês o que percebemos, quando a questão é abreviatura, é que mesmo sendo popularmente utilizada para as mais diversas finalidades, qualquer indivíduo pode criar uma abreviatura para seu uso pessoal quando está escrevendo, ou digitando, no caso da linguagem característica da internet.

Quanto à abreviatura, boa parte dos estudiosos do internetês a evidenciam como sendo um dos recursos linguísticos mais empregados por adeptos da linguagem característica da internet. No entanto, o ponto a ser observado é como os usuários do internetês utilizam essa abreviatura em suas conversações. O que percebemos é que as abreviaturas utilizadas nos canais de bate-papo eletrônicos são artificiais, ou seja, elas são criadas aparentemente a revelia pelos próprios usuários no ato da conversação, sem nenhuma pesquisa prévia ou consulta a qualquer dicionário para verificação da escrita convencional dessa abreviatura. No entanto, elas vão se tornando frequentes e à medida que vão se repetindo, essas abreviaturas vão se convertendo na identidade de um determinado grupo.

De fato percebemos que, genericamente, a escrita dos bate-papos tende a ser mais abreviada. Acerca disso e com referência à artificialidade das abreviaturas utilizadas nos bate-papos via internet, Marcuschi (2005, p.63) aponta que:

[...] aparecem muitas abreviaturas, mas boa parte delas é artificial, localmente decidida e não vinga. Essas abreviaturas são passageiras e servem apenas para aquele momento. Mas outras se afirmam e vão formando um cânone mínimo que vai sendo reconhecido como próprio do meio. Isso significa que há uma contribuição inegável dessa escrita para a formação de novas variedades comunicativas.

O uso das abreviaturas como um dos principais mecanismos do internetês coaduna com a afirmação de Bisognin (2009) ao reiterar que há uma exigência aliadas com a vida moderna que requisita uma expressão linguística que seja dinâmica e veloz, ou melhor, que seja ajustada à rapidez da comunicação que se concretiza via internet.

Assentimos que a abreviatura seja um dos recursos linguísticos mais utilizados nas redes sociais digitais e que, por si só, se põe como um campo fecundo a ser explorado. No entanto, nosso objetivo nessa seção se limitou apenas à demonstração de um dos principais recursos empregados na prática do internetês.

3.3 Internetês e Variação linguística no livro didático

Os elaboradores da complexa tarefa de preparar e desenvolver um livro didático precisam se atentar a uma gama de critérios e itens relacionados aos diversos aspectos

que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Dentre esses aspectos, precisam cuidar, especialmente, da “utilização de uma linguagem acessível ao público-alvo, a heterogeneidade de fontes de informação e o equilíbrio entre as partes da obra” (Lima, 2014, p. 116).

Além desses e de outros aspectos a serem observados, associa-se a exigência dos livros didáticos seguirem os parâmetros indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para serem recomendados para as escolas e, desta forma, as escolas poderem utilizá-los normalmente.

Quanto à questão da variação linguística presente nos livros didáticos, Lima (2014, p.117) levanta o seguinte aspecto:

[...] nos livros/materiais/manuais didáticos, não há necessidade de se justificar temas como sintaxe, texto, leitura etc., no entanto, parece que precisamos fazê-lo quanto à variação linguística. E isso faz com que esse tema seja visto como mais um conteúdo que deva ter seu próprio capítulo, quando já sabemos que a variação linguística deve estar inserida no ensino dos temas referidos anteriormente.

O autor afirma que essa situação incomoda pelo fato de uma das características mais representativas do que seja uma língua é colocada em xeque, ou seja, a sua variabilidade é contrariada.

A partir de nossa prática em sala de aula, percebemos que, de modo geral, os livros didáticos adotados pelas secretarias estaduais de educação e, conseqüentemente, pela escola, ocupam-se da variação linguística de forma superficial, valorizando estigmas e estereótipos, conforme afirma Faraco (2015). Segundo o autor, os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, limitando-se a apresentação folclorizada e até mesmo estereotipada, com relação à variação geográfica, deixando de fora a variação social, que deveria ser, segundo o autor, a verdadeira questão a ser enfrentada. Nessa perspectiva, os avanços sobre as práticas de ensino envolvendo a variedade linguística no interior do sistema escolar são poucos.

Conforme indica Bagno (2007) os livros didáticos destacam, em geral, como sendo variedade linguística as falas rurais em que se realçam, na maioria das vezes, os falares de Chico Bento Adoniran Barbosa e Patativa do Assaré. De acordo com o autor, essa propensão remete a um dos principais problemas encontrados nos livros didáticos no que se refere à variação linguística. Segundo ele,

[...] é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (BAGNO, 2007, p.120).

Em se tratando dos livros didáticos e variação linguística, concordamos com as afirmações Bagno (2007) e de Faraco (2015), pois percebemos que a temática quando não é deixada de lado é tratada de maneira superficial e, por vezes, estereotipa e descontextualizada. A nosso ver, é necessária a atenção do docente, durante sua prática, atuar de uma forma que esse tipo de preconceito seja amenizado. Corroboramos ainda com o que indica Lima (2014, p. 118) no que tange à prática docente:

[...] atuar de modo a valorizar o outro e respeitar as diferenças não é um discurso apenas de orientação para toda e qualquer disciplina. É um discurso que se encaixa diretamente no tema da variação linguística, conferindo-lhe um lugar de destaque, sem precisar forçar, nas orientações para elaboração de livros didáticos de português. Portanto, a presença desse tema em qualquer nível de ensino está fundamentada não apenas na vontade de os linguistas inserirem tal discussão em sala de aula, mas também nos princípios norteadores do que deve ser o ensino de qualquer disciplina, em especial do português.

Percebemos que ainda é muito tímida a presença do internetês nos livros didáticos. Constatamos, com base em nossa prática docente, que o tema ainda é tratado de forma superficial, desprezando questões de cunho reflexivo a respeito do uso da linguagem.

Atitudes como essas, reforçam os preconceitos já arraigados. O fato de o estudante não se identificar, ou melhor, não identificar a sua linguagem na grande maioria dos textos apresentados nos livros didáticos oferecidos, traduz o sentimento de marginalização já existente.

Fechamos esta seção, cientes da importância de se abordar a temática da variação linguística e, em especial, ampliar o enfoque sobre o uso da linguagem característica da internet presente na comunicação que se dá por meio das redes sociais digitais nos livros didáticos. Tudo isso, considerando o importante papel do docente no que tange essa temática.

3.4 Internetês: variação ou mudança?

Observamos com admiração e espanto a rapidez com que os avanços tecnológicos caminham, ficando muito difícil, às vezes, acompanhar tanta evolução. Percebemos também que, a cada momento novas possibilidades de interação surgem e novos tipos de rede social digital aparecem conquistando cada vez mais adeptos. Nesse ritmo, verificamos que a linguagem da internet praticada nas redes sociais digitais, o internetês, também pode sofrer variações ou até mesmo mudar com o passar do tempo.

Os usuários de redes sociais digitais, como as comunidades do Orkut anteriormente, por exemplo, utilizavam uma forma para representar a comunicação escrita, com termos e ícones diferentes do que os usuários de redes como o *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*³⁰ utilizam atualmente.

Com o objetivo de representar algumas das formas como os usuários de redes sociais digitais, nos anos 2000, realizavam essa comunicação por meio da escrita abreviada, de ícones ou das carinhas (ou uma tentativa disso) por meio de caracteres do próprio teclado dos aparelhos que tinham disponíveis na época, nos faremos valer do quadro abaixo apresentado.

Quadro 5 – Comparativo *emoticons*/abreviações/termos comuns.

EMOTICONS	ABREVIACÕES	TERMOS MAIS COMUNS
:) Sorrindo	Vc = você	T+ = até mais
:(Triste	Cm = com	Oq = o quê?
:) Piscadinha	Qdo = quando	Vlw + valeu
:P Mostrando a Língua	Não = ã ou naum	Blz = beleza
:'(Chorando	Também = tbm ou tb	
=* Beijo		




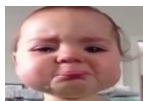

Fonte: Revista de Língua Portuguesa, ed. 5, 03/2006, p27.

Observamos que o uso dos *emoticons* indicava uma maneira criativa e codificada da grafia que visava representar algum tipo de emoção vivenciada no momento da

³⁰ *Instagram* é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais e compartilhá-los em uma variedade de serviços de redes sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Tumblr* e *Flickr*. Os dados são de Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Instagram>). Para acessar essa rede social via web é: *instagram.com.br*. Acesso em 20 mar. 2020.

escrita. Observamos ainda que, apesar do uso dos *emoticons* terem perdido, em partes, lugar para as figurinhas e *emojis*, é possível ainda verificar a presença deles nas conversas virtuais hoje em dia. Por sua vez, as abreviações, conforme já mencionamos, e os termos e expressões mais comuns, empregados na conversação via internet e redes sociais digitais, parece-nos uma forma de acelerar a conversa ou bate-papo e são, atualmente, também bastante utilizados. Na intenção de demonstrar como o internetês pode ter variado nesse espaço de tempo de dez a quinze anos e com base no quadro 5 acima apresentado, elaboramos o próximo quadro que visa apresentar um comparativo entre a forma como os *emoticons* eram utilizados para simbolizar as emoções e sentimentos e como são usados agora os *emojis* e as figurinhas para *WhatsApp*, com a mesma finalidade, pelos usuários das redes sociais digitais mais recentes.

Quadro 6 – Comparativo: *emoticons*, *emojis* e figurinhas.

<i>Emoticons</i> como eram utilizados	<i>Emojis</i> como são utilizados atualmente	Figurinhas / Memes utilizados mais recentemente
:-) ou :) = sorrindo		
:(ou :(= triste		
:) = piscadinha		
:P = mostrando a língua		
:’-(= chorando		
:/ ou :-\ ou :\ ou :/ = indeciso		
=* = beijo		
:-o ou :-O ou =o = surpreso		

Fonte: As autoras

Assim, há a percepção de clara mudança no uso de alguns recursos do internetês. Em seguida, procuramos demonstrar, por meio dos próximos quadros, um comparativo entre o modo como as abreviações e os termos e expressões usados podem ter variado ou mudado com o passar do tempo.

Quadro 7 – Comparativo entre as abreviações

Abreviações usadas anteriormente	Abreviações usadas atualmente
vc = você	vc / cê / c / 6 = você / vocês
ñ ou naum = não	n ou naum = não
tc = teclar/digitar (para conversar)	cv / cvs = conversa / conversar
bjo - beijo	bj = beijo

Fonte: As autoras

Quadro 8 – Comparativo entre os termos e expressões usados na internet

Termos e expressões comuns usados anteriormente	Termos e expressões comuns usados atualmente
d+ = demais	d+ / dmais = demais
t+ = até mais	at+ = até mais
q = o que	q / oq = o que
eh = é	e = é

Fonte: As autoras

Além do quadro 5, extraído da Revista Língua Portuguesa, utilizamos outra fonte para a elaboração dos quadros 7 e 8. Essa fonte remete a um *blog* intitulado “Língua de doido”³¹ que apresenta um dicionário eletrônico do internetês.

Percebemos que quanto às abreviações e os termos mais utilizados, houve mudanças, porém, essas mudanças não foram tão drásticas. É possível verificar no internetês a dinamicidade da língua, perceptível na escrita de algumas palavras que

³¹ Disponível em: <http://linguadedoido.blogspot.com/2008/07/dicionario-de-internets.html>, de autoria do Professor Diego Lucas. Acesso em 25 mar 2020.

sofreram variações, como se pode verificar a seguir, como exemplo, as representações para as risadas ³².

Quadro 9 – Representativo de risos/risadas

ahua
hahaha
huahuahua
hehehe
hihihi
kkk
kakaka
rsrs
rs

Fonte: As autoras

A partir dos exemplos acima, parece-nos clara a dinamicidade pela qual a língua passa. O valor semântico não é alterado, uma vez que todas as representações de internetês demonstradas acima (*ahua, hahaha, huahuahua, hehehe, hihihi, kkk, kakaka, rsrs, rs*) remetem ao riso. O que ocorre é uma variação lexical, ou seja, nesse espaço eletrônico de conversação que são as redes sociais digitais, percebemos uma nova forma de representação do léxico.

3.5 O Internetês e a parametrização

A respeito do internetês, faz-se necessário refletir sobre o fato de haver ferramentas em celulares *smartphones* que possibilitam criar parâmetros, por meio dos teclados de seus aparelhos, para a escrita que será utilizada na conversação por intermédio de ferramentas das redes sociais digitais, como o *WhatsApp*, por exemplo.

É possível parametrizar o aparelho para a escolha do idioma, para o tamanho e para o uso da fonte na escrita, por exemplo. Outra forma de criar esses parâmetros seria o registro de palavras grafadas de acordo com os manuais de gramática ou dicionários. Nesses casos, o usuário inclui essas palavras e ao realizar a conversação, a palavra aparece numa base de dados para que o autor da conversa lance mão da palavra já escrita previamente, encurtando assim o tempo que levaria para escrever tal palavra,

³² As representações para as risadas apresentadas tiveram como fonte inicial de pesquisa o blog “Língua de doido”, citado anteriormente.

privilegiando a variedade socialmente prestigiada e, com isso, desprezando o internetês automaticamente.

Logo, temos que a parametrização contribui para a perda de identidade linguística dos indivíduos pertencentes ao grupo de adeptos do internetês.

Ressaltamos que o que pretendemos não é criar parâmetros para a escrita do internetês, tampouco minorar ou suprimir a escrita utilizada na internet. Entendemos que ao criar esses parâmetros para a escrita na internet ocorreria, a nosso ver, um engessamento do modo como os adeptos das redes sociais digitais se comunicam. Tencionamos, no caso do nosso estudo em específico, que os estudantes compreendam que o uso internetês é legítimo e contemporaneamente necessário. É preciso apenas que os estudantes percebam o momento mais adequado para utilizá-lo, assim como é relevante estar ciente do interlocutor com quem está interagindo no intuito de garantir que a comunicação se efetive.

4 ASPECTO LEXICAL DA LÍNGUA EM RELAÇÃO AO INTERNETÊS

O léxico compreende o conjunto de palavras que compõem uma determinada língua. Para Cristianini (2007, p. 120) “o léxico é o conjunto de todas as palavras que estão à disposição do locutor e, num dado momento ele pode empregar ou compreender”.

Biderman (1992, apud CRISTIANINI, 2007) destaca que:

[...] o léxico é o tesouro vocabular de uma língua, incluindo a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural do presente e do passado da sociedade. Esse tesouro constitui um patrimônio da sociedade, juntamente com outros símbolos de herança cultural (BIDERMAN, 1992, p.399, apud CRISTIANINI, 2007, p. 120).

Em outro momento, Biderman (2001) assume que “o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo” e complementa que “a geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as palavras” (BIDERMAN, 2001, p.13).

4.1 Lexicologia e Lexicografia

A Lexicologia se define como a disciplina que estuda o léxico, seu objeto de estudo e análise é a palavra. Andrade (1998, p.189 apud GALLI, 2005, p.127) concebe lexicologia como o “estudo científico do léxico, isto é, propõe-se a estudar o universo de todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança”.

Logo, a função da Lexicologia é a de decodificar, tendo como meta a definição de um vocábulo, apontando suas características funcionais e semânticas.

Em se tratando a Lexicologia de aspectos mais teóricos do léxico, passamos a tratar da Lexicografia que apresenta aspectos mais práticos referentes ao léxico.

Lexicografia, por sua vez, “é a ciência dos dicionários” (BIDERMAN, 2001, p.17). É “o ramo que reúne e registram os resultados dos estudos da lexicologia, seu

foco está na palavra e seu principal produto são as obras lexicográficas, dentre elas os dicionários, vocabulários e glossários” (RODRIGUES, 2019, p.17).

Há uma grande dificuldade, para os estudiosos da área, em conceituar as obras lexicográficas devido à pluralidade de denominações conceituais de obras lexicográficas. Ao que concerne os tipos de obras lexicográficas, Barbosa (2001, p.32) destaca que:

[...] são bastante tênues as fronteiras entre um e outro tipo de texto lexicográfico ou terminográfico e que não há uma relação biunívoca entre conceitos e termos, ainda que sejam considerados numa área bem delimitada, como, por exemplo, o da lexicografia, ou da terminologia e da terminografia.

Sendo a produção de um livreto intitulado “Mini Vocabulário do Internetês” uma oficina constante da nossa proposta pedagógica, a ser apresentada na seção que apresenta a nossa proposta pedagógica, compete-nos a discussão acerca da tipologia de obras lexicográficas, expondo algumas de suas características.

Conforme já foi dito anteriormente, mais especificamente no capítulo que trata do internetês, Bisognin (2009) afirma que o léxico e a forma como as palavras são grafadas é o que chama a atenção primeiramente na escrita característica da internet.

A esse respeito Galli (2005, p.120-121) complementa que:

[...] o avanço da tecnologia permitiu a ampliação e a padronização do léxico, em área de especialidades, de forma a atender a necessidades em situação de uso; uma situação social e histórica. Nesse universo, a Internet tem se tornado um dos meios de difusão de mensagens mais acessíveis e, desse modo, sua linguagem também se propagou e se tornou globalizada.

Nesse aspecto, corroborando com a autora, entendemos que os avanços tecnológicos e digitais permitiram a ampliação do léxico com vistas a atender às várias necessidades de uso, como se percebe no internetês.

Visto por esse prisma, temos que o internetês englobaria as chamadas linguagens especiais, que segundo Carvalho (1973, apud GALLI, 2005, p.126) são aquelas que, em princípio, seriam “usadas apenas por uma parte da comunidade linguística, apesar de poderem, posteriormente, serem utilizadas com frequência pelos demais componentes dessa comunidade.”

5 RELAÇÃO ENTRE NORMA E INTERNETÊS

De maneira geral, o termo norma pode ser socialmente compreendido como um conjunto de leis ou regras, as quais devem ser adotadas visando o estabelecimento de padrões a serem seguidos.

Entretanto, essa não é a única acepção possível quando pensamos em norma. Há diversos estudos especificamente elaborados sobre o tema por linguistas, e para o presente trabalho, partiremos do quadro elaborado a seguir, elaborado por Cristianini (2007, p. 103), que indica dois tipos de normas e enumera algumas características de cada uma:

Quadro 10 – Acepções de norma

ACEPÇÃO A	ACEPÇÃO B
Normativo	Normal
Determinação de um ideal Orientação do que deve ser	Constatação do real A descrição do que é de fato
Conformidade com uma regra	Diz respeito à determinação e descrição de uma normalidade, de um fato corrente geral
Corresponde melhor à ideia tradicional de gramática como “arte de falar e escrever bem”	Está relacionado ao uso
Regra que determina como alguma coisa deve ser; modelo de alguma coisa	Estado habitual, de uso corrente, costume concordante com a maioria dos casos
Ideia de obediência; julgamento de valor	Concepção de média; frequência estatística; tendência geral ou habitual

Fonte: Cristianini (2007, p.103)

As características da acepção A nos direcionam ao caráter normativo dos estudos da língua e, portanto, fazem referência à gramática normativa. Diferentemente da primeira, a acepção B nos orienta a uma visão de língua correspondente à “descrição de uma normalidade”. É esse enfoque, abordado por Coseriu que destacamos em nosso trabalho.

O conceito de norma postulado por Coseriu está atrelado a uma perspectiva tricotômica: Sistema, Norma e Fala. Cristianini (2007) aborda essa questão do modelo tríplice envolvendo Sistema, Norma e Fala com base nos estudos de Coseriu, com a intenção de buscar na interdependência desses termos a reflexão sobre os aspectos que possam explicar a questão da variação linguística.

Assim sendo, apoiamo-nos nos apontamentos de Cristianini (2007) acerca do modelo tríplice e destacamos a seguir a síntese que a autora faz a partir de um quadro que resume a temática (CRISTIANINI, 2007, p. 111).

- Sistema: no âmbito mais abstrato, as unidades da língua se relacionam segundo determinadas regras que ao mesmo tempo em que prescrevem seu funcionamento e mostram como o sistema se constitui, também prevê liberdades para inovações, desde que não infrinjam seu caráter funcional. Desse modo, contém o que é efetivo e também o que é virtual, possuindo um grau mínimo de variação.
- Norma: está no âmbito menos abstrato que o sistema mantendo seu caráter funcional, recebendo as inovações da fala, sendo fixada, usada e consagrada pela comunidade linguística. Na norma há a presença de variação diatópica, diastrática e diafásica e possui grau médio de variação.
- Fala: Possui grau máximo de variação e está na realização concreta do uso, onde os indivíduos se manifestam por meio de suas próprias linguagens. Na fala há a repetição dos modelos que explicitam a permanência e a estabilidade do sistema linguístico ao mesmo tempo em que há a criação de novos elementos que remetem à inovação.

Logo, norma são os diferentes modos sociais de realizar os grandes esquemas de relações do sistema. Cada norma se organiza dentro do sistema e se desenha a partir do uso corrente da fala. E, de acordo com Cristianini (2007, p.111) “em uma única comunidade linguística, percebemos a existência de várias normas” que segundo a autora, estão associadas a vários fatores fazendo com que “os falantes expressem as variações linguísticas próprias a sua região, a sua classe social etc.” (CRISTIANINI, 2007, p.112).

De uma forma sintética, Faraco (2008) conceitua norma como sendo o “conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de

uma certa comunidade, incluindo [...] os fenômenos em variação” (FARACO, 2008, p.40).

O termo norma linguístico no seu sentido mais amplo se distingue do sentido mais restrito. Enquanto este se refere à normatividade, aquele remete à normalidade. Antunes (2007) faz essa distinção referindo-se ao termo norma linguística enquanto normalidade ao apontar o que é usual, regular, de uso frequente entre as pessoas.

Com base no conceito formulado por Coseriu em 1950, Faraco (2008, p.35) conceitua tecnicamente norma como sendo:

[...] determinado conjunto de fenômenos linguísticos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais) que são correntes, costumeiros, habituais numa dada comunidade de fala. Norma nesse sentido se identifica com normalidade, ou seja, com o que é corriqueiro, usual, habitual, recorrente (“normal”) numa certa comunidade de fala.

Como também afirmado por Cristianini (2007), o termo norma utilizado no sentido de normatividade relaciona-se com prescrição, ou seja, à forma como deve ser o uso seguindo parâmetros que são aceitos e legitimados pela sociedade. Segundo Antunes (2007), esses parâmetros são legitimados, geralmente, por grupos que têm mais acesso à escolarização e maior conhecimento da comunicação escrita.

Nos ambientes escolares, a norma de prestígio é associada ao falar bonito e “correto”, ao que é socialmente prestigiado, refere-se ao falar seguindo os modelos estabelecidos pelas gramáticas normativas. Essa norma de prestígio é comumente chamada de “norma culta”.

Entretanto, Antunes (2007) apresenta uma discussão importante acerca da designação do termo norma culta, afirmando que o próprio termo, do ponto de vista ideológico, assume um efeito excludente e discriminatório. A autora destaca que:

[...] do ponto de vista ideológico [...] favorece a suposição de que aqueles que a adotam é que são os *cultos, têm cultura*; e aqueles que não a adotam *são os incultos, não têm cultura*. Mesmo não sendo explícito, esse contraste pode ser pernicioso, se não se chama a atenção para seus efeitos discriminatórios, sobretudo em relação àqueles falantes das classes sociais menos favorecidas (ANTUNES, 2007, p.87).

Segundo a autora, essa situação pode ser observada de forma explícita em alguns livros didáticos que trazem *norma culta* contrapondo-se à *norma popular*. A norma

culta associada à norma certa e a popular como sendo a incorreta, evidenciando a oposição, às vezes sutil, que há entre o culto e o popular, distanciando-os e desconsiderando que todos temos cultura “no sentido de que criamos, ao longo da história, nossas formas de vida, nossas representações e manifestações simbólicas, presentes nas mais triviais atividades do cotidiano” (ANTUNES, 2007, p.88). Essas manifestações simbólicas cotidianas estão atreladas ao uso da linguagem tanto falada quanto escrita, sendo fundamental, não restringir o uso do termo culto apenas às questões que envolvem os grupos socialmente favorecidos.

Faraco (2002, apud ANTUNES, 2007, p.88) apresenta a norma culta como sendo:

[...] a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (FARACO, 2002, apud ANTUNES, 2007, p.88).

Faraco (2008) assume que norma culta, também chamada por ele de norma culta/comum/*standard*, designa “o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p.71).

Em suma, Antunes (2007) a esse respeito afirma que a partir do apontamento de Faraco (2002) é possível conceber norma culta como sendo uma condição linguística-social própria para as situações comunicativas que envolvem certo grau de formalidade, sobretudo as atividades relacionadas à escrita sendo requisitada “mais pelo caráter de formalidade da comunicação do que pelo fato de ser ela falada ou escrita” (ANTUNES, 2007, p.89). Desse modo, a norma culta está associada às situações comunicativas formais, mais ligadas à escrita, não se restringindo a ela, no entanto; uma vez que a depender da vontade do falante e do contexto de formalidade, pode-se lançar mão da norma culta em situações que englobem a esfera pública, como em palestras, conferências, reuniões de trabalho, entre outras.

No Brasil, porém, a questão da norma culta atrelada à modalidade escrita é reforçada por questões históricas sociais que remetem o acesso à escrita aos que podiam pagar para serem alfabetizados. “O cerne da questão é, pois, o social; muito mais que o linguístico” (ANTUNES, 2007, p.90). Nesse contexto social, o que se estabelece é uma cadeia que reforça a norma culta associada ao poder, reforçando ainda mais os

preconceitos linguísticos. Nessa cadeia, a norma culta está concatenada aos grupos socialmente favorecidos que tem mais acesso à prática da escrita, obtendo assim uma “boa linguagem” e a norma de prestígio. Por outro lado, os grupos menos favorecidos têm menos acesso a prática da escrita e, exercitando menos esta prática, conseqüentemente sofrem uma desvantagem linguística e fazem uso de uma norma estigmatizada.

Assim, toda essa questão linguística extrapola o conjunto de regras ou um inventário de certo ou errado. É uma questão que perpassa o campo social, cultural, simbólico e político não podendo, dessa forma, “engessar-se na imobilidade de um tempo, de um grupo, de uma classe” (ANTUNES, 2007, p.91) e considerando que os falantes de uma língua não pertencem a grupos destinados a estagnação, podem os falantes transitarem em outros grupos possibilitando a existência da variação. Tudo isso aponta para o fato de que “não existe uma norma pura, nem mesmo uma única norma culta” (ANTUNES, 2007, p.91). A autora afirma que

Norma culta corresponde aos usos que se consideram mais adequados aos contextos (orais e escritos) de uso da língua formal, aceitando-se ainda, que essa formalidade da língua pode admitir graus de variações diversas (ANTUNES, 2007, p.91).

A norma culta ideal se distingue da norma culta real no que concerne ao contexto escolar perante a tarefa de possibilitar aos alunos o domínio das normas. Norma ideal está associada a um âmbito mais teórico, ou melhor, é uma norma idealizada presente na expectativa e na potencialidade do que deva ser o uso da língua, correspondendo aos usos da língua considerados cultos firmados pelas gramáticas normativas que funcionam como regimentos que determinam o uso correto da língua, se distanciando do que acontece de fato na realidade das práticas escolares.

Já a norma culta real é a norma que de fato acontece, ou seja, está relacionada à prática concreta, aos usos reais propriamente ditos. De acordo com Antunes (2007), a norma culta real é aquela que “deveria constituir a referência de identificação da norma prestigiada, uma vez que corresponde aos falares mais típicos da interação escrita, pública e formal” (ANTUNES, 2007, p.93).

Entre a norma culta real e a ideal, observa-se que nas escolas a norma culta ideal é a que prevalece, apoiando-se nos compêndios gramaticais e desprezando os usos reais que os falantes utilizam.

A pretensão inicial da norma-padrão era padronizar e uniformizar os usos da língua, garantindo-se assim uma uniformidade linguística com intenção de possibilitar uma língua comum. Esse propósito, aparentemente bem-intencionado, na prática se esbarra em questões socioeconômicas dos falantes ao que se refere à escolarização, por exemplo, uma vez que essa norma-padrão é “regulada pelo que a classe social de prestígio ou certos órgãos oficiais estipulam como sendo o *melhor uso da língua*” (ANTUNES, 2007, p.94) e o que foge a esse padrão acaba sendo considerado inferior.

Para Faraco (2008) “a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas [...] um construto sócio-histórico que serve de referência para estimular um processo de uniformização” (p.73). O autor afirma ainda que a norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência [...] a projetos políticos de uniformização linguística” (p.73).

