

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS

GILLIENNE GUIMARÃES GARCIA

**A LINGUAGEM ONLINE A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E DISCURSIVA DO ALUNO**

BELO HORIZONTE
2018

Faculdade de Letras
Universidade Federal de Minas Gerais
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS

GILLIENNE GUIMARÃES GARCIA

**A LINGUAGEM ONLINE A FAVOR DO DESENVOLVIMENTO
DA COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E DISCURSIVA DO ALUNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos
Linha de Pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino
Orientador: Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

BELO HORIZONTE
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

Garcia, Gillienne Guimarães.

G216l A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno [manuscrito] / Gillienne Guimarães Garcia. – 2018.

138 f., enc. : il., tabs., grafs., color., p&b.

Orientador: Luiz Francisco Dias.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Métodos de ensino – Teses. 3. Internet na educação – Teses. I. Dias, Luiz Francisco. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.07

RESUMO

O professor que se propõe a ensinar a disciplina Língua Portuguesa, para alunos que a tem como língua materna, assume, talvez, um desafio maior do que aquele que se aventura a ensinar uma língua estrangeira. Para o aluno que aprende uma segunda língua, tudo é novidade, é interessante, desafiador e relevante, uma vez que o aprendiz quer se tornar fluente no novo idioma, capaz de entender e se fazer entendido. É um mundo novo de possibilidades que se abre à sua frente. Mas, em se tratando do ensino de língua materna, como despertar os mesmos interesses nos alunos se, desde o início de nossa infância, no seio familiar, já aprendemos, natural e espontaneamente, quase todo o necessário para nos comunicarmos pelo resto de nossas vidas? Esse questionamento vem me inquietando, desde o ingresso no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês, no ano de 2007, na atual Universidade Estadual de Minas Gerais (*campus* Divinópolis). Como ensinar Língua Portuguesa, para exímios usuários dessa língua? Como não ceder à pressão social e, pior, às vezes, até à educacional de transformar o ensino de Língua Portuguesa em aulas, puramente, de gramática normativa? Seria mais fácil e cômodo sucumbir a essas pressões e ensinar apenas uma pontinha do *iceberg* enorme e flutuante que é a língua. Mas, este trabalho é resultado de uma tentativa que contraria essa tendência. É fruto da disposição, empenho e esforço de sair do lugar comum, da estagnação, do charco de lodo que é o ensino da “língua imaginária” de Orlandi (1990), para levar os alunos a beberem, nadarem e usufruírem, prazerosamente, do rio caudaloso de águas renováveis que é a “língua fluida” (ORLANDI, 1990). Para tanto, nos propusemos a trazer para a sala de aula, como objeto de análise e investigação, algo que fosse do interesse dos próprios alunos e que tornasse o ensino de Língua Portuguesa mais atrativo, relevante e significativo para eles: a linguagem online (também conhecida como “internetês”). Nosso objetivo geral era propor estratégias pedagógicas para se trabalhar a linguagem online em benefício do desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos. Nossas pretensões iniciais iam, também, além disso: por que não tentar trabalhar a educação linguística de nossos alunos, desmitificando vários mitos relacionados ao uso da linguagem online? Acreditávamos e, conseguimos provar, que isso era possível. E, ainda mais: que através do estudo sistemático da linguagem online conseguiríamos ensinar tópicos importantes da gramática normativa e evidenciar conhecimentos prévios que os sujeitos de pesquisa tinham sobre a norma padrão de nossa língua e suas convenções. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida na Escola Estadual “Joaquim Nabuco”, em Divinópolis (MG), com trinta e seis alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Para desenvolvê-la, utilizamos o método “sequência de ensino”, proposto por Aguiar Jr. (2005). Os objetivos desta pesquisa foram plenamente alcançados, o que comprova que as aulas de Língua Portuguesa podem e devem ser mais atrativas e interessantes para os alunos, partindo de temas e tópicos linguísticos com os quais eles tenham contato e percebam sentido em estudá-los.

Palavras-chave: ensino; Língua Portuguesa; linguagem online; internetês.

ABSTRACT

A teacher that proposes to teach Portuguese subject to students, who are native Portuguese speakers, assumes, perhaps, a greatest challenge than those who endeavor to teach a foreign language. Learning a second language to a pupil implies novelty, it means everything is new, challenging and relevant, since the learner wants to become fluent in the new language, be able to understand and be understood. It is a new whole world of possibilities that opens ahead of them. However, when it comes to teaching a mother tongue, how can a tutor arouse the same interest in their students, if since their childhood begin in their household core, they already learn almost all what they need to communicate during their lifetime naturally and spontaneously? This questioning has been concerning me, since I entered the Bachelor of Arts major- Portuguese/English, in 2007. In the State University of Minas Gerais (Divinópolis *campus*) How to teach Portuguese to skilled speakers of this language? How not to give in to social pressure? It is worse, sometimes, even to the educational one to become the Portuguese language education into normative grammar classes purely. It would be easier and convenient to surrender to those pressures and teach only the iceberg tip from a huge language. This paper although represents an attempt that goes against this trend. It is the result of willingness and effort from getting out of the common place. Which means to be out of the box of stagnation, of the mud quagmire, that is the teaching of “Orlandi’s imaginary language”(1990), to lead the learners to drink, swim pleasantly and take advantage of the large river of renewable waters that is a fluid language (ORLANDI, 1990). For this purpose we proposed to bring to the classroom, as an analysis and investigation object, something that was from the own students’ interest and that turned up the Portuguese teaching language process more attractive, relevant and meaningful to them: the online language (also known as “netspeak”). Our main goal is to put forward pedagogical strategies to work with an online language in benefit of the students’ linguistics and discursive competency development. Our initial intentions were, indeed, beyond that. Why not trying to work the linguisticsstudent’seducation demystifying many myths related to the online language usage? We believed, and we could prove that it was possible. Moreover, that it was feasible to teach important normative grammar topics and highlight the previous knowledge that the research individuals had about our standard language and its convention through online language systematic study. This research is of qualitative nature and was developed in a public school called “JoaquimNabuco”, in Divinópolis (MG), with thirty-six students from the ninth grade of Elementary school. In order to elaborate it, we used the “sequence teaching” method, suggested by Aguiar Jr. (2005). The research goals were achieved fully what proves that the Portuguese language classes can and must be more attractive and interesting to the students. Especially making use of linguistic topics, which they are already familiar with and make sense to the students learn them.

Keywords: Teaching; Portuguese language; online language; netspeak.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Texto 1 (BISOGNIN, 2009, p. 83).....	34
Figura 2: Texto 2 (BISOGNIN, 2009, p. 82-83)	34
Figura 3: Texto 3 (BISOGNIN, 2009, p. 56).....	35
Figura 4: Texto 4 (KOMESU;TENANI, 2015, p. 17-18)	35
Figura 5: Texto 5 (KOMESU;TENANI, 2015, p. 70).....	36
Figura 6: BAGNO (2016) Sumário	39
Figura 7: Definição de internetês (KOMESU; TENANI, 2015, p.15-22).....	40
Figura 8: Quadro comparativo (BISOGNIN, 2009, p. 128-129)	41
Figura 9: Características do internetês (BISOGNIN, 2009, p. 127-129)	42
Figura 10: <i>Prints</i> postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo Internetês	46
Figura 11: <i>Prints</i> postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo Internetês	47
Figura 12: Atividade 1	50
Figura 13: Atividade 2.....	51
Figura 14: Atividade 3	53
Figura 15: Aluna 8 A	89
Figura 16: Aluna 8 B	90
Figura 17: Aluna 9 A	91
Figura 18: Aluna 9 B	92
Figura 19: Aluna 9 C	93
Figura 20: Aluna 9 D	94
Figura 21: Aluna 6 A	95
Figura 22: Aluna 6 B	96
Figura 23: Aluna 6 C	97
Figura 24: Aluna 7 A	98

Figura 25: Aluna 7 B	99
Figura 26: Aluna 5 A	100
Figura 27: Aluna 5 B	101
Figura 28: Aluna 3 A	102
Figura 29: Aluna 3 B	103
Figura 30: Aluna 3 C	104
Figura 31: Aluna 1 A	105
Figura 32: Aluna 1 B	106
Figura 33: Aluna 1 C	107
Figura 34: Aluno 4 A.....	108
Figura 35: Aluno 4 B.....	109
Figura 36: Aluno 4 C.....	110
Figura 37: Aluno 2 A.....	111
Figura 38: Aluno 2 B.....	112
Figura 39: Aluno 2 C.....	113
Figura 40: Respostas alunos questão 8 (questionário final)	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Presença de computador (<i>notebook ou desktop</i>) em casa com acesso à internet.....	58
Gráfico 2: Principais atividades realizadas online pelos alunos no computador (<i>notebook ou desktop</i>), em casa, considerando-se não o percentual ou o número total de sujeitos de pesquisa, mas, sim, as respostas de cada aluno, que se encaixavam em uma ou mais de uma dessas categorias.....	59
Gráfico 3: Acesso à internet pelo celular/ <i>smartphone</i>	59
Gráfico 4: Aplicativos/plataformas online mais utilizados(as) pelos alunos nos dispositivos móveis, novamente, sem considerarmos o número percentual ou o total de sujeitos de pesquisa, mas as respostas dadas por eles, que se encaixavam em uma ou mais de uma dessas categorias.....	60
Gráfico 5: Tempo (horas por dia) que os sujeitos de pesquisa passam conectados à internet.....	60
Gráfico 6: Porcentagem de alunos que participam de <i>chats</i> , bate-papos online ou qualquer outro tipo de trocas instantâneas de mensagens.	62
Gráfico 7: Aplicativos online utilizados nos <i>chats</i> , bate-papos online ou qualquer outro tipo de troca instantânea de mensagens.....	62
Gráfico 8: Tipo de linguagem mais utilizada nas conversas online	63
Gráfico 9: Respostas dos alunos para a seguinte pergunta: <i>A escrita utilizada em suas comunicações online é a mesma utilizada por você na escola?</i>	64
Gráfico 10: Porcentagem de alunos que seguem as regras de acentuação e pontuação, (conforme prescreve a gramática normativa) em suas comunicações online.....	65
Gráfico 11: Recursos utilizados na escrita online, para compensar a ausência física em bate-papos na internet.....	67
Gráfico 12: Opinião dos alunos questionários inicial e final para a seguinte pergunta: <i>O internetês significa uma ameaça à Língua Portuguesa?</i>	69
Gráfico 13: Opinião dos alunos questionários inicial e final para a seguinte pergunta: <i>Você considera o internetês prejudicial ao seu processo de aprendizagem da norma padrão da língua?</i>	70
Gráfico 14: Opinião dos alunos questionários inicial e final para a seguinte pergunta: <i>O uso do internetês deve ser combatido?</i>	70

Gráfico 15: Visão dos alunos a respeito da linguagem online, também conhecida como "internetês"	71
Gráfico 16: Contribuição da pesquisa “A linguagem online (internetês) a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno” para a aprendizagem, na visão do aluno.....	115
Gráfico 17: Engajamento dos alunos na execução do projeto.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Resultados habilidades cobradas nas questões objetivas da prova.....	86
Tabela 2: Resultados das questões 6 e 7 do questionário final.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OBJETIVOS	19
2.1 Objetivo geral	19
2.2 Objetivos específicos	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 Ciberespaço e cibercultura	20
3.2 Sobre a linguagem online	22
3.3 A linguagem online como objeto de pesquisa em sala de aula	27
4 METODOLOGIA	31
4.1 Etapas da pesquisa	32
4.1.1 Problematização inicial	32
4.1.2 Desenvolvimento da narrativa do ensino	37
4.1.3 Aplicação dos novos conhecimentos	44
4.1.4 Reflexão sobre o que foi aprendido	53
4.2 Istrumentos de pesquisa	56
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
5.1 Problematização inicial	58
5.1.1 Questionário inicial (APÊNDICE III)	58
5.1.2 Trabalho em grupo, ainda na problematização inicial, de análise de textos em linguagem online, a fim de extrair o conhecimento prévio dos sujeitos de pesquisa sobre a linguagem online e sua utilização.	71
5.1.3 Apresentação de opiniões conflitantes sobre o assunto, visitando <i>sites</i> e assistindo a vários vídeos sobre o assunto na internet.	73
5.1.4 Criação do grupo no WhatsApp, chamado “Internetês”, para atender aos interesses e propósitos de nossa pesquisa.	73
5.2. Desenvolvimento da narrativa do ensino	74

5.2.1 Momentos de discussão e reflexão a respeito do conceito de língua, norma padrão, variedade culta, outras variedades linguísticas, preconceito linguístico; e sobre as transformações da Língua Portuguesa, no decorrer do tempo e espaço, conforme o contexto sócio-histórico de seus falantes e suas demandas linguísticas/discursivas.	74
5.2.2 Seminários apresentados pelos alunos dos três primeiros capítulos do livro <i>Não é errado falar assim!</i> (BAGNO, 2016).	74
5.2.3 Aulas expositivas e dialogais, baseadas nas obras de KOMESU & TENANI (2015); BISOGNIN (2009); e DIAS (2008).	75
5.3 Aplicação dos novos conhecimentos	80
5.3.1 Exercício de análise de <i>prints</i> de conversas em linguagem online, realizado em nosso grupo do WhatsApp, chamado Internetês.	80
5.3.2 Questões objetivas específicas sobre o projeto trazidas na avaliação bimestral dos alunos/sujeitos de pesquisa.	82
5.3.3 Atividade de análise linguística e discursiva sobre a linguagem online, entregue em folha separada, como tarefa de casa.	87
5.4 Reflexão sobre o que foi aprendido	114
5.4.1 Questionário final (APÊNDICE IV)	114
5.4.2 Montagem e exposição de painéis informativos pelos alunos sobre o tema “internetês”, afixados nas dependências da escola, e de um <i>banner</i> meu, enquanto assistente de pesquisa.	120
5.4.3 Proposição, pelos próprios sujeitos de pesquisa, da criação de um <i>blog</i> , para compartilhar com um universo maior de pessoas os resultados da pesquisa e os conhecimentos construídos durante e após seu desenvolvimento.....	121
6 CONCLUSÃO	122
7 REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE I	127
APÊNDICE II	129
APÊNDICE III	131
APÊNDICE IV	132
ANEXO I	134

1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa surgiu a partir de um episódio de minha carreira enquanto docente ocorrido numa escola pública de ensino fundamental, em Divinópolis (MG). Em tal ocasião, foi proposto à equipe de professores um projeto intitulado “*Facebook de Parede*”. Os docentes deveriam postar textos informativos, jornalísticos, charges e também imagens que despertassem o interesse dos alunos pela leitura e que os estimulassem a comentar os *posts*. A princípio, pensei que o objetivo maior do projeto fosse incentivar a leitura e desenvolver a competência comunicativa, as estratégias argumentativas e o senso crítico dos alunos.

Após conversa entre a equipe docente, ficou combinado que os comentários produzidos pelos alunos deveriam passar por uma avaliação e correção dos professores de Língua Portuguesa, antes de serem afixados nos painéis. O professor deveria avaliar o conteúdo do comentário (avaliar pertinência, relevância e se era um comentário respeitoso) e também corrigir os erros de ortografia, acentuação e pontuação. Apesar de minha relutância, foi estipulado que os comentários deveriam estar escritos conforme a norma padrão da língua e que, portanto, não se admitiriam abreviaturas típicas da linguagem escrita da internet, nem gírias ou outras marcas próprias da linguagem informal. A justificativa utilizada pelos docentes para tal proibição foi a de que a escola é o lugar de se ensinar o “português correto”, a ortografia oficial, a gramática normativa.

A situação relatada me fez pensar sobre qual é a concepção de língua que tem subsidiado o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa dentro da escola. A língua enquanto sistema abstrato, conjunto de regras gramaticais, ou, a língua enquanto organismo vivo, utilizada e atualizada em situações reais de interação, levando-se em conta as diversas condições de produção dessas interações e os espaços discursivos através dos quais elas se materializam?

Tendo em vista o comportamento e as exigências feitas pelos professores no já referido “*Facebook de Parede*”, fica evidenciada a confusão muito comum que existe entre *língua* e *gramática normativa*, como Bagno (2007) salienta. O autor explica que essa confusão foi criada no curso da história, por gramáticos tradicionalistas que estudavam a língua “como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas *vivas* que a falam”. (BAGNO, 2007, p. 9, grifo do autor). O linguista usa uma metáfora interessante para tentar desfazer esta confusão

A língua é um enorme *iceberg* flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada *norma culta*. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é *parcial* (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua – afinal, a ponta do *iceberg* que emerge representa apenas um quinto do seu volume total (BAGNO, 2007, p.9-10, grifos do autor).

A disciplina Língua Portuguesa, dentro e fora da escola, por leigos e até mesmo por alguns professores da área, ainda tem sido tratada, basicamente, como o ensino da gramática normativa, contrariando o que dizem os documentos oficiais e a literatura hoje disponível sobre o ensino de Língua Portuguesa. Tais estudos e documentos defendem que é preciso estudar a língua voltada para o seu uso, em situações concretas e contextualizadas; a “língua fluida” (ORLANDI, 1990). Segundo essa autora, à noção de “língua fluida” contrapõe-se a de “língua imaginária”, pois

a língua imaginária é aquela que os analistas fixam com suas sistematizações, e a língua fluida é aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas [...]. De seu lado, os modelos de sistematização, fundados nos estudos lingüísticos (gramaticais), produzem suas obras, objetos-ficção não-contextualizados, que nós chamamos línguas-imaginárias (...) (ORLANDI, 1990, p. 75)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados pelo Ministério da Educação e do Desporto em 1998 já nos alertavam sobre a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que considere as variedades linguísticas e usos diferenciados da língua, ou seja, a língua fluida de Orlandi (1990). Os PCN reconhecem a heterogeneidade da língua; não só na língua falada, mas em “todos os níveis” (PCN, 1998, p.29).

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em *todos os níveis*. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa” está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve ou não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. (PCN – Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries – 1998, p. 29, grifos nossos)

Esta pesquisa vai além disso, no que refere à heterogeneidade da língua, uma vez que trabalhamos a com a *heterogeneidade da escrita*, na perspectiva de Corrêa (2004; 2006; 2007). O autor propõe, e nós concordamos, juntamente com Komesu e Tenani (2009), que a escrita é “um modo de enunciação fundado no encontro entre práticas sociais *do oral/falado* e do *letrado/escrito*” (KOMESU; TENANI, 2009, p. 627); “um modo heterogêneo de constituição **da** escrita – e não de uma heterogeneidade **na** escrita” (KOMESU; TENANI, 2009, p. 627, grifos das autoras). Segundo esses autores, a aparição de fatos linguísticos da enunciação falada na enunciação escrita é possível, devido a essa *heterogeneidade da escrita*. E não se trata de mera “interferência da fala na escrita”, como muitos defendem; mas, de fatos

próprios da constituição heterogênea da língua escrita. Apesar de não haver um consenso sobre esta questão, há um esforço, por parte de alguns pesquisadores, em fazer a defesa da tese do “*modo heterogêneo de constituição da escrita*” e mostrar sua produtividade. Essa tese é defendida neste trabalho e espera-se que os resultados de nossa pesquisa consigam comprovar sua produtividade e eficácia.

Infelizmente, notam-se com muita frequência práticas pedagógicas (como a que motivou esta pesquisa) pautadas na “língua imaginária” (ORLANDI, 1990). Incumbido da árdua tarefa de ensinar a gramática normativa, o professor de Língua Portuguesa acaba por desconsiderar as variedades linguísticas diferentes da variedade culta, bem como os outros usos que o aluno faz da língua (que nem sempre coincidem, fielmente, às prescrições da norma padrão), mas que o constituem enquanto sujeito, pertencente a uma comunidade, grupo social ou tribo.

Normalmente, o que está por trás de uma prática pedagógica como esta, além do preconceito linguístico, é o temor de que tais variedades e usos diferenciados da língua possam comprometer o ensino/aprendizagem da gramática normativa, bem como contribuir para a “decadência dos padrões de linguagem e letramento” dos estudantes (BARTON; LEE, 2015, p. 19). Tal temor é propagado, principalmente, pelos “puristas”, que pregam a “pureza” da língua contra tudo de novo e diferente que possa “corromper” ou “ameaçar” a norma padrão (BAGNO, 2009).

A ideologia purista, apesar dos avanços conquistados pela Linguística, continua até hoje influenciando as pessoas, por meio de programas de televisão, vídeos na internet, colunas de jornal e revista, livros e manuais que trazem lições do que é “certo” e o que é “errado”. Essa influência, infelizmente, acaba por atingir também os instrumentos tradicionais de ensino de Língua Portuguesa: a gramática normativa e os livros didáticos. Apesar de tantos esforços para preservar e propagar o “padrão culto formal” da língua, “as formas inovadoras já se fixaram há muito tempo” (BAGNO, 2009, p. 32), inclusive, na escrita monitorada.

Um destes usos inovadores da língua que é muito temido e veementemente combatido, não só por parte da escola/professores, mas pela sociedade em geral, é aquele que se faz na “comunicação mediada por computador baseada em texto (CMC)”, termo usado por David Barton e Carmen Lee (2015), para se referirem às “ferramentas digitais que as pessoas usam para realizar sua comunicação *online*” (BARTON; LEE, 2015, p. 20). O produto linguístico resultante da CMC é chamado pelos mesmos autores de “*linguagem online*”. Eles ressaltam

que “*online*”, nessa nomenclatura, “é usado como uma abreviação para todas as formas de comunicação realizadas em dispositivos de rede” (BARTON; LEE, 2015, p. 19).

Além do termo “*linguagem online*”, existem vários outros que nomeiam a linguagem utilizada na comunicação virtual, tais como: “*internetês*” (KOMESU; TENANI, 2015; BISOGNIN, 2009; DIAS, 2008); “*netspeak*” (CRYSTAL, 2005, 2006) e outras denominações publicamente reconhecidas como *e-linguagem*, *chatspeak*, *textspeak*, *linguagem cibernética* e *gíria de internet*. Neste trabalho, optamos por utilizar o termo “*linguagem online*”¹ (BARTON; LEE, 2015); apesar de, durante a aplicação do projeto, termos utilizado, nas atividades e oficinas, a palavra “*internetês*”, por escolha dos próprios sujeitos de pesquisa.

Este tipo de enunciação escrita produzida no ciberespaço tem sido alvo de muitas críticas e gerado “*pânicos morais*” (BARTON; LEE, 2015) que dizem respeito a uma possível influência negativa nas habilidades de letramento de crianças e jovens estudantes. Esses “*pânicos morais*” são propagados e reforçados, principalmente, pelos meios de comunicação de massa e ganham cada vez mais adeptos. Não raro, ouvem-se afirmações do tipo: “*Os meninos de hoje em dia escrevem muito errado, por causa do jeito que escrevem na internet!*” E as pessoas que utilizam ou argumentam a favor da linguagem online são julgadas como “*homicidas*” da Língua Portuguesa.

Sabemos da importância de se ensinar a variedade de maior prestígio social, mas não podemos descartar o fato de que a linguagem online é muito utilizada fora da escola, o que justifica o merecimento de nossa atenção e estudo, um olhar investigativo desse novo uso da língua, dentro da sala de aula. Defendemos, juntamente com as professoras e pesquisadoras Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2015), “que o *internetês* não fique apenas na internet, mas que seja objeto de estudo que permita ao professor e ao aluno refletir sobre as práticas orais/faladas e letradas/escritas diversas, particularmente, aquelas relacionadas ao chamado mundo digital” (KOMESU; TENANI, 2015, p.26).

Partindo de uma visão de linguagem como prática situada (BAKHTIN, 1997) e de escrita como modo de enunciação heterogêneo (CORRÊA, 2004), a pretensão desta pesquisa era analisar a linguagem online numa perspectiva discursiva, enquanto processo e, não, como uma produção linguística dissociada de seu contexto, situação comunicativa e seus

¹Embora a normatização determine que palavras estrangeiras sejam grafadas em itálico, neste trabalho, optou-se por não utilizar esse recurso, ao referir-se ao termo “*online*”, por entendermos que essa palavra é bastante corrente nas práticas cotidianas de escrita em língua portuguesa e, também, por ser o termo que identifica primordialmente o nosso objeto de estudo.

interagentes e de sua materialidade; o que contribui, muitas vezes, para que a linguagem online seja vista com estigma e preconceito. Ou seja, “um conceito de internetês que não leve em conta apenas o material linguístico, mas, sim, sua relação com o que é tomado como exterior à língua, na dinâmica sócio-histórica da relação entre sujeito, linguagem e novas TICs²” (KOMESU; TENANI, 2009, p.625).

O foco desta pesquisa, portanto, não se consistiu apenas na análise das características da escrita na internet, mas, sobretudo, na busca pela compreensão, juntamente com os alunos, a respeito do “modo de funcionamento da língua no espaço discursivo da Internet”, ou seja, o estudo da “língua/escrita na materialidade digital” (DIAS, 2008, p. 27). Esperava-se ampliar a competência discursiva dos alunos e levá-los a cultivar “um senso de responsabilidade e propriedade linguísticas” (CRYSTAL, 2005, p. 92), para que eles estejam capacitados a fazer escolhas linguísticas apropriadas a cada situação de interação, conforme os vários recursos que a língua nos oferece.

Esta pesquisa tem uma relevância acadêmica e profissional. Devido ao ineditismo do tema, as referências bibliográficas que abordam a linguagem online são ainda escassas, principalmente no que se refere à escrita da internet enquanto “materialidade que tem relação com a exterioridade” (DIAS, 2008, p.11), ou seja, a partir de um enfoque da Análise de Discurso. Também são poucas as publicações que trazem a linguagem online como objeto de investigação dentro da sala de aula, junto aos alunos. Dentre tais publicações, podem-se citar os livros “*Sem medo do internetês*”, de Tadeu Rossato Bisognin (2009) e “*O internetês na escola*”, das autoras Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2015). Apesar de apresentarem propostas interessantes de trabalho com o “internetês” em sala de aula, muito ainda precisa ser dito a partir dessa abordagem.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a ampliação e o enriquecimento do material acadêmico sobre este novo uso da língua, que é a linguagem online, e que este material sirva como suporte teórico para uma prática docente inovadora, reflexiva e comprometida com o sucesso de aprendizagem dos alunos. É muito importante nos debruçarmos sobre este assunto, uma vez que não é possível conceber um ensino de Língua Portuguesa que esteja dissociado das práticas sociais contemporâneas.

Este trabalho está organizado da seguinte maneira: inicia-se com os objetivos da pesquisa, ou seja, o que se esperava alcançar com o desenvolvimento do projeto; e apresenta-se o referencial teórico que fundamentou e orientou nossas discussões e práticas pedagógicas.

²Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa: que tipo de pesquisa foi realizada; com quais sujeitos; onde e por quanto tempo; como foi a organização das aulas para este fim (baseada em qual método, qual autor); quais atividades foram desenvolvidas com os alunos (inclusive, com alguns exemplos) e o que se esperava com cada uma delas; quais instrumentos de pesquisa foram utilizados. Na sequência, discorre-se a respeito dos resultados obtidos e se faz a análise qualitativa dos dados gerados, utilizando-se, para isso, em alguns momentos, gráficos e tabelas. E, para finalizar, apresentam-se as conclusões a que chegamos, com base nas experiências vivenciadas durante e após o processo investigativo a que nos propomos desenvolver.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Propor estratégias pedagógicas para se trabalhar a linguagem online, em sala de aula, em benefício do desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar a concepção dos alunos sobre a linguagem online e como avaliam sua utilização, antes e depois da aplicação do projeto;
- Promover discussões e reflexões em sala de aula acerca deste modo de funcionamento da língua no espaço discursivo digital: suas condições de produção, a temporalidade e forma de textualização específica;
- Contribuir para que os alunos percebam e entendam a linguagem online como modo de enunciação, com características não só linguísticas, mas também discursivas próprias;
- Evidenciar, por meio da investigação conjunta da linguagem online (entre assistente e sujeitos de pesquisa), os conhecimentos que os alunos possuem sobre o funcionamento da Língua Portuguesa e também sobre a norma padrão e suas convenções;
- Propiciar aos alunos a compreensão do caráter heterogêneo da língua, tanto falada quanto escrita;
- Ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, preparando-os para empregarem a língua, eficientemente, com os vários recursos que ela nos oferece, nas mais diversas situações comunicativas.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Ciberespaço e cibercultura

Ao longo da história, as inovações tecnológicas têm mudado e facilitado a vida das pessoas. O desenvolvimento da imprensa, do serviço postal e de telefonia, bem como o surgimento da rádio, televisão e computador influenciaram e reestruturaram praticamente quase todos os aspectos da vida do ser humano, inclusive suas atividades cotidianas, como as de lazer e práticas de trabalho; além de reformularem as relações interpessoais. As inovações tecnológicas contemporâneas como, por exemplo, a internet e as tecnologias digitais, continuam provocando mudanças nos hábitos e práticas sociais.

David Barton e Carmen Lee (2015) trazem em seu livro “*Linguagem online: textos e práticas digitais*” os resultados de um estudo realizado, em meados de 1990, sobre os letramentos locais de uma cidade no noroeste da Inglaterra, Lancaster. Nesse estudo, os pesquisadores observaram como a presença da internet mudou significativamente as práticas vernáculas em torno do letramento dos habitantes daquela cidade. Essas mudanças dizem respeito a: (I) organização da vida; (II) comunicação pessoal; (III) atividades pessoais de lazer; (IV) documentação da vida; (V) busca de sentido e (VI) participação social. (p. 184-189) Segundo os autores:

A atividade *online* se integra, dessa maneira, às práticas cotidianas de pessoas e organizações. As práticas das pessoas reúnem o virtual e o material. Deste modo, houve, num período relativamente curto de tempo, uma mudança dramática na vida das pessoas, que criaram uma vida *online*. Isso mudou a natureza das práticas vernáculas. (BARTON; LEE, 2015, p. 87)

Lévy (1999) faz uma análise interessante a respeito das implicações culturais na vida do ser humano advindas do avanço das tecnologias digitais de informação e de comunicação. Para o autor, a metáfora do impacto das novas tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura é inadequada. Lévy (1999) argumenta que é impossível dissociar o homem da tecnologia; ou seja, a sociedade não é uma organização passiva que sofreria os impactos de uma tecnologia externa, comparada a um artifício bélico prestes a atingir seu alvo. O sociólogo e pesquisador explica que

não somente as técnicas são imaginadas, fabricadas e reinterpretadas durante seu uso pelos homens, como também é o próprio uso intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal (junto com a linguagem e as instituições sociais complexas). (...) o mundo humano é, ao mesmo tempo, técnico. (...) em vez de enfatizar o impacto da tecnologia, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura (LÉVY, 1999, p. 21-22).