Norma curta, termo utilizado por Faraco (2008), designa uma série de preceitos dogmáticos que não são respaldados nem por fatos e nem por instrumentos normativos. A norma curta, de acordo com o autor, sustenta uma perigosa cultura do erro e impede o estudo adequado da norma culta e para ele, a norma curta é a “miséria da gramática” (FARACO, 2008, p.92) e segue atribuindo conceitos ao afirmar que:

A norma **curta** é o reino da inflexibilidade, das afirmações categóricas, do certo e do errado tomados em sentido absoluto. A norma **curta** é o mundo das condenações raivosas, das rabulices gramaticais. Não é raro que defensores da norma curta cheguem a ser grosseiros e vulgares em seus discursos (FARACO, 2008, p.93-94, grifos do autor).

De acordo com o autor, casos como esses agridem a inteligência e desrespeitam os estudos linguísticos e os bons instrumentos normativos, atrapalhando, segundo ele, o ensino e a difusão da cultura escrita e da norma culta.

Diante das acepções para o termo norma e das discussões apresentadas para se conceituar e entender os limites entre os seus vários tipos de normas compreendemos que o termo norma associado à normalidade, ao usual, ao corriqueiro, se encaixa melhor à temática de nosso estudo. A relação que têm entre si, norma e internetês, é compreendida pelo que expõem Cristianini (2007), Antunes (2007) e Faraco (2008), ou seja, está na normalidade e no uso comum e habitual por indivíduos que optam por esse tipo de escrita em ambientes virtuais que se relacionam ao objeto de estudo de nossa pesquisa.

6 MÉTODO E PROCEDIMENTOS

O método e o tipo de pesquisa empregado para embasar nosso trabalho e as justificativas da sua escolha são apresentados neste capítulo. Em seguida, indicamos os procedimentos metodológicos que adotamos para o desenvolvimento da nossa proposta pedagógica.

Antes de adentrarmos ao método e ao tipo de pesquisa que elegemos, faz-se relevante pensarmos sobre o que vem a ser pesquisa. Ao definirmos essa palavra, nos deparamos com o ato de observar, estudar e analisar o tema/problema de forma a analisar e a buscar por respostas e/ou soluções para que a situação-problema seja, senão resolvida, mitigada de alguma forma.

A esse respeito, Gil (2002, 17) aponta pesquisa como sendo:

[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Gil (2002) indica que a pesquisa deve se desenvolver de acordo com os conhecimentos a respeito do tema a ser explorado e ainda mediante a escolha e a utilização criteriosa “de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos”. Não obstante, para o autor, (p.18) “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados”.

Desse modo, o presente estudo é de natureza aplicada, visto que, por meio do conhecimento adquirido intentamos gerar algum impacto positivo para a comunidade. O fato de nos pautarmos nesses métodos se justifica por acreditarmos que nosso trabalho foi elaborado para que o professor de LP lance mão da proposta pedagógica que sugerimos para a aplicação em sala de aula, utilizando-a como material de apoio para trabalhar a temática do internetês.

Além disso, corroboramos com a afirmação de Marconi e Lakatos (2017, p.18) quando as autoras concluem que:

[...] nas investigações, em geral, nunca se utiliza apenas um método ou uma técnica e nem somente aqueles conhecidos, mas todos os que forem necessários ou apropriados para determinado caso. Na maioria das vezes, há uma combinação de dois ou mais deles, usados concomitantemente.

Assim, concebemos que este estudo se apoiará numa abordagem qualitativa, uma vez que este tipo de abordagem baseia-se na interpretação dos fenômenos a serem observados bem como no significado que possuem ou que é atribuído pelo pesquisador. A pesquisa qualitativa considera tanto a realidade em que estão inseridos os fenômenos quanto a realidade e a particularidade de cada sujeito objeto da pesquisa.

Quanto aos objetivos, consideramos que nossa pesquisa é exploratória por se tratar de investigações de pesquisa empírica, cujo objetivo, segundo Marconi e Lakatos (2017, p.78):

[...] é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: (1) desenvolver hipóteses; (2) aumentar a familiaridade do pesquisador com o ambiente, fato ou fenômeno para a realização de uma pesquisa futura mais precisa; (3) modificar e clarificar conceitos.

De acordo com os objetivos neste estudo, temos que a pesquisa exploratória vem ao encontro de o que tencionamos, ou seja, facilitar a familiaridade da professora-pesquisadora com o problema objeto da pesquisa.

Elegemos a pesquisa aplicada para direcionar o presente estudo por razões de ordem prática, ou seja, levando em conta seu caráter prático decorrente do interesse e da necessidade de se entender o desconhecido e da busca da verdade para determinada aplicação prática em situação particular. Pensamos que este tipo de pesquisa, a aplicada, possa apresentar contribuições que conduzam o trabalho de um modo mais produtivo.

Assim, visando aplicações reais para solução de situações concretas do cotidiano e da vida moderna, a pesquisa aplicada, de acordo com Zanella (2013, p.32) “tem como finalidade gerar soluções aos problemas humanos, entender como lidar com um problema”. A autora enfatiza que “não obstante a finalidade prática da pesquisa, ela pode contribuir teoricamente com novos fatos para o planejamento de novas pesquisas ou mesmo para a compreensão teórica de certos setores do conhecimento”. (Trujillo Ferrari, 1982, p. 171 apud ZANELLA, 2013, p.32).

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.35), a pesquisa de natureza aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Sendo a pesquisa aplicada aquela que se destina à geração de conhecimento visando à solução de problemas específicos, entendemos que esse tipo de pesquisa converge com o que tencionamos neste trabalho. A respeito desse tipo de pesquisa, a aplicada, Marconi e Lakatos (2017, p.6) destacam que “caracteriza-se por seu interesse prático, isto é, que os resultados sejam aplicados ou utilizados, imediatamente, na solução de problemas que ocorrem na realidade”.

Nesse aspecto e de acordo com as definições apresentadas, concebemos esta pesquisa como sendo de natureza aplicada. Isto é, observamos uma situação problema em nossa prática em sala de aula, que é a interferência do internetês na escrita de estudantes do ensino fundamental e buscamos apresentar uma proposta pedagógica que possa ser aplicada, especificamente por professores de LP, na intenção de amenizar a situação problema que observamos e que é o cerne de nossa pesquisa.

Ressaltamos que, apesar de nossa pesquisa ser direcionada para a aplicação de professores de LP, não exclui o fato de a proposta poder ser aplicada por professores de outras disciplinas, adequando-a caso necessário.

No que tange aos procedimentos metodológicos realizamos um estudo sobre o internetês, suas definições e seus usos, especialmente no que tange à interferência dessa linguagem típica da internet praticada nas redes sociais digitais nas produções de texto em contextos formais que exigem o uso da língua socialmente prestigiada. Buscamos após esse estudo, desenvolver atividades com vistas a contribuir para amenizar os impactos decorrentes da interferência dessa linguagem na escrita dos estudantes do ensino fundamental II. Buscamos elaborar atividades que valorizassem o uso da linguagem característica da internet na escrita em contextos apropriados, como em redes sociais digitais, por exemplo.

Além disso, realizamos o estudo de documentos oficiais que norteiam e orientam o ensino de LP em nosso país, mais especificamente, relacionados à temática da variação linguística e ao uso das tecnologias digitais na escola.

Com vistas ao desenvolvimento de nosso trabalho, elaboramos uma proposta pedagógica que se refere ao “Material de Apoio Docente” que é composto de um caderno de atividades para o professor e outro para o aluno e de uma FPD. Logo, as atividades que constam do Caderno de Atividades, que serão apresentadas no capítulo

seguinte, se referem à aplicação de oficinas que incluem atividades de leitura, compreensão e produção de textos, além de jogos para uma interação lúdica. Quanto às atividades envolvendo as redes sociais digitais e o internetês efetivamente, elaboramos atividades que incluem o uso do aparelho celular e o laboratório de informática da escola. A FPD é apresentada no formato de um *quiz* e diz respeito a um jogo de perguntas e respostas sobre o internetês e estará discriminada na seção subsequente.

Optamos pela elaboração de oficinas no desenvolvimento de nossa pesquisa por acreditarmos ser eficiente uma vez que buscamos estratégias que não a repetição, quase que mecânica, das práxis de ensino-aprendizagem as quais os professores são levados em sua prática docente rotineira. Entendemos que as oficinas pedagógicas são uma oportunidade de promover um espaço para a criação e o envolvimento do participante na construção do saber.

Pessoa e Melo (2017, p.19) definem oficina como uma palavra oriunda do latim, *officina*, que significa “um local onde se exerce uma atividade, onde acontecem grandes transformações visando uma dada produção”. Corroborando com os autores, empregamos em nossa pesquisa a palavra oficina com o objetivo de:

[...] descrever uma forma de trabalho em grupo, independentemente do número de encontros, na qual é desenvolvida uma temática, por meio de atividades que estimulem os participantes a sentir, pensar e agir de forma ativa e produtiva, visando promover transformações em si mesmos e na sociedade.

Outro aspecto relevante e que favorecem a proposta por meio de oficinas é, de acordo com os autores, o fato do envolvimento e interação dos indivíduos envolvidos na sua realização. De acordo com os autores:

[...] as pessoas envolvidas estão em plena interação com e na oficina, tanto aqueles que guiam como aqueles que compõem o grupo de participantes das atividades, dos encontros, da oficina. Embora exista um grupo ou indivíduo propositor, este deve ser visto como um mediador, que tem uma enorme responsabilidade: conquistar a atenção, estimular a participação e proporcionar o espaço de construção conjunta (PESSOA; MELO 2017, p.21).

A utilização das oficinas no processo de ensino-aprendizagem aponta muitos benefícios, pois dinamiza o processo ensino-aprendizagem e, segundo Moita e Andrade

(2006, p.1) favorece a articulação entre os saberes popular e científico (transmitidos pela escola) além de contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e ainda possibilita o estabelecimento/aprimoramento dos vínculos interpessoais na própria escola.

Assim, acerca da utilização das oficinas em nossa pesquisa concordamos com Moita & Andrade (2006, p.11) quando afirmam que a oficina pedagógica:

[...] constitui-se num importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes.

Os autores contribuem destacando que:

[...] as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Apoiamo-nos ainda em Vieira e Volquind (2002, p.11) que conceituam oficina como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

No que se refere à FPD, pensamos em uma ferramenta digital em formato de *quiz* e, para tanto, a nomeamos como *Quiz* do Internetês, na expectativa de que essa atividade, de cunho diagnóstico, por meio de um jogo de perguntas e respostas possa atrair a participação dos estudantes e, conseqüentemente, contribuir para a verificação do que os estudantes consolidaram. Para o *quiz*, elegemos onze perguntas em que os estudantes deverão responder marcando SIM ou NÃO para as assertivas apresentadas.

Com a ideia da FPD em mente, passamos a pensar em como se daria a parte prática de execução desta ferramenta. Estando, por ora, distante de nossos conhecimentos a habilidade que envolve a competência e aptidão dos recursos tecnológicos de modo mais aprofundado, convidamos o professor Cleber Ferreira

Oliveira³³, Mestre em Educação Tecnológica, para nos auxiliar, especificamente, na criação desta ferramenta.

O professor é um entusiasta da educação e pactua com nossos anseios e expectativas em relação à melhoria da educação por meio da pesquisa e elaboração de novas tecnologias associadas ao uso de recursos tecnológicos e digitais em sala de aula. Concordamos com a necessidade de se oferecer aos estudantes um ensino que propicie, além de conteúdos, os estímulos e provocações na busca de uma educação mais dinâmica e eficiente e consorciada com a inserção dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

As metodologias tradicionais ainda estão fortemente presentes no cotidiano escolar, a exposição verbal, foco em exercícios, repetição e memorização ainda são largamente utilizadas nas aulas de Matemática e das demais disciplinas (OLIVEIRA, 2019, p.12).

Convite aceito, a partir de nossa ideia somada à larga experiência relacionada ao uso de tecnologias na educação do professor, nasceu o *Quiz* do Internetês. Trata-se de uma FPD direcionada aos estudantes que, por intermédio do professor, será orientado sobre os caminhos a serem trilhados para participar e responder ao *quiz*.

Após algumas tentativas frustradas e descartadas, chegamos à plataforma *Power Apps*³⁴ viabilizada por pacotes da *Microsoft for Education*. Trata-se de uma ferramenta ainda pouco explorada e que apresenta características semelhantes ao pacote oferecido por *Google for Education*. A versão que elaboramos está disponível para acesso via computadores e celulares.

As informações pertinentes às formas de acesso e utilização da ferramenta serão discriminadas mais adiante, no decorrer da apresentação de nossa proposta pedagógica.

Assim, após as justificativas pela escolha das oficinas e da ferramenta pedagógica para o desenvolvimento do nosso trabalho, apresentamos, como resultado de nosso estudo, nossa proposta pedagógica por meio de um roteiro de atividades abaixo elencadas em formato de oficinas e, mais adiante, os caminhos que conduzem ao acesso da nossa FPD.

³³ O professor Cleber Ferreira Oliveira é professor de Matemática e Mestre em Educação Tecnológica (2019) pelo IFTM – Campus Uberaba. Currículo *Lattes* disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2958853201731769>.

³⁴ *Power Apps* é um serviço para compilar e usar aplicativos de negócios personalizados que se conectam aos seus dados e trabalho por meio da Web e de dispositivos móveis - sem o tempo e despesa de um desenvolvimento de software personalizado. Disponível em: <https://powerapps.microsoft.com/pt-br/>

7 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Sendo nosso objetivo principal, a elaboração de uma proposta pedagógica que auxiliasse o docente na sua prática em sala de aula com vistas a amenizar a interferência do internetês na escrita de estudantes do ensino fundamental, neste capítulo, apresentamos a proposta pedagógica que elaboramos para professores de LP.

Como proposta, distribuímos e direcionamos o nosso trabalho em duas partes que se complementam. Na primeira parte, demonstramos as oficinas que compõem o nosso Material de Apoio Docente – Caderno de Atividades, uma vez que optamos pela aplicação de oficinas como procedimento metodológico. Na ocasião, indicaremos e daremos sugestões de como devem ser realizadas as dez oficinas que foram distribuídas em vinte aulas.

Na segunda parte, apresentaremos o caminho e as orientações para o uso da FPD no formato de um *quiz* digital que tenciona atrair os estudantes para a participação em um jogo de perguntas e respostas a respeito da temática explorada, ou seja, o internetês.

7.1 Material de Apoio Docente – Caderno de Atividades

Como proposta pedagógica, apresentamos a seguir as atividades que constam do Caderno de Atividades destinado ao docente de LP. As atividades constantes nesse caderno referem-se à aplicação de oficinas que incluem atividades de leitura, compreensão e produção de textos, além de jogos para uma interação lúdica.

Quanto às atividades envolvendo as redes sociais digitais e o internetês efetivamente, realizamos atividades que incluem o uso do aparelho celular e o laboratório de informática da escola.

Durante a realização das oficinas, os estudantes utilizarão um caderno para a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês” seguindo orientações do docente para tal. Esse caderno poderá ser adquirido com recursos financeiros da escola ou, ainda, o professor poderá apontar a melhor maneira de o estudante providenciar esse material.

Outra opção que sugerimos é a confecção desse caderno. Essa atividade poderá ser realizada pelos próprios estudantes, caso o docente julgue necessário³⁵.

7.1.1 Primeira Oficina: As Abreviaturas

Para a realização da primeira oficina será necessária, inicialmente, a escolha e a preparação dos materiais que serão utilizados na ocasião. Antes, porém, sugerimos que seja organizada e resolvida a questão que envolve o caderno/livreto, conforme indicamos anteriormente. O referido caderno tem a finalidade de que os estudantes possam ir anotando as palavras que julguem serem características da linguagem que eles utilizam na internet e em suas redes sociais digitais. A anotação dessas palavras é uma atividade que deverá ser desenvolvida em todas as oficinas, para a posterior elaboração, por parte dos estudantes, do “Mini Vocabulário do Internetês” como poderá se notar na nona oficina.

Nesta primeira oficina, como se trata de trabalhar uma das principais características do internetês – a abreviatura – e introduzir a temática para os estudantes, selecionamos o texto que mediará nosso objetivo que é o de verificar se a abreviatura na escrita é comum a eles, na expectativa de que eles possam ir percebendo isso no decorrer das oficinas.

Também se faz importante a reserva de alguns materiais para esta primeira oficina, quais sejam: cartolinas, pincéis, dicionários e a impressão ou reprodução por meio de xérox do texto e das questões a serem entregues aos estudantes. O texto selecionado é “A velha questão da Igg. dos chats” de Sírio Possenti, apresentado a seguir.

Texto 3 – A velha questão da Igg. dos chats, Sírio Possenti.

³⁵ Para auxiliar nesse processo, apresentamos, anexo a este trabalho, uma sugestão de como poderão ser confeccionados os cadernos ou livretos para a produção do mini vocabulário. Apresentamos esta sugestão de confecção dos cadernos visando à diminuição de gastos para o docente, uma vez que as folhas de sulfite poderão ser disponibilizadas pela própria escola.

A velha questão da lgg. dos chats

04 de maio de 2005
Sírio Possenti

Eu acho que aprendi a escrever (se é que posso dizer isso) em decorrência de duas práticas nas quais fui de fato assíduo: no meu tempo de ginásio e de colégio, sempre estudei resumindo e anotando aulas. Esta última prática me acompanhou muito de perto na faculdade, quando posso dizer que também me especializei em ouvir uma coisa e escrever outra, a que acabara de ser dita (se eu conhecesse estenografia, minha vida teria sido facilitada, mas acho que minha capacidade de juntar coisas seria menor). Para dar conta da tarefa, uma das técnicas consistia, evidentemente, em abreviar. Assim, por exemplo, “qualquer” virava “qq”, “muito” virava “mto”, “são” virava “s” (na verdade, com um traço superposto, de que o teclado não dá conta), “simplesmente” virava “simples/te” etc. Quando leio que intelectuais estão preocupados com o fato de que a moçada está escrevendo “diferente” quando “tecla” em seus computadores, o que logo me vem à cabeça é que não há rigorosamente nada de novo nessa grafia. A novidade, o bestialógico, consiste em chamar a isso de nova linguagem. Depois dizem que estão preocupados com a cabeça dos jovens, vejam só. Ora, tudo não passa, a rigor, de abreviaturas, embora haja alguns casos em que a forma de escrever escolhida se deve a outros fatores que aumentam a velocidade da escrita (quando escrevem “naum” em vez de “não”, por exemplo, deve ser para não buscar a tecla do til, sem contar que certos softwares ou certos computadores podem não aceitar diacríticos). No último mês, houve diversas manifestações na mídia sobre a questão. O Observatório da Imprensa fez um debate, a Folha de S. Paulo, uma matéria dominical, e a TV Cultura também apresentou na sexta-feira passada sua materiazinha sobre o tema. Uma amostra da incompreensão total do que está havendo foi o comentário que um dos apresentadores fez a respeito de uma avaliação de um professor da PUC de São Paulo, que comparou o espanto que as novas grafias causam a casos de mudança ortográfica definida em lei: já se escreveu “pharmácia”, disse ele, e a mudança para “farmácia” pode ter sido tão traumática para certas pessoas quanto a forma “axo”, adotada nos chats da vida. O comentário do jornalista foi que “isso” até pode ser uma mudança na linguagem, segundo o linguista. Como se uma rele mudança de grafia fosse igual a uma mudança de linguagem!!! Sempre rezo para que os jornalistas entendam das outras coisas de que falam, porque já desisti de ouvir ou ler algum que diga coisa com coisa quando se fala de língua. A matéria ouviu vários adolescentes. Todos mostraram que têm muita clareza sobre o que estão fazendo: “teclam” como o fazem para aumentar a velocidade da escrita – mais ou menos como eu abreviava para anotar as aulas. Mas eles sabem que escrever assim (“axim”, escreveriam eles) é também uma tomada de posição que lhes dá uma certa identidade. Se escreverem tudo certinho, dizia um, ficam parecendo a mãe, ou a professora. O exemplo citado logo acima merece um comentário: por que escrever “axim” (por favor, leiam como leriam “assim”, porque essa palavra escrita aí, [axim], com som de “ch”,

não é uma palavra portuguesa). Aliás, o “x” representa aí o mesmo som que representa em palavras como “próximo”. Na verdade, os jovens que escrevem como se está escrevendo em diversas situações em que o computador é a “máquina” estão inventando bem pouco. Mas que não venham dizer os velhotes conservadores que se está a achincalhar o português, ou os inovadores que há uma nova linguagem na internet. Tudo isso não passa de formas abreviadas de escrever, até menos abreviadas do que qualquer texto que aparece numa dessas páginas de anúncios de jornais. O que tem sido animador nessa discussão toda é que os professores, na sua enorme maioria, não veem problema algum nessa história. A razão é simples: eles percebem que os alunos não usam essa grafia na escola, quando, por exemplo, fazem redações ou provas. Melhor que essa posição dos professores, só mesmo a dos alunos, que sabem muito bem o que estão fazendo. Só lhes faltaria acrescentar que, se há coroas escrevendo certinho em seus computadores, pensando que são máquinas de escrever, eles é que estão por fora (“coroas” e “por fora”: acho que acabei de denunciar minha idade!).

Fonte: Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2017/05/produto-pedagogico-leitura-e-compreensao-de-textos.pdf>. Acesso 25 mar. 2020.

Em sala de aula, recomendamos que os estudantes sejam separados em grupos contendo quatro alunos cada um. Em seguida a leitura do texto deve ser realizada e, se necessário, a verificação no dicionário das palavras ditas desconhecidas por eles. Na ocasião, além de outras, podem ser as mais questionadas por parte dos estudantes, o significado das palavras: *estenografia*, *bestialógico*, *diacrítico*, e o significado da abreviação *Igg*. Todas as palavras podem ser esclarecidas por meio de consulta aos dicionários físicos ou virtuais, se for necessário. Superada essa parte, será dada sequência ao trabalho.

Apesar da formação dos grupos, a cada estudante indicamos que seja entregue folha xerocada contendo as seguintes questões:

Quadro 11 – Questões para Oficina 1

- 1) O que é, segundo o autor, que consiste em se chamar de nova linguagem?
- 2) Você também costuma abreviar palavras?
- 3) Em que momento você mais utiliza abreviaturas?
- 4) Em sua opinião, para que servem as abreviaturas?
- 5) Você concorda com o autor que afirma que “não há rigorosamente nada de novo nessa grafia” (abreviada)?

Fonte: As autoras

Posteriormente, após recolhimento das questões respondidas, cada grupo receberá uma cartolina e pincéis para que, após discussão e reflexão, anatem em formato de lista as palavras que costumam abreviar em suas redes sociais digitais e/ou durante as atividades escolares cotidianas. Em seguida, os cartazes podem ser afixados e expostos na sala de aula para que cada estudante possa, caso deseje, anotar no caderno entregue pelo professor e dispensado para esse fim, as palavras (em ordem alfabética) que considerem ser comuns em suas conversas em redes sociais digitais.

O objetivo desta oficina é apresentar as abreviaturas aos estudantes para que reflitam sobre elas, como sendo um dos principais recursos do internetês. Para a realização da primeira oficina foram estimadas duas aulas de cinquenta minutos cada.

7.1.2 Segunda Oficina: Comparando as Abreviaturas

Sugerimos que nesta oficina, os estudantes sejam reunidos no Laboratório de Informática da escola, caso possua, e de posse dos cartazes produzidos por eles na primeira oficina, retomem as palavras abreviadas que listaram anteriormente.

Em duplas, receberão um cartão com as seguintes palavras, que foram selecionadas para que os estudantes façam a abreviação, na expectativa de que essas palavras sejam comuns a eles na escrita do internetês.

Quadro 12 – Palavras para abreviar

1) BEIJO	2) TAMBÉM	3) PORQUE
4) MOLEQUE	5) AQUI	6) CELULAR
7) CABEÇA	8) COMPUTADOR	
9) AMIGO	10) ESCOLA	

Fonte: As autoras

Em seguida, propomos que eles anotem como abreviam cada uma das palavras apresentadas no cartão.

Depois de anotadas as palavras abreviadas, indicamos que seja apresentado aos estudantes, por intermédio do *Datashow* (caso haja disponibilidade) ou outro recurso de projeção de imagens, o *blog* “Língua de doido” com acesso disponível em: <http://linguadedoido.blogspot.com/2008/07/dicionario-de-internets.html>.

Este *blog* idealizado e criado em junho de 2008 pelo professor Diego Lucas apresenta dois dicionários: o de internetês e o de gírias. Nosso interesse permeia apenas a utilização do dicionário do internetês, tema de nossa pesquisa.

A intenção em apresentar o *blog* aos estudantes é estimulá-los para a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês”, a ser produzido por eles com as palavras do internetês que eles costumam utilizar e que estão sendo registradas no caderno disponibilizado.

A oficina objetiva que os estudantes façam uma breve comparação entre as abreviaturas que fizeram e as que aparecem no dicionário virtual do internetês constantes do *blog* apresentado, refletindo sobre essas abreviaturas e verificando que pode haver variações ou mudanças entre elas.

Após esse momento de comparação das abreviaturas, é importante que os estudantes respondam, por escrito, em folha indicada no Apêndice A se levam em consideração esses conhecimentos na hora de abreviar nas conversas que têm por intermédio da internet. Para finalizar, sugerir que façam a anotação no caderno/livreto das palavras características da internet que são apresentadas na oficina e são desconhecidas para eles. Uma aula de cinquenta minutos foi prevista para a realização desta oficina.

7.1.3 Terceira Oficina: Opinião Virtual - Minha opinião na rede...

Para a realização e a efetivação da terceira oficina propomos que seja solicitado, com antecedência, aos estudantes que tragam, mediante autorização de seus responsáveis e da escola, seus aparelhos celulares para a aula. São calculadas duas aulas, de cinquenta minutos cada, para o desenvolvimento da terceira oficina.

A primeira aula desta oficina consiste em criar um grupo virtual com o objetivo de realizar, em sala de aula, um bate-papo informal por meio de grupo de *WhatsApp*

formado pelos estudantes juntamente com a participação do docente. Também podem ser incluídas no grupo virtual, a supervisora pedagógica e/ou a vice-diretora do turno. Essa inclusão é importante para que haja um apoio pedagógico e/ou disciplinar, caso julgue necessário, devido ao uso dos aparelhos telefônicos.

Depois de criado o grupo, deverá ser propiciado um momento de sugestão e eleição do nome desse grupo de bate-papo que poderá ser utilizado, de agora em diante, durante a realização da proposta. Os bate-papos virtuais devem ser sobre temas da atualidade e não aconselhamos, nesse momento, que sejam escolhidos pelos estudantes, por questões de objetividade. O intuito desta oficina é o de verificar a escrita (o internetês) desses alunos em ambiente virtual e propiciar argumentos para a produção textual por meio das opiniões e considerações que os estudantes venham a expor durante as conversas.

Na segunda aula, indicamos que sejam expostos os assuntos e temas para serem discutidos. Os estudantes devem ser lembrados o tempo todo de que devem se manifestar por meio de escrita na rede social digital e não oralmente. Eles também não devem se manifestar por intermédio de áudios, recurso do aplicativo *WhatsApp*, uma vez que o objetivo é verificar a escrita. Para essa aula da oficina, é interessante que sejam elencados pelo docente, inicialmente, os seguintes assuntos que sugerimos e disponibilizamos as suas imagens³⁶ para serem exploradas.

1) Assunto 01: Opinião sobre as figurinhas para *WhatsApp*

Figura 09 – Figurinha para *WhatsApp* – “Fique em casa”



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

³⁶ Por se tratar de sugestão, o docente poderá escolher outros temas e imagens para trabalhar com os estudantes nesta oficina.

Figura 10 – Figurinha para *WhatsApp* – “Tô rindo mas de máscara”



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

2) Assunto 02: Como os jogos *online* podem interferir na vida real?

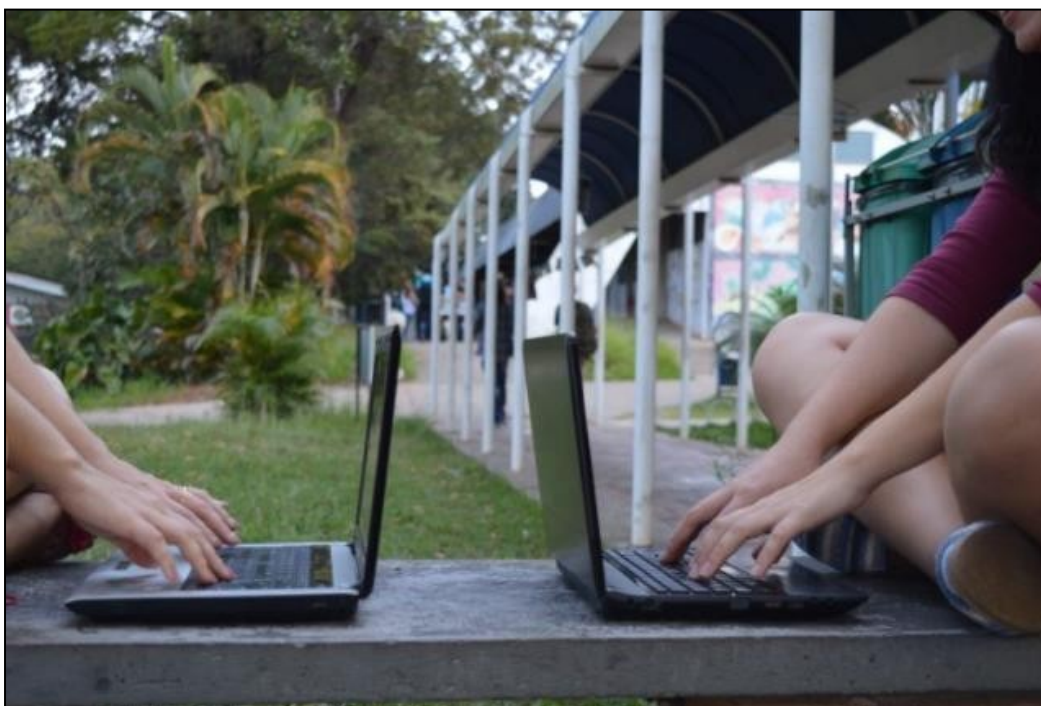
Figura 11 – Imagem ilustrativa do jogo *Free Fire*



Fonte: Disponível em <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/05/saiba-como-jogar-free-fire-battlegrounds-o-jogo-online-da-garena.ghhtml>. Acesso 20/06/2021.

3) Assunto 3: Opiniões sobre amizade real X virtual

Figura 12 – Imagem ilustrativa de amizade real X amizade virtual



Fonte: Imagem disponível em: <http://reporterunesp.jor.br/2015/08/20/entre-o-virtual-e-o-real-a-constituicao-das-amizades-em-diferentes-plataformas/>. Acesso 20 jun. 2021.

Para cada um dos temas ofertados, os estudantes devem se posicionar a respeito, respondendo aos seguintes questionamentos, relacionando-os a cada assunto ofertado acima:

Quadro 13 – Questões da oficina 03

- 01) O que você sabe a respeito desse assunto?
- 02) O que você faria a respeito desse assunto?
- 03) Qual a sua opinião sobre esse assunto?

Fonte: As autoras

7.1.4 Quarta Oficina: Opinião Real - Minha opinião em contexto formal...

Na quarta oficina, lançamos mão do gênero artigo de opinião³⁷. Aqui, a orientação a ser dada ao estudante é a de registrar, em folha destinada para esse fim³⁸, as suas opiniões sobre os temas tratados no grupo de *WhatsApp* em que anteriormente deu sua opinião virtual. Na ocasião da produção do artigo de opinião, o estudante deverá escolher dois dos três assuntos tratados na terceira oficina.

Previmos para esta oficina duas aulas de cinquenta minutos que se baseará na produção textual escrita dos estudantes. As produções consistem em investigar a escrita em contexto de monitoramento da língua. Assim, preparamos dois momentos.

No primeiro momento, os discentes, após terem escolhido dois dos três assuntos tratados na terceira oficina, elegem um dentre esses dois escolhidos para escrever a respeito. Na ocasião da escrita, não poderão consultar as suas anotações feitas no grupo de bate-papo virtual da sala.

No segundo momento, escolhido o outro tema, eles podem consultar individualmente, pelo celular, os bate-papos virtuais e os argumentos e opiniões constantes no grupo de *WhatsApp*. O intuito desta atividade é verificar se a exposição ao internetês, possibilitado pela consulta às conversas virtuais, influenciará de algum modo a escrita em contexto formal.

7.1.5 Quinta Oficina: Bate-papo “molezinha”

Nesta oficina, sugerimos que os estudantes sejam separados em 08 grupos nomeados por cores (amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, verde e vermelho)³⁹ e contendo de 04 a 05 alunos cada. Os estudantes receberão um cartão com a seguinte tirinha xerocada:

³⁷ Caso esse gênero, artigo de opinião, não tenha sido ensinado aos alunos, o professor poderá adaptar a proposta vinculando-a a um gênero que seja mais adequado à série da turma.

³⁸ Modelo disponibilizado no Apêndice B.

³⁹ As cores dos grupos podem ser alteradas de acordo com o desejo do docente. No entanto, salientamos que os cartões a serem entregues aos grupos devem corresponder às cores determinadas pelo docente.

Texto 4 – Tirinha Grump – Orlandeli.



Fonte: Disponível em: gladslsantosbr.wordpress.com. Acesso 25 mar 2020.

Após leitura e análise do texto, os estudantes receberão as seguintes instruções:

Quadro 14 – Instruções para oficina 05

- 1) Um aluno do grupo deverá colocar no grupo virtual da sala a cor referente ao seu grupo e responder a seguinte pergunta: Por que o tio acredita ser melhor pensar em outra ideia para entender o acordo?
- 2) O grupo deverá, após discussão, responder no grupo virtual como se fosse o sobrinho, na expectativa de convencer o tio sobre como poderia ajudá-lo a entender o tal acordo;
- 3) O grupo precisará, também, responder as questões 1 e 2 em folha separada com a cor do grupo que foi disponibilizada pelo docente e entregá-la assim que for respondida;

Fonte: As autoras

Calculamos que uma aula de cinquenta minutos seja o suficiente para a execução desta oficina. O objetivo é que o estudante, sendo orientado a utilizar a ferramenta virtual e em seguida a escrita formal, lance mão da escrita característica da internet em uso e, de alguma forma, possa reagir e interagir de maneira criativa com esta escrita. Nosso intuito é verificar e comparar se há interferência na escrita convencional.

7.1.6 Sexta Oficina: Que linguagem é essa?

Nesta oficina, recomendamos que seja organizada uma roda de conversa com discussão e reflexão sobre o que seja internetês. Assim, os estudantes, após várias atividades já realizadas, serão levados a discutir o uso do internetês em diversos textos (produzidos por eles ou não) trabalhados nas oficinas anteriores e objetivando identificar características da linguagem utilizada nas redes sociais, comparando-a com a escrita convencional.

Considerando que a palavra internetês possa ser de conhecimento de alguns estudantes, espera-se que ela seja mencionada no decorrer das discussões. Caso isso não ocorra, salientamos que, ao término desta oficina e antes da confecção dos cartazes que indicaremos, o conceito de internetês e suas principais características seja apresentado aos estudantes pelo docente. Para essa finalidade, indicamos o conceito que definimos:

Quadro 15 – Conceito de Internetês

Internetês é uma variedade linguística diamésica e diafásica que remete a uma linguagem característica da internet praticada e utilizada em redes sociais digitais, *chats* e aplicativos de comunicação síncronos. Sua representação escrita utiliza-se de recursos linguísticos icônicos e próprios.

Fonte: As autoras

Para esta oficina calculamos uma aula de cinquenta minutos. Os estudantes, após discussão inicial, recebem cartolinas para a confecção de cartazes para que registrem o que seja internetês e quais são suas opiniões a respeito, baseando-se em seus conhecimentos e no que foi apresentado/trabalhado até o momento, nas oficinas anteriores.

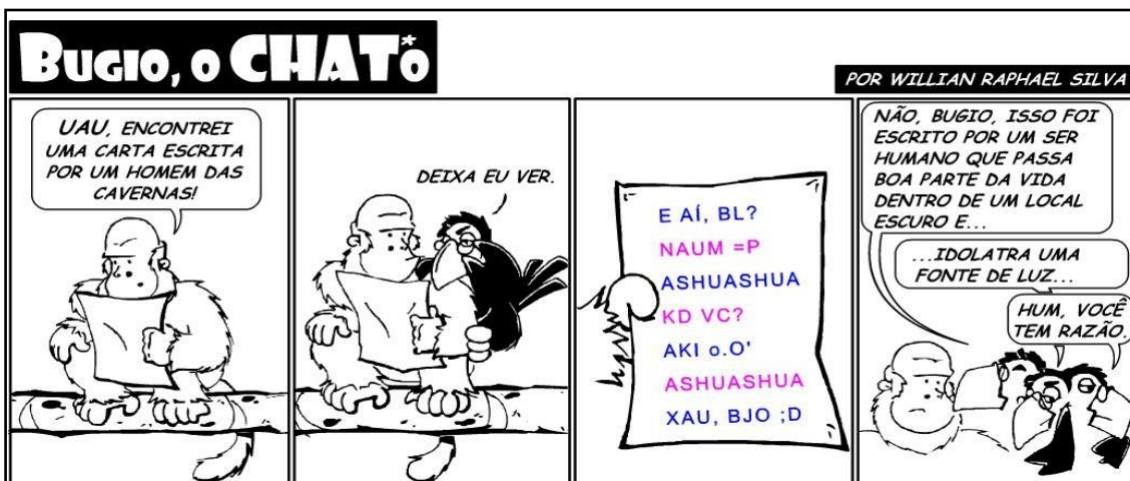
Importante orientá-los a realizar as anotações no caderno/livreto que lista as palavras que comumente utilizam nas redes sociais digitais e consideram ser internetês

7.1.7 Sétima Oficina: Jogo “Caça Internetês”

Para esta oficina foram previstas quatro aulas de cinquenta minutos cada. As atividades a serem realizadas consistem em leitura e análise de uma tirinha, que demanda uma aula e a realização de um jogo, que calculamos o uso de duas aulas.

Para tanto, inicialmente, os alunos podem ser separados novamente em 08 grupos nomeados por cores (amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, verde e vermelho) contendo de 04 a 05 alunos cada, conforme se orientou na quinta oficina. Na sequência, os estudantes receberão um cartão, providenciado anteriormente, com a seguinte tirinha xerocada:

Texto 5 – Tirinha Bugio, o Chat*o.



Fonte: Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/bugio-o-chato/>. Acesso em 25 mar 2020.

Para o desenvolvimento desta oficina é importante que sejam providenciadas folhas coloridas evidenciando as cores dos grupos. Logo, em folha correspondente a cor de cada grupo, os estudantes devem responder:

Quadro 16 – Questões para oficina 07

- Por que Bugio considerava ter encontrado uma carta escrita por homem das cavernas?
- O grupo compreendeu o que está escrito no 3º quadrinho?
- Explique que tipo de escrita consta no 3º quadrinho.
- Explique a partir da leitura do 4º quadrinho qual seria o ser humano em questão e o que seria esta fonte de luz idolatrada.

Fonte: As autoras

Em seguida, os estudantes serão convocados a participar de um jogo nomeado “Caça Internetês” que consiste em procurar as imagens de *emoticons*, *emojis* e figurinhas (todas elas características do internetês) correspondentes às ações, emoções e sentimentos solicitados no quadro do jogo. Para isso, apresentamos um quadro contendo, por escrito, as ações, emoções e sentimentos com espaços para afixar as imagens que os grupos deverão “caçar”.

Para a realização deste jogo, propomos os seguintes materiais a serem providenciados: o quadro que poderá ser confeccionado em papel pardo, pincéis e fita crepe. As imagens impressas correspondentes aos *emoticons*, *emojis* e figurinhas e a caixa de papelão para depositar as imagens a serem encontradas, também devem ser providenciadas.

O jogo se dará por meio de sorteio das cores dos grupos. A cada rodada é realizado o sorteio de uma cor que corresponde aos grupos.

Cada grupo elegerá 02 representantes por rodada: um para colar a fita crepe e outro para afixar a imagem no quadro e ambos para procurar as imagens antes disso. Estes representantes deverão ir à frente do quadro e procurar na caixa que estará ao lado do quadro, as imagens que representam as ações, emoções e sentimentos solicitados e proceder à colagem.

Os representantes do grupo sorteado terão um tempo pré-determinado de 02 minutos para conseguir encontrar as imagens e afixá-las no quadro. O tempo será cronometrado pelo docente.

O grupo será pontuado, conforme tabela abaixo, à medida que consigam encontrar as três imagens correspondentes dentro do tempo pré-estabelecido e, desde que, elas estejam correlatas. Para isso, deverá ser feita a averiguação diante de todos os participantes.

Não conseguindo, os jogadores devem remover as imagens afixadas e retorná-las à caixa para que os representantes do próximo grupo sorteado possam tentar descobri-las. O jogo é vencido pelo grupo que conseguir encontrar mais imagens correspondentes e, conseqüentemente, pontuar mais, conforme quadro.

Quadro 17 – Pontuação das equipes

EQUIPE	PONTUAÇÃO	TOTAL
AMARELO		
AZUL		
BRANCO		
LARANJA		
PRETO		
ROSA		
VERDE		
VERMELHO		

Fonte: As autoras

Por meio da tirinha apresentada no início da oficina, é possível que os estudantes verifiquem um dos recursos utilizados no internetês, o uso dos *emoticons* e refletir sobre eles. O objetivo desta oficina é a verificação da variação e/ou mudança que há entre os recursos utilizados na linguagem típica da internet, o internetês. O quadro para a realização do jogo está demonstrado a seguir, com exemplo da primeira rodada.

Quadro 18 – Painel para realização do jogo “Caça Internetês”.⁴⁰

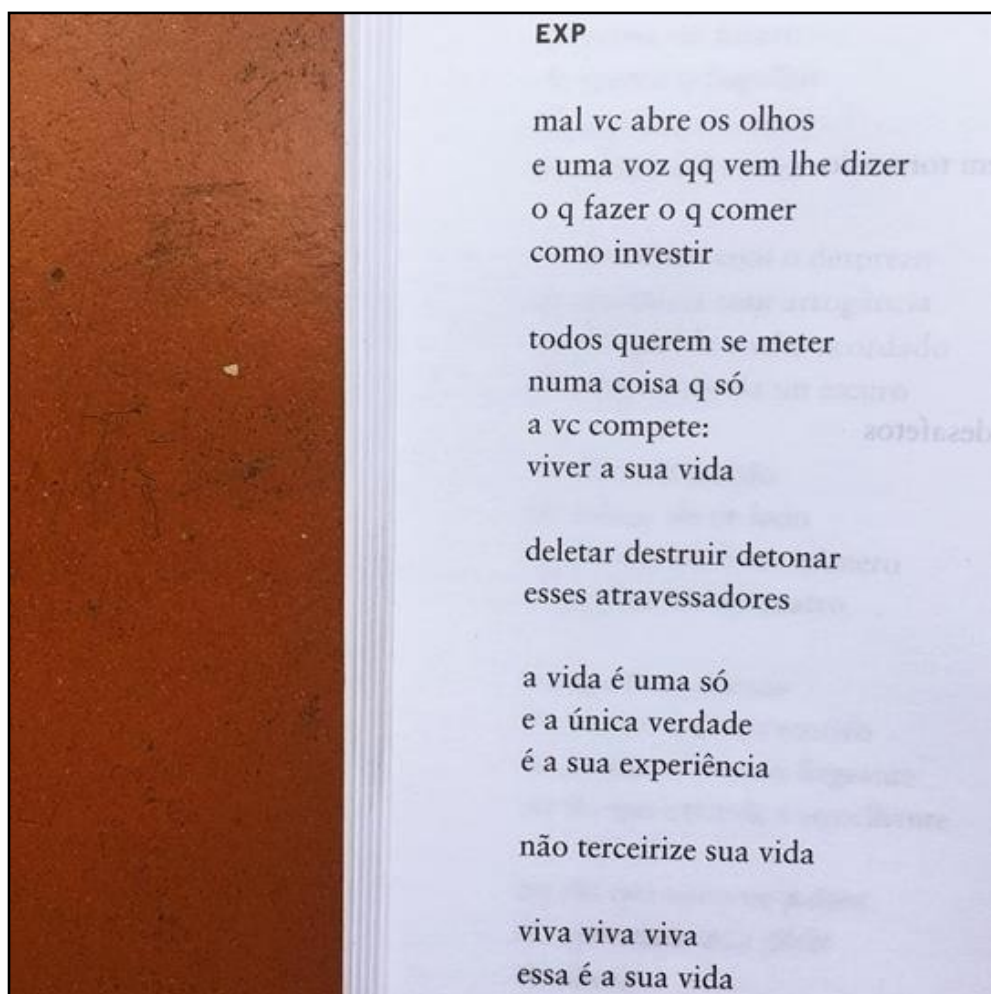
Número	Emoção	Emoticons	Emojis	Figurinhas
1	SORRISO	:-) ou :)		
2	TRISTEZA			
3	PISCADINHA			
4	MOSTRANDO A LÍNGUA			
5	CHORO			
6	INDECISÃO			
7	BEIJO			
8	SURPRESA			

Fonte: As autoras

7.1.8 Oitava Oficina: O internetês é nosso!

A oitava oficina é um convite aos estudantes para trabalharem com um poema-protesto. O poema selecionado, propositalmente, devido à grafia das palavras, é do autor fluminense Chacal e está apresentado abaixo.

⁴⁰ Pensando na quantidade de estudantes na sala e no tempo de duração do jogo, caso deseje, o professor poderá escolher outras ou mais figurinhas, *emoticons* e *emojis* para a oficina.

Texto 6 – Poema-protesto “Exp”

Fonte: Disponível em: <https://singularidadepoetica.art/2018/01/28/chacal-exp/>.
Acesso 20 jun2021.

Sugerimos para a realização dessa oficina, para a qual calculamos duas aulas de cinquenta minutos, que após a distribuição de cópias do texto, o professor promova a leitura em voz alta do poema por parte de um ou mais estudantes. Antes da leitura, seria interessante um momento para informações introdutórias sobre a autoria do poema. Orientamos que seja reforçado para os estudantes, o fato de o texto trabalhado ser um poema-protesto, abrindo espaço para a discussão do que seria esse tipo de texto, conforme apontaremos abaixo.

O intuito dessa oficina é verificar e constatar como os estudantes realizam a leitura de palavras grafadas com a linguagem característica da internet, observando se no momento da leitura eles terão dificuldades para ler as palavras baseadas na escrita do internetês, presentes no poema.

Para além do nosso objetivo principal, nessa oficina, que pode ser realizada em sala de aula, o professor poderá solicitar aos estudantes discussões sobre a temática do poema que está relacionada à autonomia que se deve ter sobre sua própria vida, abrindo espaço para essa discussão e solicitando aos alunos que lancem hipóteses sobre o fato de o poema ter utilizado uma escrita parecida com a que os estudantes utilizam em suas redes sociais digitais.

Como produto dessa oficina, os alunos podem realizar, em folha própria para produção textual conforme sugerimos no Apêndice B, a escrita de um poema protesto. Ao professor caberá o estabelecimento da temática que deverá permear dificuldades enfrentadas no cotidiano dos alunos.

Para essa produção, propomos que não seja indicado que os alunos utilizem o internetês. Sugerimos que seja informado que eles poderão se valer da leitura que fizeram do poema. Assim, será possível verificar ainda se a escrita sofrerá interferência do internetês que foi identificada no poema-protesto lido.

Com vistas a auxiliar a prática dessa oficina, apresentamos quadro com o glossário para auxiliar a leitura e informações sobre poema-protesto. Indicamos ainda alguns pontos de partida para a discussão do texto antes de se chegar à produção textual em si.

Quadro 19 – Glossário do poema “Exp”

- **Atravessadores:** intermediários em negócios; pessoas que lucram ao colocar-se entre quem produz e quem vende para o público final.
- **Terceirizar:** Forma de organização em que uma empresa contrata outra para fazer uma parte de suas atividades.

Fonte: As autoras

Quadro 20 – O poema-protesto

O **poema-protesto** é uma das formas do gênero textual poema. Nele, o eu lírico declara sua firme discordância e crítica em relação a algo que pode ser uma decisão política, um problema social, uma injustiça, entre outros. Assim como nos demais poemas, o poema-protesto também se caracteriza pelo trabalho consciente com a linguagem, observado na escolha e na organização especial das palavras. Os poetas dedicam-se à construção dos versos, trabalhando a musicalidade do texto e a construção das imagens.

Fonte: Livro Didático: “Se liga na língua” de ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.21-23.

Quadro 21 – Pontos de partida para discussão do poema

- 1) Qual a temática do poema?
- 2) Qual é a crítica que se faz nesse poema?
- 3) Há palavras grafadas de um modo diferente no poema?
- 4) Quais seriam essas palavras?
- 5) A que se deve a escolha da linguagem presente no texto?

Fonte: As autoras

7.1.9 Nona Oficina: Confeção do “Mini Vocabulário do Internetês”

Nessa oficina buscamos incentivar provocações que culminassem com a confecção, por parte dos estudantes, do caderno/livreto intitulado “Mini Vocabulário do Internetês” com viés semântico-lexical, contendo palavras inerentes ao internetês utilizadas por eles cotidianamente e seus significados correspondentes na variedade de prestígio da língua.

A atividade que culmina com a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês” aparece distribuída em, praticamente, todas as oficinas. As orientações para sua elaboração aparecem em forma de lembretes e instruções nas oficinas que foram anteriormente apresentadas.

A proposição da confecção de um “Mini Vocabulário do Internetês” que demanda duas aulas de cinquenta minutos, visa contribuir para a ampliação lexical dos envolvidos e, em se tratando do internetês, tenciona a valorização da linguagem característica da internet praticada nas redes sociais digitais, e que é de uso normal para os usuários dessa variedade.

Assim, o objetivo da confecção deste “Mini Vocabulário do Internetês” é a valorização da linguagem utilizada pelos estudantes, o internetês, e a percepção deles de que ela pode sofrer variações ou mudanças e que, sobretudo, é preciso se atentar aos momentos adequados de uso. Pensamos que esta atividade complementar às oficinas permite uma ampliação lexical dos estudantes, além de provocar o protagonismo ao desenvolver seu próprio livreto, seu próprio vocabulário. Desse modo, esclarecemos e reforçamos as instruções para sua realização.

Logo na primeira oficina, por meio do caderno/livreto já de posse dos estudantes estes, de forma autônoma, produzirão durante a realização das oficinas o “Mini Vocabulário do Internetês”.

Na ocasião, orientamos que o professor solicite aos estudantes que, após indicar uma ordem alfabética nesse caderno/livreto, registrem as palavras da linguagem característica da internet, o internetês, trabalhadas durante as oficinas e seus respectivos significados na variedade de prestígio da língua.

Nessa oficina, portanto, será o momento de produção final, revisão, organização, ilustração e finalização do caderno/livreto. Materiais que possam ser utilizados na ornamentação do caderno/livreto também podem ser indicados pelo professor e utilizados, como: adesivos, cola colorida, *glitter*, figurinhas, entre outros.

Sugerimos que, após finalização e revisão do docente, os Mini Vocabulários sejam expostos em ocasião que demande a presença da comunidade, assim como todas as outras produções dos estudantes em formato de cartazes e/ou painéis. O intuito é apresentar para a comunidade escolar, em forma de exposição, a importância do tema tratado e do trabalho realizado na execução da proposta pedagógica que apresentamos.

Posteriormente a essas exposições, o acervo pode ser encaminhado à biblioteca da escola, assim como também sugerimos sua ampla divulgação por intermédio dos canais eletrônicos e redes sociais digitais da escola.

7.1.10 Décima Oficina: Consolidando conhecimento

Nesta, que é a décima e última oficina, após observação da imagem abaixo apresentada, deve-se abrir espaço para uma discussão acerca do internetês e sobre a interferência que ele pode vir a causar na escrita dos alunos nas escolas. É importante que o professor estimule os estudantes, após reflexões, a registrarem⁴¹ suas opiniões sobre o internetês.

Para o desenvolvimento desta oficina, projetamos três aulas de cinquenta minutos cada. Sugerimos organizar junto à supervisora escolar para que sejam aulas sequenciadas, ou seja, sem interrupção, visando à concentração dos estudantes na produção textual e objetivando simular um ambiente mais formal. Esta oficina objetiva

⁴¹ Folha de produção textual constante no Apêndice B.

realizar a análise qualitativa sobre a escrita dos estudantes nessa produção textual formal na escola com o propósito de verificar se a interferência se mantém na escrita dos estudantes.

O gênero adotado, mais uma vez, é o artigo de opinião e os alunos não deverão ter outros meios de consulta senão a imagem motivadora para a confecção do texto.

Texto 7 – Charge Você fala internetês?



Fonte: Disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/nova-proposta-de-redacao-linguagem-de-internet/>. Acesso em 25 mar 2020.

7.2 Sugestão para a avaliação das Oficinas

Ao final de cada oficina realizada, sugerimos a aplicação de uma pesquisa de satisfação dos estudantes em relação à execução e ao desenvolvimento das atividades elaboradas nas oficinas. Para tanto, criamos o instrumental abaixo apresentado e que pode ser utilizado para esta finalidade.

Esse instrumental nada mais é que uma régua confeccionada em papel cartão com figuras que foram impressas e coladas.

Há nessa régua uma espécie de indicador móvel, confeccionado em EVA⁴² que, conforme a vontade e opinião dos estudantes envolvidos na execução das oficinas, deve ser sobreposto ao *emoji* que represente a sua opinião em relação a oficina (conforme Figura 14).

Figura 13 – Sugestão de avaliação das oficinas



Fonte: As autoras

As avaliações dos alunos em relação à execução das oficinas poderão nortear o trabalho do professor e também indicar melhorias no trabalho proposto.

Para efeito de posterior avaliação das oficinas, elaboramos o gabarito com as legendas que apresentaremos a seguir.

Figura 14 – Gabarito da avaliação das oficinas.



Fonte: As autoras

⁴² O EVA (Etileno Acetato de Vinila) é um polímero emborrachado, flexível, com propriedades adesivas e componentes à prova d'água. É obtido através do copolímero de etileno-acetato de vinila, usado em artesanato e em diversas outras aplicações.

7.3 Material de Apoio para professores de Língua Portuguesa – FPD (Ferramenta Pedagógica Digital) “Quiz do Internetês”

Livros didáticos e literários digitais, objetos e ferramentas educacionais midiáticas, jogos educacionais são exemplos de ferramentas digitais que podem concorrer como aliados ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas atualmente.

O uso de Objetos Educacionais Digitais (OED), conforme nomeiam Cereja e Cochar (2015) é visto com muita resistência por alguns docentes, entretanto é defendido por outros. Os autores, a esse respeito, reiteram que:

[...] a educação formal, liderada pela escola, não pode continuar distanciada das práticas sociais de linguagem que, nos dias de hoje, transcendem os limites do oral e do escrito e colocam-nos a todos em contato permanente com diferentes mídias e linguagens. (CEREJA; COCHAR, 2015, p.317)

Acreditamos que a inclusão de ferramentas educacionais digitais na educação contribui para que as aulas se tornem mais atraentes e dinâmicas para os estudantes, facilitando o planejamento do professor e, por conseguinte, poderá contar com uma maior e mais efetiva participação por parte dos estudantes.

Cereja e Cochar (2015, p.317) no que se refere à utilização de OED consorciados aos livros didáticos contribuem afirmando que:

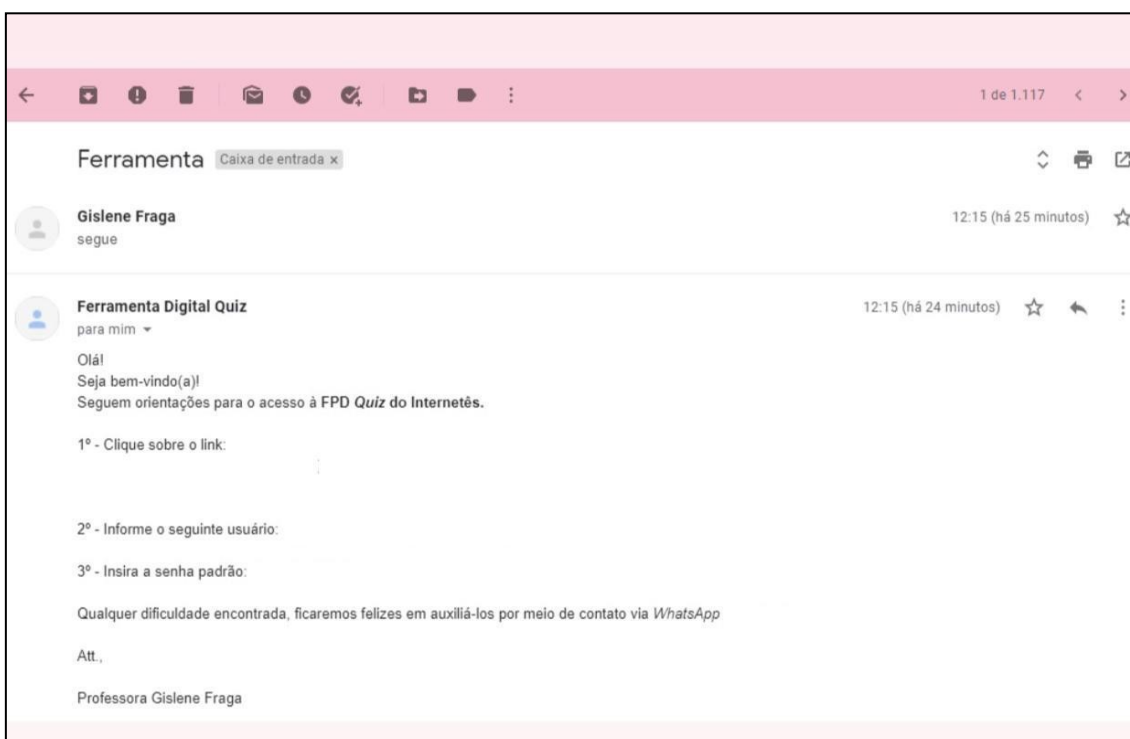
Com a inclusão de OEDs, alarga-se sobremaneira o leque de possibilidades didáticas, como a apresentação de uma entrevista, a exibição de um vídeo ou parte de um filme, a apresentação de um seminário ou de um debate regrado feito por alunos, e assim por diante.