Uma das inovações deste cenário atual é que as atividades online hoje coexistem com as atividades *offline*. As práticas sociais contemporâneas acontecem tanto na esfera *offline* quanto na online; ou seja, esta não substituiu aquela. O que acontece agora é que o significado e importância dados ao real são renegociados, dentro do leque maior de virtualidades que o mundo online nos apresenta. Como exemplo disso, pode-se citar a prática de criarem álbuns de fotografias que coexiste tanto no espaço físico, como no online, através de plataformas virtuais como *Flickr*, *Facebook* e *Instagram*. A verdade é que

[a] comparação ciberespaço/espaço físico é uma dicotomia falsa. Muitos laços se operam no ciberespaço e no espaço físico. [...] Comunicações mediadas por computador suplementam, organizam e amplificam comunicações pessoais e telefônicas, em vez de substituí-las. A internet fornece facilidade e flexibilidade em termos de quem se comunica com quem, que meios usam para se comunicar, o que comunicam e quando se comunicam. (WELLMAN, 2001, p. 18 *apud* BARTON; LEE, 2015, p. 19)

O surgimento da internet no final do século XX possibilitou velocidade e disponibilidade de um enorme número de informações em tempo real, além de proximidade entre as pessoas. Essa rede mundial que interliga milhões de computadores instaurou um ambiente de comunicação diferenciado. Sobre esse novo ambiente, Costa (2005) afirma que “a internet é virtual, múltipla, multimidiática, heterogênea, multifacetada, não linear, autônoma, desterritorializada, desmaterializada: um ciberespaço, um hiperespaço, uma entidade enunciativa nova” (COSTA, 2005, p. 110).

A respeito de ciberespaço, adotamos a perspectiva de Lévy (1999) que o define como um

novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (LÉVY, 1999, p. 17).

A instauração do ciberespaço bem como a descoberta de novas técnicas de informação e comunicação “possibilitaram ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (LÉVY, 1999, p. 17) e contribuíram para o surgimento de uma *cibercultura*, que “especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

O mesmo autor explica que a emergência do ciberespaço contribui para uma evolução geral da civilização, uma vez que “uma técnica é produzida dentro de uma cultura, e uma sociedade encontra-se *condicionada* por suas técnicas; (...) *condicionada*, não *determinada* (LÉVY, 1999, p. 25, grifos do autor). Sobre condicionar, Lévy (1999) entende abrir algumas

possibilidades que, sem estas técnicas, algumas opções culturais ou sociais não poderiam ser pensadas. No entanto, faz um alerta

Uma técnica não é boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (LÉVY, 1999, p. 26).

3.2 Sobre a linguagem online

Neste novo espaço discursivo, que é o ciberespaço, os usuários passaram a interagir por meio da linguagem online. Conforme Bisognin (2009) afirma: “Suportes especiais pedem escritas especiais” (BISOGNIN, 2009, p.16). E foi justamente o que ocorreu com a escrita produzida no meio digital. As condições de produção, o próprio espaço e a temporalidade outra instaurada por esse espaço influenciaram no surgimento da linguagem online, que se popularizou com “a expansão da comunicação nas comunidades virtuais e redes sociais da Internet” (DIAS, 2008, p.15).

Dias (2008) afirma que a escrita na internet surgiu, num primeiro momento, como um “modo de otimização dos caracteres digitais” (DIAS, 2008, p.16). A autora cita várias alternativas a favor dessa otimização, tais como: supressão de acentos, cedilhas e tils, para não serem desconfigurados ao serem lidos por diferentes *softwares* e sistemas operacionais; a substituição do acento agudo pelo caractere ‘h’ e a introdução de outros caracteres que não eram muito utilizados no português, como o ‘k’, ‘w’ e ‘y’, em substituição a ‘qu’, ‘u’, e ‘i’, respectivamente.

Num segundo momento, ocorreu, segundo Dias (2008), uma “apropriação social de um fenômeno técnico” (DIAS, 2008, p. 16). Originalmente, o uso que se fazia da linguagem por meio de computadores se restringia aos programadores e especialistas em informática que realizavam a “matematização ou codificação matemática da língua com a linguagem de programação” (DIAS, 2008, p. 16). Com o passar do tempo, as pessoas começaram a se apropriar desta linguagem técnica e dos recursos que ela oferecia, dando origem à linguagem online. Entretanto, a autora afirma que, ao tomar para si esse fenômeno técnico, os sujeitos acabaram por “subverter o sistema representável, tanto da linguagem da máquina quanto da linguagem normativa das gramáticas da língua, criando um modo outro de escrita de caracteres gráficos específicos” (DIAS, 2008, p.17).

Esse novo modo de funcionamento da língua é que fez surgir a linguagem online, como a conhecemos hoje, que é aquela utilizada nas relações de interação mediadas pelo uso de *desktop*, *notebook* e dispositivos móveis. A escritura da internet é marcada por características e estratégias linguísticas peculiares, tais como: uso de abreviação digital e acrônimos; grafia e pontuação não-convencional, estilizada; uso de emojis³ e ausência de acentuação.

No entanto, Barton e Lee (2015) ressaltam que, apesar de haver semelhanças e diferenças regulares ao se comparar a linguagem online com outros modos de comunicação existentes, “os usuários não aplicam o mesmo conjunto de características de CMC a todos os contextos; ao contrário, eles constantemente se reapropriam de suas formas de escrita em diferentes modos de CMC para adequá-los a diferentes propósitos” (BARTON; LEE, 2015, p.17).

A respeito da linguagem online, ou “internetês”, como as autoras preferem denominá-la, Komesu e Tenani (2015), no primeiro capítulo de seu livro, trazem a seguinte definição:

uma das práticas letradas em língua portuguesa, frequentemente associada a jovens usuários da internet. Numa primeira aproximação ao tema, internetês pode ser definido como 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).

Na sequência do mesmo capítulo, Komesu e Tenani (2015) põem em discussão a questão se o “internetês” poderia ser considerado fala ou escrita. As autoras comentam o fato de muitas pessoas, incluindo professores de Língua Portuguesa, considerarem o “internetês” como “escrita fonetizada”, “interferência da fala na escrita” (KOMESU; TENANI, 2015, p. 17), concepção esta refutada no decorrer do livro pelas autoras. Essa ideia de que a escrita online constitui-se como um híbrido de fala/escrita circula até mesmo no meio acadêmico.

Como exemplo disso, pode-se citar a obra “*Sem medo do Internetês*”, de Tadeu Rossato Bisognin (2009). Nela o autor descreve os resultados de uma pesquisa realizada a partir da análise de um *corpus* constituído de textos de diferentes regiões do Brasil extraídos da extinta rede social Orkut, chamados de depoimentos (*testimonials*) e de recados (*scraps*). Observando o “internetês” no *corpus* do Orkut, Bisognin constatou “ser ele um amálgama de fala/escrita, uma vez que é uma escrita oralizada” (BISOGNIN, 2009, p. 51). Essa perspectiva é refutada, no presente trabalho, pois concebemos a linguagem online como um novo modo

³ Palavra atualmente utilizada em substituição ao termo “emoticons” (*smileys* e outros tipos de caracteres imagéticos especiais).

de enunciação escrito, com características linguísticas e discursivas próprias que se explicam devido à própria materialidade digital em que tal linguagem se insere.

Komesu e Tenani (2015), apoiadas nas reflexões de Corrêa (2004), defendem que é preciso repensar “a visão (mais ou menos estrita) que opõe escrita à fala” (KOMESU; TENANI, 2015, p. 21); em especial, quando se tenta classificar o “internetês” como pertencente a uma modalidade ou outra. Aliás, para as autoras e para Corrêa (2004), a atividade de escrita não deve ser tomada como modalidade da língua, mas como um “modo de enunciação”; “um modo heterogêneo de constituição da escrita” (CORRÊA, 2004), “uma vez que o ato de escrever é sempre produto do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais/faladas e letradas/escritas, sendo que o encontro dessas práticas caracteriza a heterogeneidade *da* escrita (e não a heterogeneidade *na* escrita)” (FUSCA; KOMESU; TENANI, 2011, p. 219, grifos das autoras).

Para Komesu e Tenani (2015), o “internetês”, enquanto prática letrada/escrita, representa essa heterogeneidade da escrita, pois “recupera tanto nas práticas orais, quanto nas práticas letradas, índices das diversas atividades verbais humanas, numa *indissociabilidade radical* entre fala e escrita em práticas sociais”(KOMESU; TENANI, 2015, p. 22, grifos das autoras). Portanto, as consideradas “interferências da fala na escrita” nada mais são, na visão das autoras e de Corrêa (2004), que indícios da heterogeneidade da escrita.

Cristiane Dias, em ensaio intitulado *Da corpografia: ensaio sobre a língua / escrita na materialidade digital* (2008), também traz reflexões importantes a respeito da escrita na internet. Apoiada no campo teórico da Análise de Discurso, a autora propõe uma mudança na noção de língua e escritura, em decorrência do uso do computador e das redes de relacionamento virtuais. Dias (2008) defende a noção de língua “enquanto materialidade, que tem relação com a exterioridade, (...) tomando a língua como simulacro do corpo e não apenas como representação do pensamento” (DIAS, 2008, p. 11-12).

Em relação à noção de escritura, a autora cria um novo conceito, o de “corpografia”, considerando-se as tecnologias digitais e o uso do computador. Sobre corpografia, Dias (2008) explica:

Esse conceito está pautado não na representação da língua, mas no simulacro da língua, pensando a escrita na Internet, e propõe em seus traços uma forma corpográfica do pensamento. Isso porque pretende descrever o modo como o corpo se inscreve materialmente na língua, pela composição do impossível do corpo e do impossível da língua. O impossível é, portanto, o lugar de encontro entre língua e corpo, no qual ancoro a concepção de corpografia (...) (DIAS, 2008, p. 12)

Para Dias (2008), a linguagem online constitui-se enquanto “outra materialidade significante”; um “outro funcionamento da língua”⁴ (DIAS, 2008, p. 8); uma grafia por meio da qual o corpo se inscreve materialmente, com base na afetividade que se estabelece entre os sujeitos nas redes de relações da internet. Para compensar a ausência do corpo físico nas relações mediadas por computador, é que o corpo se materializa na escrita, criando uma “textualização do corpo na letra” (DIAS, 2008, p. 21), um “corpo gráfico” (DIAS, 2008, p. 41). A autora ainda acrescenta que essa escrita determinada pelo corpo manifesta o estado afetivo dos sujeitos. No entanto, a corpografia “não representa nem imita uma emoção, mas ela cria essa emoção, nas condições muito específicas do uso do computador” (DIAS, 2008, p.20).

Dias (2008) explica que para chegar ao conceito de corpografia foi preciso entender o modo de constituição do sujeito no ciberespaço e as formas de estar no discurso eletrônico. Ela diz que, no espaço específico da internet, através da escrita, o sujeito “cria laços de pertencimento a uma comunidade, a uma nação, a um gueto, a uma entidade secreta, enfim, a um território específico (...)” (DIAS, 2008, p. 13). Por isso, necessita de um modo de grafar próprio, para se identificar como pertencente a um grupo e estabelecer redes de relações, através do afeto. Segundo a autora, “o internetês é essa escrita das redes de relações” (DIAS, 2008, p.17) na qual o sujeito deixa marcas de si mesmo, de suas sensações e sentimentos.

Ainda sobre a relação identidade e linguagem online, Barton e Lee (2015) abordam a questão da “dinâmica da autorrepresentação online”. Segundo os autores, como as interações virtuais contam com marcas contextuais físicas limitadas, as pessoas acabam construindo e desempenhando diferentes traços de identidades, principalmente por meios linguísticos (BARTON; LEE, 2015, p. 94). E ainda acrescentam que

Uma série de estudos anteriores já mostra como os participantes *online* podem adotar características tipográficas fora do padrão ou uma forma particular de ortografia para sinalizar que são parte de uma subcultura (...) Todas estas são estratégias que as pessoas usam *online* para afirmar seu ser por meio da escrita, de modo a administrar cuidadosamente a impressão que transmite aos outros, para aqueles que elas não podem ver face a face. A representação linguística da identidade é evidente em todas as formas de CMC (BARTON; LEE, 2015, p. 94-95).

Tais considerações são muito parecidas com àquelas abordadas por Lévy (1999) no que diz respeito às modificações e reatualizações constantes da imagem que os interlocutores

⁴“um outro funcionamento da língua” (DIAS, 2008) diz respeito às práticas linguísticas no discurso, tendo em vista novas materialidades na constituição da escrita em Língua Portuguesa.

fazem de si próprios em situação de interação virtual. Lévy (1999) discute a interatividade em duas mídias diferentes: o telefone e o videogame (com competidores online). Na época (1999), o autor elenca o telefone como “incontestavelmente” o modelo da mídia interativa, pois “ele permite o diálogo, a reciprocidade, a comunicação efetiva (...)” (LÉVY, 1999, p. 80). Sobre o videogame, Lévy (1999) faz uma análise muito apurada e que consideramos válida trazer neste trabalho:

No videogame, cada jogador, ao agir sobre o *joystick*, *dataglove* ou outros controles, modifica em um primeiro tempo *sua imagem no espaço do jogo*. O personagem vai evitar um projétil, avançar rumo a seu objetivo, explorar uma passagem, ganhar ou perder armas, “poderes”, “vidas” etc. É essa imagem modificada do personagem reatualizado que modifica, em um segundo tempo lógico, o próprio espaço do jogo. Para envolver-se de verdade, o jogador deve projetar-se no personagem que o representa e, portanto, ao mesmo tempo, no campo de ameaças, forças, oportunidades em que vive, no mundo virtual comum. A cada “golpe”, o jogador envia a seu parceiro uma outra imagem de si mesmo e de seu mundo comum, imagens que o parceiro *recebe diretamente* (ou pode descobrir explorando) e que o afetam imediatamente. A mensagem é a imagem dupla da situação e do jogador (LÉVY, 1999, p. 80, grifos do autor).

Apesar de considerar o telefone como modelo de interatividade, Lévy (1999) aborda um ponto limitante desse tipo de mídia:

o equivalente do espaço do jogo, ou seja, o contexto ou a situação, compreendendo a posição respectiva e a identidade dos parceiros não é compartilhada por A e B sob forma de uma representação explícita, uma imagem completa e explorável. (...) Com o telefone, a imagem reatualizada da situação deve ser constantemente reconstruída pelos parceiros, cada um por si e separadamente. O videofone não muda absolutamente nada, já que o contexto que importa, o universo de significações, a situação pragmática (...) não será muito melhor compartilhada se acrescentarmos uma imagem da aparência corporal da pessoa e de seu ambiente físico imediato (LÉVY, 1999, p. 81).

A conclusão a que chega Lévy (1999) sobre a interação nestas duas mídias, telefone e videogame, é que

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação. Mas, em outro sentido, o telefone é mais interativo, porque nos coloca em contato com o *corpo* do interlocutor. Não apenas uma imagem de seu corpo, mas sua voz, dimensão essencial de sua manifestação física. (...) Por meio desse contato corporal, toda uma dimensão afetiva atravessa “interativamente” a comunicação telefônica. O telefone é a primeira mídia de telepresença (LÉVY, 1999, p. 81, grifo do autor).

As análises de Lévy (1999) nos parecem relevantes e oportunas para este trabalho, uma vez que a linguagem online recupera tanto características da interação telefônica quanto da “comunicação por mundos virtuais”. E, mais, a linguagem online consegue superar as limitações de ambas as mídias, principalmente, a luz do conceito de *corpografia* de Dias (2008). Para compensar a ausência física, os interlocutores da linguagem online lançam mão de vários recursos (emojis, exagero nos sinais de pontuação, uso da tecla *Caps Lock*,

onomatopeias digitais, dentre outros) para se fazerem presentes, mesmo estando ausentes fisicamente. O corpo se materializa na escrita, criando uma “textualização do corpo na letra” (DIAS, 2008, p. 21), um “corpo gráfico” (DIAS, 2008, p. 41). Os aplicativos de troca de mensagens instantâneas são, atualmente, as novas mídias de *telepresença*, uma vez que integram linguagem online, voz e imagem.

Com exceção da concepção apresentada por Bisognin (2009) a respeito da linguagem online, todas as outras citadas e discutidas anteriormente serviram como parâmetros para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.3 A linguagem online como objeto de pesquisa em sala de aula

Primeiramente, é importante ressaltar que nosso objetivo não é ensinar a linguagem online na escola; os alunos já dominam com proficiência esse modo de enunciação escrito da internet. Também não é o caso de deixarmos de ensinar a norma padrão da língua que é, incontestavelmente, a base da variedade de maior prestígio social, chamada “norma culta”. O acesso a esse tipo de conhecimento formal oferecido pela escola é direito do aluno e uma das condições fundamentais para que o mesmo possa exercer sua cidadania de maneira plena.

No entanto, não é possível, em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, desconsiderar os outros usos que nossos alunos fazem da língua. As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) resignificaram as práticas de leitura e escrita em ambiente digital; e a escola não pode fechar os olhos para essa realidade. Sobre esse assunto, a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em sua quinta parte, intitulada “Tecnologias da Comunicação e Informação”, já trazia recomendações importantes, como esta:

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve *estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas* (Introdução aos PCN, 1998, p. 138, grifos nossos).

E para que esse “*estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas*” realmente funcione, como Rojo (2012) propõe, a escola precisa encaminhar uma “pedagogia dos multiletramentos”. Sobre o termo *multiletramentos*, Rojo (2012) traz a seguinte explicação:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13, grifos da autora).

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semioses presentes nos textos em circulação, Rojo (2012) diz que esses textos, compostos de variadas linguagens, “exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [das múltiplas linguagens] – multiletramentos - para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). De acordo com autora, adotar uma “pedagogia dos multiletramentos” não significa disciplinar os usos dos multiletramentos, mas “pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender” (ROJO, 2012, p. 26-27).

Em especial, sobre o uso do “internetês”, ROJO (2012) ainda acrescenta: “Em vez de impedir/disciplinar o uso do internetês na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona” (ROJO, 2012, p. 27). Era exatamente essa a nossa proposta, ao trazer a linguagem online para sala de aula. O “internetês” se constitui como *locus* privilegiado, em que a língua viva, dinâmica e em uso se manifesta. Logo, acreditamos que a análise, discussão e reflexão a respeito do “modo de funcionamento da língua no espaço discursivo da Internet” (DIAS, 2008, p. 27), devem ter espaço no ambiente escolar.

Komesu e Tenani (2015) também corroboram essa ideia. Em seção intitulada “Internetês não é adequado na escola?”, as autoras defendem que o “internetês” deve ser objeto de estudo e reflexão em sala de aula. Ressaltam a importância de a escola abordar as práticas orais/faladas e letradas/escritas diversas relacionadas ao mundo digital; uma vez que os alunos têm contato direto, dentro e fora da instituição escolar, com tais práticas. Então, “por que não pensar sua produtividade de forma mais sistematizada, orientada pelo professor e pela escola?” (KOMESU; TENANI, 2015, p. 26) E, ainda, acrescentam:

Aluno, professor, instituição, sociedade, de forma geral, só têm a ganhar em termos de conhecimento de língua e de relação com o outro, por meio do estudo analítico de diferentes textos, incluídos aqueles que são de interesse do próprio aluno. Não se trata de avaliação apreciativa (ou depreciativa) do que seria “melhor” (ou “pior”) como produção textual escrita, desconsiderando as práticas sociais de linguagem. Trata-se de o professor pensar com o aluno regularidades e diferenças que existem nos modos de enunciação da língua, as quais compõem práticas sociais variadas (KOMESU; TENANI, 2015, p. 26).

Outra justificativa importante para se trazer a linguagem online para dentro dos muros da escola diz respeito à importância de se valorizarem as práticas de letramentos locais

“vernaculares” de nossos alunos, como o “internetês”. Rojo (2009) denuncia que o tratamento dispensado à linguagem online pela instituição escolar é “um exemplo de desprezo pelos letramentos locais e marginalizados” (ROJO, 2009, p. 103). A autora, citando Hamilton (2002), diz que

muitos dos letramentos que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais: não contam como letramento “verdadeiro”. Um exemplo é o internetês (...), usado intensamente pelos jovens fora da escola e, nela, ignorado ou execrado como degradação da língua (ROJO, 2009, p. 106).

Rojo (2009) afirma que a escola contemporânea é um

universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106-107).

A linguagem online enquanto prática vernácula de letramento e de “resistência” (ROJO, 2009) precisa ser abordada e discutida, como parte importante da educação linguística de nossos alunos. É preciso “ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Além do mais, abordar a linguagem online nas aulas de Língua Portuguesa, além de trabalhar o caráter heterogêneo da língua, é também uma forma de desmitificar esse tipo de enunciação escrita. Nossa experiência docente comprova que a linguagem online não tem interferido de maneira significativa nas produções textuais dos alunos em situação formal de escrita. Os erros encontrados nos textos dos alunos dizem muito mais respeito a desvios quanto à ortografia oficial, quanto à utilização da linguagem online. As produções textuais escolares que recebemos de nossos alunos provam que eles sabem adequar a linguagem de acordo com a situação e contexto, principalmente, quando há um trabalho orientado pelo professor nesse sentido, e que as poucas aparições em produções textuais de estudantes de “vc” e “pq”, por exemplo, não podem ser consideradas ameaças às habilidades de letramentos valorizados pela escola e sociedade, mas, sim, falta de vigilância mesmo do próprio aluno, tão acostumado ao empregar a linguagem online fora do espaço escolar.

E, por fim, o olhar investigativo sobre a linguagem online pode revelar que seus usuários mobilizam conhecimentos sobre a língua materna, inclusive, sobre a norma padrão e suas convenções, ao interagirem por meio desse tipo de linguagem. Há muitos autores que defendem a ideia de que para se comunicar através da linguagem online, o usuário precisa dominar, além da tecnologia, a norma padrão de sua língua. Mercado (2010) explica que isso

acontece “pois a recuperação de vogais suprimidas, a substituição de sílabas por números e a leitura de termos homofônicos só pode ser feita por um internauta que tenha intuições lingüísticas aguçadas” (MERCADO, 2010, p. 91).

A necessidade de mobilizar conhecimentos lingüísticos ao utilizar a linguagem online demonstra que o jovem é um leitor e usuário da língua perspicaz. Por não saberem disso, muitos professores de Língua Portuguesa temem e abominam o uso do “internetês”, pois não compreendem “os mecanismos lingüísticos necessários que estão por trás dessa nova forma de escrita” (MERCADO, 2010, p. 92).

Há muitas sugestões em livros, materiais didáticos e na própria internet para se trabalhar a linguagem online em sala de aula. Entretanto, na maioria das propostas, a escritura da internet é tomada apenas como objeto por meio do qual o aluno é conduzido a trabalhar questões vinculadas a aspectos prescritivos de “forma”. Algumas atividades do livro “*Sem medo do internetês*” (2009), de Tadeu Rossato Bisognin, exemplificam bem isso, ao trazerem comandos, como: “Transpor do internetês para a língua culta”; “Refazer os *scraps* conforme a escrita tradicional”.

Esta pesquisa se propôs a fazer um trabalho diferente com a linguagem online, a partir de uma perspectiva discursiva, que leve em conta a língua/escrita na materialidade digital e sua “relação com o que é tomado como exterior à língua, na dinâmica sócio-histórica da relação entre sujeito, linguagem e novas TIC” (KOMESU; TENANI, 2009, p. 625).

4 METODOLOGIA

A pesquisa que realizamos é de natureza qualitativa. Lüdke e André (1986), com base nos estudos de Bogdan e Biklen (1982), explicam que a pesquisa qualitativa ou naturalística é aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Apesar do caráter qualitativo, para a apresentação de dados e resultados obtidos, valemo-nos de gráficos e tabelas que cumprem papel meramente auxiliar na análise e discussão do material gerado, além de agregar maior credibilidade à análise qualitativa a que nos propomos fazer.

Para desenvolver tal pesquisa, utilizamos como método uma sequência de ensino baseada na proposta de Aguiar Jr. (2005), que será explicitada e detalhada mais adiante. A duração de aplicação dessa sequência estava prevista, inicialmente, para quatro meses; mas, acabou extrapolando esse prazo, uma vez que se iniciou no primeiro semestre de 2017 e perdurou pelo segundo semestre inteiro do mesmo ano, coincidindo com o término do ano letivo, devido à necessidade de conciliar meu papel como assistente de pesquisa e, ao mesmo tempo, docente/regente da turma na qual desenvolvemos a sequência de ensino.

A pesquisa foi realizada em 2017, na Escola Estadual “Joaquim Nabuco”, em Divinópolis (MG), com trinta e seis alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, cujas idades variam entre 13 e 15 anos. A escola em questão encontra-se no centro da cidade e atende tanto a alunos da região central, quanto a alunos de outros bairros, pois é uma das escolas de referência em ensino da cidade. O perfil socioeconômico do alunado do “Joaquim Nabuco” constitui-se, essencialmente, de sujeitos de classe média baixa à classe média alta. Segundos dados atuais fornecidos pela direção escolar, há 15 turmas no turno matutino, 15 no vespertino e 10 no noturno (distribuídas entre Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular). Um total de, aproximadamente, 1600 alunos matriculados na escola.

Divinópolis é a maior cidade da Mesorregião do Oeste de Minas Gerais. Está localizada próxima à região metropolitana de Belo Horizonte e distante a cerca de 120 quilômetros da capital do estado. Segundo informações atuais do site do IBGE Cidades, a população estimada no último censo (2017) é de 234.937 pessoas. Em relação à Educação,

Em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 6.7 no IDEB. Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 5.1. Na comparação com cidades do mesmo estado, a nota dos alunos dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 99 de 853. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 142 de 853. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.6 em 2010. Isso posicionava o município na posição 188 de 853 dentre as

cidades do estado e na posição 1139 de 5570 dentre as cidades do Brasil. (Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/divinopolis/panorama>> - Acesso em 10/03/2018)

4.1 Etapas da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir da aplicação de uma sequência de ensino, baseada na proposta de Aguiar Jr. (2005). Essa proposta pode ser encontrada em formato de documento online (sem paginação), no portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, intitulado CRV – Centro de Referência Virtual do Professor. Conforme informações retiradas do próprio portal, “O CRV oferece informações contextualizadas sobre conteúdos e métodos de ensino das disciplinas da Educação Básica, assim como ferramentas para a troca de experiências pedagógicas e trabalho colaborativo”.

Segundo Aguiar Jr. (2005), “uma sequência de ensino é um conjunto organizado e coerente de atividades abrangendo um certo número de aulas, com conteúdos relacionados entre si” (AGUIAR JR. 2005, online). No entanto, o foco do planejamento não são as atividades de ensino consideradas isoladamente, “mas sim como cada atividade participa de um processo de construção de sentidos numa dada sequência de ensino” (AGUIAR JR. 2005, online).

A sequência de ensino de Aguiar Jr. (2005) é constituída de quatro fases: 1ª) Problematização inicial; 2ª) Desenvolvimento da narrativa do ensino; 3ª) Aplicação dos novos conhecimentos; 4ª) Reflexão sobre o que foi aprendido. A seguir, explicaremos em que consiste e os propósitos de cada uma dessas fases, segundo o autor, bem como apresentaremos relatos das atividades desenvolvidas em cada etapa.

4.1.1 Problematização inicial

A problematização inicial é o momento em que se prepara a audiência, criando um contexto que torne necessário o estudo do tema em questão. Tem como propósito “engajar os estudantes, intelectual e emocionalmente, com o estudo do tema” (AGUIAR JR. 2005, online), além de explorar as visões, conhecimentos prévios e interesses dos alunos sobre o assunto. Segundo o autor, isso se faz através da proposição de problemas que exijam a participação colaborativa da turma com ideias e soluções para a questão. Nessa fase, “a intenção é mais de fazer boas perguntas do que dar respostas a elas” (AGUIAR JR. 2005, online).

Esta etapa teve duração aproximada de doze aulas (distribuídas entre as três primeiras semanas de aplicação do projeto) e contou com as seguintes atividades:

- A) Questionário inicial (APÊNDICE III), aplicado em sala de aula, a fim de conhecer o perfil dos sujeitos de pesquisa e o que eles pensavam a respeito da linguagem online e sua utilização;
- B) Audição e ciência do que os alunos sabiam (o conhecimento prévio deles) a respeito da linguagem online. Isso se deu por meio de “rodas de conversa” e de um trabalho em grupo, no qual era proposto aos alunos/sujeitos de pesquisa que analisassem trechos de conversas em linguagem online e até mesmo um anúncio publicitário todo escrito nesse tipo de linguagem. Cada grupo recebeu esse material impresso, e a eles foi pedido que juntos tentassem formular um conceito para linguagem online (com eles usei o termo “internetês”, por motivos anteriormente justificados) e que identificassem algumas características recorrentes e básicas deste tipo de linguagem, através de exemplos apontados no próprio material que receberam. Projetamos os textos em linguagem online no *datashow*, e cada grupo compartilhou com o restante da turma os resultados de suas análises. Além da apresentação oral, foi pedido ao grupo um registro por escrito dessa análise. Exemplos de textos distribuídos entre os cinco grupos estão representados nas **Figuras 1, 2, 3, 4 e 5**.

TEXTO 8
 uhuuuuww
 aula soh nu mes q vem...
 huahuahuaaaa.

 mtoloko!!!!!!
 [...]

p/ faze desenho
 animadu :-)

 Vem logo... Aki tem
 7 cinemas... mto
 filme iraduuu... rrsr

soh tem loja xou...
 To t sperandu n
 dmora hein =)

ti adoro mto!!!
 to c saudad :-)
 hehehheh

Eiiiiabriuakla
 loja mto fofinha...
 Vc tem q v...!!!!
 9dades [...]

Figura 5: Texto 5 (KOMESU;TENANI, 2015, p. 70)

- C) Apresentação de opiniões conflitantes sobre o assunto. Com auxílio do *datashow* e internet, visitamos *sites* como:
- Dicionário de internetês - disponível em:
<http://linguadedoído.blogspot.com.br/2008/07/dicionrio-de-internets.html>
 - Reportagem linguagem internetês - TV Estácio Brasília - disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=GNbHlqb_hY4
 - Internetês: a linguagem dos bate-papos na web – disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=MYJ-jXOltpo&t=28s>
 - Arena: Linguagem da Internet – disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=h-fh6TA5JuM>
 - JC Debate sobre a Linguagem da Internet - 13/02/2014 – disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=-5YFLWoOMvM>
- D) Proposta de criação de um grupo no WhatsApp entre nós, assistente e sujeitos de pesquisa, para debatermos o assunto, realizarmos atividades do projeto no grupo,

conversarmos em linguagem online (e analisarmos essas conversas), resolvermos coisas relacionadas à nossa pesquisa. A proposta foi aceita e os próprios alunos criaram o grupo chamado “Internetês”, cuja administração coube à professora-pesquisadora.

4.1.2 Desenvolvimento da narrativa do ensino

Esta segunda fase consiste na apresentação dos pontos de vista da disciplina sobre o assunto. É o momento de construir e sistematizar conhecimentos com os alunos, procurando-se empregar um discurso na sala de aula que seja “mais fiel à linguagem da disciplina” (AGUIAR JR. 2005, online). Apesar de contar com a participação dos alunos, esta fase requer direcionamento e orientação do professor, inclusive no que se refere às perguntas feitas por ele, uma vez que, agora, elas serão “dirigidas a uma dada resposta e o professor apontará esse caminho dando dicas e introduzindo novas ideias sempre que necessário” (AGUIAR JR. 2005, online). Não basta contextualizar, como ocorre na problematização inicial. É preciso trazer situações exemplares, mas ir além disso: desenvolver novas ideias, a partir dos exemplos, em uma linguagem mais formal, generalizada. Aguiar Jr. (2005) destaca que “esse movimento de generalização e formalização progressiva representa um caminho de **descontextualização**, ou seja, de autonomia do conceito ou ideia em relação à situação que lhe deu origem” (AGUIAR JR. 2005, online, grifo do autor).

Esta fase durou cerca de cinco semanas (aproximadamente 30 aulas). Foram desenvolvidos nesta etapa:

A) Momentos de discussão e reflexão a respeito: do conceito de língua, norma padrão e variedade culta, outras variedades linguísticas, preconceito linguístico; das transformações da Língua Portuguesa, no decorrer do tempo e espaço, conforme o contexto sócio-histórico de seus falantes e suas demandas linguísticas e discursivas. Para fundamentar e auxiliar nossas reflexões, nos baseamos em duas obras do sociolinguista Marcos Bagno: *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (2007) e *Não é errado falar assim!* (2016). Elencamos tal autor e suas referidas publicações pela facilidade didática de leitura pelos alunos, uma vez que a linguagem abordada por Bagno não é muito técnica e nem difícil para compreensão dos estudantes e, por considerarmos tais obras suficientemente esclarecedoras no que se refere aos temas em questão.

B) Seminários apresentados pelos alunos dos três primeiros capítulos do livro *Não é errado falar assim!*, de Marcos Bagno (2016). Dividimos os capítulos entre grupos formados dentre os sujeitos de pesquisa, e cada grupo ficou responsável por ler, estudar, a parte do capítulo que lhe ficou incumbida e apresentá-la ao restante da turma, sob a forma de seminário (gênero que já havíamos estudado e produzido anteriormente). A **Figura 6**, logo adiante, apresenta os capítulos do sumário de Bagno (2016). Detivemo-nos, principalmente, nos dois últimos tópicos do terceiro capítulo “A escrita monitorada resiste, mas também muda” e “A questão do ideal linguístico”, uma vez que eles nos deram respaldo e “prepararam o terreno” para adentrarmos no assunto da heterogeneidade da escrita, mais especificamente, da linguagem online.

C) Baseados no livro “*O internetês na escola*” (KOMESU; TENANI, 2015, p.15-22), trouxemos para a sala de aula, conforme **Figura 7**, a concepção das autoras (com a qual trabalhamos) sobre o que é a linguagem online (internetês). Lemos e discutimos a definição das autoras sobre o que é “internetês”.

Sumário

SÃO FATOS, SOMENTE FATOS [Sírio Possenti]..... 9

1ª PARTE:

A DEMOCRACIA DO “TANTO FAZ!”

1. É CERTO OU ERRADO FALAR ASSIM?	15
▶ O erro e o preconceito	15
▶ O ensino do preconceito linguístico	19
▶ O drama linguístico do Brasil	20
▶ Eu não sou português! Eu não falo latim!.....	22
▶ Certo ou errado? Tanto faz!!!	25
▶ A língua não pode servir para a exclusão social	29
2. QUEM SÃO OS PURISTAS?	30
▶ Os puristas e a mentira do “vale-tudo”	34
▶ Que fique bem claro	37
3. PARA ENTENDER A MUDANÇA LINGUÍSTICA	41
▶ Toda língua muda com o tempo.....	41
▶ Nada na língua é por acaso.....	42
▶ Não existe “erro comum”	44
▶ O falante é o melhor gramático que existe.....	45
▶ Argumentos que não convencem	46
▶ Não existe língua “pobre”	47
▶ O boicote sistemático ao português brasileiro falado.....	48
▶ A escrita monitorada resiste, mas também muda	52
▶ A questão do ideal linguístico	53
4. COMO CONSULTAR ESTE LIVRO	55
▶ Indicações de leitura.....	56

Figura 6: BAGNO (2016) Sumário

1. INTERNETÊS: O QUE É?

Neste capítulo, procuramos explicitar perguntas e apresentar hipóteses explicativas sobre o chamado “internetês”, uma das práticas letradas em língua portuguesa, frequentemente associada a jovens usuários da internet. Numa primeira aproximação ao tema, internetês pode ser definido como 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.⁴ Essa seria uma razão pela qual os adeptos do internetês são criticados por quem é avesso a essa prática letrada.

Esse quadro, quando apresentado ao não iniciado nessa atividade de escrita – caso, muitas vezes, do professor de língua portuguesa –, é quase sempre tomado como escrita “fonetizada” ou “interferência da fala na escrita”, com conseqüente “desqualificação” do internetês.

O internetês seria, assim, uma das práticas possíveis da linguagem, partilhada entre adeptos do computador com acesso à internet. Em comum, essas pessoas têm o propósito de se aproximar (física, afetiva, simbolicamente) umas das outras num espaço “virtual” por meio do trabalho na linguagem. Marcas como as abreviaturas, por exemplo, reconhecidas como uma das características do internetês, seriam “pistas” desse trabalho numa tentativa de se comunicar com o outro no espaço e no tempo. Do ponto de vista dos estudos da linguagem, destacamos com o professor Corrêa que o resultado desse trabalho não é “homogêneo” ou “puro”, isto é, não é exclusivamente “falado” ou exclusivamente “escrito”, uma vez que recupera, tanto nas práticas orais quanto nas práticas letradas, índices das diversas atividades verbais humanas, numa *indissociabilidade radical* entre fala e escrita em práticas sociais. Em outras palavras, para o autor, não existe fato da língua (falado e/ou escrito) *fora* de uma prática social (oral e/ou letrada), razão pela qual o professor Corrêa cunhou as expressões *práticas orais/faladas* e *práticas letradas/escritas*, também assumidas neste livro na reflexão sobre o internetês.

Não se trata, portanto, de “interferência” da fala na escrita, concepção que tem como base oposição entre uma modalidade e outra, mas de *modo heterogêneo de constituição da escrita* fundado nas possibilidades que a própria estrutura oferece aos usos que as pessoas fazem do sistema linguístico, no jogo da interlocução social. É esse caráter de *heterogeneidade da escrita*, na formulação do professor Corrêa, que assumimos no estudo do internetês, em especial, na investigação das abreviaturas, como procuramos mostrar adiante.⁵

Figura 7: Definição de internetês (KOMESU; TENANI, 2015, p.15-22)

D) Ainda falando sobre fala/escrita/internetês, apresentamos aos alunos um quadro do livro “*Sem medo do internetês*”, de Tadeu Rossato Bisognin (2009), que tenta comparar as principais diferenças entre fala, escrita e linguagem online (internetês); apesar de acreditarmos que elas não são fixas, pois variam muito conforme o gênero e a situação comunicativa. Em nossa visão, fala e escrita não são modalidades dicotômicas; e a linguagem online não se encaixa nem na escrita e nem na fala, propriamente ditas; recupera tanto numa modalidade quanto noutra algumas características, constituindo-se como *um outro uso que se faz da língua, uma outra possibilidade linguística*. Mas, achamos válido apresentarmos e discutirmos com os alunos, de maneira crítica, o quadro a seguir (**Figura 8**), como forma de instigá-los a refletirem sobre a impossibilidade de fixar tais características, em se tratando de modos de enunciação essencialmente heterogêneos.

QUADRO 28 Características de escrita, fala e *internetês*, inspirado no quadro das diferenças entre escrita e fala de Shepherd (1984)

Escrita	Fala	Internetês
1. A qualidade abstrata é intensificada pelo deslocamento do tempo.	1. É tempo real-“agora”.	1. O produtor do texto deixa a impressão de estar escrevendo como se estivesse em tempo real-“agora”.
2. Se torna um registro permanente do acontecimento, um artefato documentário da história.	2. Vem e vai; é efêmera e transitória.	2. Torna-se um registro permanente. É efêmero quando <i>on-line</i> .
3. O formato visual é de convenção, etiqueta, de acordo com estilo e função.	3. É não visual (exceto com espectógrafos).	3. Tem formato visual.
4. Tende ao formal e conservador; menos inclinado a mudar.	4. Inclui modas, coloquialismos, gíria.	4. Inclui mudanças, modas, coloquialismos, gírias.
5. O que recebe a mensagem está ausente.	5. O que recebe a mensagem está presente, usa uma variedade de características paralinguísticas como “feedback”.	5. O receptor da mensagem não está presente, sem resposta imediata (menos quando <i>on-line</i>).
6. Não recíproca, nenhuma resposta imediata.	6. Consciência constante de uma “audiência”.	6. Possibilidade de resposta imediata ou a curto prazo.
7. O escritor tem duplo papel; o leitor é uma presença psicológica.	7. Papel “simples” em interação face a face.	7. Leitor é presença psicológica ou “visual à distância” com <i>webcam</i> .
8. O receptor é um leitor; ler requer esforço.	8. O receptor é um ouvinte, menor esforço necessário.	8. Requer esforço do receptor para lê-la.
9. Conhecimento pressuposto. Tem que se fazer explícito.	9. De um certo modo. Não necessário – pode ser verificado concomitantemente.	9. Pode ser verificado quando <i>on-line</i> .
10. Redundância de natureza sintática – semântica deliberadamente adicionada com finalidade de clarificação.	10. Repetição, rephraseamento, pausas, marcadores de atenção.	10. Repetições, marcadores extralinguísticos gráficos (maiúsculas indicando gritos, riso, choro e uso de <i>emoticons</i>).
11. É possível a monitoração parar, reler, riscar, reescrever.	11. Monitoração através de “feedback” da audiência.	11. Não há monitoração para reelaborar após a mensagem enviada.
12. Ritmo vagaroso.	12. Ritmo variado.	12. Ritmo acelerado.
13. Convenções de sintaxe, ortografia, coesão e coerência.	13. Menos controlada, produção oral e desenvolvimento simultâneos.	13. Pouco controladas, pensamento e escrita desenvolvidos simultaneamente.

Figura 8: Quadro comparativo (BISOGNIN, 2009, p. 128-129)

Trabalhamos, então, com os alunos, os capítulos 2 e 3 (na íntegra) do livro “*O internetês na escola*”, de Fabiana Komesu e Luciani Tenani (2015), que abordam os seguintes temas:

Capítulo 2 - Escrita e internet: o caso das abreviaturas (p. 31-41)

2.1 *Abreviatura: o que é?* (diferença entre abreviação e abreviatura; presença de abreviaturas na norma padrão da língua; tipos de processo de redução de palavras: derivação regressiva, truncamento, siglagem, hipocorístico e abreviaturas escritas).

2.2 *Abreviatura digital: o que é?* (explicações sobre o processo de “abreviação digital em português” e traços distintivos entre as abreviaturas convencionais e digitais).

Capítulo 3 - Abreviatura digital: características linguísticas (p. 43-60)

3.1 *Abreviatura digital: possíveis tipos* (tipologia das abreviaturas digitais A, B, C e D; definição dos quatro tipos de abreviaturas digitais, com exemplos; princípio acrofônico do alfabeto).

3.2 *Abreviatura digital: principais características:* (cadeia fônica, grafia convencional e internetês; formação de palavras: processos não concatenativos e derivação; características prosódicas de uma língua; abreviação digital como modo de enunciação escrito).

F) Como nosso objetivo era desenvolver tanto a competência linguística quanto discursiva dos alunos, a última parte desta etapa foi tratar a abreviatura digital *enquanto possibilidade da língua e, também, do discurso*. Para isso, trabalhamos, em sala de aula, com mais dois capítulos de Komesu e Tenani (2015) na íntegra e com um ensaio publicado por Cristiane Dias (2008), adaptado.

Capítulo 4 - Abreviatura digital: possibilidades da língua e do discurso (KOMESU; TENANI, 2015, p. 61-68)

4.1 *Abreviar e entrar no mundo digital*

4.2 *Abreviar e se aproximar do leitor*

Capítulo 6 - Para onde olhar: marcas enunciativas do internetês (KOMESU; TENANI, 2015, p. 85-93)

6.1 *Publicidade*

6.2 *Divulgação científica*

Da corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital (DIAS, 2008) – adaptado, conforme o nível de aprendizagem e entendimento dos alunos.

4.1.3 Aplicação dos novos conhecimentos

Fase na qual os alunos colocarão em prática as ideias e conceitos estudados na fase anterior. É preciso que o professor crie situações que favoreçam o uso do que foi aprendido em diferentes contextos e níveis de abstração. Aguiar Jr. (2005) explica que “nessa fase de aplicação, a diversidade de situações de ensino é fundamental para que os alunos possam apreciar a generalidade dos conceitos estudados e adequá-los a cada situação específica” (AGUIAR JR, 2005, online). Segundo o autor, são propósitos do professor, nesta fase de ensino:

- “Dar oportunidades aos estudantes de falar e pensar com as novas ideias e conceitos, em pequenos grupos e por meio de atividades com toda a classe”;
- “Dar suporte aos estudantes para produzirem significados individuais, internalizando essas ideias”;
- “Dar suporte aos estudantes para aplicar as ideias ensinadas a uma variedade de contextos e transferir aos estudantes controle e responsabilidade pelo uso dessas ideias” (AGUIAR JR, 2005, online).

Esta fase de aplicação dos novos conhecimentos abrangeu cerca de 24 aulas e, além disso, foi preciso desenvolver algumas atividades desta etapa fora do espaço e tempo escolar. As atividades de aplicação dos novos conhecimentos propostas aos alunos foram diversificadas e agrupadas em dois grupos:

A) *Atividades de análise e reflexão sobre o funcionamento linguístico da linguagem online:* momentos de discussão e exercícios que evidenciassem, a partir de análises feitas pelos próprios alunos de textos e/ou trechos de conversas em linguagem online, os conhecimentos linguísticos que eles possuíam a respeito da língua materna e, inclusive, de suas normas e convenções.

O conjunto de atividades deste primeiro grupo requereu conhecimentos de fonética e fonologia, ortografia, estrutura e formação de palavras, pontuação, acentuação e de vários outros tópicos da gramática normativa. Nosso objetivo, com tais atividades, era tentar provar que a investigação da linguagem online pelos alunos poderia revelar intuições linguísticas

aguçadas e contribuir para a construção de conhecimentos que poderiam ser utilizados, inclusive, em situações formais de uso da língua escrita, ampliando a competência linguística dos alunos.

B) *Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa*: atividades que explorassem a relação entre a língua na materialidade digital e o que é exterior a ela; que analisassem as marcas enunciativas presentes nas interações por meio da linguagem online. Ou seja, a linguagem online enquanto possibilidade da língua e do discurso; como modo de enunciação e de existir na linguagem. Os exercícios deste grupo abordaram questões relacionadas: à “textualização do corpo na letra” (DIAS, 2008, p. 21); às relações afetivas materializadas na escrita online; à “dinâmica da autorrepresentação online (representação linguística da identidade, evidenciada na linguagem online)” (BARTON; LEE, 2015); à utilização da linguagem online fora da rede (textos publicitários, jornalísticos, literatura infantojuvenil), conforme os diversos propósitos comunicativos.

Propusemos várias atividades que levassem os alunos a pensar sobre o modo como a linguagem online aparece em práticas sociais escritas não restritas ao ambiente virtual. Komesu e Tenani (2015) apresentam algumas possibilidades de análises desse tipo, que podem ser desenvolvidas em sala de aula com os alunos. Aproveitamos essas ideias das autoras e procuramos trazer outros exemplos em que a linguagem online aparecesse em contextos diferentes do digital.

Em conversas com os alunos envolvidos no projeto e, por meio de pesquisas na internet, descobrimos, por exemplo, que já existem muitos livros de literatura infantojuvenil que reproduzem a linguagem online como forma de aproximação e identificação com o seu público-leitor. Trabalhamos com os alunos esta migração consciente e responsável da linguagem online das telinhas de computadores e celulares para as páginas impressas de livros literários, revistas, jornais, placas e faixas com anúncios publicitários, *outdoors*, etc. destacando, principalmente, quais os propósitos comunicativos dos autores, editoras, produtores e publicitários com tal estratégia e os efeitos causados no público-alvo.

Dentre as várias atividades desenvolvidas do grupo A e B, selecionamos três, como exemplares: (I) exercício realizado em nosso grupo do WhatsApp; (II) questões objetivas específicas sobre o projeto trazidas na avaliação bimestral dos alunos/sujeitos de pesquisa; e (III) atividade de análise linguística e discursiva, a respeito da linguagem online, realizada e entregue em folha separada, como tarefa de casa.

(I) *Atividade de identificação das principais características da linguagem online presentes em prints de conversas dos próprios sujeitos de pesquisa no WhatsApp.* Tal atividade foi realizada em nosso grupo do WhatsApp, chamado Internetês, e consistia no seguinte comando: cada aluno deveria postar no mínimo um (01) *print* de conversa em que ele seja um dos interlocutores e analisar a linguagem online utilizada, procurando identificar a presença (ou não) de uma ou mais características apontadas por Bisognin (2009) – 17 características listadas pelo autor, nas páginas 127 a 129 (já trabalhadas anteriormente). Embaixo de cada *print*, o aluno deveria colocar os números correspondentes às características encontradas. Essa atividade foi realizada no grupo do WhatsApp e o resultado foi socializado em sala de aula, momento em que projetamos no *datashow* todos os *prints* com as respostas dadas pelos alunos e fomos analisando, juntos, se as respostas estavam condizentes com o que havíamos aprendido. As **Figuras 10 e 11** apresentam exemplos de *prints* postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo Internetês.



Figura 10: *Prints* postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo Internetês



Figura 11: Prints postados pelos alunos/sujeitos de pesquisa, no grupo Internetês

II) *Questões objetivas trazidas na avaliação bimestral dos alunos/sujeitos de pesquisa.* Presença de questões objetivas relacionadas ao projeto, na avaliação bimestral, sem valerem pontos. De 1 a 8, eram questões relacionadas aos conteúdos que estávamos estudando, referentes à grade curricular do 9º ano do Ensino Fundamental, e, de 9 a 13, questões especificamente sobre o projeto. Seguem tais questões.

Se você participa do projeto sobre o Internetês, responda às próximas questões.



(Disponível em: < <https://institutosabedoria.wordpress.com/2016/02/14/10-cursos-online-e-gratuitos-oferecidos-por-universidades-do-brasil/> > Acesso em agosto de 2017)

9. Pode-se considerar o aparecimento do internetês (comum no meio virtual) no cartum como:

- A) inapropriado, uma vez que ele se restringe às interações online realizadas por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet.
- B) apropriado, uma vez que se tentou reproduzir a informalidade da fala do garoto ao responder aos pais.
- C) inapropriado, uma vez que este novo uso da língua não é compatível com usuários da norma culta e pessoas de alto nível de escolaridade, como é o caso do cartunista Mauricio Rett.
- D) apropriado, uma vez que foi proposital e a intenção era que, deste modo, a hipótese levantada pelos pais do garoto fosse confirmada.

10. Dentre as características que estudamos a respeito do internetês, qual delas NÃO pode ser constatada na reposta do garoto:

- A) registro sem acentuação;
- B) sequência de consoantes representando palavra, sem uso de vogais;
- C) nasalização indicada por UM ou UN em final de palavra;
- D) uso de caracteres especiais (*emojis*).

11. Julgue as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F) e, depois, assinale a alternativa correspondente à sua resposta.

- I – A palavra *naum* representa uma das várias formas possíveis em internetês da palavra *não*.
- II – A ausência do acento agudo na palavra *eh* e a substituição do mesmo pela letra *h* é “invenção” recente, que surgiu no século atual com o uso do internetês.
- III – A palavra *verdade* como está escrita, ainda que não seja muito comum no internetês, comprova o fato de que muitas palavras encontradas em interações online escritas, em *chats* ou no WhatsApp, são grafadas de acordo com a norma padrão da língua.
- IV – A expressão *bater papo* é um exemplo de variação linguística conhecida como gíria e é restrita a grupos sociais específicos.

Estão corretas

- A) todas as afirmativas;
- B) as afirmativas I, III e IV;
- C) apenas I e III;

D) as afirmativas I, II e III.

12. NÃO podemos afirmar que o cartum de Mauricio Rett

A) faz, de forma explícita, avaliação negativa do modo de funcionamento da língua em situações de bate papo na internet.

B) coloca em discussão a permanência excessiva dos jovens e adolescentes em bate papos online.

C) traz como tema um fenômeno atual e global.

D) apesar de não ser datado, provavelmente foi criado há algum tempo atrás, conforme pode ser comprovado pelo tipo de computador utilizado pelo garoto.

13. O Internetês, tipo de linguagem utilizada no meio virtual, que se constitui enquanto uso diferente da língua, pode ser considerado como uma forma escrita de linguagem

A) inadequada, em virtude do desrespeito às normas gramaticais.

B) adequada para utilização em qualquer gênero ou tipo textual, independentemente da situação ou do contexto comunicativo.

C) adequada em interações informais online e, fora do espaço virtual, em situações comunicativas com propósitos específicos.

D) inadequada pela semelhança à fala, sendo enunciado escrito.

III) *Atividade de análise linguística e discursiva sobre a linguagem online, entregue em folha separada, como tarefa de casa.* As **Figuras 12, 13 e 14** reproduzem esta atividade.

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161 – atividade 3)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

- A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? _____
- B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? _____
- C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? _____
- _____
- D) Em qual tipo de regra se encaixam as abreviaturas digitais da atividade 1? Explique essa regra, com base no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas. _____
- E) Que outros exemplos de abreviaturas digitais estão de acordo com essa regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? _____

Figura 12: Atividade 1

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162 – atividade 4)

Na língua, as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a palavra já se encaixar em um dos quatro tipos de abreviaturas digitais (A, B, C ou D) classificadas por Komesu e Tenani (2015), explicita esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou “Ah não!”)

Grupo 3: sab, pod, munk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá (está)

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Grupo 7: mtooooo, feiiiiiooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbn/tb, cmg, ngm, tc

Grupo 9: on (*online*), Insta (*Instagram*), Face (*Facebook*), off (*off-line*), brow (*brother*), net (*Internet*)

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequentes na linguagem falada e escrita coloquial.)

Figura 13: Atividade 2

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços e lojas no *shopping* Villa-Lobos, localizado em área nobre da cidade de São Paulo. As autoras Komesu e Tenani fizeram uma análise mais completa desse anúncio num artigo publicado em 2010, na *Revista Eutomia*, que complementa as informações sobre o anúncio em questão:

O anúncio, que ocupa 75% da página do jornal, é impresso em tons de cor-de-rosa e traz a imagem de uma jovem sorridente, esguia, de cabelos castanho-claros anelados e longos. A adolescente, vestida com minissaia descontrada, procura equilibrar bolsa cor-de-rosa, chaveiros de pelúcia, celular e inúmeras sacolas de compra coloridas e divertidas, enquanto encena “falar” ao aparelho. A imagem centralizada da garota é circundada por “caixas de textos” escritos em cor preta, referência a “falas” de personagens em histórias em quadrinhos. O desenho da fonte do texto remete a caracteres de teclado de computador e/ou aparelho celular (KOMESU; TENANI, 2010, p. 5).

Eis a reprodução do anúncio e, ao lado, a transcrição exata de seu texto verbal.

uhuuuuww
aulasoh nu mes q vem...
huahuahuaaa.

mtoloko!!!!!!
Vem no Animatoon....
Espaço do Cartoon
Network e da SKY
p/ fazer desenho
animadu :-)

Vem logo... Aki tem
7 cinemas... mto
filmeiraduuu... rrsrr

soh tem loja xou...
To t sperandu n
dmora hein =)

ti adoro mto!!!
to c saudad :-)
hehehheh

Eiiii abriu akla
lojamto fofinha...
Vc tem q v.....!!!!

9dades:
YEP moda infantil
PETIT BEBE moda infantil
PIRLIMPIMPIM calçados infantis
MONTANA GRILL fast-food
Lilás concerto de jóias
NEM moda feminina

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?)

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode-se até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

Figura 14: Atividade 3

4.1.4 Reflexão sobre o que foi aprendido

Esta última fase de ensino consiste na sistematização e formalização dos conhecimentos desenvolvidos, de modo a refletir deliberadamente sobre eles. Aguiar Jr. (2005) explica que em geral isso acontece por meio de uma exposição do professor, recuperando o trabalho realizado no decorrer de toda a sequência de ensino. Normalmente, é solicitada aos alunos a produção de um texto síntese sobre o tópico. O autor ressalta que “essa atividade de reflexão sobre o que foi apreendido permite conectar um tópico de estudos a outros no currículo, garantindo uma continuidade da narrativa do ensino para além daquela sequência de ensino” (AGUIAR JR. 2005, online).

Além de recapitularmos tudo que havíamos estudado e discutido anteriormente, em forma de aulas expositivas, dialogais e momentos de reflexão em conjunto com os alunos, esta última etapa durou cerca de três semanas (aproximadamente 18 aulas) e contou com as seguintes atividades:

- um questionário final (APÊNDICE IV), com o qual se objetivava, principalmente, saber se houve progresso na aprendizagem dos alunos; se a pesquisa contribuiu para isso e para tornar

o ensino de Língua Portuguesa mais atrativo; bem como analisar o nível de envolvimento e participação deles, ao final da aplicação da sequência de ensino;

- retomada do questionário inicial (APÊNDICE III) aplicado na problematização, para que os próprios sujeitos de pesquisa pudessem rever as ideias e opiniões que tinham, antes do desenvolvimento da sequência de ensino, sobre a linguagem online e sua utilização, comparando-as com as respostas do questionário final (APÊNDICE IV). Não somente nesta última etapa, mas, durante o desenvolvimento da sequência de ensino, também tivemos oportunidades de retomar o questionário inicial, atendendo a solicitações dos próprios alunos, à medida que íamos progredindo em conhecimentos e eles constavam mudanças em suas opiniões e visões sobre o assunto. Mas, aqui, nesta última fase da sequência, houve um momento mais sistematizado de sentarmos e analisarmos resposta por resposta, comparando-as, num exercício individual, e, depois, compartilharmos os resultados dessas autoanálises com o restante da turma;

- retomada das respostas dadas pelos alunos às perguntas da Atividade 3 de análise e reflexão a respeito da linguagem online, numa perspectiva enunciativa/discursiva (**Figura 14**), referente ao anúncio publicitário do *shopping* Villa-Lobos, todo em linguagem online. Além de fazermos uma discussão conjunta dos exercícios propostos e socializarmos as respostas dadas pelos alunos, aproveitamos a oportunidade para analisarmos aspectos linguísticos do anúncio publicitário, publicado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005, todo escrito em linguagem online, e reproduzido na obra de Komesu e Tenani (2015). Fizemos os mesmos questionamentos linguísticos aos alunos, propostos por Komesu e Tenani (2015) no quadro 5, intitulado “*Sugestões de tópicos de estudo a partir de anúncio publicitário*” (p. 72-73);

- montagem de painéis informativos e explicativos pelos alunos sobre o tema, afixados nas dependências da escola, a fim de informar e conscientizar a comunidade escolar sobre a visão científica da linguagem online (conhecida como internetês) e tentar derrubar mitos e preconceitos que existem em relação ao uso desse tipo de linguagem pelos alunos/adolescentes. Foram montados quatro painéis pelos alunos e produzido um *banner* pela professora-pesquisadora; este com explicações resumidas sobre a pesquisa, nosso objeto de estudo, objetivos, pessoas envolvidas e os resultados alcançados;

- exposição dos painéis e *banner*, no período de 28/11 a 01/12/17. Além de expor o material, nós, alunos e assistente de pesquisa, ficamos responsáveis por dar explicações sobre o trabalho desenvolvido, tirar dúvidas e responder às perguntas que nos foram feitas, uma vez

que convidamos todas as turmas, professores e demais funcionários da escola para visitarem nossa exposição. A exposição e os painéis confeccionados pelos alunos foram fotografados por uma equipe de fotógrafos profissionais contratada. O DVD, com todas essas fotos, encontra-se anexado a este trabalho (ANEXO II).

Em relação aos painéis, a orientação dada aos quatro grupos (cada um deles responsável por um painel) foi a seguinte: baseados no livro de Marcos Bagno, *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (2007), tivemos a ideia de, assim como Bagno fez nessa obra, levantar os principais mitos relacionados à linguagem online e seu uso e tentarmos derrubá-los, ou, pelo menos, apresentar uma visão mais crítica e científica a respeito destas afirmações disseminadas entre o senso comum.

Após discussão com os alunos e, até, entrevistas com pessoas de fora da pesquisa, selecionamos doze mitos que, em nossa opinião, precisavam ser desmitificados à luz dos conhecimentos científicos construídos e apreendidos por nós, durante nosso processo investigativo. Cada grupo ficou responsável por trabalhar com três mitos. No total, são eles:

12 Mitos sobre o internetês

Mito 1: O hábito de escrever em internetês interfere na escrita do aluno em situações em que é preciso usar a norma padrão e as regras ortográficas do Português.

Mito 2: Quem escreve muito em internetês nas redes sociais não sabe o “Português correto”.

Mito 3: No internetês não há regras; é a linguagem do “vale-tudo”, dos caos.

Mito 4: Eu não preciso saber nada sobre ortografia oficial ou sobre conhecimentos gramaticais a respeito da Língua Portuguesa, para escrever e ler em internetês.

Mito 5: O internetês se resume simplesmente àquela escrita abreviada que os jovens e adolescentes usam para se comunicarem online.

Mito 6: O internetês é uma ameaça à Língua Portuguesa.

Mito 7: O internetês é uma escrita abreviada que reproduz fielmente a fala.

Mito 8: O internetês é usado somente para economizar tempo de digitação e encurtar as palavras, tornando a comunicação mais rápida.

Mito 9: Só os brasileiros usam internetês, porque temos preguiça de digitar tudo “certinho”.

Mito 10: Só existem abreviaturas em internetês; na norma padrão, não.

Mito 11: Só posso escrever em internetês em ambiente virtual, ou seja, não posso usá-lo fora da internet.

Mito 12: No internetês, não há ocorrência de palavras escritas conforme a norma padrão da Língua Portuguesa e sua ortografia oficial.

Ainda, nesta fase final, foi proposta, pelos próprios sujeitos de pesquisa, a criação de um *blog*, para compartilhar com um universo maior de pessoas os resultados da pesquisa e os conhecimentos construídos durante e após seu desenvolvimento. Os próprios alunos tiveram a iniciativa de criarem o blog, com o nome “Os interneteiros”, e a ideia era que todos os envolvidos na pesquisa tivessem acesso ao *login* e senha para podermos alimentá-lo com postagens variadas, tais como: fotos tiradas durante o desenvolvimento da pesquisa; vídeos feitos pelos alunos, contando as experiências vivenciadas com a pesquisa e os conhecimentos apreendidos a partir dela; comentários escritos; charges; memes; e vários outros textos multimodais que tratassem da linguagem online e sua utilização.