Pensando nas contribuições que os OED podem oportunizar aos docentes no tocante a sua prática em sala de aula, idealizamos a confecção de uma ferramenta digital que remete a um jogo digital de perguntas e respostas em que o estudante é levado a consolidar o aprendizado a respeito da temática que fora trabalhada durante as oficinas. Por uma questão de escolha pessoal, optamos por nomear nossa ferramenta educacional como Ferramenta Pedagógica Digital (FPD) o que não a descaracteriza como um OED, conforme Cereja e Cochar (2015).

Passamos a seguir às orientações que conduzem ao acesso a nossa ferramenta. Logo, para que o docente obtenha acesso a essa FPD, será necessário enviar *e-mail* para o seguinte endereço que destacamos: ferramentadigitalquiz@gmail.com. Ao solicitar o acesso à FPD via *e-mail*, o professor deverá registrar no item “assunto” as seguintes palavras: **Ferramenta pedagógica**.

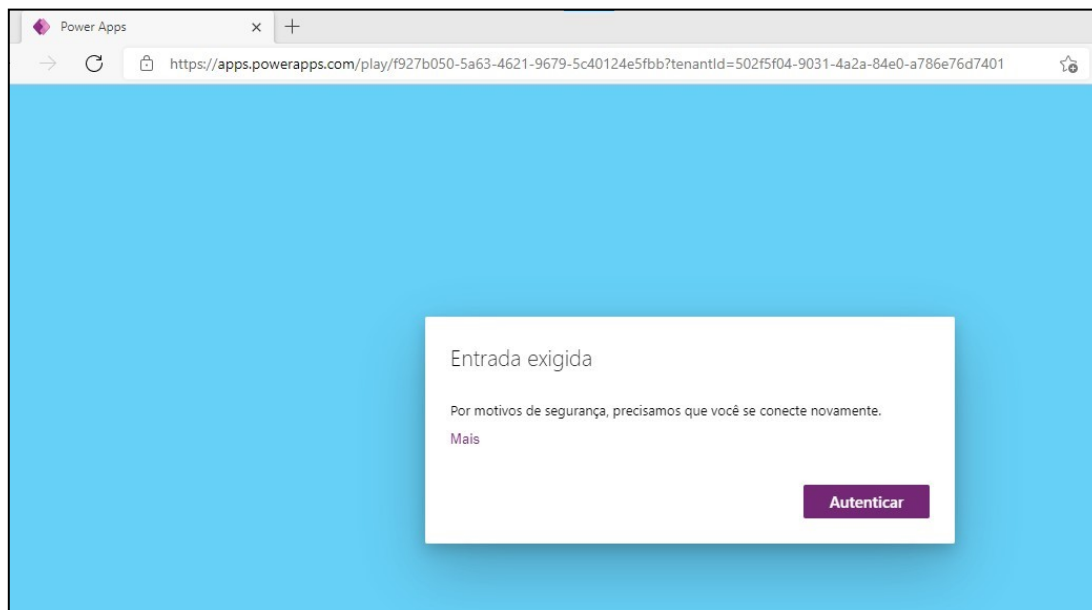
Automaticamente, o professor receberá, como resposta, as orientações contendo o *link*, usuário e senha de acesso a essa ferramenta, conforme é possível verificar a seguir.

Figura 15 – Resposta automática do *e-mail*.



Fonte: E-mail pessoal da professora-pesquisadora

Sugerimos que as informações de acesso sejam copiadas em uma área de transferência para que sejam coladas, quando solicitadas. Tais informações também podem ser anotadas, caso o prefira. De posse do acesso à ferramenta, o professor poderá iniciar o processo para se conectar à FPD. A conexão pode ser realizada pelo celular, computadores ou *tablets*. No computador, após acesso pelo *link*, será solicitada sua autenticação.

Figura 16 – Autenticação dos dados

Fonte: Plataforma *Power Apps*

Ao clicar em “Autenticar”, insira o usuário e a senha que foram informados via *e-mail* recebido. Na sequência, será disponibilizada a FPD para que responda ao *quiz*.

Figura 17 – *Quiz* do InternetêsA imagem mostra a interface de um quiz no Power Apps. O cabeçalho é roxo escuro com o texto "Power Apps | QUIZ INTERNETÊS". O conteúdo principal é uma lista de perguntas com opções de resposta "SIM" e "NÃO".

A abreviação é um recurso bastante utilizado no internetês.

SIM
 NÃO

Ao se comunicar por meio do internetês é preciso ficar atento para não utilizar recursos que não são comuns a linguagem característica da internet, como: emojis, emoticons, figurinhas, entre outros.

SIM
 NÃO

Os emoticons e emojis são recursos comuns no uso da linguagem característica da internet. No entanto, o recurso conhecido como “figurinhas” não pode ser considerado um recurso do internetês, devido seu caráter mais moderno.

SIM
 NÃO

Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira

Para o acesso via aparelho celular (seja *Android* ou *IOS*) será necessário baixar o aplicativo, seguindo os seguintes procedimentos:

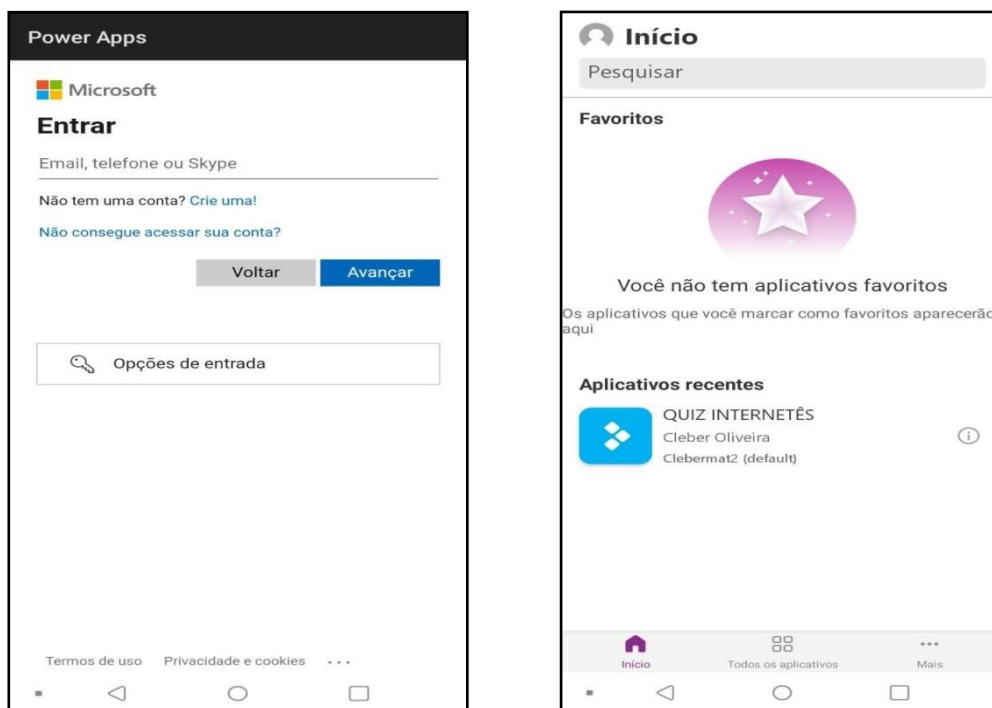
- 1º - Dirija-se a sua *Play Store*;
- 2º - Digite *Power Apps* no espaço indicado para pesquisa ou busca;
- 3º - Ao ser direcionado para a autenticação de dados, digite o usuário e senha obtidos via *e-mail*.
- 4º - Basta clicar sobre o ícone do aplicativo quando for aberta a tela que leva ao *Quiz* do Internetês.
- 5º - Superados os procedimentos acima, basta responder ao *quiz*.

Apresentamos a sequência de imagens relacionadas aos procedimentos acima indicados.

Figuras 18 e 19 – Acesso aplicativo via celular



Fonte: Dispositivo celular da professora-pesquisadora

Figuras 20 e 21 – Acesso aplicativo via celular

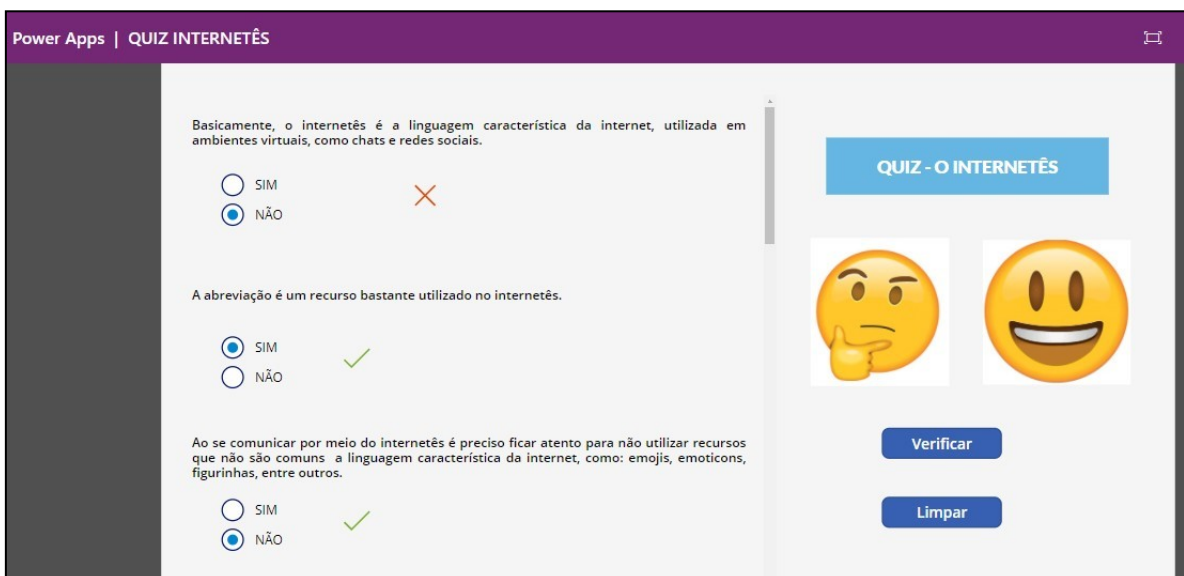
Fonte: Dispositivo celular da professora-pesquisadora

Tanto no computador quanto no aparelho celular, as respostas devem ser indicadas, clicando sobre as opções SIM ou NÃO. Ao término do *quiz*, é necessário clicar em “Verificar” para conferir as respostas e, conseqüentemente, quais estão adequadas e quais necessitam ser repensadas. Ou seja, se estão inadequadas com o conteúdo trabalhado. Se, durante a marcação, houver a necessidade de correção da opção marcada, basta clicar em limpar e retomar o *quiz*.

Apresentaremos, na sequência, as representações dessas opções: “Verificar” e “Limpar”. E, em seguida, demonstraremos em forma de simulação, como se dará a conferência das respostas indicados. Nesse caso, as marcações foram feitas de forma aleatória, apenas a título de demonstração.

Figura 22 – Quiz do Internetês

Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira

Figura 23 – Simulação de resultado

Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A observação atenta de nossa prática docente sempre nos mostrou a sala de aula como um local que envolve problemas e dificuldades vivenciados rotineiramente e que nos remetem a reflexões relacionadas à busca pela resolução ou amenização desses problemas.

Dessa forma, a pesquisa que apresentamos tencionou o desenvolvimento de uma proposta pedagógica acerca de uma dificuldade que enfrentamos em sala de aula: a interferência do internetês na escrita dos estudantes do ensino fundamental II. Pensando nisso, o objetivo principal de nosso trabalho foi elaborar o “Material de Apoio Docente” contendo um roteiro de atividades sobre o internetês com vistas a auxiliar os professores de LP em suas práticas em sala de aula. Buscamos ainda a elaboração do “Caderno de Atividades” com a mesma temática destinado aos estudantes.

Logo, considerando que o internetês pode interferir na escrita dos estudantes do ensino fundamental II do ensino básico, buscamos por meio da nossa proposta pedagógica elaborar atividades que contribuam com para amenizar esse problema.

Ao partimos da hipótese de que era possível elaborar propostas de ensino que dessem conta de trabalhar o internetês e a variação linguística de maneira mais dinâmica sem valorizar as premissas negativistas e os preconceitos que cercam o tema, pudemos constatar por meio do desenvolvimento de nossa pesquisa que foi possível a elaboração de tal proposta, atingindo assim nosso objetivo principal.

Apesar de por ora não podermos, enquanto pesquisadoras, aplicar a proposta pedagógica que elaboramos, uma vez que nos deparamos com uma situação de crise sanitária mundial que foi capaz de gerar situações adversas no processo de ensino e aprendizagem, acreditamos que a nossa proposta pedagógica será um importante contributo para a prática docente de LP.

A partir da metodologia e dos procedimentos adotados em nossa pesquisa, por meio de oficinas pedagógicas e de uma FPD, esperamos que os docentes possam propiciar aos estudantes envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem a reflexão sobre a percepção do uso da variedade linguística adequada de acordo com o contexto e situação que esteja inserido.

Assim sendo, o “Material de Apoio Docente” que apresentamos foi desenvolvido com base no aporte teórico de que lançamos mão e, concordamos que essas leituras associadas a nossa experiência como docente de LP no Ensino

Fundamental II contribuíram significativamente para a ampliação do nosso ponto de vista acerca da relevância do tema.

O referencial teórico que lançamos mão nesta pesquisa que desenvolvemos nos evidenciou o quanto ainda estamos suscetíveis, enquanto professores de LP, a repetir práticas docentes que valorizam a variedade de prestígio em detrimento das outras variedades. Incluímos aí o internetês que, dada à dificuldade de dissociar os tipos de variação quando fazemos uso da língua, uma vez que se interseccionam, o compreendemos como uma variação diamésica no que diz respeito ao meio de comunicação, e também da variação diafásica que se relaciona ao modo de falar e de se expressar de cada indivíduo. Percebemos por meio dessas leituras que a temática da variação ainda é muito folclorizada (Faraco, 2015) e relacionada a personagens icônicos (Bagno, 2007).

A partir das leituras realizadas, entendemos que a própria definição de internetês como uma variedade linguística que remete a uma linguagem característica da internet praticada e utilizada em redes sociais digitais, *chats* e aplicativos de comunicação síncronos. Sua representação escrita utiliza-se de recursos linguísticos icônicos e próprios carrega em si uma polêmica gerada dentro e fora da escola, além de remeter à problemática situação que envolve o sistema de ensino associado o uso das tecnologias digitais na escola.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas pelo docente perante a era digital e tecnológica, consideramos que há a necessidade cada vez mais imperiosa de propiciar aos docentes, por meio de políticas públicas educacionais consistentes, cursos de formação e aprimoramento profissional que contribuam para o enfrentamento de demandas tão irreversíveis quanto é o uso das tecnologias na educação. Percebemos, na prática, o quanto ainda há de se caminhar para alcançar a valorização docente em nosso país.

Nessa perspectiva, a proposição de “Material de Apoio Docente” voltado para o ensino fundamental II e direcionado a professores de LP para o trabalho da variação linguística e do internetês tem o intuito de propor atividades que contribuam com a prática docente amenizando a problemática da interferência e ainda despertar a visão crítica do aluno no que se refere à percepção da adequação quanto ao uso da língua.

Por meio da elaboração do “Material de Apoio Docente”, do “Caderno de Atividades” do estudante e da elaboração da FPD, cremos que foi possível produzir um roteiro que possibilita aos docentes a ampliação de recursos e estratégias que

contribuam para o ensino da variação linguística e do internetês, uma vez que nossa proposta se refere à aplicação de oficinas que incluem atividades de leitura, compreensão e produção de textos, além de jogos para uma interação lúdica de acordo com o que indicam os documentos norteadores da educação básica no país.

Assim, as oficinas que elaboramos apresentam textos de variados gêneros. Acreditamos que a escolha desses textos visa facilitar a interação professor e estudante e são convenientes quanto à temática do internetês. Também acreditamos que as produções textuais e as demais atividades elencadas possam contribuir para a reflexão acerca da variação linguística e do internetês buscando amenizar sua interferência na escrita em contextos que exijam um grau maior de monitoramento da língua. A proposição do jogo “Caça Internetês” na oficina 07 busca despertar o interesse dos estudantes para a participação em uma atividade mais lúdica.

A indicação para a confecção de um Mini vocabulário também busca promover ao estudante o protagonismo e o contribuir para o fato de o estudante se perceber pertencente ao processo de ensino aprendizagem.

A elaboração de uma FPD que contou com a importante colaboração do professor Cleber Ferreira Oliveira também está de acordo com a inserção de ferramentas pedagógicas digitais no processo de ensino e aprendizagem e são condizentes com as necessidades e expectativas dos estudantes e busca ainda ser um contributo pensando na inserção das tecnologias na escola.

Dentre os principais desafios encontrados no desenvolvimento do “Material de Apoio Docente”, destacamos a dificuldade encontrada na elaboração da FPD que exigiu de nós várias reuniões e interlocuções a respeito da busca por ferramentas que auxiliassem na melhora da educação. A elaboração de uma ferramenta educacional inédita demandou várias tentativas antes de se chegar à ferramenta que apresentamos. Buscamos também uma alternativa que fosse pouco explorada, via *Microsoft for Education* e que abrisse espaço para outras possibilidades que não as já expostas. Encontramos problemas também quando buscamos alternativas de propiciar um acesso mais rápido a nossa FPD, porém nos deparamos com questões técnicas que dificultaram essa possibilidade. A única alternativa viável encontrada foi a que apresentamos que visa a obtenção de usuário e senha por meio da requisição feita a um *e-mail* criado especificamente para a ferramenta digital e que é monitorado pela professora-pesquisadora. Apesar de parecer um processo trabalhoso, verificamos que a alternativa é

rápida e eficaz tanto no que se refere ao acesso via *web* quanto ao acesso por meio do aplicativo baixado em celulares.

Diante disso, finalizamos nossa pesquisa com a certeza de termos atingido o nosso objetivo ao elaborar um material que possa auxiliar tanto o docente quanto o aluno, pois esperamos que a partir do “Material de Apoio Docente” produzido seja possível observar a autonomia na escrita eficiente dos alunos do ensino fundamental II no que se refere à percepção da adequação aos contextos que exigem o uso da variedade de prestígio da língua e o uso do internetês. Ficamos na expectativa de que o professor possa propiciar aos estudantes a seguinte reflexão: a transposição do internetês para as produções textuais na escola, e fora dela, não é adequada em contextos que exijam o uso da norma de prestígio da língua. Esperamos, por fim, que esses estudantes após participarem da proposta pedagógica que oferecemos, se vejam como agentes de transformação, com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas seja presencialmente ou por intermédio das redes sociais digitais e, sobretudo, possam fortalecer o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

9 REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Júlio Cesar. **O internetês não é língua portuguesa?** Vida e educação, ano 4, n. 13, p. 28-29, mar./abr. 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, Maria Aparecida. **Dicionário, vocabulário, glossário: concepções**. In: ALVES, Ieda Maria (org.) A Constituição da normalização terminológica no Brasil. Caderno de Terminologia, n.1, p. 23-45. – São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001. Disponível em: https://filologiauefs.files.wordpress.com/2018/03/barbosa_-_m-aparecida-dicionario-vocabulario-glossario.pdf. Acesso em: 10 jun 2020.

BARROS, José Augusto. **Pesquisa escolar na internet**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

BBC News Brasil, 2021. **Nativos digitais não sabem buscar conhecimento na internet, diz OCDE**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57286155>. Acesso em 01 jun. 21.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **As ciências do léxico**. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires (org.). As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia. 2ª ed. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2001. (13-22)

BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem medo do internetês**. Porto Alegre: AGE, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

CEREJA, William Roberto; COCHAR, Tereza Magalhães. **Português linguagens 9º Ano.** São Paulo: Saraiva: 2015. 9. Ed. Reform.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria N.; MAY, Guilherme Henrique. **Para conhecer sociolinguística.** São Paulo: Contexto, 2015 (Coleção para conhecer linguística).

COSTA, Sérgio Roberto. **Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção, COSTA, Sérgio Roberto. (orgs). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-27.

COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio.** In: Araújo, Júlio César (Org). *Linguagem em (Dis)curso.* Palhoça, Santa Catarina: PPGCL / UNISUL. vol 9 nº 3, set. / dez., 2009 ISSN1982-4017 (online); ISSN 1518-7632 (impressa) p. 549-564.
<https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300006>

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). **Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** (livro eletrônico) CEALE UFMG: Autentica, 2017. 3ª ed.

CRISTIANINI, Adriana Cristina. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.** 2007. 635f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Tomo I).

DE FREITAS, Gislene; BARBOSA DE FREITAS REIS, Marlene. **Letramento digital e formação docente. CIET:EnPED,** São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/355>. Acesso em: 13 jun. 2021.

DEFILLIPPO, Juliana Gervason; CUNHA, Patrícia Vale da. **Por que *nickname* escreve mais que *realname*? Uma reflexão sobre gêneros do discurso.** In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção, COSTA, Sérgio Roberto. (orgs). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.97-115.

Dicionário Online de Português, 2009. **Chat.** Disponível em: www.dicio.com.br/chat/. Acesso em 23 mar. 2020.

Documento orientador do Direito à Internet. **Organização das Nações Unidas (ONU),** 2011. Documento na íntegra (em inglês) disponível em: https://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/17session/A.HRC.17.27_en.pdf. Acesso em 30 abr. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: construção e ensino**. In: Zilles, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (orgs). *Pedagogia da variação linguística – língua, diversidade e ensino*. 1ª ed. São Paulo: 2015, p. 19-30.

FARIA, Helen DE Oliveira; SILVA, Luciana de Oliveira. **Redes sociais na sala de aula: possibilidades**. In: BRAGA, Junia (coord). *Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental*. São Paulo: Edições SM, 2012. – (Somos Mestres).

FONSECA, Lucia de Carvalho. **A linguagem da Internet: entre o dito e o escrito**. Belo Horizonte, 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, 2001.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Da tecnologia da escrita à tecnologia da Internet**. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção, COSTA, Sérgio Roberto. (orgs). *Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-17.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. **Linguagem da Internet: um meio de comunicação global**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002 - 4. ed.

HILGERT, José Gaston. **A construção do texto ‘falado’ por escrito: a conversação na internet**. In: Dino Preti. (org). *Fala e escrita em questão*. 1 ed. São Paulo: Humanistas - FFLCH/USP, 2000, v. 4, p. 17-55.

Humor com ciência, Bugio-o-chato, 2010. **Chat**. Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/bugio-o-chato/>. Acesso em 25 mar. 2020.

KOMESU, Fabiana Cristina. **Blogs e as práticas de escrita sobre si na Internet**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KOMESU, Fabiana, TENANI, Luciani. **Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem**. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009. 2009.

<https://doi.org/10.1590/S1518-76322009000300010>

KOMESU, Fabiana, TENANI, Luciani. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIMA, Ricardo Joseh. **Variação linguística e os livros didáticos de português**. In: MARTINS, Marco Antônio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice. (orgs). *Ensino de Português e sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

Língua de doido, 2011. **Dicionário do Internetês**. Disponível em: <http://linguadedoido.blogspot.com/2008/07/dicionrio-de-internets.html>. Acesso em 25 mar. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017. 8ª ed.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio, XAVIER, Antônio Carlos. (orgs). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividade de retextualização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARQUES, Cristina P. C.; MATTOS, M. Isabel L. de; TAILLE, Yves de la. **Computador e ensino: uma aplicação à língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 2001.

MENEZES, Karina Moreira. **Alfabetização, letramento e tecnologias**. Karina Moreira Menezes, Raqueline de Almeida Couto, Sheila Carine Souza Santos. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 52 p.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

OLIVEIRA, Cleber Ferreira. **Mapas dinâmicos: um estudo de metodologias matemáticas presentes no YouTube**. Uberaba, 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – ITFM Campus Uberaba/MG, 2019.

PACHECO, Éser & SILVA, Hilton P. **Compromissos Epistemológicos de Conceitos de Percepção Ambiental**. Rio de Janeiro: Departamento de Antropologia, Museu Nacional e Programa EICOS/UFRJ, 2007.

PALFREY, John. GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: Entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1ª ed. São Paulo: Telos, 2012.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e Sociedade da Informação**. In: Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs). (livro eletrônico) CEALE UFMG: Autêntica, 2017. 3ª ed.

PESSOA, Camila Turati; MELO, Daniel Caldeira de. **Refabulando: oficinas de criação em escrita**. 1ª ed. Uberlândia (MG): Editora Subsolo, 2017.

POSSENTI, Sírio. et al. **Reescrita de textos: sugestões de trabalho**. São Paulo: Unicamp/Cefiel, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Como o internetês desafia a linguística**. In: SHEPHERD, Tania G., SALIÉS, Tânia G. Linguística da Internet. São Paulo: Contexto, 2013. p.37-53.

RODRIGUES, Aniele Cristina. **Minivocabulário animado adolescente: uma proposta de ensino de léxico em sala de aula**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS), Uberlândia: 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.651>

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Pedagogia dos multiletramentos**. In: ROJO, Roxane;; MOURA, Eduardo. (Orgs). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. -- 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Luciana de Oliveira. **A formação do professor da educação básica para o uso da tecnologia: a complexidade da prática**. In: BRAGA, Junia (coord). Integrando tecnologias no ensino de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental. São Paulo: Edições SM, 2012. – (Somos Mestres).

TERRA, Ernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

Tutor Mundi, 2020. **TDIC e TIC**. <https://tutormundi.com/blog/importancia-das-tdics-para-a-educacao/> 2020 Acesso em: 20 jun. 21

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

WhatsApp LLC, 2020. **WhatsApp recursos**. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/>. Acesso em Acesso em 20 mar. 2020

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa** – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013.

APÊNDICE A: FOLHA PARA REGISTRO DE OPINIÃO**NOME:** _____**TURMA:** _____ **DATA:** ____/____/____**Atenção Estudante!**

Registre, por escrito, no espaço indicado abaixo, sua opinião a respeito das seguintes questões:

Você leva em consideração algum conhecimento técnico na hora de abreviar as palavras nas conversas que você tem em suas redes sociais? Ou você abrevia do jeito que acredita ser mais fácil para você?

Resposta:

APÊNDICE B: FOLHA PARA PRODUÇÃO TEXTUAL

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL (MODELO)			
Nº: PARTIC	DADOS DO PRODUTOR DO TEXTO		
NOME:			
SEXO: () FEM () MAS	IDADE:	ANO/SÉRIE:	DATA PRODUÇÃO:
Seguindo as orientações da professora, produza um texto de acordo com a temática discutida.			
TÍTULO:			Nº:
			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
			8
			9
			10
			11
			12
			13
			14
			15
			16
			17
			18
			19
			20
			21
			22
			23
			24
			25

APÊNDICE C: MATERIAL DE APOIO DOCENTE

**MATERIAL DE APOIO DOCENTE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Ensino Fundamental II

C@DERNO DE ATIVID@DES



GISLENE FRAGA DOS REIS SOARES

ADRIANA CRISTINA CRISTIANINI

**Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**

Uberlândia/MG
2021

GISLENE FRAGA DOS REIS SOARES

Mestra em Língua Portuguesa – PROFLETRAS/UFU
 Licenciada em Letras (Português e Inglês) - UFU
 Professora das redes estadual e municipal de Uberlândia-MG
 gislenefraga@ufu.br

ADRIANA CRISTINA CRISTIANINI

Pós-doutora – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa USP e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa
 Doutora em Linguística – USP
 Mestra em Comunicação e Letras – UPM
 Especialista em Teoria da Literatura e Literatura comparada – FSA
 Licenciada em Letras (Português e Inglês) - FSA
 adriana.cristianini@ufu.br

MATERIAL DE APOIO DOCENTE - LÍNGUA PORTUGUESA



**Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras
 PROFLETRAS
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
 Uberlândia/MG - 2021**



Apresentação

Estimado colega professor,

Nossa experiência em sala de aula despertou-nos o desejo e a necessidade de contribuir de alguma forma com o ensino de Língua Portuguesa.