4.2 Instrumentos de pesquisa

Além de um diário de pesquisa (utilizado pela professora/assistente de pesquisa), questionários inicial e final, atividades e celulares com acesso à internet, esta pesquisa contou com a utilização de uma plataforma online de mensagens instantâneas (MI), no nosso caso, o aplicativo WhatsApp. Sobre esse *software*, a Wikipédia – a enciclopédia livre – traz as seguintes informações

WhatsApp Messenger 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 *software* está disponível para [Android](#), [BlackBerry OS](#), [iOS](#), [Symbian](#), [Windows Phone](#) e [Nokia](#). A empresa com o mesmo nome foi fundada em 2009 por Brian Acton e Jan Koum, ambos veteranos do Yahoo e está sediada em [Santa Clara, Califórnia](#). (...) Em janeiro de 2015, o *app* também passou a ser utilizado pelo computador, através do [Google Chrome](#), e em fevereiro, o serviço também foi disponibilizado para usuários dos navegadores [Mozilla Firefox](#) e [Opera](#). Em 18 de janeiro de 2016, os criadores do aplicativo WhatsApp divulgaram a notícia de que o aplicativo se tornaria isento de qualquer cobrança anual. No mesmo comunicado, foi anunciado que o serviço de mensagem chegou a 990 milhões de usuários. Em 2 de fevereiro de 2016, Mark Zuckerberg anuncia que o WhatsApp alcança a marca de 1 bilhão de usuários. "Poucos serviços conectam mais de um bilhão de pessoas", comenta Zuckerberg. No Brasil, a troca de mensagens instantâneas é um dos principais usos dos aparelhos móveis, como celulares ou *smartphones*: 83,3% dos lares monitorados pela Kantar disseram usar aplicativos de mensagens instantâneas em 2016, aumento de 9,8 pontos percentuais em relação ao ano anterior. (Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>> Acesso em 29 de jan. de 2018)

Como os dados mostram, o número de usuários do WhatsApp é muito grande e só vem aumentando, com o passar do tempo. É o comunicador instantâneo de maior popularidade entre adolescentes e jovens. Esse foi um dos motivos que nos levaram a optar por utilizar esta plataforma online de MI, como um dos instrumentos de pesquisa. Também, levamos em conta

o alto *grau de interatividade deste aplicativo*, que, segundo Lévy (1999), pode ser medido pelos seguintes parâmetros:

- as possibilidades de apropriação e de *personalização* da mensagem recebida, seja qual for a natureza dessa mensagem;
- a *reciprocidade* da comunicação (a saber, um dispositivo comunicacional “um-um” ou “todos-todos”);
- a *virtualidade*, que enfatiza aqui o cálculo da mensagem em tempo real em função de um modelo e de dados de entrada;
- a *implicação* da imagem dos participantes nas mensagens;
- a *telepresença* (LÉVY, 1999, p. 82, grifos do autor).

Além disso, como esta pesquisa se propunha a analisar e discutir a linguagem online, era coerente que este trabalho fosse feito não só em ambiente real (na sala de aula), mas também no virtual, por meio de bate-papos síncronos e informais, através dos quais a linguagem online se manifesta com naturalidade. Acreditávamos que a atividade metalinguística de utilizar a linguagem online para explicar a própria linguagem online pudesse ser uma rica oportunidade para entendermos e vivenciarmos este fenômeno em emergência, que é o “internetês”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos os resultados alcançados em cada fase da sequência de ensino, com base na análise qualitativa dos dados obtidos. Vale ressaltar, mais uma vez, que lançamos mão do uso de gráficos e tabelas, exclusivamente, a serviço das discussões e reflexões qualitativas que serão feitas.

5.1 Problematização inicial

5.1.1 Questionário inicial (APÊNDICE III)

A primeira atividade desta fase foi a aplicação do questionário inicial (APÊNDICE III). Com as três questões iniciais, objetivava-se conhecer o perfil dos sujeitos de pesquisa: se eles possuíam computador (*notebook ou desktop*) em casa com acesso à internet; que atividades realizavam online, através do uso do computador; se tinham acesso à internet pelo celular/*smartphone* e, em caso afirmativo, que aplicativos online eram os mais utilizados por eles nesses dispositivos móveis; a quantidade aproximada de horas por dia que passavam na internet. Após a leitura dos 36 questionários respondidos, os resultados foram estes:

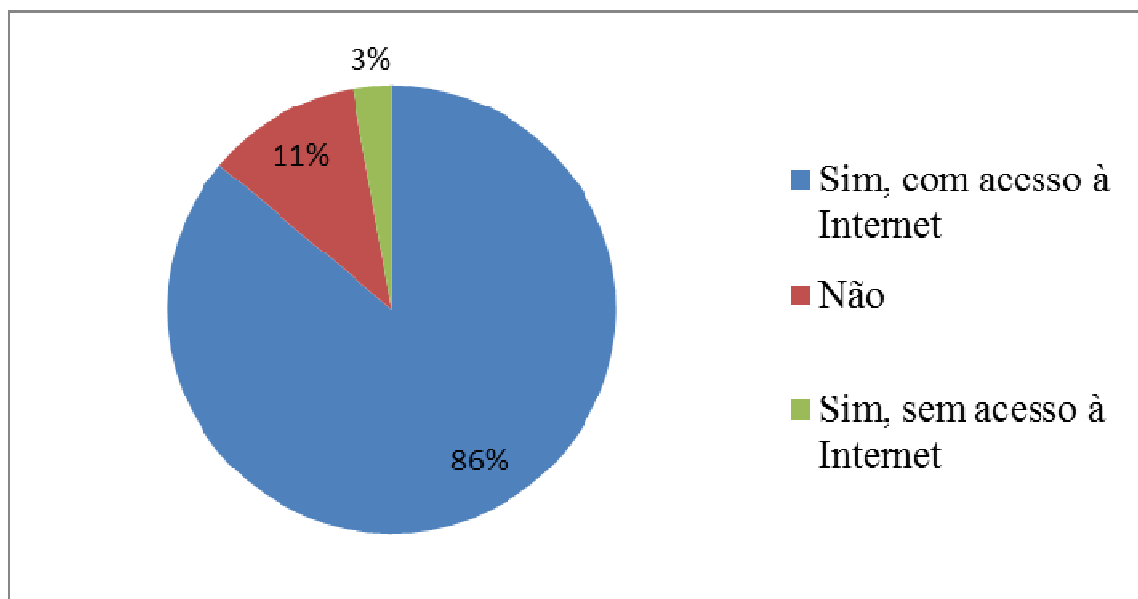


Gráfico 1: Presença de computador (*notebook ou desktop*) em casa com acesso à internet

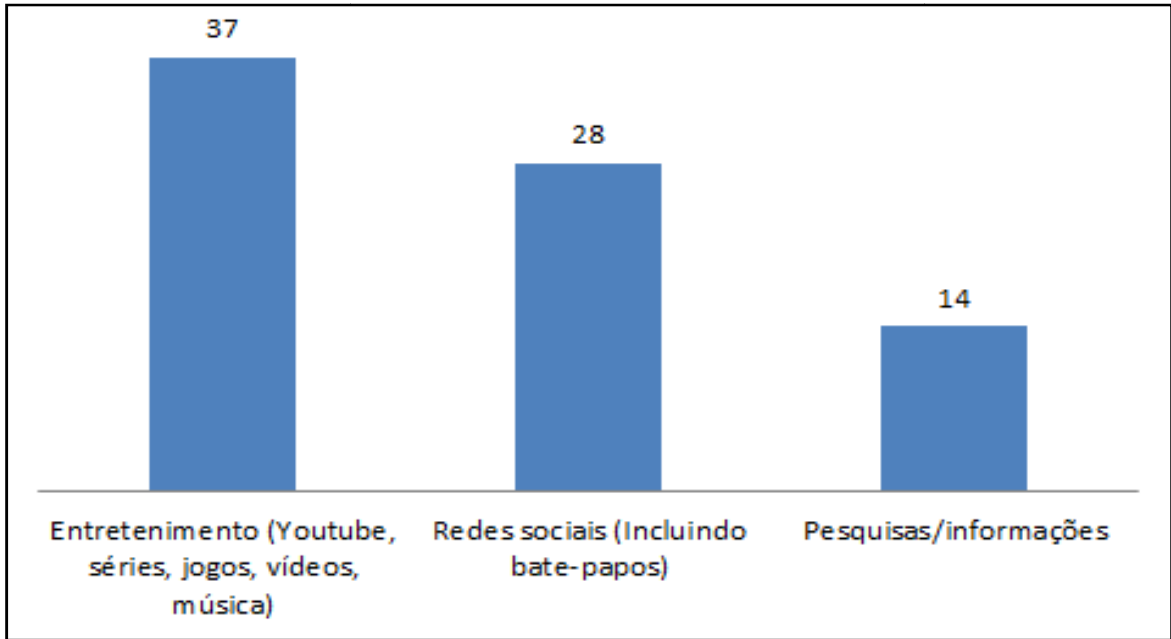


Gráfico 2: Principais atividades realizadas online pelos alunos no computador (*notebook ou desktop*), em casa, considerando-se não o percentual ou o número total de sujeitos de pesquisa, mas, sim, as respostas de cada aluno, que se encaixavam em uma ou mais de uma dessas categorias.

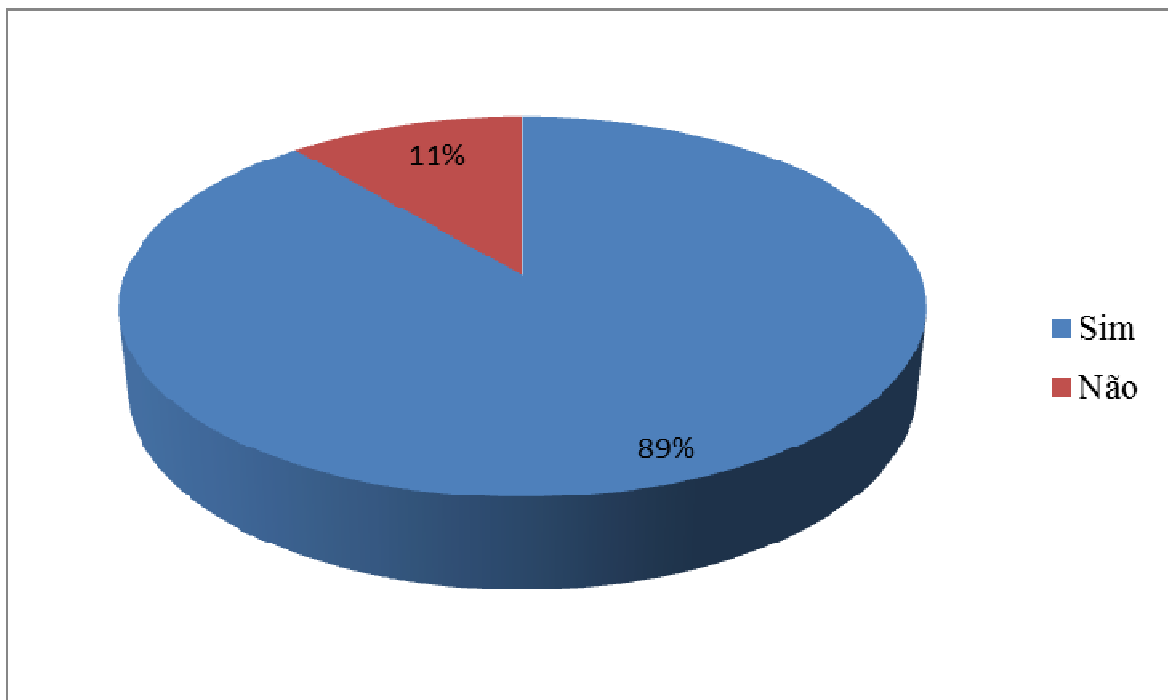


Gráfico 3: Acesso à internet pelo celular/ *smartphone*

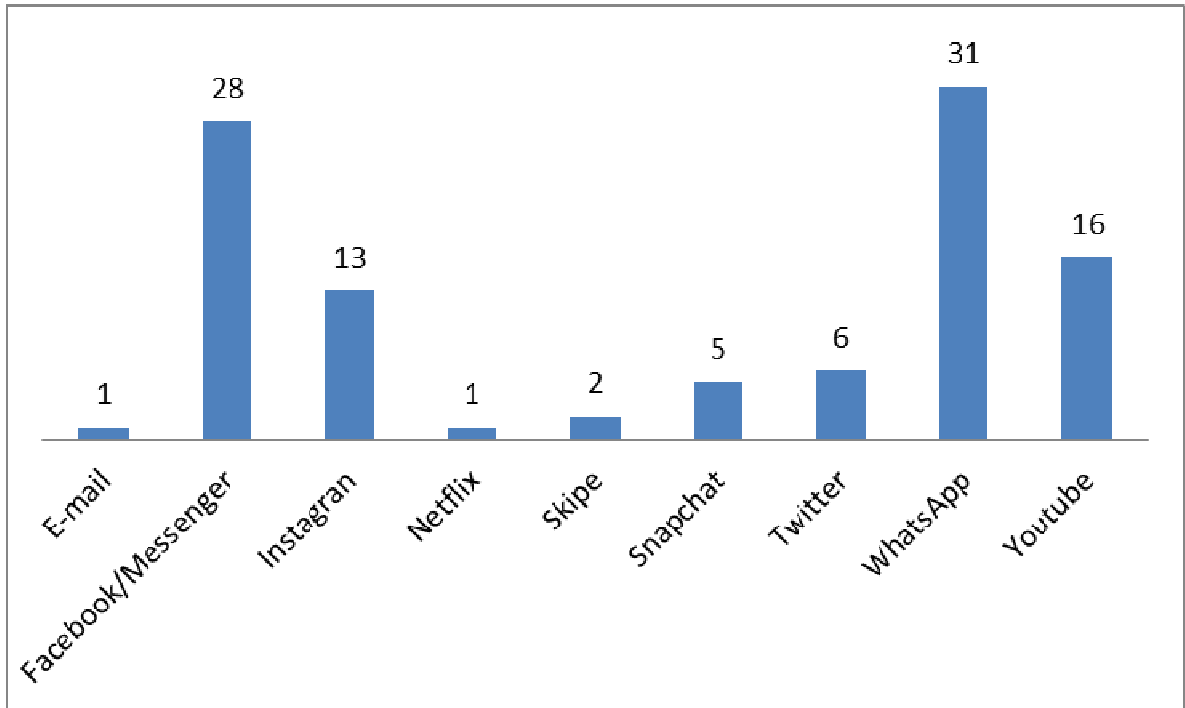


Gráfico 4: Aplicativos/plataformas online mais utilizados(as) pelos alunos nos dispositivos móveis, novamente, sem considerarmos o número percentual ou o total de sujeitos de pesquisa, mas as respostas dadas por eles, que se encaixavam em uma ou mais de uma dessas categorias.

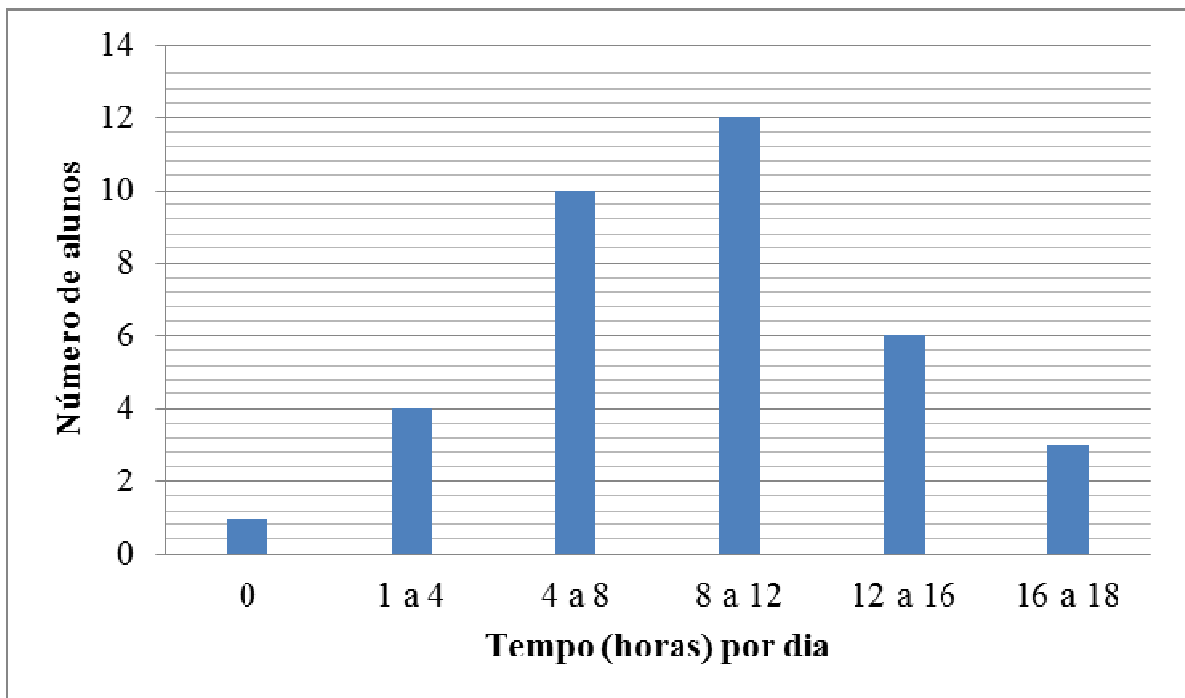


Gráfico 5: Tempo (horas por dia) que os sujeitos de pesquisa passam conectados à internet

Os cinco primeiros gráficos apresentados nos permitem inferir que:

1º) O acesso à internet não é, ainda, um bem disponível para todos; tanto no que se refere ao seu uso em computadores (*notebook ou desktop*) em casa, mas também através de celulares e *smartphones*. Isso se deve, talvez, aos preços abusivos cobrados pelas fornecedoras do serviço de internet, o que impede a democratização e a popularização da internet, principalmente, entre as camadas mais baixas da sociedade. Em nossa pesquisa, a porcentagem de quem não tem acesso à internet, seja em casa (3%), ou pelo celular (11%), é baixa, o que pode ser explicado pela clientela atendida pela escola em que ocorreu esta pesquisa, que se constitui, basicamente, por alunos de classe média baixa/alta.

2º) A porcentagem de alunos que não possui computadores (*notebook ou desktop*) em casa (11%) é, a nosso ver, alta. Com a popularização de celulares com acesso à internet entre jovens e adolescentes, tem diminuído, cada vez mais, o número de computadores nos lares, uma vez que quase tudo que se faz no computador, hoje, é possível realizar no celular. Nossa previsão, com base nos dados desta pesquisa e em nosso contato diário com adolescentes e jovens, é que este número (de pessoas que não tenham computadores em casa) só venha a aumentar, nas próximas gerações. Celulares, *smartphones e tablets* têm tomado cada vez mais espaço dentre as ferramentas tecnológicas utilizadas pelo homem, tornando algumas delas já obsoletas, como é o caso das câmeras fotográficas não profissionais e, até, quem sabe, no futuro, computadores *desktop* domésticos (para fins não profissionais).

3º) As principais atividades realizadas online pelos alunos no computador (*notebook ou desktop*), em casa, giram em torno de entretenimento e de utilização de redes sociais (incluindo plataformas e *sites* de bate-papos virtuais). É triste a constatação do baixo número de respostas que trouxeram o uso do computador como ferramenta para fazer pesquisas, buscar informações (como, por exemplo, ler notícias e revistas digitais), ou estudar.

4º) Já os aplicativos e plataformas online mais utilizados pelos alunos nos dispositivos móveis (celulares, *smartphones*) são as redes sociais e o WhatsApp, o que comprova que os alunos utilizam muito esse comunicador de mensagens instantâneas.

5º) Em relação ao número de horas que nossos sujeitos de pesquisa passam conectados à internet, o resultado não nos causou surpresa, tendo em vista o perfil atual de adolescentes e

jovens, de modo geral, no que diz respeito a viverem muito mais no mundo virtual que no real.

A questão 4 do questionário inicial foi elaborada para sabermos se os sujeitos de pesquisa tinham o hábito de participarem de *chats*, bate-papos online ou qualquer outro tipo de troca instantânea de mensagens. Saber disso era importante, uma vez que nosso principal objeto de investigação era a linguagem online, o que tornava imprescindível que a grande maioria dos alunos tivesse a prática de conversar online. Perguntaram-se, também, quais eram os principais programas utilizados por eles na interação online com seus interlocutores. Os resultados foram:

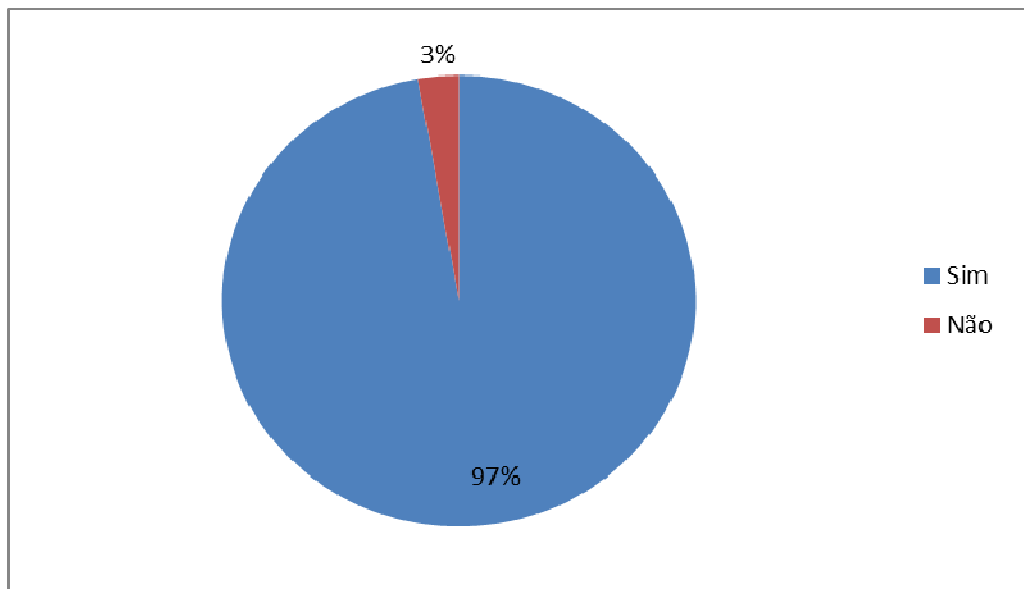


Gráfico 6: Porcentagem de alunos que participam de *chats*, bate-papos online ou qualquer outro tipo de trocas instantâneas de mensagens.

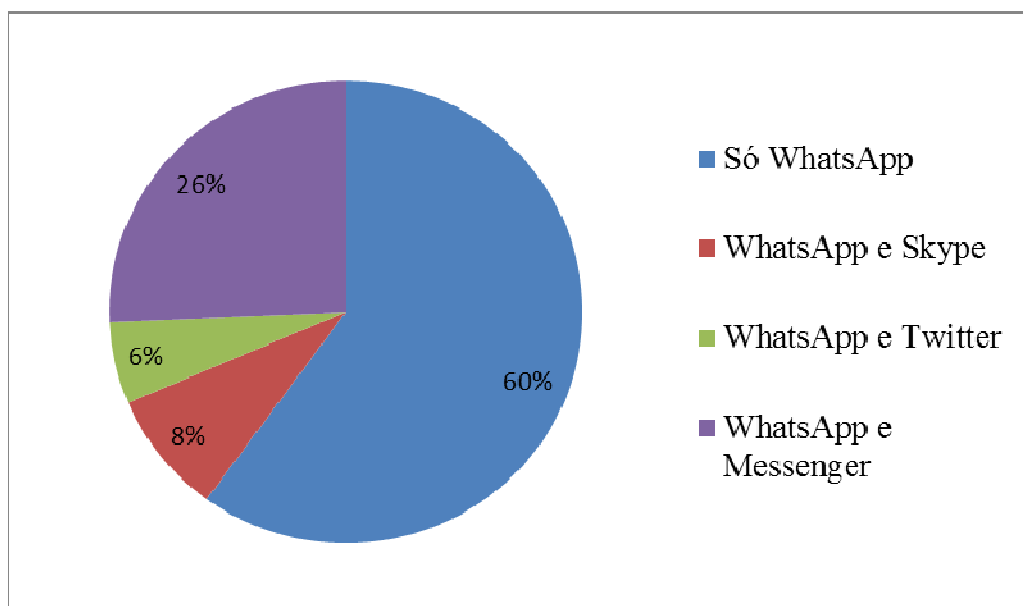


Gráfico 7: Aplicativos online utilizados nos *chats*, bate-papos online ou qualquer outro tipo de troca instantânea de mensagens.

Os resultados confirmaram nossa expectativa de que a prática de conversar online é algo muito comum no dia a dia dos sujeitos de pesquisa e que a grande maioria deles (97%) participam de *chats*, bate-papos online ou qualquer outro tipo de trocas instantâneas de mensagens. Os dados também corroboraram a tese de que, atualmente, a plataforma de troca de mensagens instantâneas mais utilizada é o WhatsApp, o que justifica tal aplicativo ter sido elencado como um dos principais instrumentos de nossa pesquisa.

A questão 5 do questionário inicial era a seguinte: *Com quem e com que finalidade(s) você costuma conversar online?* Com base nesses questionamentos, não foi possível tabular os dados obtidos para a construção de gráficos, uma vez que as respostas foram muito variadas. Grande parte dos sujeitos de pesquisa disseram que conversam com amigos (tanto com os quais convivem diariamente, como com aqueles que estão distantes fisicamente) e com parentes (próximos e/ou distantes). Alguns alunos responderam que conversam também com pessoas desconhecidas, por exemplo, quando estão jogando online ou numa sala de bate-papo da internet. As finalidades dessa comunicação online também foram diversificadas: passar o tempo; divertir-se; jogar; conectar-se ao mundo virtual; contar novidades e saber notícias de seus interlocutores; falar virtualmente o que não se consegue, ou, não se pode falar pessoalmente (fisicamente); paquerar; discutir assuntos importantes, como trabalhos, tarefas escolares, matérias das avaliações.

As últimas questões do questionário inicial já tratam, especificamente, da linguagem online e o uso que o sujeito faz dela. Sobre ela ser, na concepção inicial deles, uma linguagem mais formal ou informal, obtivemos o seguinte resultado:

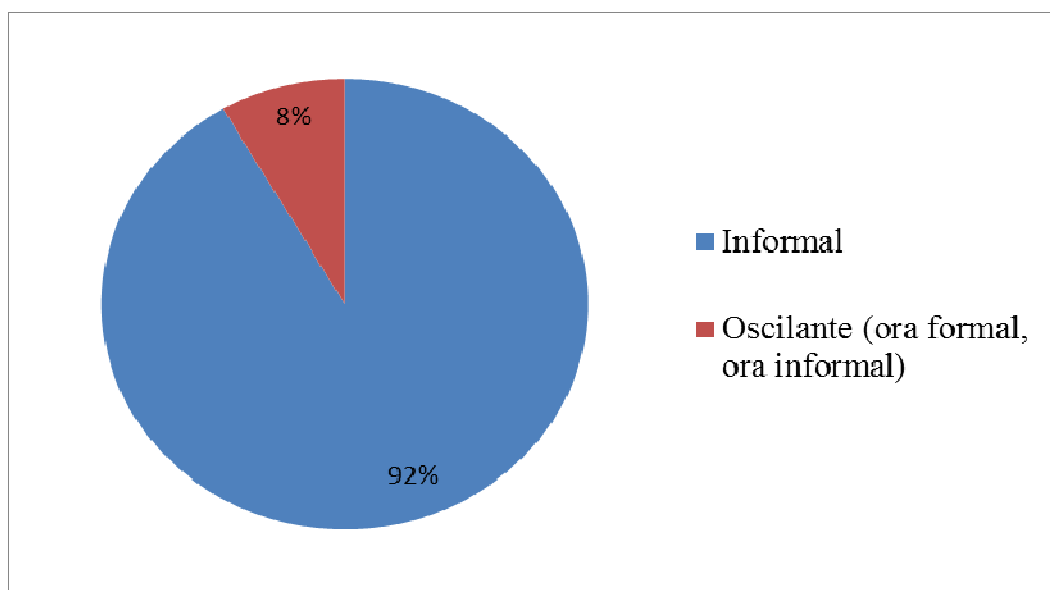


Gráfico 8: Tipo de linguagem mais utilizada nas conversas online

Pelo fato de já termos trabalhado, em sala de aula, os níveis de registro formal e informal da língua escrita e falada, em diversos gêneros e situações comunicativas, foi fácil, para os sujeitos de pesquisa, classificarem a linguagem online como exemplo de uso informal da língua. No entanto, o que nos chamou a atenção neste resultado foi o fato de 8% dos alunos considerarem, antes mesmo do desenvolvimento da sequência de ensino, a linguagem online como oscilante, ou seja, ora formal, ora informal. Isso evidencia que tais alunos já tinham, antes mesmo do desenvolvimento da pesquisa, um senso crítico em relação ao registro mais ou menos formal da língua, conforme o gênero, o contexto e a situação comunicativa, e que isso também se aplicava à linguagem online.

Para a questão “A escrita utilizada em suas comunicações online é a mesma utilizada em textos produzidos por você na escola? Em caso negativo, em que elas se diferenciam?”, tivemos o seguinte resultado:

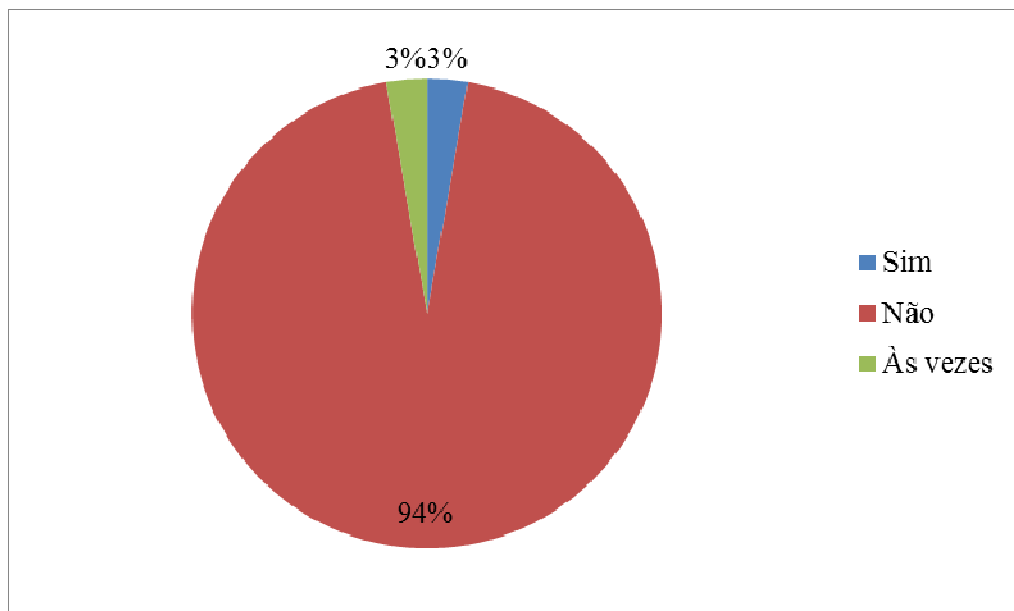


Gráfico 9: Respostas dos alunos para a seguinte pergunta: *A escrita utilizada em suas comunicações online é a mesma utilizada por você na escola?*

Os números apontam, assim como nossa experiência docente e várias pesquisas que já lemos sobre esta “possível interferência da linguagem online na escrita escolar dos alunos” (da qual discordamos totalmente), que eles sabem diferenciar o momento e o local apropriado para usar a linguagem online. E, isto, vale frisar, antes de desenvolvermos as atividades, discussões e reflexões propostas pela sequência de ensino. Foi pequena a porcentagem de alunos que, inicialmente, não tinham esta consciência e responsabilidade quanto ao uso da língua.