Então, desenvolvemos este trabalho que é fruto e integra nossa pesquisa intitulada “**A interferência do internetês na escrita: uma proposta para o ensino fundamental II**” apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

O Material de Apoio Docente voltado para o Ensino Fundamental II, que ora apresentamos, foi desenvolvido para você, professor, com vistas a contribuir com a sua prática docente, auxiliando as atividades em sala de aula no que se refere às temáticas da **variação linguística e do internetês**.

Este Material de Apoio Docente é composto de 02 partes que se complementam. A primeira parte é o **Caderno de Atividades** que apresenta um roteiro contendo dez oficinas pedagógicas. A segunda parte apresenta as orientações que conduzem à nossa ferramenta pedagógica digital em formato de *quiz*. Nomeamos essa ferramenta de “**Quiz do Internetês**”.

Ainda, visando contribuir com a prática docente do professor de Língua Portuguesa, elaboramos também um **Caderno de Atividades para o Estudante** para que eles possam responder no próprio material e participar de maneira efetiva na construção do conhecimento ofertado por intermédio das oficinas que oferecemos neste material.

Nesse aspecto, esta proposta apresenta um roteiro contendo atividades exequíveis e a ferramenta digital se apresenta como uma possibilidade de atrair uma participação maior dos estudantes.

Portanto, esse manual foi produzido para você, professor, que busca formas de complementar seu trabalho e, busca ainda, interagir com seus alunos oferecendo-lhes uma proposta diferenciada de trabalho.

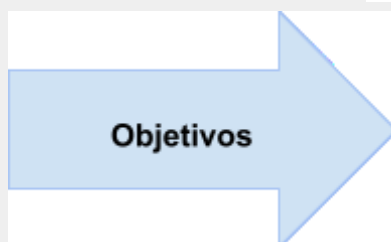
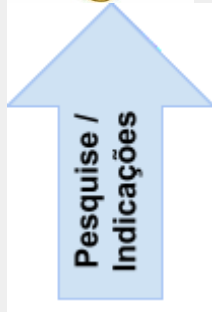
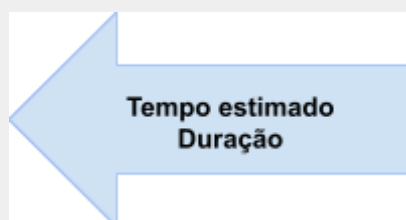
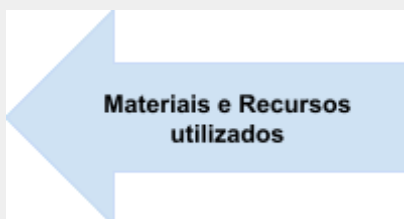
Enfim, compartilhamos com você, colega professor, nosso desejo de que um dia, nós possamos fazer a diferença na vida de nossos estudantes.

Forte abraço,

As autoras.

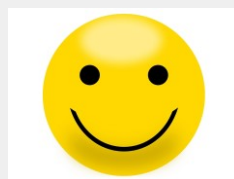
Legendas

Com o intuito de aproximar você, professor, do Material de Apoio Docente que ora apresentamos, foram criados ícones com a finalidade de destacar e auxiliar na identificação das informações necessárias para a execução das oficinas. Dessa forma, quando se deparar com os ícones listados abaixo, você os associará às seguintes legendas.



As imagens que utilizamos neste material foram retiradas do acesso público *Google*. Em atenção aos autores, indicaremos os links nas fontes dos textos ou imagens utilizadas, uma vez que nossa intenção, com essa publicação, é tão somente ilustrativa. Quanto aos emojis e ícones, disponibilizamos uma lista que poderá ser consultada antes das referências, com os links utilizados.

Sumário



1 Conhecendo o Material de Apoio	6
2 Objetivos	6
3 Internetês e Variação Linguística	6
4 Oficinas	8
5 Parte 1 - Caderno de Atividades	11

Oficina 1
.....12

Oficina 2
.....15

Oficina 3
.....17

Oficina 4
.....20

Oficina 5
.....21

Oficina 6
.....23

Oficina 7
.....24

Oficina 8
.....28

Oficina 9
.....31

Oficina 10
.....33

6 Sugestão para avaliação das Oficinas	34
7 Parte 2 - Quiz do Internetês	36
8 Agradecimentos	41
9 Referências	43
10 APÊNDICE	44

1 *Conhecendo o Material de Apoio Docente*

Como proposta, distribuímos e direcionamos o nosso trabalho em duas partes que se complementam. Na primeira parte, demonstramos as oficinas que compõem o nosso Material de Apoio Docente por meio do Caderno de Atividades.

Na ocasião, indicaremos e daremos sugestões de como devem ser realizadas as dez oficinas que foram distribuídas em vinte aulas.

Na segunda parte do Material, apresentaremos o caminho e as orientações necessárias para uso da Ferramenta Pedagógica Digital (FPD) no formato de um *quiz* digital que tenciona atrair os estudantes para a participação em um jogo de perguntas e respostas digital a respeito da temática explorada, ou seja, o internetês.

2 *Objetivo*

Nosso objetivo principal foi a elaboração desta proposta pedagógica visando auxiliar o docente em sua prática em sala de aula, no intuito de amenizar a interferência do internetês na escrita de estudantes do ensino fundamental II. Assim, apresentamos a proposta pedagógica que elaboramos para professores de Língua Portuguesa.

3 *Internetês e Variação Linguística*

O estudo do internetês e a elaboração deste Material de Apoio Docente está relacionado e se justifica pelas observações reflexivas da nossa prática docente em sala de aula e pela recorrente verificação de uma escrita inerente ao internetês em produções cotidianas de textos dos estudantes da Educação Básica.

As implicações decorrentes da interferência do internetês na escrita de estudantes do ensino fundamental II e ocasionadas pela crescente e frequente exposição à internet e ao uso da linguagem característica das redes sociais serviram de mote para a nossa pesquisa e, por conseguinte, para a confecção deste material.

Entendemos que os estudantes não têm a percepção clara dos momentos adequados para o uso da variedade de prestígio da língua ou para o uso da variedade linguística própria do internetês e comum nas redes sociais digitais.

Por entendermos a dificuldade que há em dissociar os tipos de variedade linguística, uma vez que se interseccionam, concebemos o internetês como uma variedade linguística diamésica¹ e diafásica² em plena evolução e transformação, e não como um erro.

A partir de nossa prática em sala de aula, percebemos que, de modo geral, os livros didáticos disponíveis ocupam-se da variação linguística de forma superficial, valorizando estigmas e estereótipos, conforme afirma Faraco (2015). Segundo o autor, os livros didáticos têm dado um tratamento muito superficial ao tema, limitando-se a apresentação folclorizada e até mesmo estereotipada, com relação à variação geográfica, deixando de fora a variação social, que deveria ser, segundo o autor, a verdadeira questão a ser enfrentada. Nessa perspectiva, os avanços sobre as práticas de ensino envolvendo a variedade linguística no interior do sistema escolar são poucos.

Conforme indica Bagno (2007) os livros didáticos destacam, em geral, como sendo variedade linguística as falas rurais em que se realça, na maioria das vezes, os falares de Chico Bento, Adoniran Barbosa e Patativa do Assaré. De acordo com o autor, essa propensão remete a um dos principais problemas encontrados nos livros didáticos no que se refere à variação linguística. Segundo ele,

[...] é uma tendência a tratar da variação linguística em geral como sinônimo de variedades regionais, rurais ou de pessoas não-escolarizadas. Parece estar por trás dessa tendência a suposição (falsa) de que os falantes urbanos e escolarizados usam a língua de modo mais “correto”, mais próximo do padrão, e que no uso que eles fazem não existe variação (BAGNO, 2007, p.120).

O estudo do internetês, de suas definições e de quais seriam as implicações da transferência de seu uso — geralmente utilizado em redes sociais digitais — para a escrita é o foco da nossa pesquisa nomeada **“A interferência do internetês na escrita: uma proposta para o ensino**

¹ Para variação diamésica, nos apoiaremos em Coelho et al. (2015) ao indicar que a palavra diamésica se relaciona etimologicamente à ideia de vários meios; no contexto da Sociolinguística, os meios ou códigos são a fala e a escrita.

² Quanto à variação diafásica nos fundamentamos em Cristianini (2007) ao apontar que esse tipo de variação é “resultado da adequação da expressão à situação ou ao contexto comunicativo”.

fundamental II” que poderá ser consultada no repositório acadêmico da Universidade Federal de Uberlândia.

4 Oficinas

Pessoa e Melo (2017, p.19) definem oficina como uma palavra oriunda do latim, *officina*, que significa “um local onde se exerce uma atividade, onde acontecem grandes transformações visando uma dada produção”. Corroborando com os autores, empregamos em nossa pesquisa a palavra oficina com o objetivo de:

[...] descrever uma forma de trabalho em grupo, independentemente do número de encontros, na qual é desenvolvida uma temática, por meio de atividades que estimulem os participantes a sentir, pensar e agir de forma ativa e produtiva, visando promover transformações em si mesmos e na sociedade.

Outro aspecto relevante e que favorece a nossa proposta por meio de oficinas é, de acordo com os autores, o fato do envolvimento e interação dos indivíduos envolvidos na sua realização. De acordo com os autores:

[...] as pessoas envolvidas estão em plena interação com e na oficina, tanto aqueles que guiam como aqueles que compõem o grupo de participantes das atividades, dos encontros, da oficina. Embora exista um grupo ou indivíduo propositor, este deve ser visto como um mediador, que tem uma enorme responsabilidade: conquistar a atenção, estimular a participação e proporcionar o espaço de construção conjunta (PESSOA; MELO, 2017, p.21).

A utilização das oficinas no processo de ensino-aprendizagem aponta muitos benefícios, pois dinamiza o processo ensino-aprendizagem e, segundo Moita e Andrade (2006, p.1), favorece a articulação entre os saberes popular e científico (transmitidos pela escola) além de contribuir para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e ainda possibilita o estabelecimento/aprimoramento dos vínculos interpessoais na própria escola.

Assim, acerca da utilização das oficinas em nossa pesquisa concordamos com Moita & Andrade (2006, p.11) quando afirmam que a oficina pedagógica:

[...] constitui-se num importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os seus integrantes.

Os autores contribuem destacando que:

[...] as oficinas pedagógicas são situações de ensino e aprendizagem por natureza abertas e dinâmicas, o que se revela essencial no caso da escola pública – instituição que acolhe indivíduos oriundos dos meios populares, cuja cultura precisa ser valorizada para que se entabulem as necessárias articulações entre os saberes populares e os saberes científicos ensinados na escola (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 11).

Apoiamo-nos ainda em Vieira e Volquind (2002, p.11) que conceituam oficina como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilibrações que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”.

Abaixo apresentamos as oficinas.

Parte I

C@DERNO DE ATIVID@DES



5 *Parte 1 - Caderno de Atividades*

Como proposta pedagógica, apresentamos a seguir as atividades que constam do Caderno de Atividades destinado ao docente de LP. As atividades constantes neste caderno referem-se à aplicação de oficinas que incluem atividades de leitura, compreensão e produção de textos, além de jogos para uma interação lúdica. Quanto às atividades envolvendo as redes sociais digitais e o internetês efetivamente, realizamos atividades que incluem o uso do aparelho celular e o laboratório de informática da escola.

SUGESTÃO PARA CONFECÇÃO DO CADERNO/LIVRETO



Fonte: Autor desconhecido. Disponível em: <https://www.elianatine.com.br/sketchbook-1/>. Acesso 20 jul 2021.

Durante a realização das oficinas, os estudantes utilizarão um caderno para a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês” seguindo orientações do docente para tal. Esse caderno poderá ser adquirido com recursos financeiros da escola. Para auxiliar nesse processo, uma outra opção poderá ser a confecção deste caderno conforme as orientações que disponibilizamos acima. Essa atividade poderá ser realizada pelos próprios estudantes, caso julgue necessário.

Primeira Oficina: As A eviaturas



Para a realização da primeira oficina será necessária, inicialmente, a escolha e a preparação dos materiais que serão utilizados na ocasião. Antes, porém, providencie e entregue a cada estudante um caderno/livreto, conforme indicamos a confecção anteriormente. O referido caderno tem a finalidade de que os estudantes possam ir anotando as palavras que julguem serem características da linguagem que eles utilizam na internet e em suas redes sociais digitais. A anotação dessas palavras é uma atividade que deverá ser desenvolvida em todas as oficinas, para a posterior elaboração, por parte dos estudantes, do “Mini Vocabulário do Internetês” como poderá se notar na oficina 9.



- Verificar se a abreviatura na escrita virtual e/ou formal é comum a eles.
- Apresentar as abreviaturas aos estudantes para que reflitam sobre elas como um dos principais recursos do internetês.

Nesta primeira oficina, como se trata de trabalhar uma das principais características do internetês – a abreviatura – e introduzir a temática para os estudantes, selecionamos o texto que mediará nosso objetivo que é o de verificar se a abreviatura na escrita é comum a eles, na expectativa de que eles possam ir percebendo isso no decorrer das oficinas.

Também se faz importante a reserva de alguns materiais para esta primeira oficina, quais sejam: cartolinas, pincéis, dicionários e a impressão ou reprodução por meio de xérox do texto e das questões a serem entregues aos estudantes. O texto selecionado é “A velha questão da *Igg. dos chats*” de Sírio Possenti, apresentado a seguir.

Cartolinas, pincéis, dicionários trazidos da biblioteca da escola e a impressão e reprodução por meio de xérox do texto e das questões que serão entregues aos estudantes. O texto utilizado foi “A velha questão da *Igg. dos chats*” de Sírio Possenti.



A velha questão da lgg. dos chats

Sírio Possenti

Eu acho que aprendi a escrever (se é que posso dizer isso) em decorrência de duas práticas nas quais fui de fato assíduo: no meu tempo de ginásio e de colégio, sempre estudei resumindo e anotando aulas. Esta última prática me acompanhou muito de perto na faculdade, quando posso dizer que também me especializei em ouvir uma coisa e escrever outra, a que acabara de ser dita (se eu conhecesse estenografia, minha vida teria sido facilitada, mas acho que minha capacidade de juntar coisas seria menor). Para dar conta da tarefa, uma das técnicas consistia, evidentemente, em abreviar. Assim, por exemplo, “qualquer” virava “qq”, “muito” virava “mto”, “são” virava “s” (na verdade, com um traço superposto, de que o teclado não dá conta), “simplesmente” virava “simples/te” etc. Quando leio que intelectuais estão preocupados com o fato de que a moçada está escrevendo “diferente” quando “tecla” em seus computadores, o que logo me vem à cabeça é que não há rigorosamente nada de novo nessa grafia. A novidade, o bestialógico, consiste em chamar a isso de nova linguagem. Depois dizem que estão preocupados com a cabeça dos jovens, vejam só. Ora, tudo não passa, a rigor, de abreviaturas, embora haja alguns casos em que a forma de escrever escolhida se deve a outros fatores que aumentam a velocidade da escrita (quando escrevem “naum” em vez de “não”, por exemplo, deve ser para não buscar a tecla do til, sem contar que certos softwares ou certos computadores podem não aceitar diacríticos). No último mês, houve diversas manifestações na mídia sobre a questão. O Observatório da Imprensa fez um debate, a Folha de S. Paulo, uma matéria dominical, e a TV Cultura também apresentou na sexta-feira passada sua materiazinha sobre o tema. Uma amostra da incompreensão total do que está havendo foi o comentário que um dos apresentadores fez a respeito de uma avaliação de um professor da PUC de São Paulo, que comparou o espanto que as novas grafias causam a casos de mudança ortográfica definida em lei: já se escreveu “pharmácia”, disse ele, e a mudança para “farmácia” pode ter sido tão traumática para certas pessoas quanto a forma “axo”, adotada nos chats da vida. O comentário do jornalista foi que “isso” até pode ser uma mudança na linguagem, segundo o linguista. Como se uma rele mudança de grafia fosse igual a uma mudança de linguagem!!! Sempre rezo para que os jornalistas entendam das outras coisas de que falam, porque já desisti de ouvir ou ler algum que diga coisa com coisa quando se fala de língua. A matéria ouviu vários adolescentes. Todos mostraram que têm muita clareza sobre o que estão fazendo: “teclam” como o fazem para aumentar a velocidade da escrita – mais ou menos como eu abreviava para anotar as aulas. Mas eles sabem que escrever assim (“axim”, escreveriam eles) é também uma tomada de posição que lhes dá uma certa identidade. Se escreverem tudo certinho, dizia um, ficam parecendo a mãe, ou a professora. O exemplo citado logo acima merece um comentário: por que escrever “axim” (por favor, leiam como leriam “assim”, porque essa palavra escrita aí, [axim], com som de “ch”, não é uma palavra portuguesa). Aliás, o “x” representa aí o mesmo som que representa em palavras como “próximo”. Na verdade, os jovens que escrevem como se está escrevendo em diversas situações em que o computador é a “máquina” estão inventando bem pouco. Mas que não venham dizer os velhotes conservadores que se está a achincalhar o português, ou os inovadores que há uma nova linguagem na internet. Tudo isso não passa de formas abreviadas de escrever, até menos abreviadas do que qualquer texto que aparece numa dessas páginas de anúncios de jornais. O que tem sido animador nessa discussão toda é que os professores, na sua enorme maioria, não veem problema algum nessa história. A razão é simples: eles percebem que os alunos não usam essa grafia na escola, quando, por exemplo, fazem redações ou provas. Melhor que essa posição dos professores, só mesmo a dos alunos, que sabem muito bem o que estão fazendo. Só lhes faltaria acrescentar que, se há coroas escrevendo certinho em seus computadores, pensando que são máquinas de escrever, eles é que estão por fora (“coroas” e “por fora”: acho que acabei de denunciar minha idade!).

Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinquas/files/2017/05/produto-pedagogico-leitura-e-compreensao-de-textos.pdf>

Acesso 25 mar 2020.

Em sala de aula, separe os estudantes em grupos contendo quatro alunos cada um. Em seguida, realize a leitura do texto e, se necessário, verifique ou indique que os estudantes verifiquem no dicionário o significado das palavras ditas desconhecidas por eles. Na ocasião,

além de outras, podem ser as mais questionadas por parte dos estudantes, o significado das palavras:

estenografia

bestialógico

diacrítico

lgg.

Todas as palavras podem ser esclarecidas por meio de consulta aos dicionários físicos ou virtuais, se for necessário. Superada essa parte, dê sequência ao trabalho.

Apesar da formação dos grupos, entregue a cada estudante uma folha xerocada contendo as seguintes questões:

- 1) O que é, segundo o autor, que consiste em se chamar de nova linguagem?
- 2) Você também costuma abreviar palavras?
- 3) Em que momento você mais utiliza abreviaturas?
- 4) Em sua opinião, para que servem as abreviaturas?
- 5) Você concorda com o autor que afirma que “não há rigorosamente nada de novo nessa grafia” (abreviada)?

Posteriormente, após recolhimento das questões respondidas, cada grupo receberá uma cartolina e pincéis para que, após discussão e reflexão, anotem em formato de lista as palavras que costumam abreviar em suas redes sociais digitais e/ou durante as atividades escolares cotidianas. **Em seguida, os cartazes podem ser afixados e expostos na sala de aula** para que cada estudante possa, caso



deseje, anotar no caderno entregue pelo professor e dispensado para esse fim, as palavras (em ordem alfabética) que considerem ser comuns em suas conversas em redes sociais digitais.



**02
aulas**

O objetivo desta oficina é apresentar as abreviaturas aos estudantes para que reflitam sobre elas, como sendo um dos principais recursos do internetês. Para a realização da primeira oficina foram estimadas duas aulas de cinquenta minutos cada.

Segunda Oficina: Comparando as Abreviaturas



Reúna os estudantes no Laboratório de Informática da escola (se houver) e de posse dos cartazes produzidos por eles na primeira oficina, retome as palavras abreviadas que listaram anteriormente. Distribuídos em duplas, entregue um cartão com as seguintes palavras, que foram selecionadas para que façam a abreviação, na expectativa de que essas palavras sejam comuns a eles na escrita do internetês.

Palavras para abreviar



Em seguida, solicite que eles anotem como abreviam cada uma das palavras apresentadas no cartão. Depois de anotadas as palavras abreviadas, apresente aos estudantes, por intermédio do *Datashow* (caso haja disponibilidade) ou outro recurso de projeção de imagens, o blog “Língua de doido” com acesso disponível em:

<http://linguadedoido.blogspot.com/2008/07/dicionario-de-internets.html>.

Este blog apresenta dois dicionários: o de internetês e o de gírias. Nosso interesse permeia apenas a utilização do dicionário do internetês.

A intenção da apresentação do blog aos alunos é estimulá-los para a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês”, a ser produzido por eles com as palavras do internetês que eles costumam utilizar.

A oficina objetiva que os façam uma breve comparação entre as abreviaturas que fizeram e as que aparecem no dicionário virtual do internetês constantes no blog



apresentado, refletindo sobre essas abreviaturas e verificando que pode haver variações ou mudanças entre elas.

- Realizar uma breve comparação entre as abreviaturas que fizeram e as que apareceram no dicionário virtual do internetês constante no blog apresentado, refletindo sobre essas abreviaturas e verificando que pode haver variações ou mudanças entre elas.



Após esse momento de comparação das abreviaturas, solicitar que respondam se levam em consideração esses conhecimentos na hora de abreviar nas conversas que têm por intermédio da internet. Para finalizar, indicar que façam a anotação das palavras que são apresentadas na oficina e são desconhecidas para eles. Uma aula de cinquenta minutos foi prevista para a realização desta oficina.



Cartão contendo as palavras para abreviar.
Projeção em *Datashow* ou similar.
Acesso à internet.

Considere levar os alunos para o
Laboratório de Informática.
Levar também os cartazes
produzidos pelos alunos na oficina
anterior.



Terceira Oficina: Opinião Virtual - Minha opinião na rede...



02
aulas

Para a realização e a efetivação da terceira oficina solicite, com antecedência, aos estudantes que tragam, mediante autorização de seus responsáveis e da escola, seus aparelhos celulares para a aula. São calculadas duas aulas, de cinquenta minutos cada, para o desenvolvimento da terceira oficina.

A primeira aula desta oficina consiste em criar um grupo virtual com o objetivo de realizar, em sala de aula, um bate-papo informal por meio de grupo de *WhatsApp* formado pelos estudantes juntamente com a participação do docente. Também podem ser incluídas no grupo virtual, a supervisora pedagógica e/ou a vice-diretora do turno. **Essa inclusão é importante para que haja um apoio pedagógico e/ou disciplinar, caso julgue necessário, devido ao uso dos aparelhos telefônicos.**



Aparelhos celulares
Acesso à internet.

Depois de criado o grupo, propicie um momento de sugestão e eleição do nome desse grupo de bate-papo que poderá ser utilizado, de agora em diante, durante a realização das oficinas. Os bate-papos virtuais devem ser sobre

temas da atualidade e não aconselhamos, nesse momento, que sejam escolhidos pelos estudantes, por questões de objetividade. O intuito desta oficina é o de verificar a escrita (o internetês) desses alunos em ambiente virtual e propiciar argumentos para a produção textual por meio das opiniões e considerações que os estudantes venham a expor durante as conversas.

Na segunda aula, exponha os assuntos e temas para serem discutidos. Os estudantes devem ser lembrados o tempo todo de que devem se manifestar por meio de escrita na rede social digital e não oralmente. Eles também **não** devem se manifestar por intermédio de áudios, recurso do aplicativo *WhatsApp*, uma vez que o objetivo é verificar a escrita. Para essa aula da oficina, é interessante que sejam elencados pelo docente, inicialmente, os seguintes assuntos que sugerimos e disponibilizamos as suas imagens para serem exploradas.

- Verificar a escrita (o internetês) desses alunos em ambiente virtual e propiciar argumentos para a produção textual por meio das opiniões e considerações que os sujeitos expunham durante as conversas.



1) Assunto 01: Opinião sobre as figurinhas para *WhatsApp*



Fonte: Aplicativo *WhatsApp* da professora-pesquisadora

2) Assunto 02: Como os jogos *online* podem interferir na vida real?



Disponível em

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/05/saiba-como-jogar-free-fire-battlegrounds-o-jogo-online-da-garena.ghtml>. Acesso 20/06/2021

2) Assunto 3: Opiniões sobre amizade real X virtual

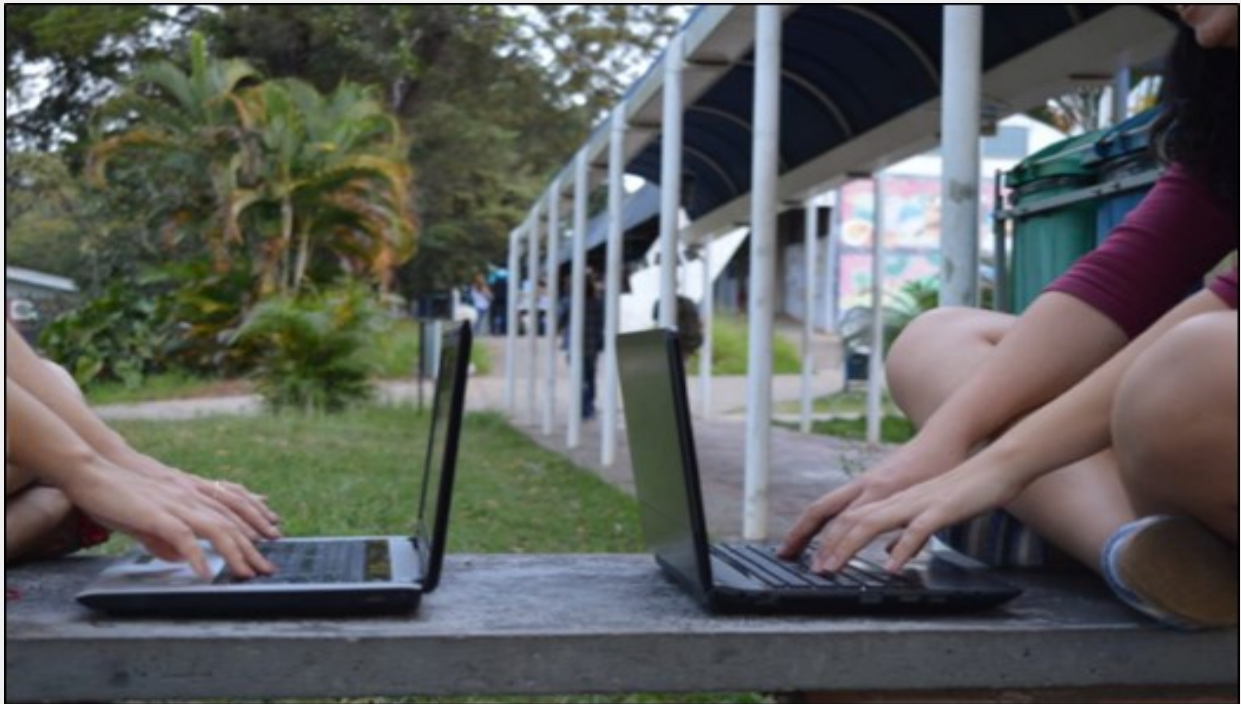


Imagem disponível em:

<http://reporterunesp.jor.br/2015/08/20/entre-o-virtual-e-o-real-a-constituicao-das-amizades-em-diferentes-plataformas/>. Acesso 20 jun. 2021



Por se tratar de sugestão, fique à vontade para escolher outros temas e imagens para trabalhar com os estudantes nesta oficina!

Para cada um dos temas ofertados, os estudantes devem se posicionar a respeito, respondendo aos seguintes questionamentos, relacionando-os a cada assunto ofertado acima:

- 01) O que você sabe a respeito desse assunto?
- 02) O que você faria a respeito desse assunto?
- 03) Qual a sua opinião sobre esse assunto?



Criar grupo de *WhatsApp*.
Propiciar eleição de nome para esse grupo

Quarta Oficina: Opinião Real - Minha opinião em contexto famal...



Na quarta oficina, lançamos mão do gênero artigo de opinião. Oriente o estudante a registrar, em folha destinada para esse fim, as suas opiniões sobre os temas tratados no grupo de *WhatsApp* em que anteriormente deu sua opinião virtual. Na ocasião da produção do artigo de opinião, o estudante deverá escolher dois dos três assuntos tratados na terceira oficina.



Professor,
Caso esse gênero, artigo de opinião, não tenha sido ensinado aos alunos, você poderá adaptar a proposta vinculando-a a um gênero que seja mais adequado à série da turma

Previmos para esta oficina duas aulas de cinquenta minutos que se baseará na produção textual escrita dos estudantes. As produções consistem em

Professor, fique tranquilo!
Tem sugestão de folha de texto lá no final deste caderno



investigar a escrita em contexto de monitoramento da língua. Assim, preparamos dois momentos. No primeiro momento, os discentes, após terem escolhido dois dos três assuntos tratados na terceira oficina, elegem um dentre esses dois escolhidos para escrever a respeito. Na ocasião da escrita, não poderão consultar as suas anotações feitas no grupo de bate-papo virtual da sala.