Quando questionados sobre cumprirem regras de acentuação e pontuação, conforme prescreve a gramática normativa, no momento em que estão utilizando a linguagem online, os números foram bastante interessantes:

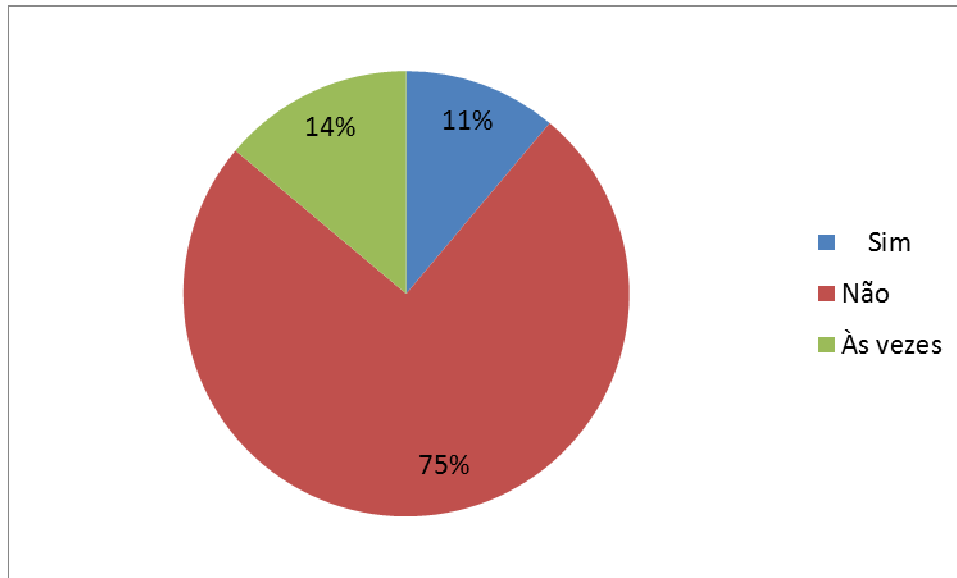


Gráfico 10: Porcentagem de alunos que seguem as regras de acentuação e pontuação, (conforme prescreve a gramática normativa) em suas comunicações online.

Como previsto, a maioria respondeu não cumprir regras gramaticais, mas o que nos surpreendeu foi o fato de muitos alunos (25%, no total) terem respondido que seguem, sim, o que prescreve a gramática, mesmo não sendo o tempo todo (como é o caso dos 14% que responderam “às vezes”). Dentre os que disseram seguirem as regras da gramática normativa em suas conversas online, nos deparamos com justificativas intrigantes, como: “*não quero parecer analfabeto*”; “*é mais certo e mais bonito, dá uma imagem melhor da pessoa*”; “*sou melhor compreendido pelas pessoas*” e até mesmo “*sou neurótica com pontuação, acentuação e ortografia correta, onde quer que eu esteja*”.

Os próprios alunos ressaltaram, e nós também sabemos, que, ao utilizarmos a linguagem online no WhatsApp, o próprio aplicativo dispõe de um mecanismo de correção que evita possíveis desvios gramaticais. Isso foi apontado por alguns sujeitos de pesquisa como ajuda, mas também como algo que limita e até atrapalha o uso da linguagem online em sua plenitude e naturalidade. Ouvimos, por exemplo, de uma aluna o seguinte comentário: “*Eu desabilitei o corretor ortográfico do meu WhatsApp, assim como um montão de gente. Tem hora que eu não quero escrever tudo certinho, como manda a gramática (na maioria das vezes, né?!) E não é porque não sei as regras, mas porque não quero escrever como manda a*

gramática; quero escrever assim mesmo, abreviado. Não combina escrever tudo certinho, quando a gente está conversando no WhatsApp”.

Os 75% “rebeldes” que afirmaram não obedecerem às regras gramaticais (o que, no desenrolar da sequência de ensino, ficou provado não ser bem assim, com tamanha anarquia e rebeldia) apresentaram justificativas também muito interessantes para isso, além da citada no comentário anteriormente transcrito de uma das alunas participantes da pesquisa. As justificativas desses alunos que responderam “NÃO” foram: *“tenho pressa e urgência em dar e receber uma resposta”*; *“não acho que tenha necessidade”*; *“não combina com a situação de conversa entre amigos no WhatsApp”*; *“vão me achar um chato, mala, metido a nerd”*; *“não sei direito as regras de acentuação e pontuação nem quando preciso escrever formalmente, quem dirá na internet!”*; *“as pessoas que vão ler me entenderão, mesmo não digitando tudo certinho”*; *“facilita a comunicação”*; *“o corretor ortográfico do WhatsApp corrige por mim; “ninguém nota ou acha estranho”*. Houve alunos que não souberam ou não quiseram explicar os motivos de não seguirem as regras prescritas pela gramática normativa.

A próxima pergunta do questionário inicial foi a seguinte: *Como você escreveria a frase “Quero conversar com você no final de semana.” se estivesse falando isso a um(a) amigo(a) pelo WhatsApp? Após a reescrita da frase, analise: por que você optaria por essa forma de escrita?* Nossos objetivos, com tais questionamentos, eram: confirmar o uso da linguagem online pelos sujeitos de pesquisa; identificar as possíveis variações presentes na escritura dessa mesma frase por sujeitos diferentes; e saber deles o motivo de terem optado pelo uso da linguagem online, na situação apresentada.

Quase todos os sujeitos de pesquisa utilizaram a linguagem online para reescrever a frase, com exceção de um aluno que respondeu: *“Normal. Quero conversar com você no final de semana”*. As maneiras de escreverem isso, em linguagem online, foram muito diversificadas. Alguns exemplos: *“quero falar com vc no final de semana”*; *“gro fala com vc no final de semana”*; *“gro cvs cm vc no fds”*; *“gro cv c vc nu fds”*; *“kero cv c vc no fds”*.

Quanto aos motivos apresentados pelos sujeitos de pesquisa para utilizarem a linguagem online nesta situação, se estivessem falando isso a um(a) amigo(a) pelo WhatsApp, nos deparamos com respostas como: *“é mais simples e prático”*; *“é mais rápido e por ser entre amigos”*; *“por ser comum, seria estranho digitar a frase da maneira correta”*; *“por ser melhor para digitar”*; *“por encurtar as palavras e a frase”*; *“para agilizar a digitação e a comunicação”*; *“por ser mais popular, descolado, na moda”* e *“para*

não ser o diferencial”. Essas justificativas confirmam o que Komesu e Tenani (2015) e Dias (2008) pensam a respeito da linguagem online e sua utilização. Não se utiliza a linguagem online apenas como estratégia para economizar tempo e espaço; mas, também, para projetar no outro (interlocutor) a imagem que se deseja passar de si próprio. Além disso, a utilização da linguagem online permite a construção de uma identidade virtual, que faz com que o sujeito pertença a uma comunidade, grupo social ou tribo, e seja aceito por essas organizações.

Também foram questionados aos alunos quais eram os recursos que eles utilizavam em seus bate-papos online, para compensar a ausência física, ou seja, para expressar sentimentos e emoções virtualmente. As respostas foram tabuladas e, a partir delas, gerado o gráfico a seguir:

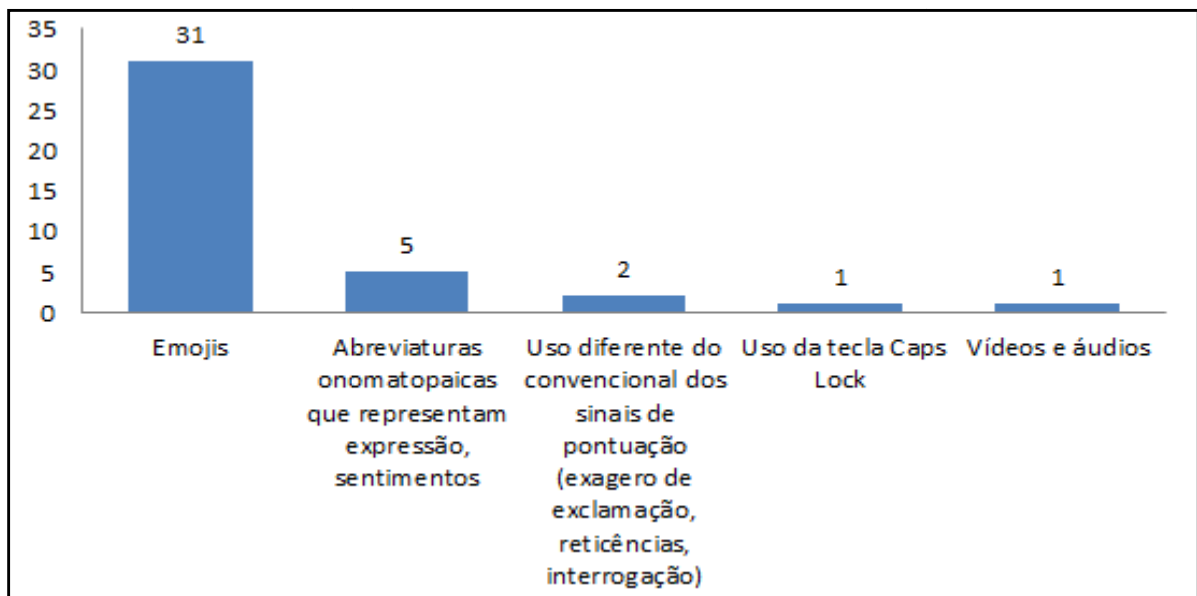


Gráfico 11: Recursos utilizados na escrita online, para compensar a ausência física em bate-papos na internet.

Em relação aos dados do **Gráfico 11**, ocorreu o mesmo que em outros já anteriormente discutidos: o número total de sujeitos de pesquisa não coincide com os números apresentados no gráfico, uma vez que um mesmo aluno nos forneceu mais de uma resposta. A grande maioria dos alunos citou o uso de emojis, uma vez que tais recursos são especialmente expressivos e *corpográficos* (DIAS, 2008). As onomatopeias digitais que representam, na linguagem online, não só som, mas também expressões e sentimentos, foram citadas com certa frequência. Houve alunos que responderam que fazem uso diferente do convencional dos sinais de pontuação (exagero de exclamação, reticências, interrogação). O uso da tecla *Caps Lock* foi citado por um (01) dos sujeitos de pesquisa. Em conversa,

posteriormente, com ele e outros alunos, discutimos o significado enunciativo do uso do recurso “caixa alta” (tecla *Caps Lock* ativada) nas palavras e frases em linguagem online. Além de dar ênfase, realce ao que está sendo dito, tal uso também está associado à atitude de gritar, na vida real, e isso desrespeita a uma das principais “netiquetas”. Na Wikipédia, para o verbete em questão, encontramos a seguinte definição:

Netiqueta (do inglês "network" e "etiquette") é uma [etiqueta](#) que se recomenda observar na [internet](#). A palavra pode ser considerada como uma [gíria](#), decorrente da fusão de duas palavras: o termo inglês *net* (que significa "rede") e o termo "etiqueta" (conjunto de normas de conduta sociais). Trata-se de um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações via internet, especialmente em [e-mails](#), [chats](#), [listas de discussão](#), etc. Serve, também, para regradar condutas em situações específicas (por exemplo, ao colocar-se a resenha de um livro na internet, informar que naquele texto existem [spoilers](#); citar nome do site, do autor de um texto transcrito, etc). (Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Netiqueta>> - Acesso em 29 de jan. de 2018)

Vale a pena apresentarmos algumas destas netiquetas.

- **evitar enviar mensagens exclusivamente em maiúsculas**, grifos exagerados, ou em [HTML](#).
 - Não usar recursos de formatação de texto, como cores, tamanho da fonte, *tags* especiais, etc, em excesso.
 - Respeitar para ser respeitado e tratar os outros como gostaria de ser tratado.
 - Lembrar-se de que dialogar com alguém através do computador não o isenta das regras comuns da sociedade, por exemplo, o respeito ao próximo.
 - Usar sempre a força das ideias e dos argumentos. Nunca responder com [palavrões](#).
 - Apesar de compartilhar apenas virtualmente um ambiente, ninguém é obrigado a suportar ofensas e má-educação.
 - Evitar enviar mensagens curtas em várias linhas.
 - Ninguém é obrigado a usar a [norma culta](#), mas é preciso usar um mínimo de [pontuação](#). Ler um texto sem pontuação, principalmente quando é grande, gera desconforto e aumenta as chances de ele ser [mal interpretado](#).
 - Nas redes sociais, respeitar os espaços de outras pessoas. Não usar os comentários de uma postagem, por exemplo, para julgamentos, acusações ou insinuações a respeito do autor.
 - Usar a funcionalidade de se determinar um [status](#) ou estado como *away* ou ausente, se possível.
 - Procurar ser o mais claro possível para não gerar [confusão](#).
 - Não sair do mensageiro sem se despedir da pessoa com quem está "falando".
- (Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Netiqueta>> - Acesso em 29 de jan. de 2018, grifo nosso)

É importante, ainda falando-se a respeito do **Gráfico 11**, destacarmos a referência feita ao uso dos recursos de áudio e imagem, principalmente, nas conversas no WhatsApp. Tais recursos *corporificam* (DIAS, 2008) ainda mais os sujeitos interlocutores em suas conversas online, além de tornar o aplicativo WhatsApp como atualmente uma das principais mídias de *telepresença* (LÉVY, 1999).

A última questão do questionário inicial era discursiva e, com ela, pretendia-se saber, antes mesmo do desenvolvimento da sequência de ensino, o que os sujeitos de pesquisa pensavam a respeito do internetês: se tal linguagem significava, na opinião deles, uma ameaça à Língua Portuguesa e, se, para eles, a linguagem online era prejudicial ao seu processo de aprendizagem da norma padrão da língua, devendo, portanto, ser combatida ou não.

Achamos por bem trazermos, aqui, os gráficos com os dados relacionados a esses questionamentos (feitos na última pergunta do questionário inicial), mas já os comparando com os resultados obtidos após o desenvolvimento total da sequência de ensino. As três primeiras questões do questionário final (APÊNDICE IV) traziam aos alunos os mesmos questionamentos feitos na última pergunta do questionário inicial (APÊNDICE III). Vejamos a comparação entre os dois resultados, antes e depois do desenvolvimento da sequência de ensino.

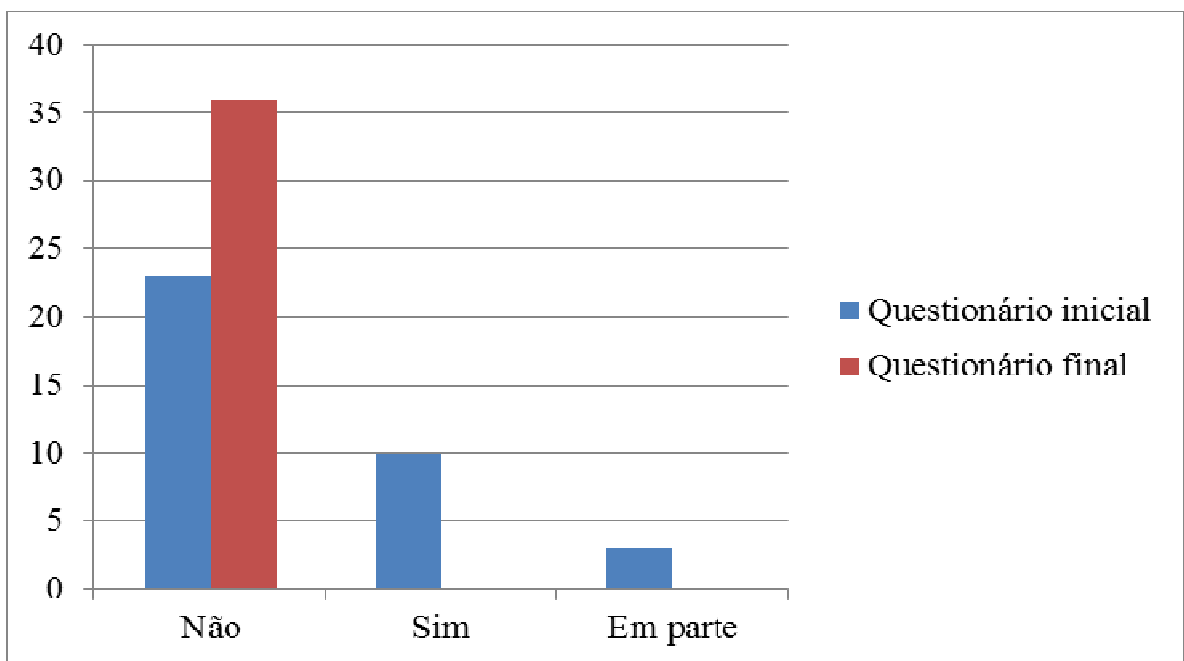


Gráfico 12: Opinião dos alunos questionários inicial e final para a seguinte pergunta: *O internetês significa uma ameaça à Língua Portuguesa?*

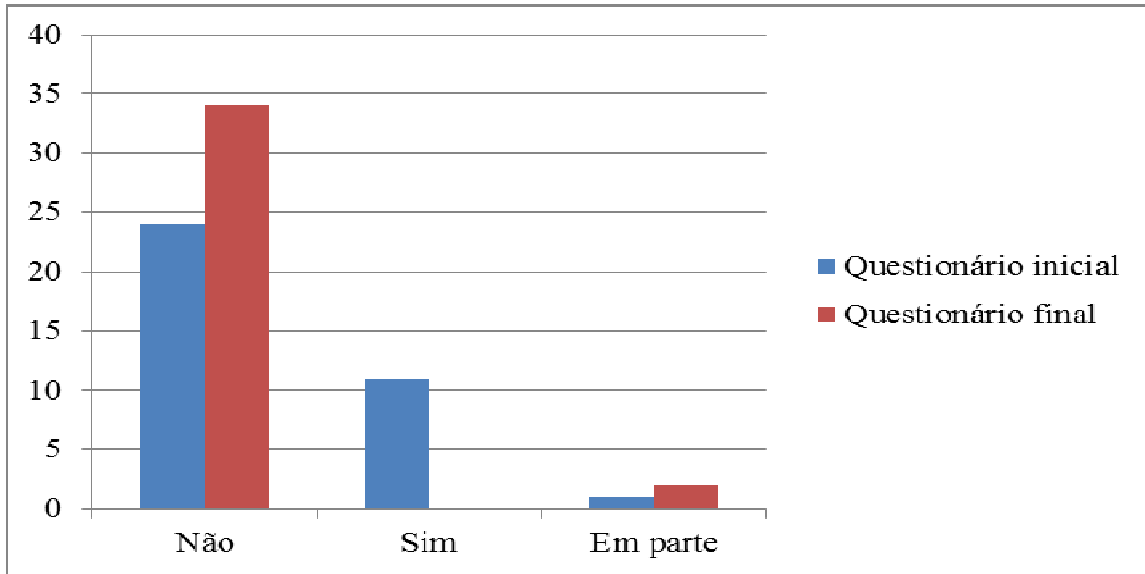


Gráfico 13: Opinião dos alunos questionários inicial e final para a seguinte pergunta: *Você considera o internetês prejudicial ao seu processo de aprendizagem da norma padrão da língua?*

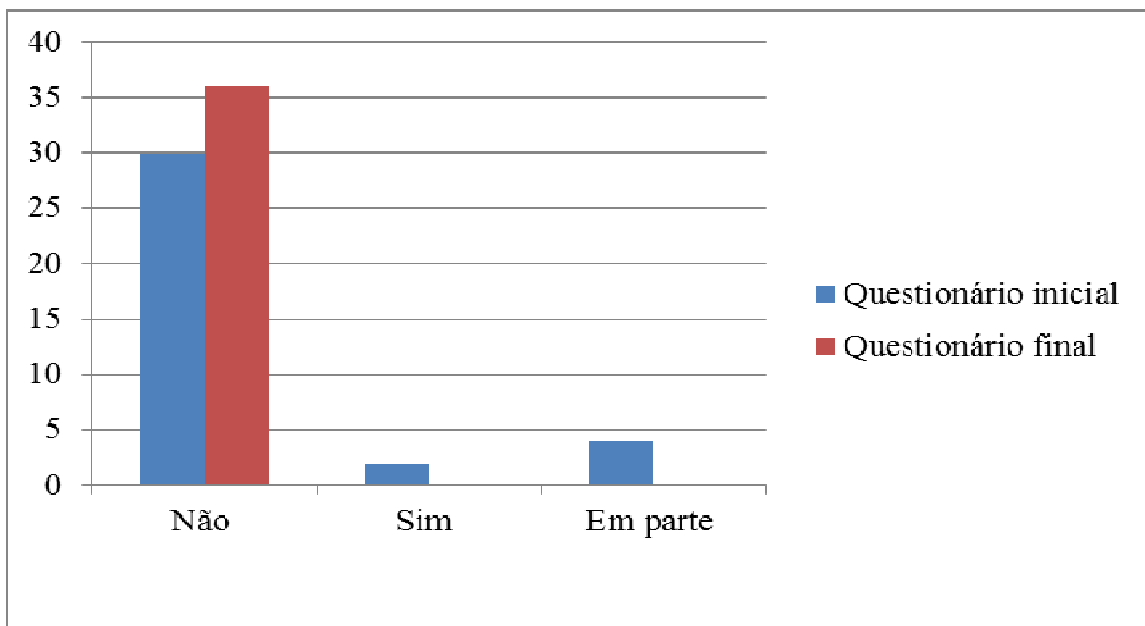


Gráfico 14: Opinião dos alunos questionários inicial e final para a seguinte pergunta: *O uso do internetês deve ser combatido?*

Os dados comprovam, assim como as experiências que vivenciei, enquanto assistente de pesquisa, antes, durante e após o desenvolvimento da sequência de ensino, como a visão inicial da maioria dos alunos a respeito da linguagem online e sua utilização mudou, com o decorrer de nossos trabalhos. Ouvimos relatos impressionantes de alunos que, apesar de usarem a linguagem online, inicialmente, tinham muitos pré-conceitos em relação a ela e seu

uso e, até, sentiam-se envergonhados por usá-la. Essa visão negativa mudou (como mostram os **Gráficos 12, 13 e 14**) e, além disso, desenvolveu-se nos sujeitos de pesquisa uma visão mais crítica e consciente quanto ao uso da linguagem online, gerando neles uma maior responsabilidade ao se usar a língua, com todos os recursos que ela nos oferece, nas diversas situações e contextos comunicativos. Isso pode ser evidenciado a partir dos dados apresentados no **Gráfico 15**, que mostra a visão que os sujeitos de pesquisa passaram a ter, após o término de aplicação da sequência de ensino.

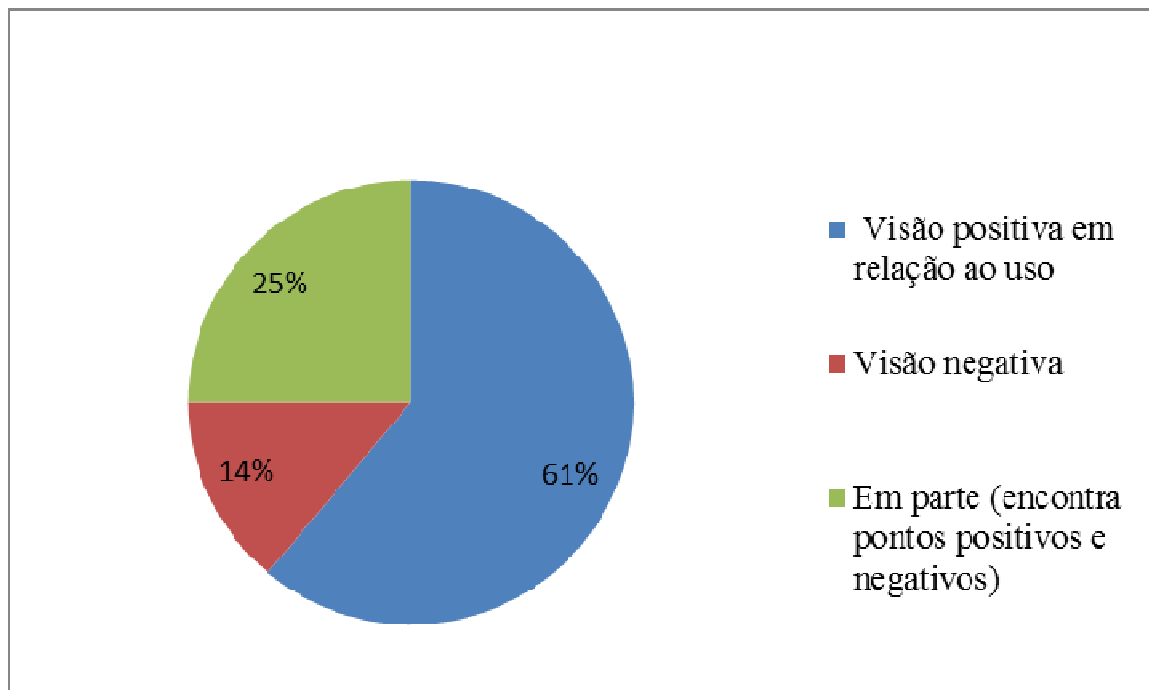


Gráfico 15: Visão dos alunos a respeito da linguagem online, também conhecida como "internetês"

Voltaremos a comentar os dados e resultados obtidos, a partir da aplicação do questionário final (APÊNDICE IV), mais adiante. Aqui, trouxemos apenas os resultados das três questões iniciais dele, para serem comparadas aos questionamentos feitos aos sujeitos de pesquisa, na última pergunta do questionário inicial (APÊNDICE III).

5.1.2 Trabalho em grupo, ainda na problematização inicial, de análise de textos em linguagem online, a fim de extrair o conhecimento prévio dos sujeitos de pesquisa sobre a linguagem online e sua utilização

A orientação para os cinco grupos formados era que eles, após a análise de textos escritos em linguagem online, respondessem às seguintes questões propostas: (I) *O que é,*

para eles, internetês?; (II) *Quais são suas principais características, com base na análise dos textos oferecidos e em suas experiências com o uso dessa linguagem?* É importante frisar que, neste momento, os alunos já sabiam que o nome mais popularmente conhecido da linguagem online é “internetês”; pois, alguns alunos, antes do início da pesquisa, nem sabiam que existia um termo específico que denominasse este tipo de linguagem.

As discussões e análises foram feitas em grupos e o resultado disso exposto ao restante da turma, como forma de compartilhar as visões que os sujeitos de pesquisa tinham, antes do desenvolvimento da narrativa de ensino (próxima etapa, após a problematização inicial). Além da exposição oral de cada grupo (que foi filmada, com autorização prévia dos sujeitos de pesquisa e de seus responsáveis), foi pedido a eles que entregassem, em folha separada, uma síntese das respostas às perguntas que lhes foram feitas. Esse material escrito foi mais uma das formas encontradas por nós, responsáveis pela pesquisa, para registrar este primeiro trabalho de extração do conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema. Com base nos vídeos (gravados pelos celulares dos próprios alunos) e no registro escrito entregue, constatamos que:

- Em relação à primeira pergunta (O que é internetês?), quase todos os grupos responderam, basicamente, ser uma linguagem online, utilizada nas redes sociais e bate-papos na internet, para facilitar a comunicação. A referência à questão da presença de abreviaturas, neste tipo de linguagem, foi muito recorrente, assim como a classificação do internetês como linguagem informal. Algumas respostas, no entanto, fugiram a esse padrão e nos chamaram a atenção, tais como: *“Internetês é uma variação linguística da Língua Portuguesa”* (grupo 2); *“Internetês é a abreviação de palavras, é a escrita de palavras erradas, modo diferente de ser descolado”* (grupo 4); e *“Internetês é a linguagem online usada principalmente por jovens, varia de região para região e de idade para idade”* (grupo 5).
- Ao serem questionados sobre as principais características do internetês, identificadas no material xerocado entregue a eles e, também, a partir de suas próprias experiências enquanto usuários deste tipo de linguagem, os alunos citaram: presença de abreviações (não sabiam ainda distinguir abreviação de abreviaturas); emojis e GIFs⁵; uso não convencional de

⁵Um GIF animado é o termo dado às animações formadas por várias imagens GIF [compactadas](#) numa só. É utilizado para compactar objetos em [jogos eletrônicos](#), para ser usado como [emojis](#) em [comunicações](#) instantâneas, e para enfeitar [sites](#) na [internet](#). GIFs são usados, também, como um meio para o efeito cômico. Uma ou mais fontes de vídeo podem ser editadas, rearranjadas ou combinadas para criar uma justaposição absurda, para criar o efeito oposto pretendido pelo criador da obra original ou para enfatizar e exagerar um detalhe menor. (Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format> Acesso em 29 de janeiro de 2018)

algarismos, números e símbolos matemáticos (9dade = novidade; 6 = vocês/cês; Qi100 = Que isso, hein?!; t+; +ou-); uso exagerado de alguns sinais de pontuação, como exclamação e interrogação; repetição de letras para indicar intensidade (“miiiiiitoooo”; “amuuuuuuu”; “adooooooooo”); uso de palavras estrangeiras, principalmente, em inglês.

Essas respostas dadas pelos alunos evidenciam que, mesmo antes de aprofundarmos nossos estudos sobre a linguagem online, os sujeitos de pesquisa já possuíam conhecimentos prévios importantes e que foram aproveitados para a elaboração e o desenvolvimento das próximas aulas, atividades e trabalhos. Identificamos, em contrapartida, ideias que precisavam ser trabalhadas e, até, desconstruídas, como a de que “*o Internetês é a escrita de palavras erradas*”.

5.1.3 Apresentação de opiniões conflitantes sobre o assunto, visitando *sites* e assistindo a vários vídeos sobre o assunto na internet

Este foi um momento muito produtivo para os alunos. Como os vídeos e comentários apresentavam visões conflitantes sobre a linguagem online e seu uso pelos jovens e adolescentes, os próprios alunos promoveram debates interessantes, e, até, calorosos entre eles. Eu, enquanto mediadora desses debates, tentei organizar as discussões e turnos de falas, mas, principalmente, dei oportunidade a eles para expressarem suas opiniões e crenças relacionadas ao uso da linguagem online.

5.1.4 Criação do grupo no WhatsApp, chamado “Internetês”, para atender aos interesses e propósitos de nossa pesquisa

A última atividade da problematização inicial foi a proposição, feita por mim, assistente de pesquisa, da criação de um grupo no WhatsApp entre nós, sujeitos envolvidos na pesquisa. Os objetivos do grupo, intitulado “Internetês” (nome e criação dos próprios alunos), era debatermos o assunto e nosso objeto de pesquisa, a linguagem online; realizarmos atividades do projeto no grupo; conversarmos em linguagem online (e analisarmos essas conversas); e resolvermos questões relacionadas à nossa pesquisa. A proposta foi aceita por unanimidade e as finalidades do grupo foram plenamente atendidas.

5.2. Desenvolvimento da narrativa do ensino

5.2.1 Momentos de discussão e reflexão a respeito do conceito de língua, norma padrão, variedade culta, outras variedades linguísticas, preconceito linguístico; e sobre as transformações da Língua Portuguesa, no decorrer do tempo e espaço, conforme o contexto sócio-histórico de seus falantes e suas demandas linguísticas/discursivas

Estas discussões e reflexões basearam-se nas obras de Bagno (2007) e (2016), conforme explicado, anteriormente, na metodologia. Apesar de serem momentos em que trabalhamos com muitos conceitos teóricos, isso não impediu que as aulas fossem instigantes e contassem com a participação efetiva dos alunos. Como já havia feito esta observação na metodologia, a linguagem de Bagno é muito didática, fácil de ler e entender, os alunos até se divertiam com algumas colocações feitas por ele.

Para propiciar aos alunos o contato com essas duas obras de Bagno, fizemos da seguinte forma: o livro *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz* (2007) faz parte do acervo da biblioteca escolar, com vários exemplares que foram disponibilizados aos alunos para leitura. A outra obra de Bagno, *Não é errado falar assim!* (2016), foi adaptada para *slides*, confeccionados por mim, uma vez que só eu tive acesso ao livro impresso, através de compra pela internet.

Foram momentos muito proveitosos e ricos em aprendizagens, tanto para os alunos, quanto para mim, assistente de pesquisa. Muitas ideias equivocadas a respeito de língua, gramática, norma padrão e ensino de Língua Portuguesa foram desconstruídas e muitos conhecimentos importantes foram construídos. Interessante registrarmos, aqui, que as orientações e recomendação da Secretaria de Estado de Educação (MG) é que os tópicos abordados nesta etapa da sequência de ensino fossem trabalhados apenas no 1º ano do Ensino Médio. Ou seja, já preparamos os alunos, em termos de conhecimentos sobre o assunto, para o próximo ano escolar.

5.2.2 Seminários apresentados pelos alunos dos três primeiros capítulos do livro *Não é errado falar assim!* (BAGNO, 2016)

Os temas abordados nos capítulos iniciais de Bagno (2016) já foram apresentados na metodologia. Os seminários produzidos pelos alunos ficaram excelentes. Alguns grupos

prepararam *slides* para apresentação, outros entregaram resumos e esquemas para o restante da turma, um dos grupos levou exemplos diferentes daqueles abordados no texto de Bagno (2016). O sucesso dos seminários, além do engajamento e entusiasmo dos alunos, se deu, também, pelo fato de já termos trabalhado e produzido, anteriormente, este gênero em sala de aula.

O que mais me encantou, não só ao presenciar o momento dos seminários, mas durante toda a aplicação do projeto, foram a alegria, a boa vontade, o esforço, o empenho e a motivação dos meus alunos, ao toparem participar, dando tudo de si, de todas as atividades e tarefas propostas; mesmo sabedores de que não “ganhariam ponto” nenhum por causa disso, ao final do bimestre. No Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE I) e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE II), sujeitos de pesquisa e seus responsáveis foram informados de que a participação do aluno na pesquisa não era obrigatória, que as diferentes atividades realizadas no projeto não tinham relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa e que, portanto, a qualquer momento eles estariam livres para desistirem de participar da pesquisa, sem acarretar nenhum prejuízo. Tivemos apenas três desistências, logo no início da pesquisa. Nos três casos, a desistência não se deu por causa da imposição de seus responsáveis legais (informação nos fornecida pela direção escolar que procurou os responsáveis pelos três alunos desistentes), mas, por iniciativa própria dos alunos. Desses três, dois manifestaram, mais ao final do desenrolar do projeto, interesse em voltar a participar da pesquisa, mas achamos, por bem, que isso era inviável, uma vez que os demais alunos participantes da pesquisa estavam bem avançados em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas aos objetivos desta pesquisa.

5.2.3 Aulas expositivas e dialogais, baseadas nas obras de KOMESU & TENANI (2015); BISOGNIN (2009); e DIAS (2008)

As aulas baseadas nas obras de Komesu; Tenani (2015), Bisognin (2009) e Dias (2008) foram mais expositivas, devido à necessidade de explicação de conceitos teóricos novos para os aprendizes. Mas, como a turma de alunos envolvida na pesquisa tem um perfil muito participativo e questionador, estes momentos mais expositivos, em que eu tive que assumir o turno principal de fala, não foram, a meu ver, monótonos ou cansativos. Tive, em todas as aulas desta etapa mais teórica, participação e concentração de cem por cento dos sujeitos de

pesquisa. Algo que me chamou bastante a atenção foi o fato de, espontaneamente, a maioria dos alunos sempre descer para a sala de multimídia (onde aconteciam a maior parte das aulas dedicadas ao projeto) portando caderno e material para anotações. Vi, no decorrer dessas aulas expositivas, várias vezes, alunos anotando tudo o que eu ia explicando, fazendo perguntas e registrando as respostas, pedindo-me que disponibilizasse, no nosso grupo do WhatsApp, os *slides* que eu tinha preparado para ministrar as aulas.

O livro “*O internetês na escola*” (KOMESU; TENANI, 2015) foi nosso principal referencial teórico utilizado durante toda a sequência de ensino. Com minhas explicações, conseguimos, juntos, lermos praticamente quase toda a obra das autoras, que teve seu conteúdo apresentado em formato de *slides*. Não compramos, no início da pesquisa, um exemplar de “*O internetês na escola*” para cada aluno participante do projeto, por acharmos que teríamos que adaptar a linguagem e as reflexões propostas por Komesu e Tenani (2015) em tal obra (no sentido de facilitar a leitura), para que os alunos conseguissem compreender melhor o que estava escrito no livro. Resultado, não foram necessárias tais adaptações e, deste episódio em minha carreira docente, pude aprender a seguinte lição: “*Não subestime a capacidade de seus alunos!*”

Ainda falando sobre o livro “*O internetês na escola*”, como foi detalhado na metodologia, não conseguimos, por falta de tempo, colocar em prática as “propostas de trabalho com o internetês na escola”, apresentadas ao final do livro de Komesu e Tenani (2015). Gostaríamos que o ano letivo tivesse se estendido mais um pouquinho, para conseguirmos desenvolver as sugestões de trabalho das autoras, a nosso ver, tão ricas em oportunidades de aprendizagens e solidificação de conhecimentos. Para as pesquisadoras,

uma maneira produtiva de o professor-pesquisador proporcionar ao aluno reflexão sobre a escrita como modo de enunciação é solicitar ao próprio aluno, na escola, produção textual escrita com o tema “internetês” e, com base nos textos produzidos, promover o debate de questões sobre linguagem e relações sociais, a exemplo das que são apresentadas a seguir (KOMESU; TENANI, 2015, p. 95).

Mas, partindo da premissa de que todo professor precisa ser um “professor-pesquisador”, acredito que terei outras oportunidades de dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos com “internetês” na escola. Só lamentamos não termos conseguido colocar em prática as propostas finais de Komesu e Tenani (2015) com os sujeitos de nossa atual pesquisa; seria o *grand finale*.

Ainda nesta etapa de desenvolvimento da narrativa de ensino, trabalhamos com alguns trechos e quadros da obra “*Sem medo do internetês*”, de Bisognin (2009). Tal obra, segundo o próprio autor

(...) sintetiza os achados de uma pesquisa de pós-graduação sobre a escrita de jovens brasileiros tal como acontece no *site* de relacionamentos Orkut. O foco desse estudo recaiu sobre textos do Orkut, depoimentos e escrita “peculiar”. Para tal pesquisa, foi constituída uma amostra com mais de 500 mil palavras ao longo de mais de uma centena de textos. Foi, assim, um estudo empírico enriquecido por estudo teórico, feito com o aproveitamento dos referenciais da Linguística de Corpus (BISOGNIN, 2009, p. 7).

O livro de Bisognin (2009) foi parcialmente utilizado por nós, nesta pesquisa, pelo fato de nossa proposta de trabalho com a linguagem online ter sido diferente da dele. Há muitas diferenças entre nossos objetivos e os dele; entre as abordagens, perspectivas e concepções teóricas (inclusive, a respeito do conceito de linguagem online/internetês”); entre as metodologias utilizadas nas duas pesquisas; e, principalmente, divergências quanto às propostas de trabalho com o “internetês” na escola. Por exemplo, o foco principal da pesquisa de Bisognin (2009) foi a análise de palavras em “internetês”, que compunham seu *corpus*. Para ele,

Será considerada como palavra qualquer caracter que contenha significado no *internetês*. É um conceito elástico, porque a interação comunicativa entre internautas se faz por meio de um código escrito muitas vezes cifrado, com símbolos e junção de caracteres aparentemente sem conexão para transmitir ideias. (...) Analisando a linguagem empregada pelos jovens no Orkut, conheceremos as palavras utilizadas e modificadas pelos jovens, e com base nelas buscaremos entender o que é o *internetês* (BISOGNIN, 2009, p. 26).

Discordarmos, também, em parte, da ideia de Bisognin (2009), a respeito da linguagem online/internetês.

Com o surgimento da Internet, disseminou-se entre os seus usuários, não apenas entre os jovens, uma escrita particular e específica: o chamado *internetês* ou PT-SMS. Em termos linguísticos, em geral se destacam duas modalidades de uso da linguagem: o código escrito e o código oral. Mas, com a difusão da comunicação pela rede mundial de computadores, surgiu uma nova modalidade que parece englobar características das duas. Isto é, há aparentemente, um novo “código escrito oralizado”, a linguagem surgida e empregada na Internet. Baseia-se na simplificação informal da escrita para tornar mais ágil a comunicação (BISOGNIN, 2009, p. 15).

Bisognin (2009) concebe a linguagem online como uma “escrita oralizada”, uma “amálgama de fala/escrita”; uma tentativa de reproduzir, através da escrita, fielmente, “os fonemas tais como são usados ao falar”. O autor utiliza, inclusive, o termo “transcrição de fonemas”, para se referir a essa tentativa. Tais ideias vão de encontro ao que defendemos e acreditamos ser a linguagem online. Os estudos de Fabiana Komesu, em parceria com Luciani Tenani e Carla Fusca, somados aos de Cristiane Dias, nos levam a perceber este novo fenômeno linguístico em emergência, que é a linguagem online, como algo que vai muito além do que descreve Bisognin (2009), principalmente, ao considerarmos os fatores externos

e contextuais que influenciam esse tipo de linguagem, ou seja, numa perspectiva enunciativa/discursiva.

Outro ponto que, a nosso ver, se distancia muito de nossos objetivos com esta pesquisa é em relação ao tipo de atividades propostas por Bisognin (2009). Já registramos, anteriormente, que as sugestões do autor de trabalho com a linguagem online em sala de aula consistem, basicamente, em exercícios de “transcrição/transposição do internetês para a língua culta”. No entanto, algumas sugestões de atividades nos pareceram interessantes e foram utilizadas, de maneira adaptada, tais como: *Atividade 3 - Análise e interpretação, observação de grafia* (p. 160-161) e *Atividade 4 – Análise e interpretação, observação de grafia* (p. 162).

Também trabalhamos com os alunos algumas características apontadas por Bisognin (2009) da linguagem online, consideradas pelo autor como “modificações constatadas em relação à grafia oficial e outros usos recorrentes” (BISOGNIN, 2009, p. 127-129). Como já destacamos, a maioria das dezessete características apontadas por Bisognin (2009) já eram conhecidas pelos alunos, não pelas nomenclaturas utilizadas pelo autor para descrevê-las, mas pelo uso constante que eles fazem da linguagem online, com todos os recursos que ela nos oferece.

O quadro 28 de Bisognin (2009), presente nas páginas 128 e 129, intitulado “*Características de escrita, fala e internetês, inspirado no quadro das diferenças entre escrita e fala de Shepherd (1984)*” foi discutido de maneira crítica com os alunos. Procuramos mostrar a eles que tais características oscilam muito em decorrência do gênero, da situação comunicativa, do grau de intimidade entre seus interlocutores, do contexto em que se dá a interação verbal e que tudo isso também afeta o uso da linguagem online. Em nossa visão, entendemos que a linguagem online não se encaixa nem na escrita e nem na fala propriamente ditas; recupera tanto numa modalidade quanto noutra algumas características, constituindo-se como “um outro uso que se faz da língua; uma outra possibilidade linguística” (DIAS, 2008).

Vimos, também, que muitas características do “internetês” apontadas neste quadro comparativo de Bisognin (2009) são incompatíveis com a linguagem online atual, como é o caso de 2 “*É efêmero quando on-line*” (atualmente, há possibilidade de se arquivar e deletar instantaneamente conversas e mensagens online”; 3 “*Tem formato visual*” (hoje, multimodal); 7 “*Leitor é presença psicológica ou visual à distância com webcam*” (os interlocutores se *corporificam* cada vez mais, tanto através da escrita e de seus caracteres gráficos disponíveis,

quanto por meio de outros recursos, além do uso da imagem, como é caso da possibilidade de se enviarem e receberem áudios).

Para finalizarmos os comentários a respeito da utilização da obra “*Sem medo do Internetês*”, de Bisognin (2009) em nossa pesquisa, vale registrar que algumas constatações do autor, que aparecem no capítulo 5 de sua obra, intitulado “*Sobre o internetês, retomada final*” (p. 148-155), nos serviram como forma de comprovação para algumas hipóteses de pesquisa que tínhamos inicialmente, a saber:

3. O internetês no Orkut exhibe apenas em torno de 20% de formas variantes não oficiais no seu léxico. Num primeiro levantamento com as 200 palavras mais frequentes do corpus geral (depoimentos e *scraps*) percebemos a presença de 21,19% de palavras escritas em desacordo com a grafia oficial. É principalmente essa grafia que chama a atenção enfurecendo puristas e desavisados sobre as lentas e constantes transformações da língua. (...) Chamou-nos a atenção o número da percentagem de variantes de grafia não oficiais da escrita na Internet. Pensávamos que fosse bem maior, uma vez que a queixa difusa, mas generalizada, sobre essa grafia é a de que “os jovens escrevem *tudo* diferente. Esse *tudo* está longe de ser verdadeiro, porque há 80% de palavras registradas de acordo com a escrita convencional. (...) Que há liberdade usada nas variações, sim, mas que não chegam a comprometer toda a grafia. Há, enfim, a língua portuguesa identificada e preservada na nova grafia.

4. A influência do internetês é pequena na escrita escolar. Nossa pesquisa com textos produzidos em escola que tem a prática semanal de aula de redação mostrou pouquíssima influência da escrita internetiana. Houve algumas palavras ou formas num ou noutro texto, assim como apareceram outras formas de grafia não oficiais, os tradicionais “erros de grafia” ou, mais que isso, os erroneamente chamados “erros de português” (BISOGNIN, 2009, p. 149-151, grifos do autor).

Em relação à obra de Dias (2008), trabalhamos apenas alguns conceitos e concepções, de maneira adaptada ao nível de compreensão dos alunos, uma vez que a autora utiliza em tal ensaio uma linguagem mais técnica e difícil para os aprendizes. Abordamos e tentamos trazer para a nossa realidade questões como: o discurso eletrônico e como o sujeito está e se comporta nele; os laços afetivos e as formas como esses laços são estabelecidos entre os sujeitos em suas interações escritas na internet; o conceito de *corpografia*; a linguagem online enquanto “um outro modo de funcionamento da língua, em outra materialidade significante; (...) uma grafia que pelo afeto inscreve o impossível do corpo. O corpo da tribo. Afetado ideologicamente pelo urbano” (DIAS, 2008, p. 09, *apud* por Orlandi, na apresentação do ensaio). Os alunos compreenderam bem esses conceitos e concepções e, inclusive, contribuíram com exemplos de fatos e situações que aconteceram com eles ou com outras pessoas que ilustram, na prática, a teoria apresentada por Dias (2008).

5.3 Aplicação dos novos conhecimentos

5.3.1 Exercício de análise de *prints* de conversas em linguagem online, realizado em nosso grupo do WhatsApp, chamado Internetês

Quase todos os sujeitos de pesquisa participaram desta atividade de envio de *prints* de suas conversas no WhatsApp. Apesar da orientação ter sido postar pelo menos um (01) *print* e analisar a presença das características já estudadas por nós a respeito da linguagem online, vários alunos postaram muito mais que isso. Foi uma atividade desenvolvida integralmente em nosso grupo de WhatsApp, chamado Internetês. A participação dos alunos foi incrível; não paravam de chegarem *prints* com análises em nosso grupo. Os alunos postavam o *print*, em que eles eram um dos interlocutores da interação verbal, e deviam escrever abaixo dele (como legenda) que características da linguagem online podiam ser identificadas no trecho de conversa em análise.

A maioria das respostas dadas por eles estavam corretas, mas, no momento das postagens no grupo, não manifestei minha opinião, se concordava ou não com as respostas dos alunos. Salvei todos os *prints* com as respostas enviadas pelos sujeitos de pesquisa e, depois do prazo estabelecido para a realização de tal atividade em nosso grupo de WhatsApp, projetei esse material no *datashow*, em sala de aula, a fim de socializarmos as respostas e discussões que, agora, serão resumidamente apresentadas aqui.

A partir dos exemplos de *prints* selecionados e apresentados nas **Figuras 10 e 11**, podemos perceber facilmente a presença de várias características descritas por Bisognin (2009, p. 127-129) e, também, mencionadas em outras obras a que tivemos acesso sobre a linguagem online, como Komesu e Tenani (2015). Tais características, encontradas nesses *prints* em análise, foram: uso de emojis; palavras abreviadas (ausência de uma ou mais letras, normalmente, omissão de vogais); tentativa de reprodução da fala espontânea e não monitorada na escrita; repetição de letras e sinais de pontuação, para indicar intensidade ou enfatizar sentimentos; uso diferente do convencional de números, algarismos e símbolos matemáticos; junção de vocábulos (“oq”; “jaja”); onomatopeias para riso registradas de maneiras diferentes, conforme o tipo de risada e a intenção por trás dela; transformação de expressão ou fraseologia em sigla (“Tpm” – tensão pré-mestrua; “MDS” – Meu Deus); ocorrência de registros de palavras sem acentuação; substituição do acento agudo pela letra h em final de palavra (“eh”); uso do recurso “caixa alta” (tecla *Caps Lock* ativada) para dar

ênfase ao que está sendo dito; formas reduzidas ou truncadas predominantes na fala e escrita informal (“game” ; “ta”; “ce”); atuação do princípio acrofônico do alfabeto em abreviaturas digitais (“sdds d vc”; “ksa”; “C”); simplificação de dígrafos (“q”); uso de gírias, inclusive, com origem explicada pelo Inglês (“filhaoo” e “mano” – gírias em Português; “Noup” – significa NÃO, NADA, é uma gíria estrangeira para “NO”, que é NÃO em Inglês).

Gostaríamos de destacar, à parte, algumas observações interessantes, a partir da análise dos *prints* representados nas **Figuras 10 e 11**. A primeira delas diz respeito ao que Bisognin (2009) denominou como “várias formas para um mesmo vocábulo”. Observa-se tal ocorrência em várias palavras e expressões utilizadas pelos sujeitos de pesquisa nos trechos de suas conversas online (conforme **Figuras 10 e 11**) em análises. Já foi mencionado, por exemplo, o aparecimento de diferentes onomatopeias de risos, o que foi explicado pelos alunos da seguinte forma, parafraseando-os: *existem tantos modos diferentes de se registrar a atitude de rir em linguagem online, porque as risadas que damos, tanto na vida real como na virtual, não são sempre iguais; há intenções diversas por trás dessas risadas, sejam online ou não. Para conseguirmos registrar isso através da linguagem online, foram surgindo formas diferentes de onomatopeias para risos e isso foi se tornando uma convenção entre nós, usuários da linguagem online. Sabemos a diferença de sentido entre “kkkkk”, “aaahhh”; “rsrsrsrsrs”, “AHAUHAJAHHAHAUAH”*. Fui entender e aprender a utilizar estas variações de onomatopeias de risos bem recentemente.

Outros exemplos que comprovam a variabilidade de formas grafolinguísticas presentes na linguagem online, para representar uma mesma palavra ou expressão, são: “n”, “noup”, “não”, “nao” “nam”; “naum”, o extinto “ñ” (todas significando NÃO); “sss”, “sim”, “ok”, emoji de “joinha” com o polegar, “yeah” – empréstimo linguístico do Inglês (todas significando SIM); “mtts”, “mto(a)”, “mt” (todas significando MUITO(A)(S)).

Algo que apareceu em todos os *prints* analisados, representados nas **Figuras 10 e 11**, foi o registro de palavras e expressões em conformidade com a norma padrão da língua, seguindo a ortografia oficial. Isso já foi explicado, anteriormente, no presente trabalho, devido ao fato de o próprio aplicativo WhatsApp “corrigir” a palavra ao se digitá-la e, também, aos conhecimentos da norma padrão que os usuários do “internetês” possuem e aplicam, mesmo sem perceberem (de forma intuitiva), ao conversarem online. É a prova de que a grafia convencional está muito mais presente na linguagem online do que imaginamos. Relembremos as constatações de Bisognin (2009),

[é pequeno] o número de percentagem de variantes de grafia não oficiais da escrita na Internet. Pensávamos que fosse bem maior, uma vez que a queixa difusa, mas

generalizada, sobre essa grafia é de que “os jovens escrevem *tudo* diferente. Esse *tudo* está longe de ser verdadeiro (...) Que há liberdade usada nas variações, sim, mas não chegam a comprometer toda a grafia (BISOGNIN, 2009, p. 149-150).

O conhecimento a respeito da ortografia oficial e do que é admissível ou não segundo nossa gramática intuitiva da língua é tão evidenciado nas interações por meio da linguagem online, que, por exemplo, no último *print* da **Figura 11**, o aluno usa a seguinte frase: “vai me falar q vc nao **queroa**”. Mas, imediatamente, faz a correção daquilo que é, para ele, considerado erro em Língua Portuguesa, usando, para isso, o recurso asterisco (*) seguido da palavra correta: “**queria***”. No entanto, no mesmo *print*, também podemos encontrar um erro de ortografia, a palavra “**enrrolado**”; o que deixa claro para nós que nem tudo que encontramos de diferente do padrão na linguagem online pode ser considerado erro. E os “interneteiros” sabem disso; como prova a retificação feita pelo aluno, corrigindo-o a si próprio. Fato é que, não só em linguagem online, mas nas demais situações de uso da língua escrita, muitos de nossos alunos apresentam dificuldades quanto ao emprego da ortografia oficial. Será que a “culpa” disso deve recair apenas no uso do “internetês” pelos alunos em suas interações online?

5.3.2 Questões objetivas específicas sobre o projeto trazidas na avaliação bimestral dos alunos/sujeitos de pesquisa

As questões objetivas relacionadas ao projeto de pesquisa trazidas na prova já foram apresentadas na metodologia. As cinco questões (9 a 13) foram elaboradas por mim e, com elas, tínhamos o propósito de averiguarmos o desenvolvimento de algumas habilidades pelos alunos. A aplicação desta avaliação bimestral (que continha as questões sobre o projeto) ocorreu no dia 27/09/2017, o que significa que estávamos na terceira fase da sequência de ensino, que é a de aplicação dos novos conhecimentos. Para facilitar a análise e discussão dos resultados desta atividade, iremos trazer, novamente, tais questões, mas, agora, com o gabarito e a descrição das habilidades cobradas em cada questão.

Se você participa do projeto sobre o Internetês, responda às próximas questões.



(Disponível em: < <https://institutosabedoria.wordpress.com/2016/02/14/10-cursos-online-e-gratuitos-oferecidos-por-universidades-do-brasil/> > Acesso em agosto de 2017)

9. Pode-se considerar o aparecimento do internetês (comum no meio virtual) no cartum como:

- A) inapropriado, uma vez que ele se restringe às interações online realizadas por meio de dispositivos eletrônicos com acesso à internet.
- B) apropriado, uma vez que se tentou reproduzir a informalidade da fala do garoto ao responder aos pais.
- C) inapropriado, uma vez que este novo uso da língua não é compatível com usuários da norma culta e pessoas de alto nível de escolaridade, como é o caso do cartunista Mauricio Rett.
- D) apropriado, uma vez que foi proposital e a intenção era que, deste modo, a hipótese levantada pelos pais do garoto fosse confirmada.

Resposta correta: D

Habilidade: *Compreender que o internetês não se restringe apenas ao ambiente virtual; mas, também, pode aparecer fora das comunicações online, em gêneros variados impressos que estão em circulação, dependendo do contexto e das intenções comunicativas de quem os produz utilizando este tipo de linguagem.*

10. Dentre as características que estudamos a respeito do internetês, qual delas NÃO pode ser constatada na reposta do garoto:

- A) registro sem acentuação;

- B) sequência de consoantes representando palavra, sem uso de vogais;
- C) nasalização indicada por UM ou UN em final de palavra;
- D) uso de caracteres especiais (*emojis*).

Resposta correta: B

Habilidade: *Reconhecer as características do internetês estudadas presentes e/ou não na fala do garoto.*

11. Julgue as afirmativas a seguir como verdadeiras (V) ou falsas (F) e, depois, assinale a alternativa correspondente à sua resposta.

- I – A palavra *naum* representa uma das várias formas possíveis em internetês da palavra *não*.
- II – A ausência do acento agudo na palavra *eh* e a substituição do mesmo pela letra *h* é “invenção” recente, que surgiu no século atual com o uso do internetês.
- III – A palavra *verdade* como está escrita, ainda que não seja muito comum no internetês, comprova o fato de que muitas palavras encontradas em interações online escritas, em *chats* ou no WhatsApp são grafadas de acordo com a norma padrão da língua.
- IV – A expressão *bater papo* é um exemplo de variação linguística conhecida como gíria e é restrita a grupos sociais específicos.

Estão corretas

- A) todas as afirmativas;
- B) as afirmativas I, III e IV;
- C) apenas I e III;
- D) as afirmativas I, II e III.

Resposta correta: C

Habilidade: *Analisar afirmativas a respeito do internetês (suas características e usos), sobre as variedades linguísticas e o processo de mudança da Língua Portuguesa ao longo do tempo.*

12. NÃO podemos afirmar que o cartum de Mauricio Rett

- A) faz, de forma explícita, avaliação negativa do modo de funcionamento da língua em situações de bate-papo na internet.
- B) coloca em discussão a permanência excessiva dos jovens e adolescentes em bate papos online.
- C) traz como tema um fenômeno atual e global.

D) apesar de não ser datado, provavelmente foi criado há algum tempo atrás, conforme pode ser comprovado pelo tipo de computador utilizado pelo garoto.

Resposta correta: A

Habilidade: *Inferir informações implícitas que são pertinentes ao contexto, ao gênero, à situação comunicativa e às intenções do cartunista ao produzir tal texto.*

13. O Internetês, tipo de linguagem utilizada no meio virtual, que se constitui enquanto uso diferente da língua, pode ser considerado como uma forma escrita de linguagem

A) inadequada, em virtude do desrespeito às normas gramaticais.

B) adequada para utilização em qualquer gênero ou tipo textual, independentemente da situação ou do contexto comunicativo.

C) adequada em interações informais online e, fora do espaço virtual, em situações comunicativas com propósitos específicos.

D) inadequada pela semelhança à fala, sendo enunciado escrito.

Resposta correta: C

Habilidade: *Compreender o internetês enquanto possibilidade da língua e do discurso, que pode ser utilizado em situações e contextos específicos, conforme as necessidades comunicativas dos interlocutores.*

A partir das respostas dos alunos a esses questionamentos, montamos a **Tabela 1**, a seguir, que nos traz uma visão geral dos resultados obtidos com tal atividade. É fundamental que se leve em conta o número total de participantes da pesquisa (36 alunos), para compreendermos a frequência absoluta de acertos (número de alunos que acertaram a questão) e a relativa (percentual de alunos que acertaram a questão).

Tabela 1: Resultados habilidades cobradas nas questões objetivas da prova

Habilidade	Frequência absoluta e relativa (%) de acertos
Questão 9: Compreender que o internetês não se restringe apenas ao ambiente virtual; mas, também, pode aparecer fora das comunicações online, em gêneros variados impressos que estão em circulação, dependendo do contexto e das intenções comunicativas de quem os produz, utilizando este tipo de linguagem.	24 (66.67)
Questão 10: Reconhecer as características do internetês	21 (58.33)
Questão 11: Analisar afirmativas a respeito do internetês (suas características e usos), sobre as variedades linguísticas e o processo de mudança da Língua Portuguesa, ao longo do tempo.	13 (36.11)
Questão 12: Inferir informações implícitas que são pertinentes ao contexto, ao gênero, à situação comunicativa e às intenções do cartunista ao produzir tal texto.	11 (30.56)
Questão 13: Compreender o internetês enquanto possibilidade da língua e do discurso, que pode ser utilizado em situações e contextos específicos, conforme as necessidades comunicativas dos interlocutores.	35 (97.22)

Os resultados apontam que a grande maioria dos sujeitos de pesquisa, nesta etapa, já concebia o “internetês” enquanto uma das várias possibilidades da língua e do discurso, e compreendia que o uso de tal linguagem não se restringe mais às comunicações online (como no caso do cartum de Mauricio Rett), mas que esta “migração” para fora das telinhas deve acontecer de forma intencional, consciente, responsável, com objetivos bem definidos e em situações e contextos específicos de uso da língua.

Em contrapartida, as habilidades de fazer inferências contextuais e analisar a veracidade de assertivas que traziam implícitos e subentendidos não se mostraram, neste momento, plenamente desenvolvidas. Tal constatação coincide, infelizmente, com o cenário atual de desempenho do alunado, em geral, no que tange às capacidades de interpretar informações implícitas e subentendidas, entender pressupostos e estabelecer relações intertextuais. Escola e professores (não só os de Língua Portuguesa!) precisam trabalhar juntos, para consolidarem tais habilidades fundamentais para a formação de um leitor/cidadão crítico, que não se deixe enganar pelo que está à mostra, na superfície dos diversos gêneros textuais, principalmente, aqueles em que se lançam mão de estratégias argumentativas.