Cópia da folha de produção textual
Celular dos alunos.

No segundo momento, escolhido o outro tema, eles podem consultar individualmente, pelo celular, os bate-papos virtuais e os argumentos e opiniões

constantes no grupo de *WhatsApp*. O intuito desta atividade é verificar se a exposição ao internetês, possibilitada pela consulta às conversas virtuais, influenciará de algum modo a escrita em contexto formal.



Quinta Oficina: Bate-papo “molezinha”

Nesta oficina, sugerimos que os estudantes sejam separados em 08 grupos nomeados por cores (amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, verde e vermelho) e contendo de 04 a 05 alunos cada. Os estudantes receberão um cartão com a seguinte tirinha xerocada:



Professor, as cores dos grupos podem ser alteradas de acordo com o desejo do docente. No entanto, salientamos que os cartões a serem entregues aos grupos devem corresponder às cores determinadas pelo docente.



Disponível em: gladslsantosbr.wordpress.com. Acesso 25 mar 2020.

- O objetivo é que o sujeito, sendo orientado a utilizar a ferramenta virtual e em seguida a escrita formal, lance mão da escrita característica da internet em uso e, de alguma forma, possa reagir e interagir de maneira criativa com esta escrita.
- Nosso intuito é verificar e comparar se houve interferência na escrita convencional.



Após leitura e análise do texto, os estudantes receberão as seguintes instruções:

- 1) Um aluno do grupo deverá colocar no grupo virtual da sala a cor referente ao seu grupo e responder a seguinte pergunta: Por que o tio acredita ser melhor pensar em outra ideia para entender o acordo?
- 2) O grupo deverá, após discussão, responder no grupo virtual como se fosse o sobrinho, na expectativa de convencer o tio sobre como poderia ajudá-lo a entender o tal acordo;
- 3) O grupo precisará, também, responder às questões 1 e 2 em folha separada com a cor do grupo que foi disponibilizada pelo docente e entregá-la assim que for respondida.



Calculamos que uma aula de cinquenta minutos seja o suficiente para a execução desta oficina. O objetivo é que o estudante, sendo orientado a utilizar a ferramenta virtual e em seguida a escrita formal, lance mão da escrita característica da internet em uso e, de alguma forma, possa reagir e interagir de maneira criativa com esta escrita. Nosso intuito é verificar e comparar se há interferência na escrita convencional.

Sexta Oficina: Que linguagem é essa?



Nesta oficina, recomendamos que seja organizada uma roda de conversa com discussão e reflexão sobre o que seja internetês. Assim, os estudantes, após várias atividades já realizadas, serão levados a discutir o uso do internetês em diversos textos (produzidos por eles ou não) trabalhados nas oficinas anteriores e objetivando identificar características da linguagem utilizada nas redes sociais, comparando-a com a escrita convencional.

Professor,

A roda de conversa também pode ocorrer em lugar mais amplo, como o pátio da escola, se for possível. Se os estudantes estiverem de acordo, podem sentar-se no chão para criar um ambiente mais descontraído. Lembrar os alunos sobre as anotações no caderno que lista as palavras que comumente utilizam nas redes sociais e consideram ser internetês.



Considerando que a palavra internetês possa ser de conhecimento de alguns estudantes, espera-se que ela seja mencionada no decorrer das discussões. Caso isso não ocorra, salientamos que, ao término desta oficina e antes da confecção dos cartazes que indicaremos, o conceito de internetês e suas principais características seja apresentado aos estudantes pelo docente. Para essa finalidade, indicamos o conceito que definimos:

Internetês é uma variedade linguística diamésica e diafásica que remete a uma linguagem característica da internet praticada e utilizada em redes sociais digitais, chats e aplicativos de comunicação síncronos. Sua representação escrita utiliza-se de recursos linguísticos icônicos e próprios.

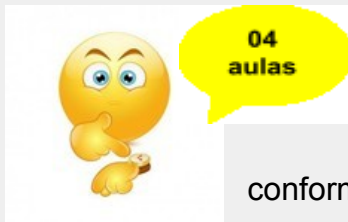
Para esta oficina calculamos uma aula de cinquenta minutos. Os estudantes, após discussão inicial, recebem cartolinas para a confecção de cartazes para que registrem o que seja internetês e quais são suas opiniões a respeito, baseando-se em seus conhecimentos e no que foi apresentado/trabalhado até o momento, nas oficinas anteriores.

Importante orientá-los a realizar as anotações no caderno/livreto que lista as palavras que comumente utilizam nas redes sociais digitais e consideram ser internetês.

Sétima Oficina: Jogo “Caça Internetês”



Para esta oficina foram previstas três aulas de cinquenta minutos cada. As atividades a serem realizadas consistem na leitura e análise de uma tirinha, que demanda uma aula e a realização de um jogo, que calculamos o uso de duas aulas.



Para tanto, inicialmente, os alunos podem ser separados novamente em 08 grupos nomeados por cores (amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, verde e vermelho) contendo de 04 a 05 alunos cada, conforme se orientou na quinta oficina. Na sequência, os estudantes receberão um cartão, providenciado anteriormente, com a seguinte tirinha

xerocada:



Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/bugio-o-chato/>.

Acesso em 25 mar 2020.

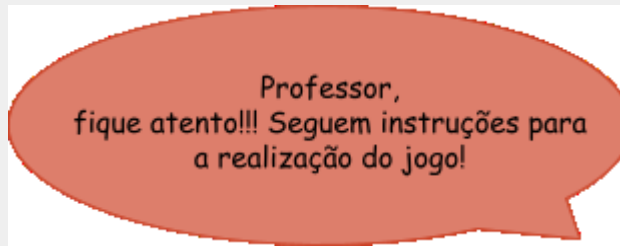
Para o desenvolvimento desta oficina é importante que sejam providenciadas folhas coloridas evidenciando as cores dos grupos. Logo, em folha correspondente a cor de cada grupo, os estudantes devem responder:

- Por que Bugio considerava ter encontrado uma carta escrita por homem das cavernas?
- O grupo compreendeu o que está escrito no 3º quadrinho?
- Explique que tipo de escrita consta no 3º quadrinho.
- Explique a partir da leitura do 4º quadrinho qual seria o ser humano em questão e o que seria esta fonte de luz idolatrada.

Em seguida, os estudantes serão convocados a participar de um jogo nomeado “Caça Internetês” que consiste em procurar as imagens de emoticons, emojis e figurinhas (todas elas características do internetês) correspondentes às ações, emoções e sentimentos solicitados no

quadro do jogo. Para isso, apresentamos um quadro contendo, por escrito, as ações, emoções e sentimentos com espaços para afixar as imagens que os grupos deverão “caçar”.

Para a realização deste jogo, propomos os seguintes materiais a serem providenciados pelo docente: o quadro que poderá ser



confeccionado em papel pardo, pincéis e fita crepe. As imagens impressas correspondentes aos emoticons, emojis e figurinhas e a caixa de papelão para depositar as imagens a serem encontradas, também devem ser providenciadas.

Instruções para a realização do jogo

- O jogo se dará por meio de sorteio das cores dos grupos.
- A cada rodada é realizado o sorteio de uma cor que corresponde aos grupos.
- Cada grupo elegerá 02 representantes por rodada: um para colar a fita crepe e outro para afixar a imagem no quadro e ambos para procurar as imagens antes disso.
- Estes representantes deverão ir à frente do quadro e procurar na caixa que estará ao lado do quadro, as imagens que representam as ações, emoções e sentimentos solicitados e proceder à colagem.
- Os representantes do grupo sorteado terão um tempo pré-determinado de 02 minutos para conseguir encontrar as imagens e fixá-las no quadro.
- O tempo será cronometrado pelo docente.
- O grupo será pontuado, conforme tabela abaixo, à medida que consigam encontrar as três imagens correspondentes dentro do tempo pré-estabelecido e, desde que, elas estejam correlatas. Para isso, deverá ser feita a averiguação diante de todos os participantes.
- Não conseguindo, os jogadores devem remover as imagens afixadas e retorná-las à caixa para que os representantes do próximo grupo sorteado possam tentar descobri-las.
- O jogo é vencido pelo grupo que conseguir encontrar mais imagens correspondentes e, conseqüentemente, pontuar mais, conforme quadro.



Cópia do texto, folhas coloridas evidenciando as cores dos grupos, o quadro feito com papel pardo, pincéis e fita crepe. As imagens impressas correspondentes aos *emoticons*, *emojis* e figurinhas e a caixa de papelão para depositar as imagens a serem encontradas.

Sugestão de quadro para pontuação do jogo

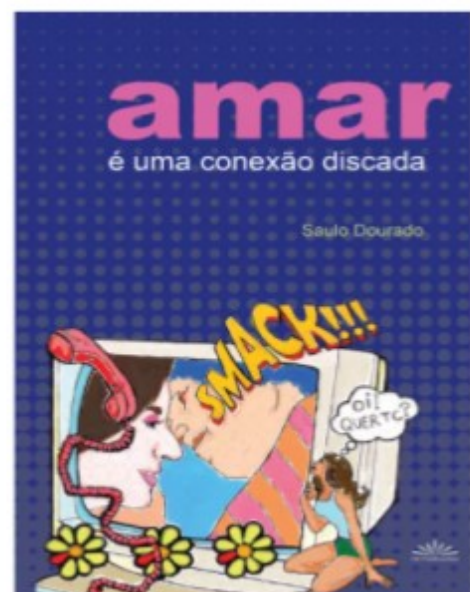
EQUIPE	PONTUAÇÃO	TOTAL
AMARELO		
AZUL		
BRANCO		
LARANJA		
PRETO		
ROSA		
VERDE		
VERMELHO		

Por meio da tirinha apresentada no início da oficina, é possível que os estudantes verifiquem um dos recursos utilizados no internetês, o uso dos emoticons e refletir sobre eles. O objetivo desta oficina é a verificação da variação e/ou mudança que há entre os recursos utilizados na linguagem típica da internet, o internetês. O quadro para a realização do jogo está demonstrado a seguir, com exemplo da primeira rodada.



Professor, pensando na quantidade de estudantes na sala e no tempo de duração do jogo, caso deseje, você poderá escolher outras ou mais figurinhas, *emoticons* e *emojis* para esta oficina.



Professor,
Sugestão de leitura: *Amar é uma conexão discada*, de Saulo Dourado - FB Publicações (2017). O livro apresenta uma interessante imersão ao mundo da internet no ano 2000. É possível verificar, inclusive como era a comunicação via internet naquela época.

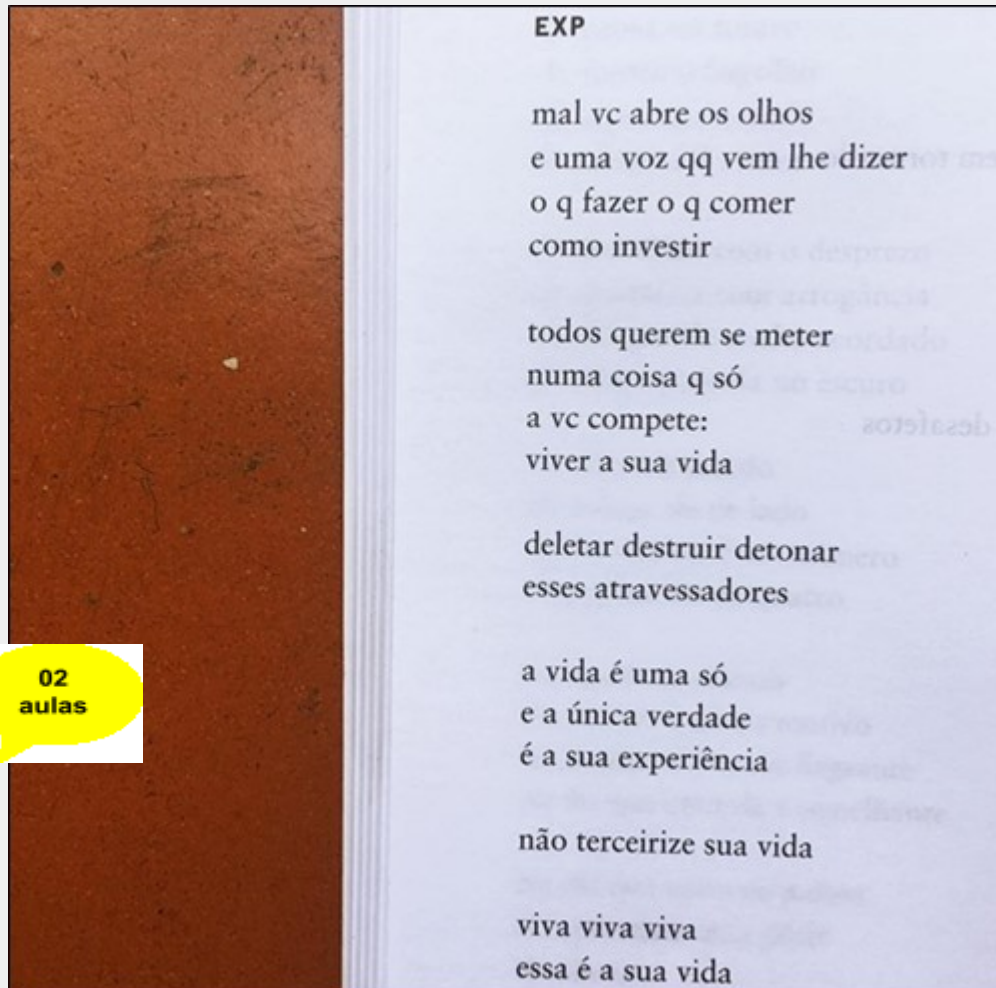


Painel para realização do jogo

Número	Emoção	Emoticons	Emojis	Figurinhas
1	SORRISO	:-) ou :)		
2	TRISTEZA			
3	PISCADINHA			
4	MOSTRANDO A LÍNGUA			
5	CHORO			
6	INDECISÃO			
7	BEIJO			
8	SURPRESA			

Oitava Oficina: O internetês é nosso!

A oitava oficina é um convite aos estudantes para trabalharem com um poema-protesto. O poema selecionado, propositalmente, devido à grafia das palavras, é do autor fluminense Chacal e está apresentado abaixo.



Sugerimos para a realização dessa oficina, para a qual calculamos duas aulas de cinquenta minutos, que após a distribuição de cópias do texto, o professor promova a leitura em voz alta do poema por parte de um ou mais estudantes.

Antes da leitura, **seria interessante um momento para informações introdutórias sobre a autoria do poema. Orientamos que seja reforçado para os estudantes, o fato de o texto trabalhado ser um poema-protesto, abrindo espaço para a discussão do que seria esse tipo de texto, conforme apontaremos abaixo.**





- Verificar como os estudantes realizam a leitura do internetês.
- Constatar se no momento da leitura terão dificuldades para ler as palavras baseadas na escrita do internetês.

O intuito dessa oficina é verificar e constatar como os estudantes realizam a leitura de palavras grafadas com a linguagem característica da internet, observando se no momento da leitura eles terão dificuldades para ler as palavras baseadas na escrita do internetês, presentes no poema.

Para além do nosso objetivo principal, nessa oficina, que pode ser realizada em sala de aula, **o professor poderá solicitar aos estudantes discussões sobre a temática do poema** que está relacionada à autonomia que se deve ter sobre sua própria vida, abrindo espaço para essa discussão e solicitando aos alunos que lancem hipóteses sobre o fato de o poema ter utilizado uma escrita parecida com a que os estudantes utilizam em suas redes sociais digitais.



Como produto dessa oficina, os alunos podem realizar, em folha própria para produção textual conforme sugerimos no Apêndice B, a escrita de um poema protesto. Ao professor caberá o estabelecimento da temática que deverá permear as dificuldades enfrentadas no cotidiano dos alunos.

Para essa produção, propomos que não seja indicado que os alunos utilizem o internetês. Sugerimos que seja informado que eles poderão se valer da leitura que fizeram do poema. Assim, será possível verificar ainda se a escrita sofrerá interferência do internetês que foi identificada no poema-protesto lido.

Com vistas a auxiliar a prática dessa oficina, apresentamos quadro com o glossário para auxiliar a leitura e informações sobre poema-protesto. Indicamos ainda alguns pontos de partida para a discussão do texto antes de se chegar à produção textual em si.

Glossário do poema “Exp”

- Atravessadores: intermediários em negócios; pessoas que lucram ao colocar-se entre quem produz e quem vende para o público final.
- Terceirizar: Forma de organização em que uma empresa contrata outra para fazer uma parte de suas atividades.

O **poema-protesto** é uma das formas do gênero textual poema. Nele, o eu lírico declara sua firme discordância e crítica em relação a algo que pode ser uma decisão política, um problema social, uma injustiça, entre outros.

Assim como nos demais poemas, o poema-protesto também se caracteriza pelo trabalho consciente com a linguagem, observado na escolha e na organização especial das palavras. Os poetas dedicam-se à construção dos versos, trabalhando a musicalidade do texto e a construção das imagens.

Fonte: Livro Didático: “Se liga na língua” de ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.21-23.

Pontos de partida para discussão do poema

- 1) Qual a temática do poema?
- 2) Qual é a crítica que se faz nesse poema?
- 3) Há palavras grafadas de um modo diferente no poema?
- 4) Quais seriam essas palavras?
- 5) A que se deve a escolha da linguagem presente no texto?

Nona Oficina: Confeção do “Mini Vocabulário do Internetês”



Nesta oficina buscamos incentivar provocações que culminam com a confecção, por parte dos estudantes, do caderno/livreto intitulado “**Mini Vocabulário do Internetês**” com viés semântico-lexical, contendo palavras inerentes ao internetês utilizadas por eles cotidianamente e seus significados correspondentes na variedade de prestígio da língua.

A atividade que culmina com a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês” aparece distribuída em, praticamente, todas as oficinas. As orientações para sua elaboração aparecem em forma de lembretes e instruções nas oficinas que foram anteriormente apresentadas.



A proposição da confecção de um “Mini Vocabulário do Internetês” que demanda duas aulas de cinquenta minutos, visa contribuir para a ampliação lexical dos envolvidos e, em se tratando do internetês, tenciona a valorização da linguagem característica da internet praticada nas redes sociais digitais, e que é de uso normal para os usuários dessa variedade.

Assim, o objetivo da confecção deste “Mini Vocabulário do Internetês” é a valorização da linguagem utilizada pelos estudantes, o internetês, e a percepção deles de que ela pode sofrer variações ou mudanças e que, sobretudo, é preciso se atentar aos momentos adequados de uso. Pensamos que esta atividade complementar às oficinas permite uma ampliação lexical dos estudantes, além de provocar o protagonismo ao desenvolver seu próprio livreto, seu próprio vocabulário. Desse modo, esclarecemos e reforçamos as instruções para sua realização.



- Valorização da linguagem utilizada pelos estudantes, o internetês.
- Percepção de que o internetês pode sofrer variações ou mudanças .
- Atentar aos momentos adequados de uso.

Logo na primeira oficina, por meio do caderno/livreto já de posse dos estudantes estes, de forma autônoma, produzirão durante a realização das oficinas o “Mini Vocabulário do Internetês”.

Na ocasião, orientamos que o professor solicite aos estudantes que, após indicar uma ordem alfabética neste caderno/livreto, registrem as palavras da linguagem característica da internet,

o internetês, trabalhadas durante as oficinas e seus respectivos significados na variedade de prestígio da língua.

Nessa oficina, portanto, será o **momento de produção final, revisão, organização, ilustração e finalização do caderno/livreto. Materiais que possam ser utilizados na ornamentação do caderno/livreto também podem ser indicados pelo professor e utilizados, como: adesivos, cola colorida, glitter, figurinhas, entre outros.**



Sugerimos que, após finalização e revisão do docente, os Mini Vocabulários sejam expostos em ocasião que demande a presença da comunidade, assim como todas as outras produções dos estudantes em formato de cartazes e/ou painéis. O intuito é apresentar para a comunidade escolar, em forma de exposição, a importância do tema tratado e do trabalho realizado na execução da proposta pedagógica que apresentamos.



Posteriormente a essas exposições, o acervo pode ser encaminhado à biblioteca da escola, assim como também sugerimos sua ampla divulgação por intermédio dos canais eletrônicos e redes sociais digitais da escola.



Posteriormente a essas exposições, o acervo pode ser encaminhado à biblioteca da escola, assim como também sugerimos sua ampla divulgação por intermédio dos canais eletrônicos e redes sociais digitais da escola.

Décima Oficina: Consolidando conhecimento



Nesta, que é a décima e última oficina, após observação da imagem abaixo apresentada, deve-se abrir espaço para uma discussão acerca do internetês e sobre a interferência que ele pode vir a causar na escrita dos alunos nas escolas.

É importante que o professor estimule os estudantes, após reflexões, a registrarem suas opiniões sobre o internetês.

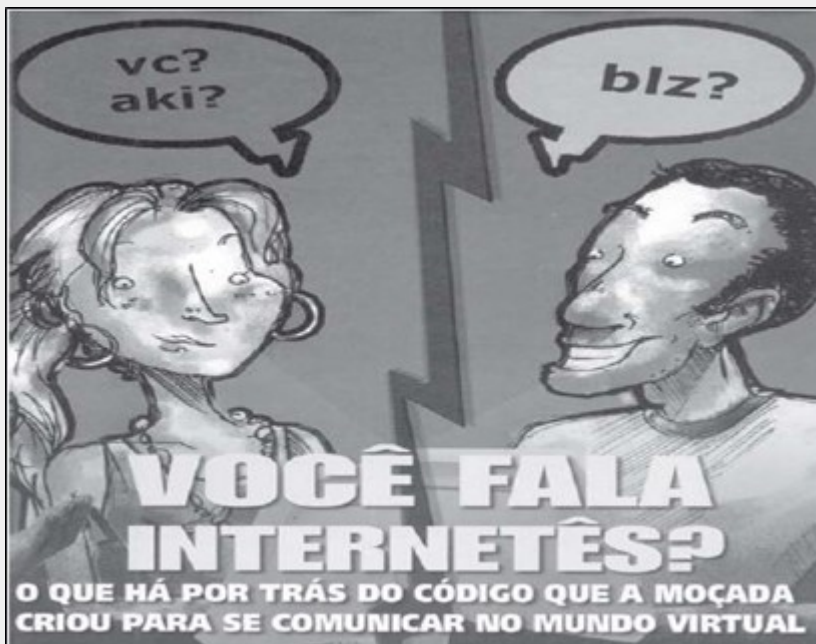


Para o desenvolvimento desta oficina, projetamos três aulas de cinquenta minutos cada. Sugerimos organizar junto à supervisora escolar para que sejam aulas sequenciadas, ou seja, sem interrupção, visando à concentração dos estudantes na produção textual e objetivando simular um ambiente mais formal. Esta oficina objetiva realizar a análise qualitativa sobre a

escrita dos estudantes nessa produção textual formal na escola com o propósito de verificar se a interferência se mantém na escrita dos estudantes.

O gênero adotado, mais uma vez, é o artigo de opinião e os alunos não deverão ter outros meios de consulta senão a imagem motivadora para a confecção do texto.

Charge Você fala internetês?



Disponível em

<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/nova-proposta-de-redacao-linguagem-de-internet/>.

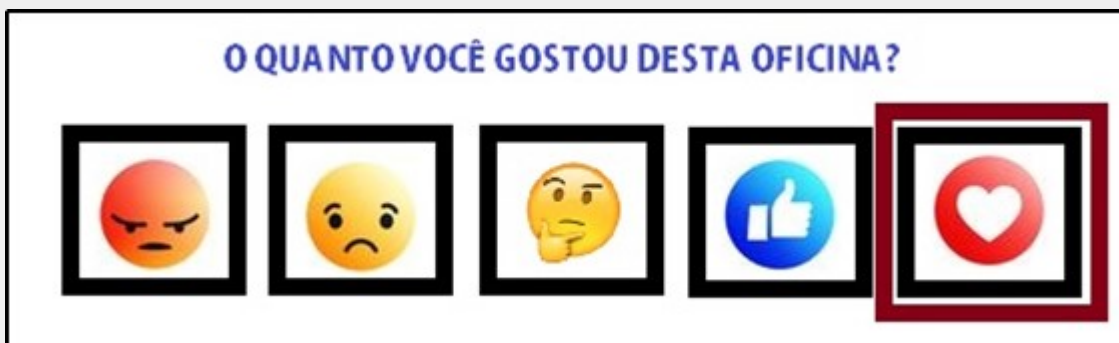
Acesso em 25 mar 2020.

6 *Sugestão para avaliação das Oficinas*

Ao final de cada oficina realizada, sugerimos a aplicação de uma pesquisa de satisfação dos estudantes em relação à execução e ao desenvolvimento das atividades elaboradas nas oficinas. Para tanto, criamos o instrumental abaixo apresentado e que pode ser utilizado para esta finalidade.

Esse instrumental nada mais é que uma régua confeccionada em papel cartão com figuras que foram impressas e coladas.

Há nessa régua uma espécie de indicador móvel, confeccionado em EVA que, conforme a vontade e opinião dos estudantes envolvidos na execução das oficinas, deve ser sobreposto ao emoji que represente a sua opinião em relação à oficina.



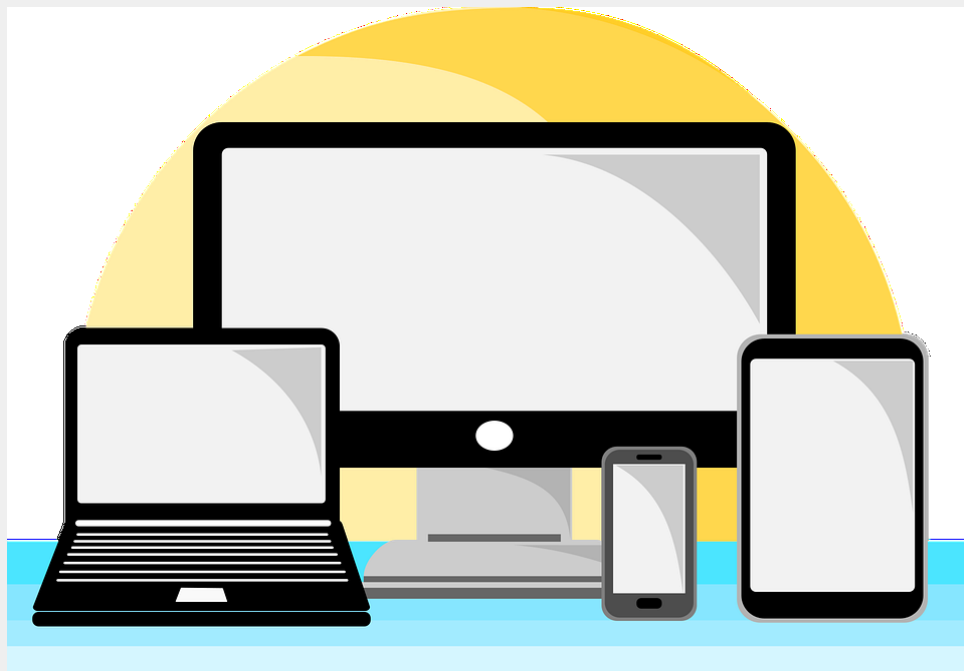
As avaliações dos alunos em relação à execução das oficinas poderão nortear o trabalho do professor e também indicar melhorias no trabalho proposto.

Para efeito de posterior avaliação das oficinas, elaboramos o gabarito com as legendas que apresentaremos a seguir.