5.3.3 Atividade de análise linguística e discursiva sobre a linguagem online, entregue em folha separada, como tarefa de casa

Esta atividade já foi apresentada na metodologia, conforme as **Figuras 12, 13 e 14**. Os alunos tiveram prazo para fazê-la, como tarefa de casa, podendo consultar o material que havíamos disponibilizado a eles, como folhas xerocadas e *slides* de aulas passadas. Como explicado anteriormente, utilizamos duas propostas de atividades de Bisognin (2009) adaptadas, que cobravam dos alunos análise, interpretação e observação de grafia da linguagem online. Os resultados obtidos mostraram que a maioria dos alunos teve dificuldade nessas duas primeiras atividades; talvez, por serem exercícios metalinguísticos, em que se cobrava do aluno explicitar regras e explicar fenômenos linguísticos, usando vocabulário e termos mais técnicos.

A última atividade (Atividade 3 – **Figura 14**) foi elaborada por mim, inspirada na obra de Komesu e Tenani (2015). Na página 70 de tal obra, as autoras apresentam o texto verbal de um anúncio publicitário que foi escrito todo em “internetês”. Em artigo publicado em 2010, na *Revista Eutomia*, Komesu e Tenani trazem maiores esclarecimentos a respeito desse anúncio. Segundo as autoras, ele foi veiculado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (início das férias escolares), com o objetivo de divulgar serviços e lojas do *shopping* Villa-Lobos, localizado em área nobre da cidade de São Paulo. Por meio de pesquisa no *site* do jornal *O Estado de S. Paulo*, em seu acervo de edições antigas, acabamos encontrando o anúncio do *shopping* Villa-Lobos, todo escrito em linguagem online. Apesar de não termos conseguido acesso ao arquivo em tamanho e qualidade originais, conseguimos uma imagem (**Figura 14**) que reproduziu bem o que Komesu e Tenani (2010) descreveram a respeito dele.

O anúncio, que ocupa 75% da página do jornal, é impresso em tons de cor-de-rosa e traz a imagem de uma jovem sorridente, esguia, de cabelos castanho-claros anelados e longos. A adolescente, vestida com minissaia descontraída, procura equilibrar bolsa cor-de-rosa, chaveiros de pelúcia, celular e inúmeras sacolas de compra coloridas e divertidas, enquanto encena “falar” ao aparelho. A imagem centralizada da garota é circundada por “caixas de textos” escritos em cor preta, referência a “falas” de personagens em histórias em quadrinhos. O desenho da fonte do texto remete a caracteres de teclado de computador e/ou aparelho celular (KOMESU; TENANI, 2010, p. 5).

Komesu e Tenani (2015), nas páginas 71 em diante, propõem ao professor-pesquisador que discuta as marcas linguísticas do “internetês”, tendo como base o texto verbal do anúncio do *shopping* Villa-Lobos. Como as próprias autoras destacam, de tal anúncio “interessa-nos apontar possibilidades de estudo do texto escrito por esse apresentar traços

mais frequentemente atribuídos ao internetês, mas em contexto de mídia tradicional impressa (KOMESU; TENANI, 2015, p. 71). Fizemos, em momento posterior à Atividade 3 (discutida nesta seção), a análise quanto às características linguísticas próprias da linguagem online evidenciadas no texto do anúncio, como nos sugerem as autoras Komesu e Tenani (2015) no Quadro 5 “*Sugestões de tópicos de estudo a partir de anúncio publicitário*” (p.72-73). Isso aconteceu, oralmente, em sala de aula, após a entrega desses exercícios pelos alunos, no momento em que socializamos as respostas dadas por eles.

Voltando aos questionamentos propostos aos nossos sujeitos de pesquisa na Atividade 3 (**Figura 14**) que encerra esta fase de aplicação dos novos conhecimentos, nosso objetivo com a reprodução do anúncio do *shopping* Villa-Lobos, todo escrito em linguagem online, acompanhado de sua parte não-verbal, era fazer com que os alunos voltassem a atenção, o olhar investigador, não só para as marcas linguísticas, mas, principalmente, para as enunciativas presentes de maneira explícita e/ou implícita no anúncio, como um todo. Para isso, elaboramos as seis perguntas finais desta Atividade 3, que foram:

- A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?)
- B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?
- C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?
- D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?
- E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode-se até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)
- F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

As perguntas exigiram do aluno a interpretação de informações implícitas e inferências para a construção do sentido do texto, bem como a identificação dos propósitos comunicativos do enunciador ao empregar a linguagem online em seu anúncio, tendo em vista o seu público-alvo. Nossa avaliação, após lermos todas as respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa, é que eles se saíram muito melhor nesta Atividade 3, em termos de corresponderem

às nossas expectativas de respostas, comparando-se estes resultados (da Atividade 3) aos das Atividades 1 e 2.

Selecionamos alguns exemplos de respostas dadas pelos sujeitos de pesquisa na “Atividade de análise linguística e discursiva sobre a linguagem online” (Figuras 12, 13 e 14 da metodologia). É importante deixar claro que não apresentaremos, obrigatoriamente, a atividade completa de cada aluno; uma vez que alguns deles deixaram de responder a alguma das três atividades propostas. Seguem exemplos, conforme Figuras 15 a 39.

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	-dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? 2 sílabas

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? os espaços

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? Porque algumas letras tem som de sílaba, ou é mais fácil, e porque todo mundo usa.

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas. Isso vem com a regra de recuperar outras, formada por você pronuncia a palavra, você recupera.

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? BLZ

Figura 15: Aluna 8 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicita esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: Todos tem o H no final que representa o acento.

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou “Ah não!”)

Regra: O UM tem som de ão

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbc, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: A última letra tem som da sílaba

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: O K tem som de Q e C e o X tem som de CH.

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: A gente escreveu como fala.

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: A letra tem som da palavra inteira

Grupo 7: mt00000, feiiiiioooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Regra: É muito alguma coisa ou gritando

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

Regra: Tem que tirar a vogal

Grupo 9: on (*online*), Insta (*Instagram*), Face (*Facebook*), off (*off-line*), brow (*brother*), net (*Internet*)

abreviatura

Grupo 10: préju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.

Regra: abreviatura

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do Caderno 2 do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 16: Aluna 8 B

Respostas!

1) a) Som
 b) Ela consoantes
 c) Pelo princípio fonológico pois cada letra é associada a um som, por isso através dessas letras conseguimos ocupar o som de cada sílaba e a palavra.
 d) O nome das respostas é "Princípio fonológico" a letra tem o som a própria sílaba, mas isso depende a língua e da letra.
 Exemplo: a letra "a" tem o mesmo som de "á" a letra "b" também tem o mesmo som de "bá", com isso podemos ocupar a sílaba e a palavra. Então se fosse no inglês nós poderíamos por que o "a" tem som de "B".
 E nem todas as letras do alfabeto brasileiro.
 Exemplo: letras "F, G, H, J" são letras que também não tem som.
 e) Mt (muito); PqP (Puta que pariu); Kd (cadi); qj (Quê); qnt (qenti) e PRGb (percebe).

2) Grupo 1: Regra;




Figura 17: Aluna 9 A

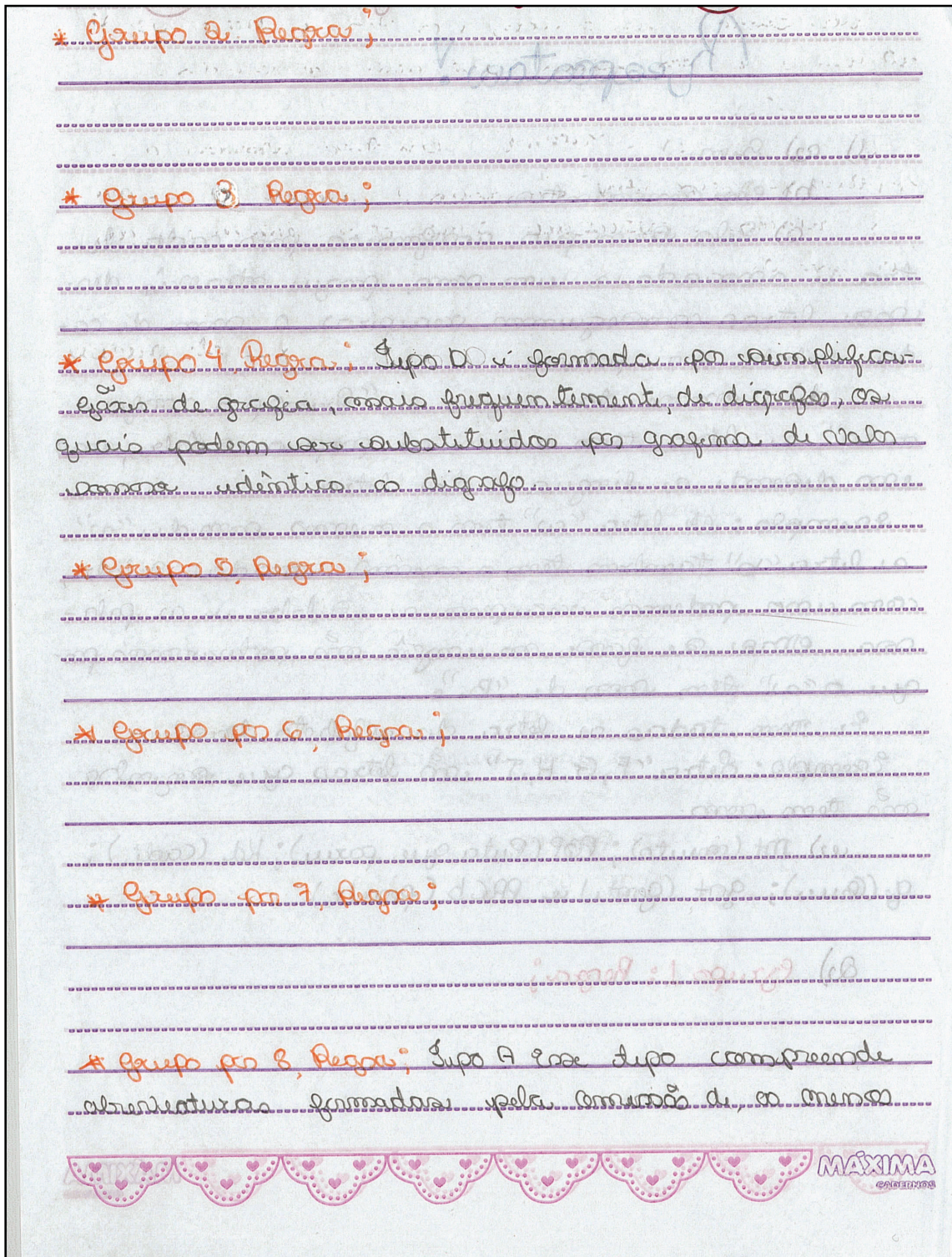


Figura 18: Aluna 9 B

uma sílaba que ocupa o núcleo de uma das sílabas que compõem a palavra abreviada.

* Grupo 9: Regras: Tipo B, esse tipo abrange abreviaturas formadas por meio de registro da parte das palavras, empréstimos linguísticos em particular do inglês.

* Grupo 10: Regras: Tipo C, que abrange abreviaturas que correspondem a forma reduzidas a prática mais e letra mais inferiores.

3) a) Os dados da loja produziu diretamente por os adolescentes.

b) Para chamar a atenção não só dos adolescentes, mas de todas as pessoas, escrita "diferente".

c) Dependi o ponto de vista, se foi apenas um anúncio comum, não porque para esse tipo de texto que abrange um público maior, que utiliza a linguagem formal, mas esse anúncio foi especialmente no contexto público, então sim.

d) Para chamar a atenção que usam esse tipo de linguagem e chamar a atenção de quem não conhece.

e) Não.



Figura 19: Aluna 9 C

f) Sim, mas não pode usar o internet
em certos formas até porque ele é mais a-
propósito e até mesmo mais fácil de ser utilizado
no ambiente virtual o internet de uma forma
forma de escrever difícil a não ser digitada, po-
que até mesmo em uma situação informal a
maneira é difícil porque essas coisas diferen-
cia, mas pode sim ser no entanto tem uma
escrita difícil




Figura 20: Aluna 9 D

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? 4 sílabas

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? uma sílaba

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? Porque com o som das letras

é possível entender a palavra que está presente na palavra.

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

Usamos o princípio fonológico do alfabete recuperando as letras das palavras mais conhecidas, e a regra de omissão das letras.

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? gum

Figura 21: Aluna 6 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicitite esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: h e usado no lugar do acento

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou “Ah não!”)

Regra: um é usado no lugar do ão

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: omissão das vogais

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: usando as consoantes e seus sons

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: aproximação do falho

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: _____

Grupo 7: mtooooo, feiiiiioooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Regra: demonstra as emoções com as letras

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

Regra: _____

Grupo 9: on (*online*), Insta (*Instagram*), Face (*Facebook*), off (*off-line*), brow (*brother*), net (*Internet*)

usando palavras de outras línguas abreviando as

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.

Regra: uso de truncamentos

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 22: Aluna 6 B

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?) _____

O produtor do anúncio é a loja "Lila-Lila" e o público-alvo são os adolescentes.

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?

para chamar atenção dos adolescentes de gênero para loja "Lila-Lila"

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?

Não porque o intuito da propaganda é ser diferente e chamar atenção dos jovens.

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?

Chamar atenção dos jovens para as roupas.

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)

Jam, eu já vi em alguns livros como:
"Quem é você, classe?" "Extraordinário"
etc.

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

Figura 23: Aluna 6 C

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)

bj (beijo)

ngm (ninguém)

cm (como)

tbm/tb (também)

glr (galera)

td (tudo)

rpz (rapaz)

agr (agora)

hj (hoje)

pq (porque)

n (não)

msm (mesmo)

cmg (comigo)

dps (depois)

flw (falou)

qlq (qualquer)

vc (você)

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? 2 sílabas

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? Vogais principais

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? por causa do princípio alfabético do alfabeto

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

Essas abreviaturas digitais encaixam na regra do princípio alfabético. Porque a cada letra é atribuído um som.

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? Os princípios alfabéticos

Figura 24: Aluna 7 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicite esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: Substituição do acento agudo (falta) pelo "H"

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou "Ah não!")

Regra: Normalização indicada por "Um" ou "Um" em final de palavras

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: Princípios acrofônicos do alfabeto

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: O "k" com som de "q"

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), tí (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: Substituição de letras pelo sentido acrofonico

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: Indicação do monossilábico por uma simples letra

Grupo 7: mtooooo, feiiiiioooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Regra: Repetição de letra para indicar quantidade

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

Regra: abreviaturas formadas pela comissão de, ou mesmo uma sigla

Grupo 9: on (online), Insta (Instagram), Face (Facebook), off (off-line), brow (brother), net (Internet)

Abreviaturas formadas por meio do registro de parte das palavras e empurrimos

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.

Regra: Vocabulos relacionados a práticas sociais mais informais

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do Caderno 2 do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 25: Aluna 7 B

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)

bj (beijo)

ngm (ninguém)

cm (como)

tbm/tb (também)

glr (galera)

td (tudo)

rpz (rapaz)

agr (agora)

hj (hoje)

pq (porque)

n (não)

msm (mesmo)

cmg (comigo)

dps (depois)

flw (falou)

qlq (qualquer)

vc (você)

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? Uma

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? A vogal foram retiradas

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? Conhecemos a palavra quando escrita no mesmo padrão, então, quando abreviada, reconhecemos a grafia mesmo sem as vogais

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

A regra da substituição. Tiramos as vogais e priorizamos o som da palavra, mantendo a primeira e a última letra.

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? qrs (quero), qm (quem), cm (com), dm (dam)

Figura 26: Aluna 5 A

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?) O shopping
produziu o anúncio para todo o público que usa internet, principal-
mente os jovens

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?

Chamar a atenção das pessoas para que elas passem
a frequentar o shopping

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?

Não. Pois era direcionada ao público que usa internet,
principalmente jovens, para ser algo mais moderno

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?

Para parecer algo mais moderno, mais próximo da pú-
blica-alvo

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)

sim, propagandas de lojas, etc.

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

em situações informais, como deixar um bilhete para sua
mãe.

Figura 27: Aluna 5 B

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)

bj (beijo)

ngm (ninguém)

cm (como)

tbm/tb (também)

glr (galera)

td (tudo)

rpz (rapaz)

agr (agora)

hj (hoje)

pq (porque)

n (não)

msm (mesmo)

cmg (comigo)

dps (depois)

flw (falou)

qlq (qualquer)

vc (você)

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? 2 sílabas.

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? as vogais.

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? É possível por causa do som de cada letra, e também, nosso cérebro está acostumado com as palavras e já as reconhece.

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

a regra, que só podemos tirar as vogais para abreviar as palavras.

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? agr (agora),

Figura 28: Aluna 3 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicite esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: usar o "h" no lugar do

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou "Ah não!")

Regra: usar o "um" no lugar do "ão"

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: tirar a última letra

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: trocar o "au" pelo "k"

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: escrever as palavras do jeito que falamos

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: tirar as vogais quando uma letra já tem um som

Grupo 7: mtooooo, feiiiiioooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Regra: aumentar a quantidade de letras para dar

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

Regra: abreviar

Grupo 9: on (*online*), Insta (*Instagram*), Face (*Facebook*), off (*off-line*), brow (*brother*), net (*Internet*)

abreviaturas de palavras inglesas

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.

Regra: encurtar as palavras

da sílaba inteira
inter-
sida

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 29: Aluna 3 B

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?) o shopping produziu para as pessoas mais jovens.

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?
Chamar mais pessoas para ir ao shopping

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?
Não, pois era uma propaganda informal para o público jovem.

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?

foi escolhida porque a propaganda foi feita para o público mais jovem, adolescentes, que estão familiarizados com o internetês.

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)

Sim; bilhetes, etc.

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

O internetês deve ser usado em situações informais, com pessoas que temos mais afinidade.

Figura 30: Aluna 3 C

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? 2 sílabas

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? os vogais

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? Porque o nosso cérebro já está "acostumado" com essas palavras e automaticamente "emerge" as vogais ali no meio e entende a palavra.

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

Tipo A. Esse tipo compreende abreviaturas formadas pela emissão de, no máximo, uma vogal que ocupa o núcleo de uma das sílabas que compõem a palavra abreviada, com "vc" ("você").

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? grq (quero), qm (quem),

cm (com).

Figura 31: Aluna 1 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicita esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: _____

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou “Ah não!”)

Regra: _____

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: _____

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: Simplificação de dígrafos, que podem ser substituídos por grafemas.

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: _____

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: Princípio acrofônico do alfabeto

Grupo 7: mtooooo, feiiiiioooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Regra: _____

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbn/tb, cmg, ngm, tc

Regra: Sequência de letras que resultam da emissão de vogais

Grupo 9: on (*online*), Insta (*Instagram*), Face (*Facebook*), off (*off-line*), brow (*brother*), net (*Internet*)

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.

Regra: Letras reduzidas ou truncadas

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 32: Aluna 1 B

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?) Os anunciantes para crianças que estão indo pra escola.

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido? Fazer propaganda e se enturmar com essas crianças.

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê? Não, porque foi proporcional para comunicar melhor com as crianças.

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante? Para parecer algo mais moderno, mais próximo do público alvo.

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha) sim, propagandas de lojas.

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades? em situações informais, como deixar um bilhete para sua mãe.

Figura 33: Aluna 1 C

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? 3

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? as vogais

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? porque o som das letras formam palavras, ou há de apenas não já completa e que resta.

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

Princípio Acrofonico. Dele som das letras, e "ngm" por exemplo, e "n" faz som de "ne" e "c" faz som de "se" nesse sentido seria "ngc" = "ngce" porém isso lembra da palavra "noce".

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? "fz n"; etc.

Figura 34: Aluno 4 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicita esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: substituição do acento pela letra "H"

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou "Ah não!")

Regra: substituir o "ão" por "um"

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: som feito das letras completando em palavras

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: substituir alguma letra com som parecido

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: _____

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: som das letras formando palavras

Grupo 7: mtooooo, feiiiiiooooo, carinhuuuuu, amooooo

Regra: tempo de duração.

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

Regra: tirar as vogais

Grupo 9: on (online), Insta (Instagram), Face (Facebook), off (off-line), brow (brother), net (Internet)

Regra: simplificação das palavras

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.)

Regra: linguagem informal

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do Caderno 2 do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 35: Aluno 4 B

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?) _____

Os leitores (principalmente jovens)

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?

Para um público jovem

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?

Não. Eles podem ter feito esse anúncio também para a internet.

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?

Para um público mais jovem.

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)

Não.

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

Não se restringe, situações informais para ser mais "descolado".

Figura 36: Aluno 4 C

Atividade 1 – Análise e Interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 160-161)

Observe as palavras abreviadas segundo critérios criados pelos usuários da Internet. O significado delas está entre parênteses. Depois, escreva respostas para o que é solicitado.

blz (beleza)	bj (beijo)	ngm (ninguém)
cm (como)	tbm/tb (também)	glr (galera)
td (tudo)	rpz (rapaz)	agr (agora)
hj (hoje)	pq (porque)	n (não)
msm (mesmo)	cmg (comigo)	dps (depois)
flw (falou)	qlq (qualquer)	
vc (você)		

A) A maioria das palavras é composta por quantas sílabas? duas sílabas

B) O que foi retirado das palavras para abreviá-las? as vogais

C) Por que você acha que é possível entender o significado delas, mesmo sendo abreviadas de forma diferente daquela oficial? As partes das palavras mantêm as consoantes, eliminando as vogais, continuando com as sílabas originais

D) Em qual tipo de regra se encaixam estas abreviaturas digitais? Explique essa regra, com base nas palavras acima e no processo que você teve que fazer para recuperar as letras que não estão escritas.

nas regras de omissão das vogais mantendo as consoantes

E) Que outros exemplos de abreviaturas da internet estão de acordo com esta regra criada pelos internautas para se comunicarem em internetês? Vlw = valeu

Figura 37: Aluno 2 A

Atividade 2 – Análise e interpretação, observação de grafia (adaptada de BISOGNIN, 2009, p. 162)

Na língua as regras foram convencionadas, isto é, em determinado tempo passou-se a usar a escrita e outros elementos de determinada forma e não de outra. No internetês, começam a ser convencionados determinados usos, que passam a ser repetidos pelos outros usuários da mesma maneira. Com base na observação de certos grupos de palavras retiradas da internet, você pode criar regras. Observe, então, a escrita das palavras e crie uma regra para cada grupo, ou, se a abreviatura já se encaixar em um dos tipos de abreviaturas classificadas por KOMESU e TENANI (2015), explicita esta regra.

Grupo 1: tah, neh, eh, jah, bah, soh, pah, deixah

Regra: Substituir o acento agudo por H

Grupo 2: naum, taum, vaum (vão), anaum (anão ou “Ah não!”)

Regra: tirar o acento e colocar

Grupo 3: sab, pod, nunk, unik, kbç, vdd, vdd, sdd, ksa, kd

Regra: usando o princípio fonológico das letras para escrever as palavras

Grupo 4: pokim, dakele, loka, ker, bixo, xau, kero

Regra: forma de simplificar usando a letra k como queixo e x como CH

Grupo 5: mi (me), nu (no), dus (dos), ti (te), cum (com), tudu (tudo), pur (por), issu (isso), tô (estou), tá

Regra: Substituir o i por E e o O por U

Grupo 6: d (de), t (te), c (cê, você), k (cá)

Regra: o sem ao falar estas letras, resultar em letra + uma vogal

Grupo 7: mtooooo, feiiiiiooooo, carinhuuuuuu, amooooo

Regra: colocar várias letras, mais para dar um diferente espírito

Grupo 8: prcb (percebe), gnt (gente), rpz (rapaz), tbm/tb, cmg, ngm, tc

Regra: omissão das vogais de palavras

Grupo 9: on (online), Insta (Instagram), Face (Facebook), off (off-line), brow (brother), net (Internet)

Regra: simplificar as palavras deixando somente uma parte delas

Grupo 10: preju, mina, mano, delega, deprê, foto, cê, mara. (Não são abreviaturas digitais, mas podem aparecer no internetês; muito frequente na linguagem coloquial.

Regra: uso do truncamento

Atividade 3 - Atividades de análise e reflexão a respeito da linguagem online numa perspectiva enunciativa/discursiva (adaptada de KOMESU; TENANI, 2015, p. 70)

Você verá e lerá, a seguir, a reprodução de um anúncio publicitário que foi escrito todo em internetês. O referido anúncio foi veiculado na primeira página do *Caderno 2* do jornal *O Estado de S. Paulo*, de 6 de julho de 2005 (data que, à época, coincidia com o início das férias escolares), com divulgação de serviços

Figura 38: Aluno 2 B

Questões sobre o anúncio:

A) Quem são os interlocutores do anúncio? (Quem o produziu e para quem?)

fez escrito
pelo pai do caderno 2 feito para os jovens

B) Com qual finalidade o anúncio foi produzido?

chamar a atenção e fazer para a loja
na qual a Villa-Lobos

C) A presença do internetês fora da internet, neste contexto do anúncio, foi inadequada? Por quê?

sim foi adequado pois o publico alvo são
os jovens, que costumam usar essa linguagem

D) Por que você acha que foi escolhida a linguagem online (internetês) no anúncio em estudo, tendo em vista os objetivos do anunciante?

chamar a atenção do publico jovem

E) Você conhece outros suportes não digitais (revistas e jornais impressos, livros literários, *outdoors*) e outros gêneros não digitais (propagandas, chamadas na TV, etc.) em que aparece o internetês? Dê exemplos, em caso afirmativo. (Pode até desenhar, caso seja necessário, no verso da folha)

Não

F) Por que você acha que o internetês não se restringe mais ao ambiente virtual? Este tipo de linguagem pode aparecer em qualquer gênero e situação/contexto comunicativos? Fale um pouco sobre isso, pensando na seguinte questão: quando devo usar o internetês? Em quais situações e com quais finalidades?

pois ele como todo tipo de linguagem tem seu lugar
adequado para ser usado e em locais para usar internetês
em conversas com pessoas próximas com finalidade de não ser
o "chatão" do grupo.

Figura 39: Aluno 2 C

Trabalhar com os alunos esta expansão da linguagem online além dos limites do ciberespaço é uma ótima oportunidade para evidenciar as ricas possibilidades da língua e seus efeitos discursivos. Em contrapartida, possibilita também ao professor discutir com os alunos critérios de pertinência e a adequação ao se empregar a linguagem online fora do ambiente digital. Como Komesu e Tenani (2015) muito bem destacam: “professor e aluno podem se perguntar se é possível escrever internetês em outros contextos que não seja o digital e o que torna legítimo o emprego de características do internetês em determinados textos e não em outros” (KOMESU; TENANI, 2015, p. 90). Tal discussão contribuirá para desenvolver nos alunos um senso de responsabilidade linguística e auxiliará na tentativa de minimizar as temidas interferências da linguagem online em produções textuais escritas dos estudantes em situações em que lhes é exigido o uso da norma padrão da língua.

5.4 Reflexão sobre o que foi aprendido

5.4.1 Questionário final (APÊNDICE IV)

Os resultados e análises referentes às três primeiras perguntas do questionário final (APÊNDICE IV) já foram apresentados, anteriormente, em comparação ao questionário inicial (APÊNDICE III). As discussões que traremos, agora, são referentes às questões de número 4 a 8. Para facilitar a leitura e o acompanhamento das análises que serão feitas dessas questões restantes do questionário final, iremos apresentá-las, a seguir.

4. Você achou que a pesquisa “A linguagem online (internetês) a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno” contribuiu para a sua aprendizagem? Assinale um X sobre o numeral: 1 (um) quando julgar que não houve nenhuma contribuição efetiva; 2 (dois) quando julgar que houve uma pequena contribuição; 3 (três) quando julgar que houve uma contribuição razoável; 4 (quatro) quando julgar que houve uma grande contribuição.

- (1) Não houve nenhuma contribuição efetiva.
- (2) Houve uma pequena contribuição.
- (3) Houve uma contribuição razoável.
- (4) Houve uma grande contribuição.

O resultado para essa pergunta pode ser constatado no **Gráfico 16**, a seguir.

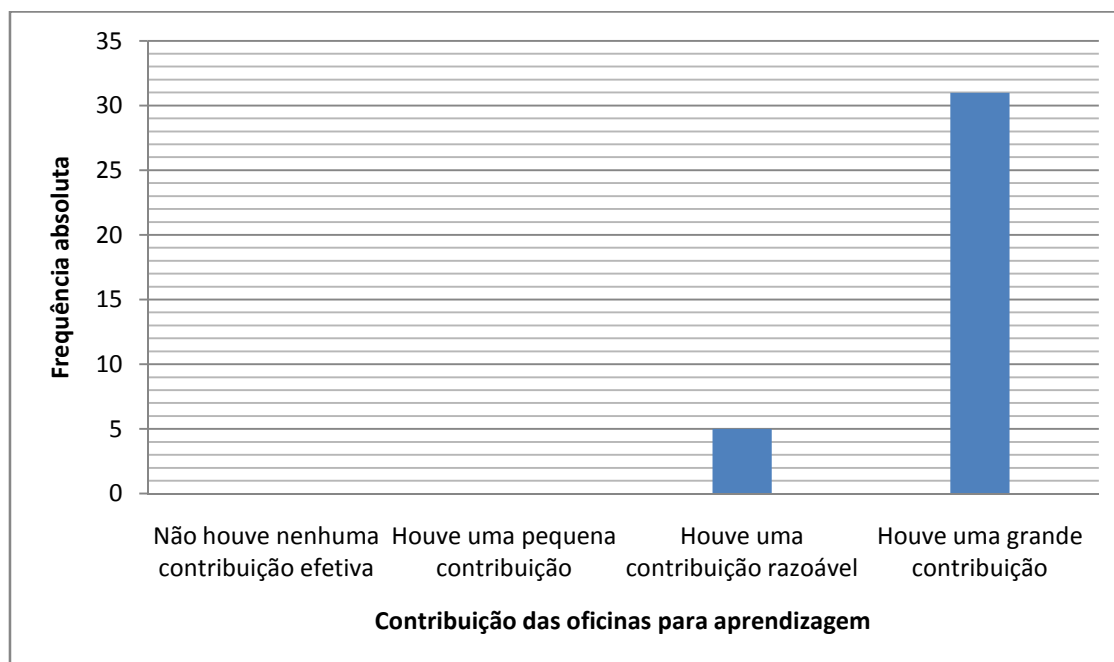


Gráfico 16: Contribuição da pesquisa “A linguagem online (internetês) a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno” para a aprendizagem, na visão do aluno.

5. Considerando o seu nível de envolvimento e participação durante a aplicação do projeto, assinale um X sobre o numeral: 1 (um) quando julgar que não houve nenhum envolvimento efetivo; 2 (dois) quando julgar que houve um pequeno envolvimento; 3 (três) quando julgar que houve um envolvimento razoável; 4 (quatro) quando julgar que houve um grande envolvimento.

- (1) Não houve nenhum envolvimento efetivo.
- (2) Houve um pequeno envolvimento.
- (3) Houve um envolvimento razoável.
- (4) Houve um grande envolvimento.