Parte II

QUIZ DO INTERNETÊS



<https://pixabay.com/pt/vectors/computadores-celular-notebook-2690565/>

7 *Parte 2 - Quiz do Internetês*

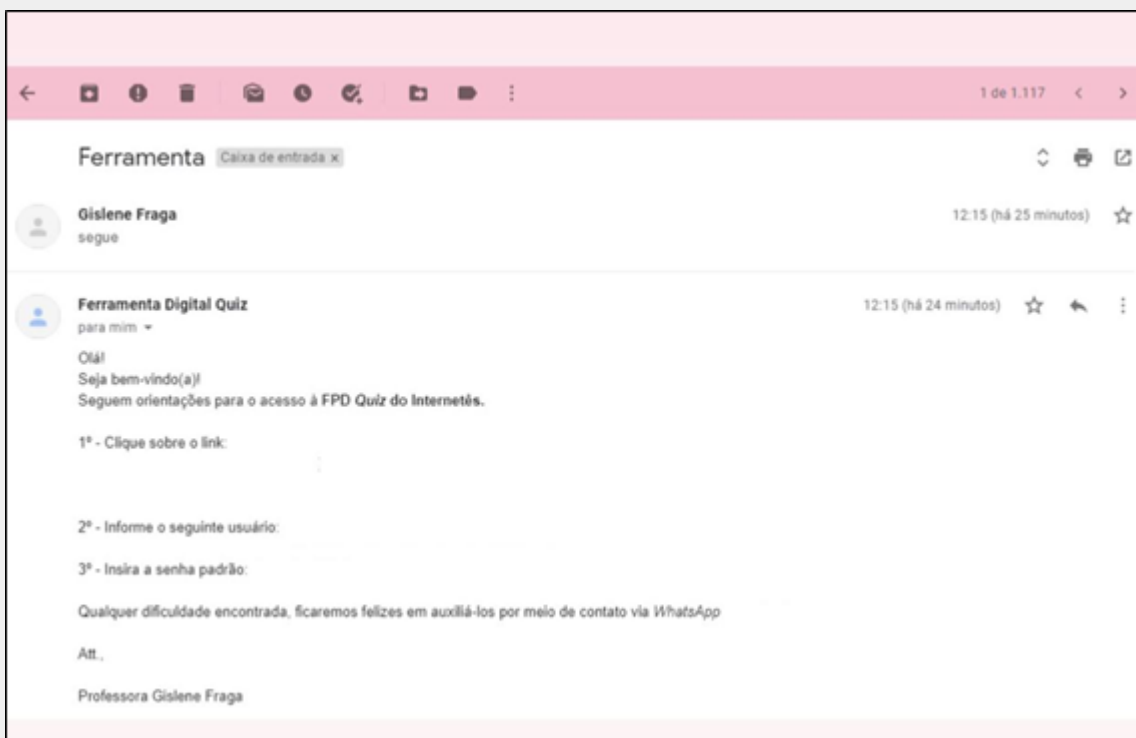
Para o acesso a nossa Ferramenta Pedagógica Digital (FPD) e, posteriormente, informar os estudantes a respeito para que participem do *quiz*, indicamos abaixo os procedimentos.

Logo, para que o docente obtenha acesso a essa FPD, será necessário enviar e-mail para o seguinte endereço que destacamos:

ferramentadigitalquiz@gmail.com

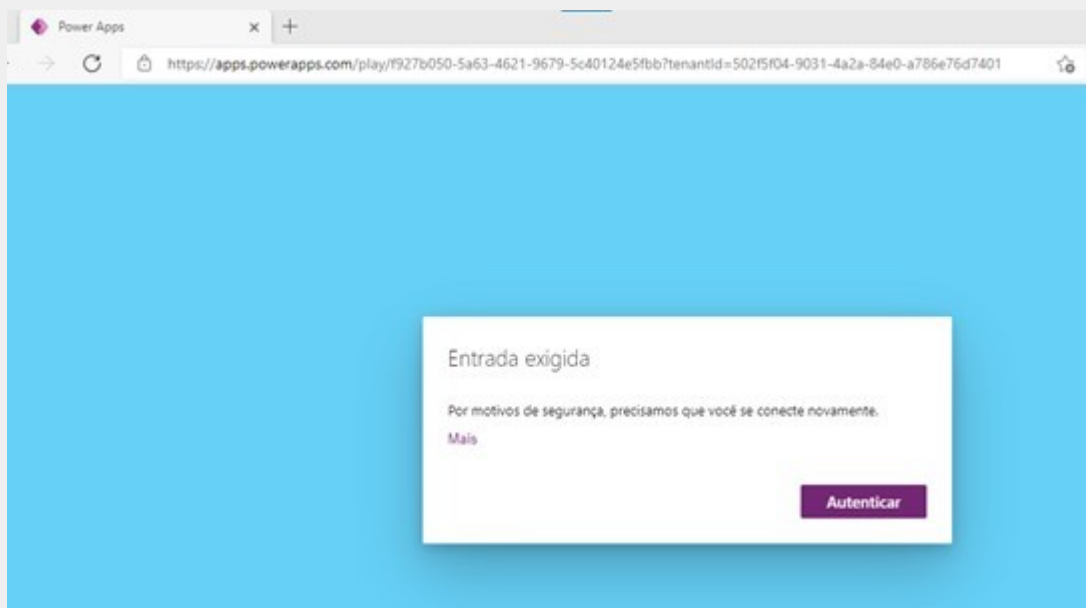
Ao solicitar o acesso à FPD via e-mail, o professor deverá registrar no item “**assunto**” as seguintes palavras: ***Ferramenta pedagógica***.

Automaticamente, o professor receberá, como resposta, as orientações contendo o *link*, usuário e senha de acesso a essa ferramenta, conforme é possível verificar a seguir.



Fonte: E-mail pessoal da professora-pesquisadora

Sugerimos que as informações de acesso sejam copiadas em uma área de transferência para que sejam coladas, quando solicitadas. Tais informações também podem ser anotadas, caso o prefira. De posse do acesso à ferramenta, o professor poderá iniciar o processo para se conectar à FPD. A conexão pode ser realizada pelo celular, computadores ou tablets. No computador, após acesso pelo link, será solicitada sua autenticação.



Fonte: Plataforma *Power Apps*

Ao clicar em “Autenticar”, insira o usuário e a senha que foram informados via e-mail recebido. Na sequência, será disponibilizada a FPD para que responda ao quiz.

Power Apps | QUIZ INTERNETÊS

A abreviação é um recurso bastante utilizado no internetês.

SIM
 NÃO

Ao se comunicar por meio do internetês é preciso ficar atento para não utilizar recursos que não são comuns a linguagem característica da internet, como: emojis, emoticons, figurinhas, entre outros.

SIM
 NÃO

Os emoticons e emojis são recursos comuns no uso da linguagem característica da internet. No entanto, o recurso conhecido como “figurinhas” não pode ser considerado um recurso do internetês, devido seu caráter mais moderno.

SIM
 NÃO

Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira³

³ O professor Cleber Ferreira Oliveira é professor de Matemática e Mestre em Educação Tecnológica (2019) pelo IFTM – Campus Uberaba. Currículo *Lattes* disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2958853201731769>.

Para o acesso via aparelho celular (seja Android ou IOS) será necessário baixar o aplicativo, seguindo os seguintes procedimentos:

1° - Dirija-se a sua *Play Store*;

2° - Digite *Power Apps* no espaço indicado para pesquisa ou busca;

3° - Ao ser direcionado para a autenticação de dados, digite o usuário e senha obtidos via *e-mail*.

4° - Basta clicar sobre o ícone do aplicativo quando for aberta a tela que leva ao *Quiz* do Internetês.

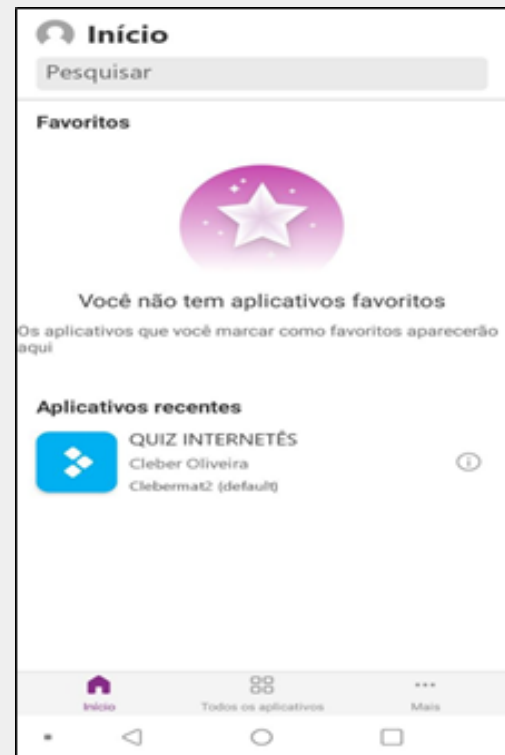
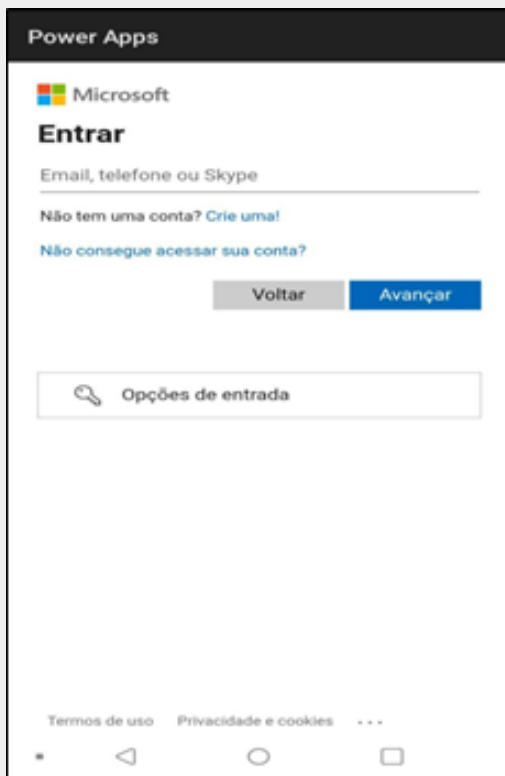
5° - Superados os procedimentos acima, basta responder ao *quiz*.

Apresentamos a sequência de imagens relacionadas aos procedimentos acima indicados.

Acesso aplicativo via celular



Fonte: Dispositivo celular da professora-pesquisadora

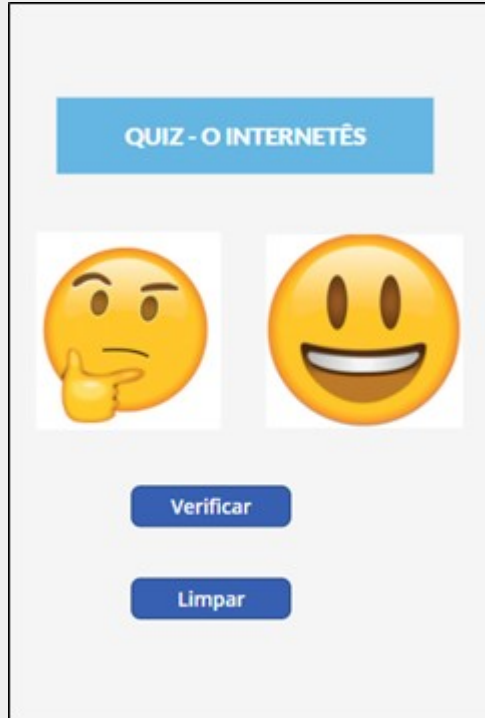


Fonte: Dispositivo celular da professora-pesquisadora

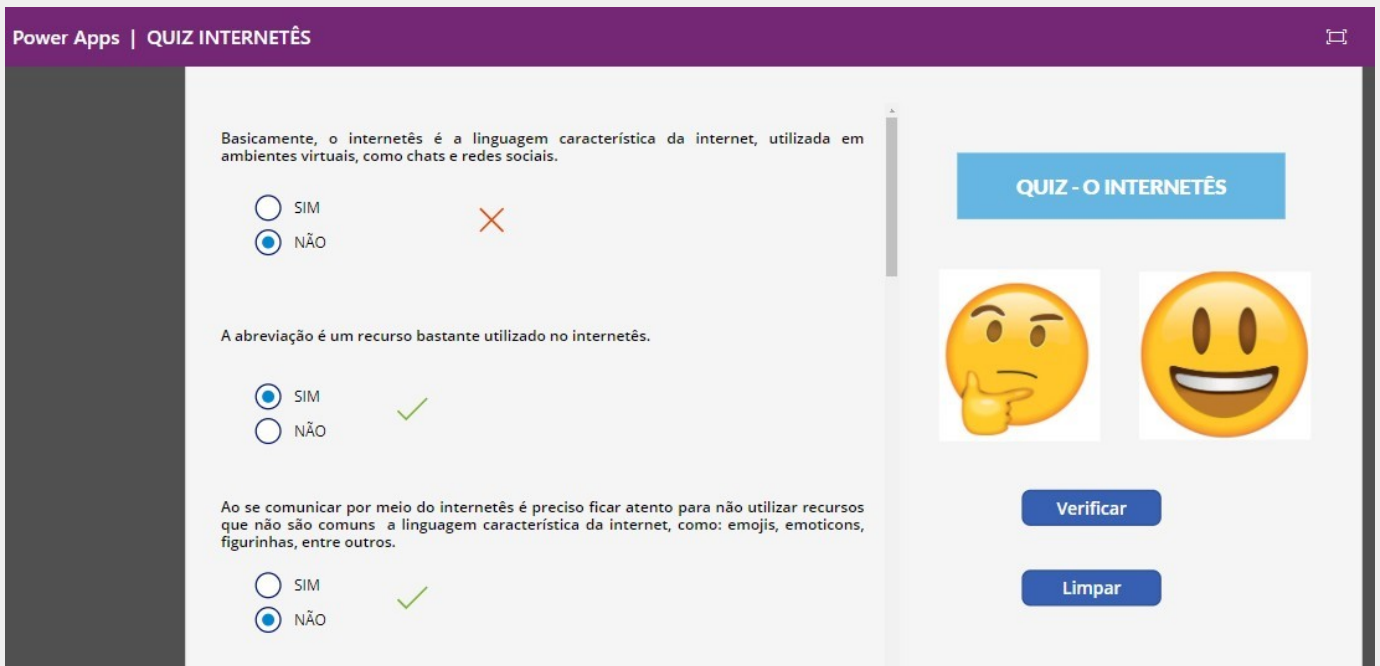
Tanto no computador quanto no aparelho celular, as respostas devem ser indicadas, clicando sobre as opções SIM ou NÃO. Ao término do quiz, é necessário clicar em “Verificar” para conferir as respostas e, conseqüentemente, quais estão adequadas e quais necessitam ser repensadas. Ou seja, verificar se estão inadequadas com o conteúdo trabalhado. Se, durante a marcação, houver a necessidade de correção da opção marcada, basta clicar em limpar e retomar o quiz.

Apresentaremos, na sequência, as representações dessas opções: “Verificar” e “Limpar”. E, em seguida, demonstraremos em forma de simulação, como se dará a conferência das respostas indicadas. Nesse caso, as marcações foram feitas de forma aleatória, apenas a título de demonstração.

Quiz do Internetês



Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira



Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira

Agradecimentos

Professor,

Este “Material de Apoio Docente” que apresentamos refere-se a mais uma possibilidade para o trabalho da variação linguística e o internetês em sala de aula. Sabemos das muitas dificuldades que nós, professores, encontramos na nossa prática docente, por isso acreditamos que este material será um contributo para o trabalho em sala de aula.

Consideramos que, por intermédio deste “Material de apoio Docente” possam ser criados novos espaços de debates entre professores e alunos no intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem entre ambos e, também, entre eles e a escola.

Assim, agradecemos a oportunidade de elaborar este material e ofertá-lo a nossos colegas professores no intuito de contribuir com a prática docente.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer interlocuções a respeito deste material ou a respeito da nossa pesquisa intitulada “**A interferência do internetês na escrita: uma proposta para o ensino fundamental II**” como um todo.

As autoras

Referência de emojis e ícones



<https://br.pinterest.com/pin/127086020711937484/>



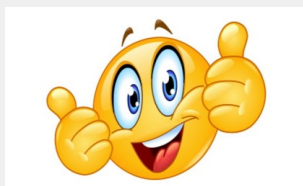
<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-do-tempo-emoticon-para-fora-image41405309>



<https://pt.dreamstime.com/ilustra%C3%A7%C3%A3o-stock-emoticon-com-telefone-esperto-image44835105>



<https://pt.dreamstime.com/apontar-para-o-emoticon-da-testa-feliz-emoji-apontando-dedo-na-image161712707>



<https://ofantasticomundodairis.blogspot.com/2017/07/facebook-ganha-novos-emojis.html>



<https://twitter.com/emojipedia/status/1351855586141491201>

Referências

- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015 (Coleção para conhecer linguística).
- CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. 635f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Tomo I).
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: construção e ensino**. In: Zilles, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (orgs). *Pedagogia da variação linguística – língua, diversidade e ensino*. 1ª ed. São Paulo: 2015. p.19-30.
- MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.
- PESSOA, Camila Turati; MELO, Daniel Caldeira de. **Refabulando: oficinas de criação em escrita**. 1ª ed. Uberlândia (MG): Editora Subsolo, 2017.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL (MODELO)				
Nº: PARTIC	DADOS DO PRODUTOR DO TEXTO			
NOME:				
SEXO:	IDADE:	ANO/SÉRIE:	DATA PRODUÇÃO:	
() FEM () MAS				
Seguindo as orientações da professora, produza um texto de acordo com a temática discutida.				
TÍTULO:				
				Nº:
				1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
				15
				16
				17
				18
				19
				20
				21
				22
				23
				24
				25

APÊNDICE D: CADERNO DE ATIVIDADES

**MATERIAL DE ESTUDO DO DISCENTE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Ensino Fundamental II

**C@DERNO DE
ATIVID@DES**



**GISELE FRAGA DOS REIS SOARES
ADRIANA CRISTINA CRISTIANINI**

**Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU**

Uberlândia/MG
2021

GISLENE FRAGA DOS REIS SOARES

Mestra em Língua Portuguesa – PROFLETRAS/UFU
 Licenciada em Letras (Português e Inglês) - UFU
 Professora das redes estadual e municipal de Uberlândia-MG
 gislenefraga@ufu.br

ADRIANA CRISTINA CRISTIANINI

Pós-doutora – Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa USP e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa
 Doutora em Linguística – USP
 Mestra em Comunicação e Letras – UPM
 Especialista em Teoria da Literatura e Literatura comparada – FSA
 Licenciada em Letras (Português e Inglês) - FSA
 adriana.cristianini@ufu.br

CADERNO DE ATIVIDADES DO ESTUDANTE - LÍNGUA PORTUGUESA



Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA - UFU
 Uberlândia/MG - 2021



Apresentação

Querido Estudante,

Nossa experiência em sala de aula despertou-nos o desejo e a necessidade de contribuir de alguma forma com o ensino de Língua Portuguesa.

Então, desenvolvemos este “Caderno de Atividades” que é fruto e integra nossa pesquisa intitulada “**A interferência do internetês na escrita: uma proposta para o ensino fundamental II**” apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

O “Caderno de Atividades” que ora apresentamos, foi desenvolvido para você, estudante, com vistas a contribuir com o ensino de LP no que se refere à **variação linguística e o internetês**.

Este “Caderno de Atividades” é composto de 02 partes que se complementam. A primeira parte é o **Caderno de Atividades** que apresenta um roteiro contendo dez oficinas pedagógicas. A segunda parte apresenta as orientações que conduzem à nossa ferramenta pedagógica digital em formato de *quiz*. Nomeamos essa ferramenta de “**Quiz do Internetês**”.

Neste caderno você, estudante, poderá registrar suas anotações, observações e as respostas das atividades propostas pelo professor, por meio das oficinas que apresentamos.

Portanto, este caderno foi produzido para você, estudante, que deseja participar de atividades mais dinâmicas dentro de uma proposta diferenciada de trabalho!

As autoras



Legendas

Com o intuito de aproximar você, estudante, do seu “Caderno de Atividades” que ora apresentamos, foram criados ícones com a finalidade de destacar e auxiliar na identificação das informações necessárias para a execução das oficinas. Dessa forma, quando se deparar com os ícones listados abaixo, você os associará às seguintes legendas.



Se liga!



Boa ideia!



Pense nisso!



Registre aqui!



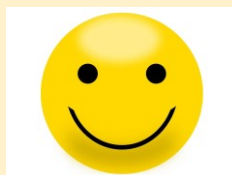
Pesquise!



Atividades



Atenção!!!



Sumário

1 Conhecendo o Material de Apoio	6
2 Parte 1 - Oficinas	8

Oficina 108	Oficina 212	Oficina 314	Oficina 417
Oficina 519	Oficina 621	Oficina 723	Oficina 827
Oficina 929	Oficina 1030		

3 Parte 2 - Quiz do Internetês	32
4 Referências	37

1 *Conhecendo o seu Caderno de Atividades*

Como proposta, distribuímos e direcionamos as atividades deste caderno em duas partes que se complementam. Na primeira parte, apresentaremos as atividades constantes nas oficinas e também daremos sugestões de como devem ser realizadas essas atividades.

Na segunda parte do Material, apresentaremos o caminho e as orientações necessárias para uso da Ferramenta Pedagógica Digital (FPD) no formato de um *quiz* digital que contará com a sua participação em um jogo de perguntas e respostas digital a respeito do internetês.

Parte I

C@DERNO DE ATIVID@DES



Primeira Oficina: As A eviaturas



Para a realização da primeira oficina o(a) professor(a) providenciará alguns materiais e dará as informações necessárias sobre a providência de um caderno que você precisará para ir anotando as palavras que utiliza em suas redes sociais.



Se liga!

Vc vai precisar de 1 caderno para a elaboração de "Mini Vocabulário do Internetês". Nele vc anotará as palavras que usa nas redes sociais!!!

Nesta primeira oficina, vamos trabalhar uma das principais características do internetês – a abreviatura.

Após a indicação do (a) professor(a), se reúna em grupos contendo quatro alunos cada um. Em seguida, realize a leitura do texto e, se necessário, verifique no dicionário o significado das palavras que você desconhece.

O texto é : “A velha questão da lgg dos *chats*” de Sírio Possenti, disponível a seguir.

A velha questão da lgg. dos chats

Sírio Possenti

Eu acho que aprendi a escrever (se é que posso dizer isso) em decorrência de duas práticas nas quais fui de fato assíduo: no meu tempo de ginásio e de colégio, sempre estudei resumindo e anotando aulas. Esta última prática me acompanhou muito de perto na faculdade, quando posso dizer que também me especializei em ouvir uma coisa e escrever outra, a que acabara de ser dita (se eu conhecesse estenografia, minha vida teria sido facilitada, mas acho que minha capacidade de juntar coisas seria menor). Para dar conta da tarefa, uma das técnicas consistia, evidentemente, em abreviar. Assim, por exemplo, “qualquer” virava “qq”, “muito” virava “mto”, “são” virava “s” (na verdade, com um traço superposto, de que o teclado não dá conta), “simplesmente” virava “simples/te” etc. Quando leio que intelectuais estão preocupados com o fato de que a moçada está escrevendo “diferente” quando “tecla” em seus computadores, o que logo me vem à cabeça é que não há rigorosamente nada de novo nessa grafia. A novidade, o bestialógico, consiste em chamar a isso de nova linguagem. Depois dizem que estão preocupados com a cabeça dos jovens, vejam só. Ora, tudo não passa, a rigor, de abreviaturas, embora haja alguns casos em que a forma de escrever escolhida se deve a outros fatores que aumentam a velocidade da escrita (quando escrevem “naum” em vez de “não”, por exemplo, deve ser para não buscar a tecla do til, sem contar que certos softwares ou certos computadores podem não

aceitar diacríticos). No último mês, houve diversas manifestações na mídia sobre a questão. O Observatório da Imprensa fez um debate, a Folha de S. Paulo, uma matéria dominical, e a TV Cultura também apresentou na sexta-feira passada sua materiazinha sobre o tema. Uma amostra da incompreensão total do que está havendo foi o comentário que um dos apresentadores fez a respeito de uma avaliação de um professor da PUC de São Paulo, que comparou o espanto que as novas grafias causam a casos de mudança ortográfica definida em lei: já se escreveu “pharmácia”, disse ele, e a mudança para “farmácia” pode ter sido tão traumática para certas pessoas quanto a forma “axo”, adotada nos chats da vida. O comentário do jornalista foi que “isso” até pode ser uma mudança na linguagem, segundo o linguista. Como se uma rele mudança de grafia fosse igual a uma mudança de linguagem!!! Sempre rezo para que os jornalistas entendam das outras coisas de que falam, porque já desisti de ouvir ou ler algum que diga coisa com coisa quando se fala de língua. A matéria ouviu vários adolescentes. Todos mostraram que têm muita clareza sobre o que estão fazendo: “teclam” como o fazem para aumentar a velocidade da escrita – mais ou menos como eu abreviava para anotar as aulas. Mas eles sabem que escrever assim (“axim”, escreveriam eles) é também uma tomada de posição que lhes dá uma certa identidade. Se escreverem tudo certinho, dizia um, ficam parecendo a mãe, ou a professora. O exemplo citado logo acima merece um comentário: por que escrever “axim” (por favor, leiam como leriam “assim”, porque essa palavra escrita aí, [axim], com som de “ch”, não é uma palavra portuguesa). Aliás, o “x” representa aí o mesmo som que representa em palavras como “próximo”. Na verdade, os jovens que escrevem como se está escrevendo em diversas situações em que o computador é a “máquina” estão inventando bem pouco. Mas que não venham dizer os velhotes conservadores que se está a achincalhar o português, ou os inovadores que há uma nova linguagem na internet. Tudo isso não passa de formas abreviadas de escrever, até menos abreviadas do que qualquer texto que aparece numa dessas páginas de anúncios de jornais. O que tem sido animador nessa discussão toda é que os professores, na sua enorme maioria, não veem problema algum nessa história. A razão é simples: eles percebem que os alunos não usam essa grafia na escola, quando, por exemplo, fazem redações ou provas. Melhor que essa posição dos professores, só mesmo a dos alunos, que sabem muito bem o que estão fazendo. Só lhes faltaria acrescentar que, se há coroas escrevendo certinho em seus computadores, pensando que são máquinas de escrever, eles é que estão por fora (“coroas” e “por fora”: acho que acabei de denunciar minha idade!).

Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/profelinguas/files/2017/05/produto-pedagogico-leitura-e-compreensao-de-textos.pdf>

Acesso 25 mar 2020.



Registre aqui as palavras que você desconhece e, com o auxílio do dicionário (que poderá ser virtual) busque o seus significados e anote.

Pode ser que você também desconheça o significado das palavras abaixo. Vamos procurar e anotar?

estenografia

bestialógico

diacrítico

lgg.

a) estenografia:



Agora, responda às seguintes questões, de acordo como o texto.

- 1) O que é, segundo o autor, que consiste em se chamar de nova linguagem?
- 2) Você também costuma abreviar palavras?
- 3) Em que momento você mais utiliza abreviaturas?
- 4) Em sua opinião, para que servem as abreviaturas?
- 5) Você concorda com o autor que afirma que “não há rigorosamente nada de novo nessa grafia” (abreviada)?



Registre aqui suas respostas.

Seu grupo receberá uma cartolina e pincéis para que, após discussão e reflexão, vocês anotem em formato de lista as palavras que costumam abreviar em suas redes sociais digitais e/ou durante as atividades escolares cotidianas.



Não se esqueça de anotar no seu caderno as palavras (em ordem alfabética) que considera ser comuns em suas conversas em redes sociais digitais.

@#@#@#@

Segunda Oficina: Comparando as A eviaturas



Que bacana!!!
Essa atividade pode ser realizada no
Laboratório de Informática!!!
Converse com o(a) professor(a).



No Laboratório de Informática da escola (se houver) e de posse dos cartazes produzidos na primeira oficina, retome as palavras abreviadas que listaram anteriormente. Distribuídos em duplas você observará o cartão com as seguintes palavras que foram selecionadas para que façam a abreviação.

Palavras para abreviar



Após conversar com sua dupla, anote no espaço abaixo como abrevia cada uma das palavras apresentadas no cartão.

Abreviação das palavras



se for possível, o (a) professor(a) irá projetar por intermédio do *Datashow* (caso haja disponibilidade) o *blog* “Língua de doido” com acesso disponível em. Você também pode pesquisar, se houver possibilidade.

<http://linguadedoido.blogspot.com/2008/07/dicionario-de-internets.html>.



Este blog apresenta dois dicionários: o de internetês e o de gírias. oficina objetiva que os façam uma breve comparação entre as abreviaturas que fizeram e as que aparecem no dicionário virtual do internetês constantes no blog apresentado, refletindo sobre essas abreviaturas e verificando que pode haver variações ou mudanças entre elas.



Vamos pensar!?

- 1) Você leva em consideração esses conhecimentos na hora de abreviar nas conversas que têm por intermédio da internet?

Não se esqueça de fazer a anotação, no seu caderno, das palavras que são apresentadas na oficina e são desconhecidas para você.

Terceira Oficina: Opinião Virtual - Minha opinião na rede...



Nesta oficina utilizaremos os telefones celulares. Você trouxe!?

A primeira aula desta oficina consiste em criar um grupo virtual com o objetivo de realizar, em sala de aula, um bate-papo informal por meio de grupo de *WhatsApp* formado pelos estudantes juntamente com a participação do(a) professor(a).

Depois de criado o grupo, esse um momento será de sugestão e eleição do nome desse grupo de bate-papo que deverá ser utilizado, de agora em diante, durante a realização das oficinas.



Registre aqui o nome escolhido para o grupo de bate-papo virtual da sala.

Na segunda aula, após a exposição feita pelo(a) professor(a) dos assuntos e temas para serem discutidos, você poderá dar a sua opinião no grupo. **Mas atenção! Você deve se manifestar por meio de escrita na rede social digital e não oralmente. Também não deve se**

manifestar por intermédio de áudios, recurso do aplicativo *WhatsApp*.



Verifique os temas abaixo e aguarde as orientações do(a) professor(a) para iniciar a discussão via grupo de *WhatsApp*.

Assunto 01: Opinião sobre as figurinhas para *WhatsApp*



Fonte: Aplicativo *WhatsApp*

Assunto 02: Como os jogos *online* podem interferir na vida real?



Disponível em

<https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/05/saiba-como-jogar-free-fire-battlegrounds-o-jogo-online-da-garena.shtml>. Acesso 20/06/2021

Assunto 3: Opiniões sobre amizade real X virtual

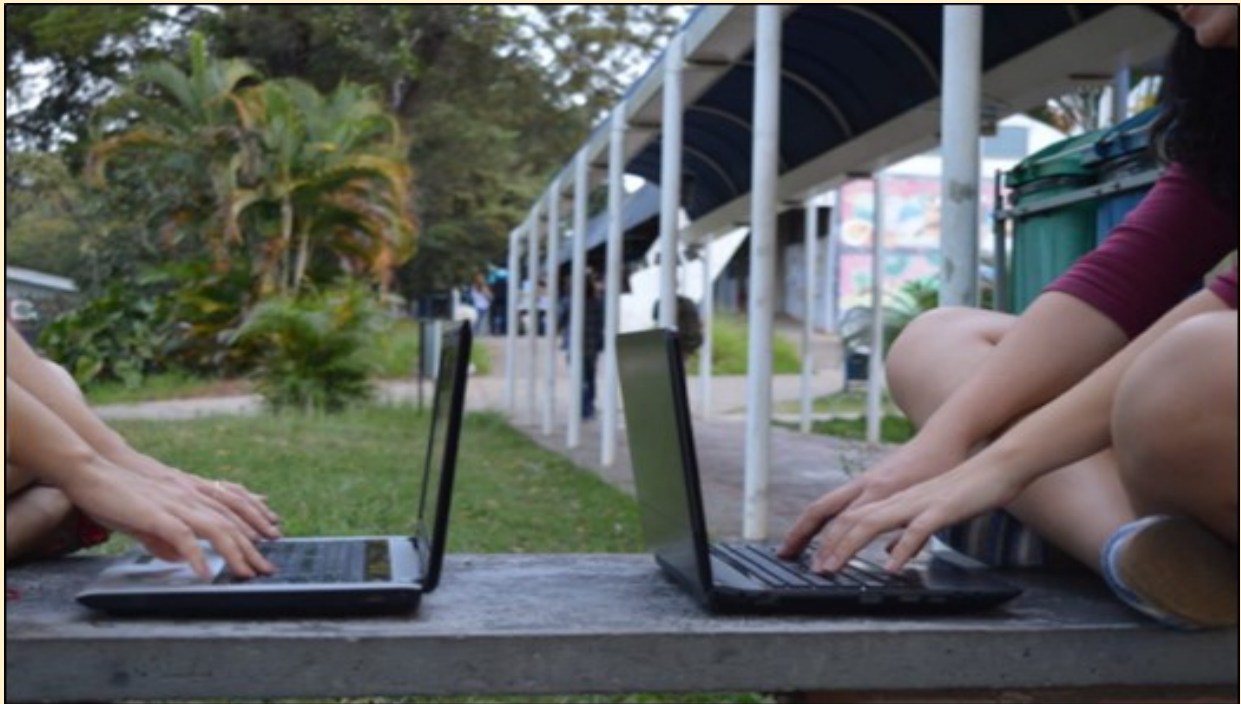


Imagem disponível em:

<http://reporterunesp.jor.br/2015/08/20/entre-o-virtual-e-o-real-a-constituicao-das-amizades-em-diferentes-plataformas/>. Acesso 20 jun. 2021

De acordo com a orientação do(a) professor(a), para cada um dos temas apresentados, você deve se posicionar a respeito, respondendo aos seguintes questionamentos, relacionando-os a cada assunto ofertado acima:

- 01) O que você sabe a respeito desse assunto?
- 02) O que você faria a respeito desse assunto?
- 03) Qual a sua opinião sobre esse assunto?



Quarta Oficina: Opinião Real - Minha opinião em contexto famal...



Registre, em folha destinada para esse fim, disponível na próxima página as suas opiniões sobre os temas tratados no grupo de *WhatsApp* em que anteriormente deu sua opinião virtual. Siga as orientações do(a) professor(a) para realizar essa atividade.

Fique tranquilo(a)!
A folha de texto está na próxima
página.



Utilize o espaço abaixo para o registro de suas anotações!

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL (MODELO)			
Nº: PARTIC	DADOS DO PRODUTOR DO TEXTO		
NOME:			
SEXO:	IDADE:	ANO/SÉRIE:	DATA PRODUÇÃO:
() FEM () MAS			
Seguindo as orientações da professora, produza um texto de acordo com a temática discutida.			
TÍTULO:			Nº:
			1
			2
			3
			4
			5
			6
			7
			8
			9
			10
			11
			12
			13
			14
			15
			16
			17
			18
			19
			20
			21
			22
			23
			24
			25

Quinta Oficina: Bate-papo “molezinha”



Nesta oficina, separados em 08 grupos nomeados por cores (amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, verde e vermelho) e contendo de 04 a 05 alunos cada, de acordo com a organização e determinação do(a) professor(a), os grupos receberão um cartão com a seguinte tirinha xerocada:



Disponível em: gladslsantosbr.wordpress.com. Acesso 25 mar 2020.

Após leitura e análise do texto, os grupos receberão as seguintes instruções:



- 1) Um aluno do grupo deverá colocar no grupo virtual da sala a cor referente ao seu grupo e responder a seguinte pergunta: Por que o tio acredita ser melhor pensar em outra ideia para entender o acordo?
- 2) O grupo deverá, após discussão, responder no grupo virtual como se fosse o sobrinho, na expectativa de convencer o tio sobre como poderia ajudá-lo a entender o tal acordo;
- 3) O grupo precisará, também, responder às questões 1 e 2 em folha separada com a cor do grupo que foi disponibilizada pelo docente e entregá-la assim que for respondida.



Responda aqui às questões 1 e 2.

- 1) _____
- _____
- _____

2)



Internetês....

é uma variedade linguística diamésica e diafásica que remete a uma linguagem característica da internet praticada e utilizada em redes sociais digitais, chats e aplicativos de comunicação síncronos. Sua representação escrita utiliza-se de recursos linguísticos icônicos e próprios.

Após o recebimento de cartolinas para a confecção de cartazes, registre o que é internetês e quais são suas opiniões a respeito, baseando-se em seus conhecimentos e no que foi apresentado/trabalhado até o momento, nas oficinas anteriores.



Importante!

Realize as anotações no caderno/livreto das palavras que comumente utiliza nas redes sociais digitais e considera ser internetês

Sétima Oficina: Jogo “Caça Internetês”



Seguindo as orientações do(a) professor(a), vocês serão separados novamente em 08 grupos nomeados por cores (amarelo, azul, branco, laranja, preto, rosa, verde e vermelho) contendo de 04 a 05 alunos cada, conforme foram orientados na quinta oficina. Na sequência, receberá um cartão com a seguinte tirinha xerocada:



Disponível em: <https://www.humorcomciencia.com/blog/bugio-o-chato/>.

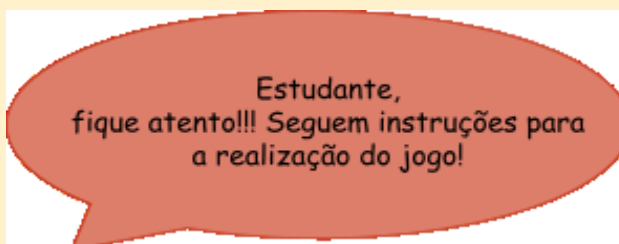
Acesso em 25 mar 2020.

Após a leitura da tirinha, o grupo deverá responder:



- Por que Bugio considerava ter encontrado uma carta escrita por homem das cavernas?
- O grupo compreendeu o que está escrito no 3º quadrinho?
- Explique que tipo de escrita consta no 3º quadrinho.
- Explique a partir da leitura do 4º quadrinho qual seria o ser humano em questão e o que seria esta fonte de luz idolatrada.





Instruções para a realização do jogo

- O jogo se dará por meio de sorteio das cores dos grupos.
- A cada rodada é realizado o sorteio de uma cor que corresponde aos grupos.
- Cada grupo elegerá 02 representantes por rodada: um para colar a fita crepe e outro para afixar a imagem no quadro e ambos para procurar as imagens antes disso.

- Estes representantes deverão ir à frente do quadro e procurar na caixa que estará ao lado do quadro, as imagens que representam as ações, emoções e sentimentos solicitados e proceder à colagem.
- Os representantes do grupo sorteado terão um tempo pré-determinado de 02 minutos para conseguir encontrar as imagens e fixá-las no quadro.
- O tempo será cronometrado pelo docente.
- O grupo será pontuado, conforme tabela abaixo, à medida que consigam encontrar as três imagens correspondentes dentro do tempo pré-estabelecido e, desde que, elas estejam correlatas. Para isso, deverá ser feita a averiguação diante de todos os participantes.
- Não conseguindo, os jogadores devem remover as imagens afixadas e retorná-las à caixa para que os representantes do próximo grupo sorteado possam tentar descobri-las.
- O jogo é vencido pelo grupo que conseguir encontrar mais imagens correspondentes e, conseqüentemente, pontuar mais, conforme quadro.





Estudante, se liga!!!

Sugestão de leitura: Amar é uma conexão discada, de Saulo Dourado - FB Publicações (2017). O livro apresenta uma interessante imersão ao mundo da internet no ano 2000. É possível verificar, inclusive como era a comunicação via internet naquela época.



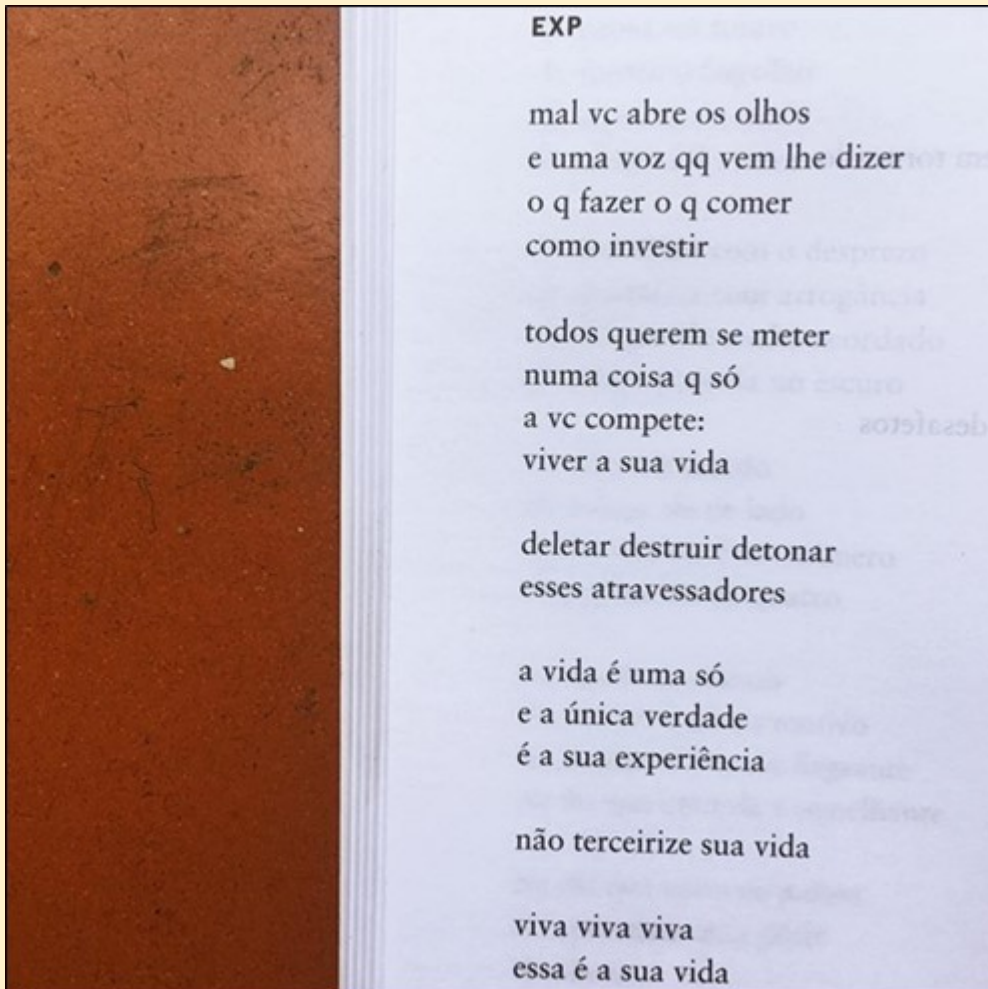


Painel para realização do jogo

Número	Emoção	Emoticons	Emojis	Figurinhas
1	SORRISO	:-) ou :)		
2	TRISTEZA			
3	PISCADINHA			
4	MOSTRANDO A LÍNGUA			
5	CHORO			
6	INDECISÃO			
7	BEIJO			
8	SURPRESA			

Oitava Oficina: O internetês é nosso!

A oitava oficina é um convite para trabalhar com um poema-protesto. O poema selecionado é do autor fluminense Chacal e está apresentado abaixo.



Faça a leitura em voz alta do poema quando o(a) professor(a) solicitar.



Glossário do poema "Exp"

- Atravessadores: intermediários em negócios; pessoas que lucram ao colocar-se entre quem produz e quem vende para o público final.
- Terceirizar: Forma de organização em que uma empresa contrata outra para fazer uma parte de suas atividades.

O **poema-protesto** é uma das formas do gênero textual poema. Nele, o eu lírico declara sua firme discordância e crítica em relação a algo que pode ser uma decisão política, um problema social, uma injustiça, entre outros.

Assim como nos demais poemas, o poema-protesto também se caracteriza pelo trabalho consciente com a linguagem, observado na escolha e na organização especial das palavras. Os poetas dedicam-se à construção dos versos, trabalhando a musicalidade do texto e a construção das imagens.

Fonte: Livro Didático: “Se liga na língua” de ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018, p.21-23.

Pontos de partida para discussão do poema

- 1) Qual a temática do poema?
- 2) Qual é a crítica que se faz nesse poema?
- 3) Há palavras grafadas de um modo diferente no poema?
- 4) Quais seriam essas palavras?
- 5) A que se deve a escolha da linguagem presente no texto?



Registre aqui as respostas.

Nona Oficina: Confeção do “Mini Vocabulário do Internetês”



Nesta oficina você deverá, mediante orientações do(a) professor(a) proceder a confecção do caderno/livreto intitulado “**Mini Vocabulário do Internetês**” contendo as palavras inerentes ao internetês utilizadas por você cotidianamente e seus significados correspondentes na variedade de prestígio da língua.

Você se lembra???

A atividade que culmina com a confecção do “Mini Vocabulário do Internetês” aparece distribuída em, praticamente, todas as oficinas. As orientações para sua elaboração aparecem em forma de lembretes e instruções nas oficinas que foram anteriormente apresentadas.



Posteriormente a essas exposições, o acervo pode ser encaminhado à biblioteca da escola, assim como também sugerimos sua ampla divulgação por intermédio dos canais eletrônicos e redes sociais digitais da escola.



Décima Oficina: Consolidando conhecimento



Nesta, que é a décima e última oficina, após observação da imagem abaixo apresentada e após discussão acerca do internetês, redija um texto sobre a interferência que ele pode vir a causar na escrita dos alunos nas escolas.

Charge Você fala internetês?



Disponível em

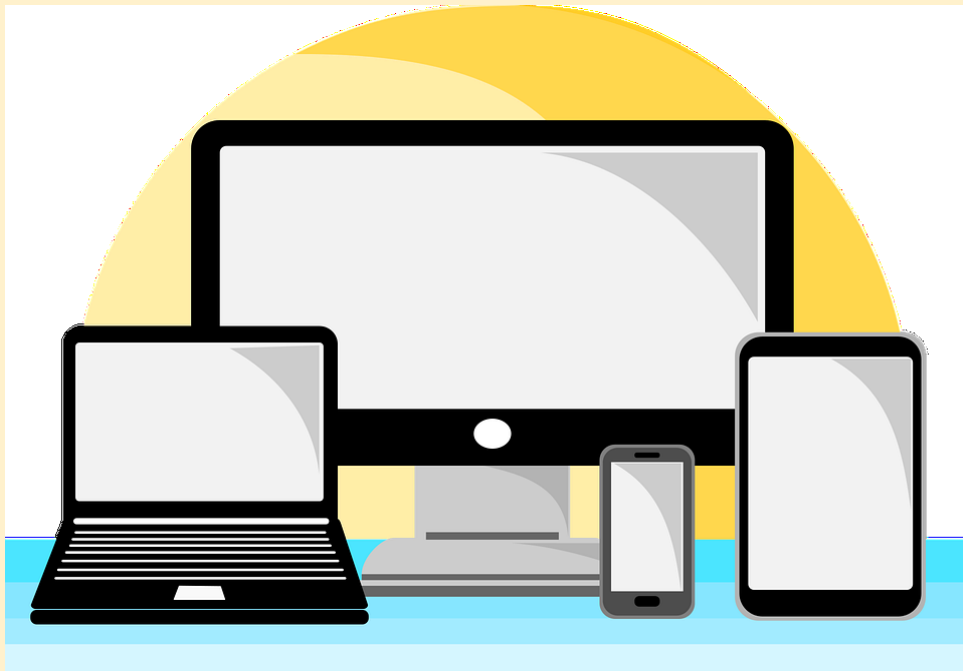
<https://guiadoestudante.abril.com.br/blog/redacao-para-o-enem-e-vestibular/nova-proposta-de-redacao-linguagem-de-internet/>.

Acesso em 25 mar 2020.

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL (MODELO)				
Nº: PARTIC	DADOS DO PRODUTOR DO TEXTO			
NOME:				
SEXO:	IDADE:	ANO/SÉRIE:	DATA PRODUÇÃO:	
() FEM () MAS				
Seguindo as orientações da professora, produza um texto de acordo com a temática discutida.				
TÍTULO:				
				Nº:
				1
				2
				3
				4
				5
				6
				7
				8
				9
				10
				11
				12
				13
				14
				15
				16
				17
				18
				19
				20
				21
				22
				23
				24
				25

Parte II

QUIZ DO INTERNETÊS



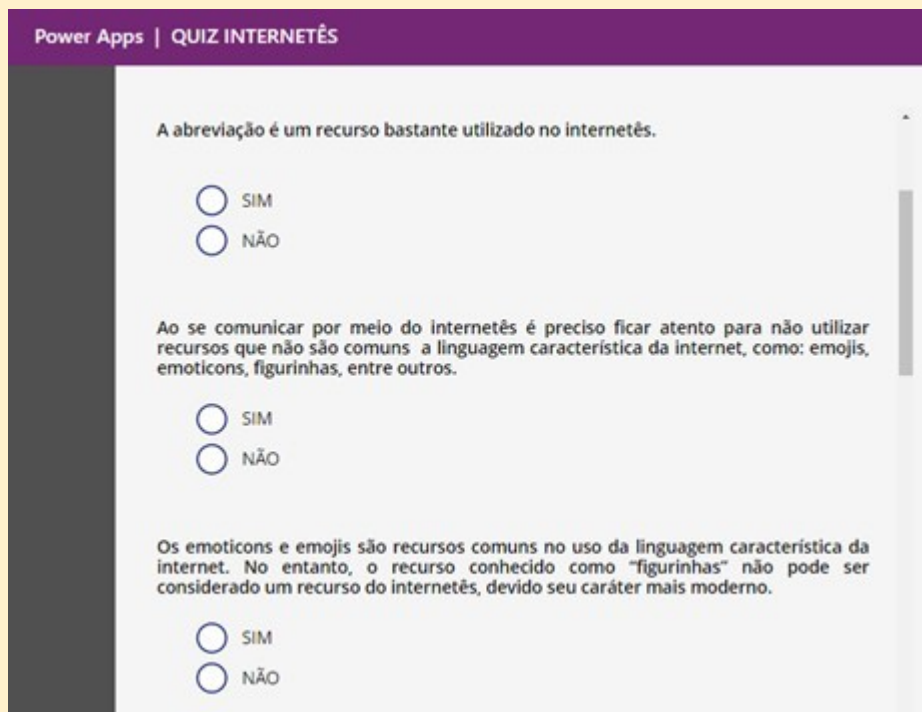
<https://pixabay.com/pt/vectors/computadores-celular-notebook-2690565/>

Parte 2 - Quiz do Internetês

Para o acesso a nossa Ferramenta Pedagógica Digital (FPD) e, posteriormente, para que você participe do *quiz*, indicamos que você, estudante, siga as orientações do seu (sua) professor(a).

O(A) professor(a) lhe dará as informações sobre *link*, usuário e senhas para que você tenha acesso e possa participar do quiz.

Na sequência, serão disponibilizadas algumas imagens para que você conheça nosso *Quiz*.



Power Apps | QUIZ INTERNETÊS

A abreviação é um recurso bastante utilizado no internetês.

SIM
 NÃO

Ao se comunicar por meio do internetês é preciso ficar atento para não utilizar recursos que não são comuns a linguagem característica da internet, como: emojis, emoticons, figurinhas, entre outros.

SIM
 NÃO

Os emoticons e emojis são recursos comuns no uso da linguagem característica da internet. No entanto, o recurso conhecido como "figurinhas" não pode ser considerado um recurso do internetês, devido seu caráter mais moderno.

SIM
 NÃO

Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira¹

O acesso pode ser feito via aparelho celular (seja Android ou IOS). Para isso será necessário baixar o aplicativo, seguindo os seguintes procedimentos:

¹ O professor Cleber Ferreira Oliveira é professor de Matemática e Mestre em Educação Tecnológica (2019) pelo IFTM – Campus Uberaba. Currículo *Lattes* disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2958853201731769>.

1º - Dirija-se a sua *Play Store*;

2º - Digite *Power Apps* no espaço indicado para pesquisa ou busca;

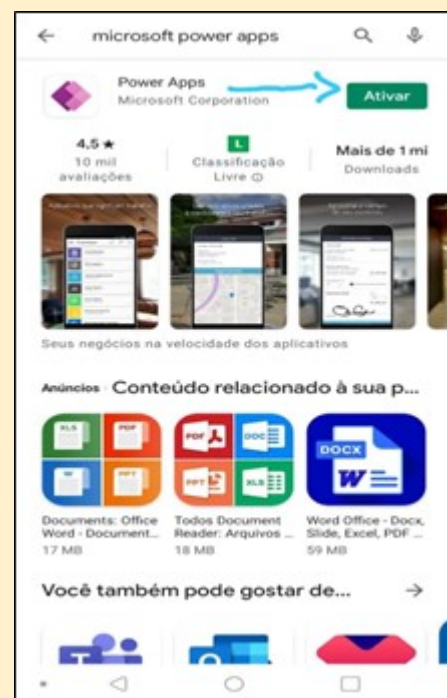
3º - Ao ser direcionado para a autenticação de dados, digite o usuário e senha obtidos via *e-mail*.

4º - Basta clicar sobre o ícone do aplicativo quando for aberta a tela que leva ao *Quiz* do Internetês.

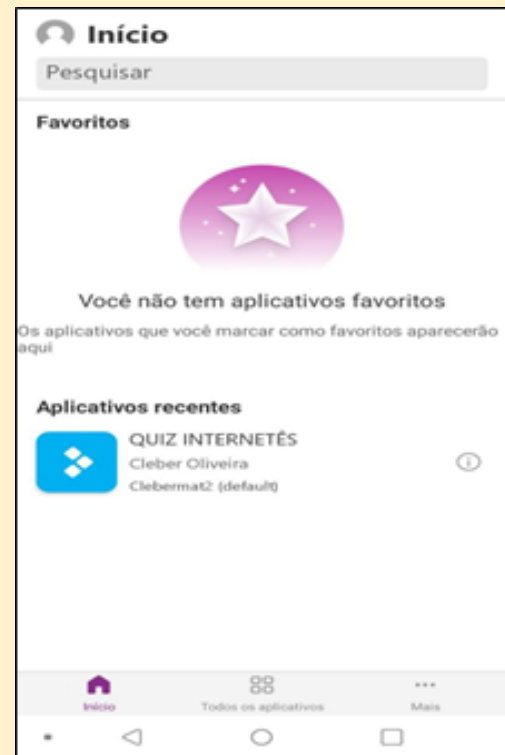
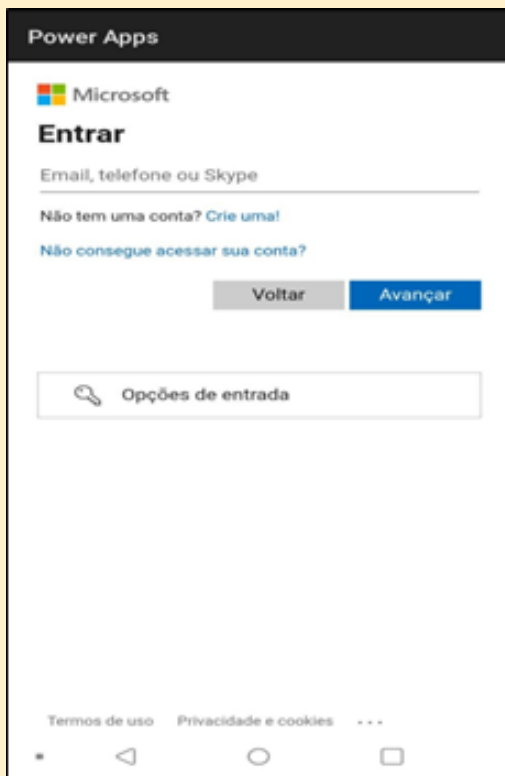
5º - Superados os procedimentos acima, basta responder ao *quiz*.

Apresentamos a sequência de imagens relacionadas aos procedimentos acima indicados.

Acesso aplicativo via celular



Fonte: Dispositivo celular da professora-pesquisadora

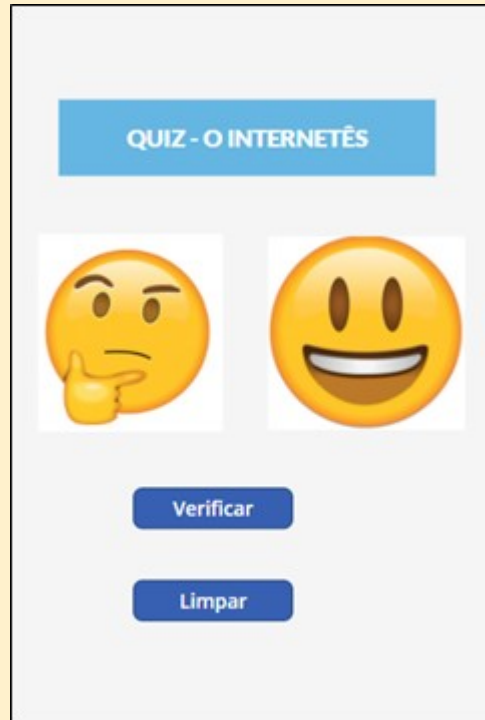


Fonte: Dispositivo celular da professora-pesquisadora

Tanto no computador quanto no aparelho celular, as respostas devem ser indicadas, clicando sobre as opções SIM ou NÃO. Ao término do quiz, é necessário clicar em “Verificar” para conferir as respostas e, conseqüentemente, quais estão adequadas e quais necessitam ser repensadas. Ou seja, verificar se estão inadequadas com o conteúdo trabalhado. Se, durante a marcação, houver a necessidade de correção da opção marcada, basta clicar em limpar e retomar o quiz.

Apresentaremos, na sequência, as representações dessas opções: “Verificar” e “Limpar”. E, em seguida, demonstraremos em forma de simulação, como se dará a conferência das respostas indicadas. Nesse caso, as marcações foram feitas de forma aleatória, apenas a título de demonstração.

Quiz do Internetês



Elaborado por Cleber Ferreira Oliveira

Referências

BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

COELHO, Izete Lehmkuhl [et al.]. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015 (Coleção para conhecer linguística).

CRISTIANINI, A. C. **Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC**. 2007. 635f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. (Tomo I).

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: construção e ensino**. In: Zilles, Ana Maria Stahl, FARACO, Carlos Alberto. (orgs). *Pedagogia da variação linguística – língua, diversidade e ensino*. 1ª ed. São Paulo: 2015. p.19-30.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. B. **O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 29, p.16, 2006.

PESSOA, Camila Turati; MELO, Daniel Caldeira de. **Refabulando: oficinas de criação em escrita**. 1ª ed. Uberlândia (MG): Editora Subsolo, 2017.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002

ANEXO A: SUGESTÃO PARA CONFECCÃO DO CADERNO/LIVRETO

Fonte: Autor desconhecido. Disponível em: <https://www.elianatine.com.br/sketchbook-1/>. Acesso 20 jul 2021.