O resultado para essa pergunta pode ser constatado no **Gráfico 17**, a seguir.

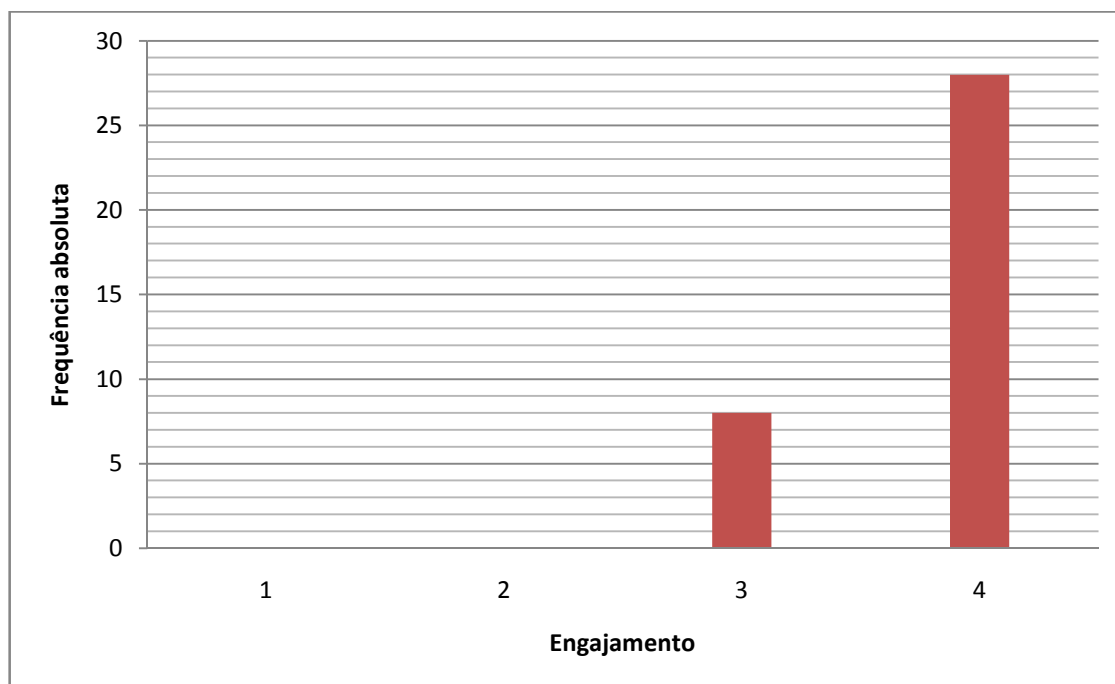


Gráfico 17: Engajamento dos alunos na execução do projeto

6. As aulas do projeto tornaram o estudo de Língua Portuguesa mais atrativo, interessante.

- () Discordo muito
- () Discordo
- () Nem concordo, nem discordo
- () Concordo
- () Concordo muito

7. Trazendo o internetês para sala de aula, como objeto de pesquisa e investigação, consegui melhorar minhas habilidades quanto ao uso da língua nas diversas situações comunicativas e, inclusive, obtive e aprimorei conhecimentos a respeito da norma-padrão, da ortografia oficial e outras convenções gramaticais.

- () Discordo muito
- () Discordo
- () Nem concordo, nem discordo
- () Concordo
- () Concordo muito

Os resultados em relação às perguntas 6 e 7 podem ser conferidos na **Tabela 2**, a seguir.

Tabela 2: Resultados das questões 6 e 7 do questionário final

Pergunta	Frequência da resposta (%)				
	Concordo muito	Concordo	Nem concordo, nem discordo	Discordo	Discordo muito
As aulas do projeto tornaram o estudo de Língua Portuguesa mais atrativo, interessante.	75	25	0	0	0
Com as oficinas, consegui melhorar minhas habilidades quanto ao uso da língua nas diversas situações comunicativas e, inclusive, obtive e aprimorei conhecimentos a respeito da norma-padrão, da ortografia oficial e outras convenções gramaticais.	50	50	0	0	0

A última questão do questionário final (APÊNDICE IV) foi discursiva e fazia-se ao aluno a seguinte solicitação:

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Todas as respostas que lemos ressaltavam conhecimentos importantes e significativos construídos pelos sujeitos de pesquisa e evidenciados ao término da aplicação da sequência de ensino. No geral, os alunos citaram: ter aprendido que não existe um tipo de linguagem certa ou errada; que o “internetês” não é uma ameaça à aprendizagem da norma padrão e nem deve ser combatido pela escola; que se pode, inclusive, aprender gramática normativa através da análise e investigação da linguagem online, nas aulas de Língua Portuguesa; que para escrever e ler em “internetês” é preciso conhecer, de fato, a norma padrão da língua; que o “internetês” tem regras; e que não é errado usá-lo, dependendo da situação comunicativa.

Selecionamos, dentre as trinta e seis respostas à questão 8, onze que consideramos relevantes serem apresentadas aqui, como forma de comprovar os resultados obtidos quanto

ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Tais exemplos de respostas constituem a **Figura 40**, a seguir.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Com o internetês consegui enxergar um lado da língua Portuguesa que não era falado em sala de aula ou em qualquer outro lugar. Aprendendo o internetês aprendi que até ele contém regras como o momento o substituto Português padrão.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Eu aprendi que é possível aprender internetês através do Internetês e não aprendo da mesma forma aprendo de forma Internetês e Internetês.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Eu aprendi várias regras Internetês, diferença de abreviação e abreviação, regras de norma e abreviação de uso da abreviação, Internetês.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Aprendi que não existe um certo e um errado, mas sim situações apropriadas e não apropriadas para o uso das variações da língua.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

O internetês para mim não é uma linguagem errada pois, ele faz parte do nosso meio social e para ver se usa o é preciso saber o português inicialmente. Eu como sujeito de pesquisa, concordo que o internetês deve ser usado em todos os casos em que se for preciso usar o português.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Eu aprendi que o internetês também tem regras, e que um de os usos de usá-lo.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Aprendi muita coisa com esse projeto, pois não é apenas usar o internetês é preciso obedecer e saber suas regras. Aprendi também que o uso dessa linguagem não é incorreta, é apenas uma linguagem diferente que deve se usar no local e hora adequada.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Aluno 9
 Eu aprendi que o internetês não é o vilão na linguagem portuguesa, pois quem sabe o internetês sabe o português também.

e nem sempre quando você abrevia quer dizer que você não sabe o português, às vezes você abrevia por vontade própria mesmo.

Aluno 9

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Aluno 10
 Eu aprendi bastante sobre o projeto aprenda que não existe o português certo, ou o português errado, existem variações formais e cada um adaptando para cada situação, para cada

coisa ou o uso da língua apropriado, que cada pessoa e grupo tem seu jeito de se comunicar e isso não faz de um mau uso ou da língua muito pelo contrário, são como os melhores usos e usamos diferentes cada um deles e todos legais.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Aluno 11
 Eu aprendi muito como abreviar corretamente, aprendi que o internetês não é uma ameaça à língua portuguesa. O português também como o internetês ajuda a desenvolver o vocabulário das pessoas hoje em dia

dizem que o internetês atrapalha a língua portuguesa mas isso é um mito, porque eu mesmo não concordava com internetês na escola, mas, com esse projeto aprendi muito além do internetês, mais sobre a língua portuguesa.

8. Fale sobre o que você aprendeu sobre a linguagem online (internetês) e seu uso. (Use o verso da folha, caso o espaço seja insuficiente)

Aluno 13
 Eu aprendi os diferentes tipos de abreviações usadas no internetês, aprendi várias regras que eu praticava sem mesmo perceber, este estudo me mostrou como algumas pessoas duvidava do internetês e acredito que assim mesmo na sala de aula conseguimos

mudar o ponto de vista destas pessoas. Aprendemos o português de uma forma simples e agradável com o internet que está tão presente em nossas vidas.

Aluno 13

Figura 40: Respostas alunos questão 8 (questionário final)

5.4.2 Montagem e exposição de painéis informativos pelos alunos sobre o tema “internetês”, afixados nas dependências da escola, e de um *banner* meu, enquanto assistente de pesquisa.

A montagem de painéis informativos e explicativos pelos alunos sobre o tema, a serem afixados nas dependências da escola, tinha como objetivo informar e conscientizar a comunidade escolar sobre a visão científica da linguagem online (conhecida como internetês) e tentar derrubar mitos e preconceitos que existem em relação ao uso desse tipo de linguagem pelos alunos/adolescentes. Foram montados quatro painéis pelos alunos e um *banner* meu, este com explicações resumidas sobre a pesquisa, nosso objeto de estudo, objetivos, pessoas envolvidas e os resultados alcançados. Os alunos se dedicaram ao máximo à confecção dos painéis, com investimento de tempo extraescolar e dinheiro deles, uma vez que nossa pesquisa teve financiamento próprio e eu, enquanto assistente de pesquisa, não consegui cobrir todos os gastos decorrentes dela apenas com os recursos financeiros disponibilizados pela CAPES. Em nossa avaliação, os painéis ficaram excelentes. Foram fruto de muito estudo, pesquisa e trabalho. Há, no final desta dissertação, um DVD (ANEXO II) com as fotos dos painéis produzidos pelos alunos. Contratamos uma equipe de fotógrafos profissionais para fazer tal registro.

A exposição dos painéis e *banner* aconteceu na própria escola onde foi realizada a pesquisa, no período de 28/11 a 01/12/17. Partiu dos próprios sujeitos de pesquisa a ideia de confeccionarmos camisas para que usássemos na semana da exposição. Tais camisas, brancas, continham a estampa na frente de um emoji ampliado, escolhido pelo próprio aluno, que o representasse (o meu, por exemplo, foi o da professora de óculos e carregando livros, tendo ao fundo um quadro escolar). No verso da camisa, optamos por colocar apenas os dizeres: “Projeto Internetês, 9º ano 3” (nome da turma na qual desenvolvemos a pesquisa).

Além de expor o material, nós, alunos e assistente de pesquisa, fornecemos explicações sobre o trabalho desenvolvido, tiramos dúvidas e respondemos às perguntas que nos foram feitas, uma vez que convidamos todas as turmas, professores e demais funcionários da escola para visitarem nossa exposição. Foi um dos momentos mais emocionantes, em minha opinião, de toda a pesquisa, pois percebi a mudança nítida de troca de papéis entre mim (a princípio “detentora” de saberes e organizadora das atividades) e meus alunos, que agora assumiam o papel de professores, pesquisadores e sujeitos, não coadjuvantes, mas principais

de seu processo de aprendizagem. A exposição também foi fotografada e tais fotos encontram-se no mesmo DVD (ANEXO II), ao final deste trabalho.

Direção escolar, supervisão pedagógica, professores, funcionários e demais alunos da escola fizeram avaliações muito positivas sobre a nossa exposição. Apesar de terem sido gerados alguns transtornos, como movimentação atípica na escola e mudança na rotina dos alunos e professores durante aquela semana de exposição, tudo correu da melhor maneira possível. Contamos com a participação de todos os alunos, professores e alguns funcionários da escola do turno vespertino. Além de termos causado “boa impressão” em nossos visitantes, o mais importante conseguimos: compartilhar os conhecimentos construídos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e, principalmente, fazer isso com prazer, alegria e entusiasmo.

5.4.3 Proposição, pelos próprios sujeitos de pesquisa, da criação de um *blog*, para compartilhar com um universo maior de pessoas os resultados da pesquisa e os conhecimentos construídos durante e após seu desenvolvimento

O blog foi criado, por própria iniciativa dos sujeitos de pesquisa, com o nome “Os interneteiros”; mas, com o término do ano letivo, não foi possível alimentá-lo, como era nossa vontade inicial, suficientemente, a ponto de indicarmos seu endereço, no presente trabalho, para que ele fosse visitado. Nossa pretensão futura é darmos continuidade ao *blog*, mesmo findada a pesquisa.

6 CONCLUSÃO

Desde a elaboração do projeto que culminou nesta pesquisa, tínhamos pretensões ambiciosas e, digamos, um tanto inovadoras, quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Fomos movidos pela vontade de ensinar tal disciplina de maneira diferente, que fosse interessante para os alunos e resultasse num aprendizado mais significativo, relevante e útil para a realidade atual deles. Para isso acontecer, era preciso partir de um tema contemporâneo ao universo *teen*, com o qual o nosso público-alvo, adolescentes do 9º ano do ensino fundamental, se identificasse. Foi aí que surgiu a ideia de trabalhar com a linguagem online em nossas aulas de Português.

Nossa experiência docente e convivência diária com alunos desta faixa etária comprovam que é um grande equívoco pensar que hoje nossos jovens aprendizes não escrevem e leem como antes, nas gerações passadas. Atrevemo-nos a afirmar o contrário: o adolescente de hoje lê e escreve muito, quase o tempo todo de seu dia; só que as leituras e escritas que eles fazem nem sempre correspondem às expectativas escolares, curriculares, dos pais e da sociedade de um modo geral.

O aluno do século atual lê clássicos da literatura brasileira, claro, que com menor frequência que lê seus *best sellers* juvenis internacionais e nacionais favoritos. Lê livros literários impressos, principalmente, quando o acervo da biblioteca escolar é bom e atrativo o suficiente para que isso aconteça; mas, também, lê livros pela internet, disponibilizados gratuitamente. Há vários aplicativos de leitura, muito bons, por sinal, para quem gosta de ler pelo *tablet* ou celular. Ou seja, o acesso a livro literário hoje em dia é muito mais facilitado que antigamente, e isso se deve, em grande parte, aos avanços na área das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Além de livros literários, nossos alunos leem diversos outros gêneros de seu interesse, pela internet ou não, como *mangás* e outros tipos de HQs, *fanfics* (do inglês *Fan fiction* - "ficção de fã"), revistas impressas e online, textos multimodais em sites da internet e em redes sociais, mensagens instantâneas pelo celular, além de placas, *outdoors*, bilhetes, matérias e explicações de livros didáticos, etc. O adolescente do século atual, portanto, vive em meio a leituras.

Não só lê, como também escreve bastante. Escreve na escola, na maioria das vezes, por obrigação e para ser avaliado; mas escreve também fora dela e, por incrível que pareça, com muita frequência e disposição. Há vários alunos nossos que são autores de *fanfics*

famosas na internet e até de livros impressos já publicados por editoras regionais e comercializados em nossa cidade (Divinópolis/MG) e no restante do Brasil. Por exemplo, o livro “Nevasca”, lançado pela editora Gulliver, no ano passado (2017), cuja autoria pertence a uma ex-aluna de nossa escola (E.E. “Joaquim Nabuco”), Bárbara Dias, recente e precocemente falecida, aos 17 anos, no início de sua carreira como escritora.

As considerações que foram feitas até agora sobre o hábito de ler e escrever dos adolescentes da geração atual parecem-nos importantes, para tentar derrubar preconceitos e desconstruir estereótipos negativos em relação às habilidades de letramento de nossos alunos. Podem não ser práticas de letramento valorizadas pela escola, mas são práticas vernaculares que, de forma alguma, devem ser desvalorizadas ou desconsideradas, especialmente, nas aulas de Língua Portuguesa. O uso da linguagem online é um exemplo de prática vernacular de letramento muito disseminada entre jovens e adolescentes, apesar de sabermos que não são só eles que fazem uso desse tipo de linguagem.

Tendo isso em vista, trazer o “internetês” para sala de aula fez e faz todo sentido. Acreditamos termos conseguido alcançar nosso objetivo principal que era, por meio de um estudo investigativo da linguagem online pelos alunos e professora/assistente de pesquisa, contribuir para o desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos. Ou seja, trabalhar conteúdos curriculares e competências relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, só que de uma maneira não muito convencional: através do desenvolvimento de uma sequência de ensino, nos moldes de Aguiar Jr. (2005), que teve como objeto principal de pesquisa a linguagem online.

Avaliamos como muito positiva a experiência de vivenciar a pesquisa na sala de aula. Vimos o entusiasmo dos alunos e o quanto eles se sentiram importantes durante todo o desenrolar do projeto; como se tornaram autônomos na busca e conquista de novas aprendizagens e conhecimentos. O projeto inicial tomou proporções muito maiores, à medida que íamos adentrando no universo encantador que é a pesquisa. A duração de aplicação da sequência de ensino extrapolou e muito nossa previsão inicial. E, ainda, ficamos com aquele sentimento de que podíamos ter trabalhado mais, que havia outras possibilidades de atividades, oficinas, abordagens.

O estudo investigativo e sistematizado da linguagem online em sala de aula é campo fértil para professores-pesquisadores que queiram inovar suas aulas e obter resultados de aprendizagem e engajamento dos alunos mais significativos. Por exemplo, nos foi sugerido, ainda na banca de qualificação, trabalhar a estrutura frasal/oracional da linguagem online em

comparação à norma padrão do Português do Brasil (variedade culta) e às demais variedades linguísticas. Não foi possível, devido à escassez de tempo, colocar em prática esta e outras ideias que gostaríamos de ter experimentado com nossos sujeitos de pesquisa. Mas, sabedores que somos de nosso papel como professor-pesquisador, com certeza, nos aventuraremos a dar continuidade aos estudos iniciados nesta pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

- AGUIAR JR, Orlando Gomes. *Planejamento do Ensino*. Projeto Escola Referência, SEE/MG, 2005. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/planej_de_ens/cap_fases.htm>
Acesso em 29 de janeiro de 2018.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim!* Em defesa do Português brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Sem medo do Internetês*. Porto Alegre, RS: AGE, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textosciberespaciais: mutações do/no ler/escrever. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 25, n. 65, p. 102-116, jan./abr. 2005.
- CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DIAS, Cristiane. *Da corpografia: ensaio sobre a língua/escrita na materialidade digital*. Santa Maria: UFSM, PPGL, 2008. (Série Cogitare; v. 7) Disponível em:
<<http://coral.ufsm.br/mletras/images/Cogitare07.pdf>> Acesso em 29 de janeiro de 2018.
- FUSCA, Carla Jeanny; KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani Ester. *Abreviar (distâncias) na internet, conectar-se ao mundo (na linguagem)*. *Calidoscópio*. v. 9, n. 3, p.216-225, set/dez. 2011. Disponível em:
<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/viewFile/cld.2011.93.06/556>>
Acesso em 29 de janeiro de 2018.
- GIF. In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. (Disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Graphics_Interchange_Format> Acesso em 29 de janeiro de 2018)
- IBGE, Cidades. Divinópolis (MG). Disponível em
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/divinopolis/panorama>> Acesso em 10 de março de 2018.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. *O internetês na escola*. São Paulo: Cortez, 2015. (Coleção Trabalhando com ... na escola)

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. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/10.pdf>> Acesso em 29 de janeiro de 2018.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1986.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. *Internetês na escola: avanço, retrocesso ou diversidade da língua?* In: MACHADO, Glaucio José Couri. (Org.). *Educação e Ciberespaço: estudos, propostas e desafios*. Aracaju: Virtus, 2010.

NETIQUETA. In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/Netiqueta>> - Acesso em 29 de janeiro de 2018.

ORLANDI, Eni. *Terra à vista*. São Paulo: Cortez, 1990.

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

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

WHATSAPP. In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Disponível em:
<<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>> Acesso em 29 de janeiro de 2018.

APÊNDICE I

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Caro(a) aluno(a):

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno”, desenvolvida pela professora Gillienne Guimarães Garcia, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação da Professor Doutor Luiz Francisco Dias, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Estadual Joaquim Nabuco, em Divinópolis (MG), a aprimorarem habilidades quanto ao uso da língua e da escrita. Para tanto, propomos um projeto de ensino cujo objetivo é desenvolver a competência linguística e discursiva dos alunos. As atividades serão desenvolvidas pela professora Gillienne Guimarães Garcia, no primeiro semestre de 2017, no horário regular das aulas, de 13h às 17:25, nas dependências da referida escola. Você será convidado(a) a responder a um questionário inicial, a fim de verificara sua opinião a respeito da linguagem online e conhecer os usos que você faz dela. Além disso, você também será convidado a participar de um grupo do aplicativo WhatsApp, sob a coordenação da professora Gillienne Guimarães Garcia, a fim de se discutir o tema em questão. Com sua prévia autorização, trechos de conversas do referido grupo poderão ser utilizados como parte dos dados a serem analisados durante a pesquisa, resguardando-se o sigilo de nomes e números de telefone. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4109, no telefone (31) 3409-6045 ou pelo e-mail luiz.francisco@uol.com.br

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do(a) aluno(a)

Na oportunidade, também solicitamos a você a gentileza de assinar sua concordância em nos ceder a sua imagem e áudio para fins estritamente de geração de dados para a pesquisa.

Eu, _____, autorizo a cessão de minha imagem e áudio para fins estritamente de geração de dados para a pesquisa.

Assinatura do(a) aluno(a)

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias

Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestranda Gillienne Guimarães Garcia
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Fone: 3409-4592

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) pai/mãe ou responsável:

Seu (Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno”, desenvolvida pela professora Gillienne Guimarães Garcia, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Luiz Francisco Dias, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar os alunos do 9º ano da Escola Estadual Joaquim Nabuco, em Divinópolis (MG), a aprimorar habilidades quanto ao uso da língua e da escrita. Para tanto, propomos um projeto de ensino cujo objetivo é desenvolver a competência linguística e discursiva dos alunos. As atividades serão desenvolvidas pela professora Gillienne Guimarães Garcia, no primeiro semestre de 2017, no horário regular das aulas, de 13h às 17:25, nas dependências da referida escola.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial, a fim de verificar a opinião dele(a) a respeito da linguagem online e conhecer os usos que faz dessa linguagem. Além disso, seu(sua) filho(filha) também será convidado a participar de um grupo do aplicativo WhatsApp, sob a coordenação da professora Gillienne Guimarães Garcia, a fim de se discutir o tema em questão. Com prévia autorização do aluno(a) e de seu responsável, trechos de conversas do referido grupo poderão ser utilizados como parte dos dados a serem analisados durante a pesquisa, resguardando-se o sigilo de nomes e números de telefone. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o(a) senhor(a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627 sala 4109, no telefone (31) 3409-6045 ou pelo e-mail luiz.francisco@uol.com.br

Uma via deste documento ficará com o participante e a outra com o pesquisador. Assim, se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu(minha) filho(a) _____ participe dela.

Assinatura do(a) responsável

Na oportunidade, também solicitamos a você a gentileza de assinar sua concordância em nos ceder a imagem e áudio de seu(sua) filho(a) para fins estritamente de geração de dados para a pesquisa.

Eu, _____, autorizo a cessão da imagem e áudio de meu(minha) filho(a) para fins estritamente de geração de dados para a pesquisa.

Assinatura do(a) responsável

Prof. Dr. Luiz Francisco Dias
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestrandia Gillienne Guimarães Garcia
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 -Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Fone: 3409-4592

APÊNDICE III
QUESTIONÁRIO INICIAL

Nome: _____ / **Turma:** _____

1. Você possui computador (*notebook ou desktop*) em casa com acesso à Internet? Se sim, quais são as principais atividades que você realiza online, através do uso do computador?
2. Você tem acesso à Internet pelo seu celular/*smartphone*? Que aplicativos online são mais utilizados por você nesses dispositivos móveis?
3. Informe a quantidade de horas por dia, aproximada, que você passa na Internet.
4. Você costuma participar de *chats*, bate-papos online ou qualquer outro tipo de troca instantânea de mensagens? Se sim, qual é o principal programa utilizado por você em suas conversas online?
5. Com quem e com que finalidade(s) você costuma conversar online?
6. Sobre o tipo de linguagem que você utiliza na conversa online, responda:
 - a) É uma linguagem mais formal ou informal? Justifique sua resposta.
 - b) A escrita utilizada em suas comunicações online é a mesma utilizada em textos produzidos por você na escola? Em caso negativo, em que elas se diferenciam?
 - c) Na linguagem online, você costuma seguir as regras de acentuação e pontuação, conforme prescreve a gramática normativa? Por quê?
 - d) Como você escreveria a frase “Quero conversar com você no final de semana” se estivesse falando isso a um(a) amigo(a) pelo WhatsApp? Após a reescrita da frase, analise: por que você optaria por essa forma de escrita?
 - e) Que recursos você utiliza em sua escrita para compensar a ausência física em seus bate-papos online, ou seja, para expressar sentimentos e emoções virtualmente?
7. O que você pensa a respeito da linguagem online, também conhecida como “internetês”? Ela significa uma ameaça à Língua Portuguesa? Você a considera prejudicial ao seu processo de aprendizagem da norma culta da língua? O uso do “internetês” deve ser combatido? Argumente a respeito dessas indagações.

APÊNDICE IV
QUESTIONÁRIO FINAL

Nome: _____ / **Data:** _____

1. O internetês significa uma ameaça à Língua Portuguesa?
 Sim Não Em parte.
2. Você a considera o internetês prejudicial ao seu processo de aprendizagem da norma padrão da língua?
 Sim Não Em parte.
3. O uso do “internetês” deve ser combatido?
 Sim Não Em parte.
4. Você achou que a pesquisa “A linguagem online (internetês) a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno” contribuiu para a sua aprendizagem? Assinale um X sobre o numeral: 1 (um) quando julgar que não houve nenhuma contribuição efetiva; 2 (dois) quando julgar que houve uma pequena contribuição; 3 (três) quando julgar que houve uma contribuição razoável; 4 (quatro) quando julgar que houve uma grande contribuição.
(1) Não houve nenhuma contribuição efetiva.
(2) Houve uma pequena contribuição.
(3) Houve uma contribuição razoável.
(4) Houve uma grande contribuição.
5. Considerando o seu nível de envolvimento e participação durante a aplicação do projeto, assinale um X sobre o numeral: 1 (um) quando julgar que não houve nenhum envolvimento efetivo; 2 (dois) quando julgar que houve um pequeno envolvimento; 3 (três) quando julgar que houve um envolvimento razoável; 4 (quatro) quando julgar que houve um grande envolvimento.
(1) Não houve nenhum envolvimento efetivo.
(2) Houve um pequeno envolvimento.
(3) Houve um envolvimento razoável.
(4) Houve um grande envolvimento.
6. As aulas do projeto tornaram o estudo de Língua Portuguesa mais atrativo, interessante.
 Discordo muito
 Discordo
 Nem concordo, nem discordo
 Concordo
 Concordo muito
7. Trazendo o internetês para sala de aula, como objeto de pesquisa e investigação, consegui melhorar minhas habilidades quanto ao uso da língua nas diversas situações comunicativas e, inclusive, obtive e aprimorei conhecimentos a respeito da norma-padrão, da ortografia oficial e outras convenções gramaticais.
 Discordo muito
 Discordo

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno

Pesquisador: Luiz Francisco Dias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65916916.3.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Numero do Parecer: 2.222.183

Apresentação do Projeto:

O projeto "A linguagem online a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva do aluno" pretende analisar a linguagem online como um processo discursivo não como produto alvo de estigma e preconceito. É recorrente as críticas ao uso desse tipo de linguagem em função de uma possível influência negativa que ela poderia provocar nas habilidades de letramento de crianças e jovens estudantes. Sustentando outra perspectiva de estudo, o projeto busca pesquisar de maneira mais aprofundada da linguagem online como fenômeno em emergência não descrevendo meramente o que "aparece" na internet, mas buscando compreender o funcionamento da língua no espaço discursivo da internet. Espera-se ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos e levá-los a cultivar o senso de responsabilidade e valorizar as propriedades linguísticas presentes nas situações concretas de interação. Para isso, a pesquisa pretende "trazer para a sala de aula" a linguagem online, trabalhar sua heterogeneidade, resgatar situações reais de interação, identificar estratégias específicas de conversação e de apropriação das normas-padrão da língua materna. Como procedimentos metodológicos pretende-se aplicar questionário no início e no final da pesquisa, criar grupo no WhatsApp com 40 alunos de uma turma de estudantes de 13 a 15 anos do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Divinópolis. Uma sequência de ensino será desenvolvida, sendo as discussões e as interações via

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Ad. Sl. 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592

E-mail: cep@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.222.183

online acompanhadas e avaliadas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos da pesquisa

1. Propor estratégias pedagógicas para se trabalhar a linguagem online em sala de aula, a favor do desenvolvimento da competência linguística e discursiva dos alunos
2. Identificar a concepção dos alunos sobre a linguagem online e como avaliam sua utilização
3. Promover discussões e reflexões em sala de aula acerca deste modo de funcionamento da língua no espaço discursivo digital: suas condições de
4. produção, a temporalidade e forma de textualização específica
5. Levar os alunos a compreenderem a escrita na Internet enquanto "outra materialidade significante"; "um outro funcionamento da língua" que apresenta virtualidades em contextos e espaços discursivos específicos;
6. Levar os alunos a reconhecerem e compreenderem o caráter heterogêneo da língua, com suas variedades e diversidades de usos;
7. Ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, preparando-os para empregar a língua, eficientemente, com todos os recursos que ela nos oferece, nas mais diversas situações comunicativas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) autor(a) os riscos de desconforto, por parte dos envolvidos na pesquisa, de terem sua participação gravada ou monitorada, além da possibilidade de se sentirem inibidos e pouco à vontade no início da pesquisa serão minimizados em função dos benefícios que o estudo poderá gerar no sentido de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, reforçando a utilização da linguagem online como parte de uma prática docente inovadora, reflexiva e comprometida com o sucesso de aprendizagem dos alunos .

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A meu juízo as pendências foram resolvidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatoria:

TCLE novo

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º Ad. Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3400-4592

E-mail: coop@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.202.183

TALE novo
Folha de rosto
Questionário inicial e final
Projeto completo
Parecer
Carta de anuência
Termo de compromisso

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.SMU, o projeto pode ser aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_815996.pdf	03/08/2017 19:47:27		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	03/08/2017 19:46:33	Luiz Francisco Dias	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_FINAL.pdf	28/05/2017 11:52:04	Luiz Francisco Dias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_novo_alterado.pdf	28/05/2017 11:44:57	Luiz Francisco Dias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TALE_novo_alterado.pdf	28/05/2017 11:43:23	Luiz Francisco Dias	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: cosp@ppq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.002.103

Ausência	TALE_novo_alterado.pdf	28/05/2017 11:43:23	Luiz Francisco Dias	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_novo.pdf	28/05/2017 11:43:00	Luiz Francisco Dias	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Gilienne.pdf	09/12/2016 16:36:53	Luiz Francisco Dias	Aceito
Outros	Questionario_inicial_alunos.pdf	09/12/2016 16:32:32	Luiz Francisco Dias	Aceito
Outros	Parecer_Coep.jpg	09/12/2016 16:30:10	Luiz Francisco Dias	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anunencia.jpg	09/12/2016 16:28:12	Luiz Francisco Dias	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_compromisso.jpg	09/12/2016 16:27:43	Luiz Francisco Dias	Aceito
Outros	659169163aprovacaoassinada.pdf	16/08/2017 11:24:16	Vivian Resende	Aceito
Outros	659169163parecerassinado.pdf	16/08/2017 11:24:23	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 16 de Agosto de 2017

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

ANEXO II

DVD com fotografias