



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III
CENTRO DE HUMANIDADES “OSMAR DE AQUINO”
DEPARTAMENTO DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS**

JOELSON FRANCISCO GOMES

**O *INTERNETÊS* E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**GUARABIRA
2022**

JOELSON FRANCISCO GOMES

**O *INTERNETÊS* E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) apresentado ao Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguística e Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba.

**GUARABIRA
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G321i Gomes, Joelson Francisco.
O internetês e o ensino de língua portuguesa [manuscrito]
: uma proposta pedagógica para o 9º ano do ensino
fundamental / Joelson Francisco Gomes. - 2022.
53 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Humanidades, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba ,
Departamento de Letras - CH."

1. Internetês e ensino. 2. Língua portuguesa. 3. Chat do
WhatsApp. 4. Tecnologias digitais. I. Título

21. ed. CDD 372.86

JOELSON FRANCISCO GOMES

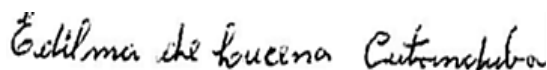
O *INTERNETÊS* E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA
PEDAGÓGICA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia)
apresentado ao Departamento de Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
graduado em Letras, com habilitação em
Língua Portuguesa.

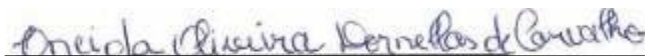
Área de concentração: Linguística e Ensino.

Aprovado em: 15 / 03 / 2022.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba (**Orientadora**)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho (**1º Examinadora**)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Danielle dos Santos Mendes Coppi (**2º Examinadora**)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

A Deus, à virgem Maria, aos meus pais,
familiares e amigos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Ao soberano Deus, pelo seu infinito amor e misericórdia para comigo. Gratidão pelo dom da vida, pela sabedoria e livramentos! Tu és o rei dos reis! À Virgem Maria, pelo terno amor e proteção. “Maria, santa e fiel”.

Aos meus pais, João e Maria, por todo apoio durante essa trajetória de minha vida. À minha irmã Vitória, por toda disponibilidade em ir me buscar na cidade aos finais de semana. Serei eternamente grato por tudo!

À amiga Clarice Dantas, por todo apoio. A sua ajuda e o seu incentivo foram importantes para que eu chegasse até aqui. Que a nossa amizade seja cada vez mais verdadeira e pautada na alegria pelas conquistas um do outro. À Luciene, amiga que o ensino remoto me apresentou. Gratidão por sua alegria, comunicabilidade e carisma.

Às queridas amigas, Luana e Mariana, por toda parceria durante os inúmeros seminários em trio, confiança, contribuição de aprendizagens e momentos de descontração. Que a nossa amizade se estenda além da universidade. Gratidão por tudo. Brilhem!

Aos colegas de turma, por todos os momentos vividos em coletividade e ensinamentos compartilhados. Destaco os seguintes nomes: Maria Izabel (amiga que me socorreu inúmeras vezes, sanando dúvidas pré/pós-existentes. Você é um “anjo”); Tayllinne (amiga/parceira dos estágios, aprendi muito com você, obrigado por tanto); José Vinícius (um amigão, gentil e educado, grande romântico das letras); Angélica (menina sonhadora e de bom coração); Joélia (sobrinha e colega de turma e, também, durante metade do curso, de moradia). A esses e aos demais, desejo muita luz, saúde e conquistas.

À minha orientadora, professora Dra. Edilma Catanduba, por todo apoio e valiosos ensinamentos durante essa orientação, bem como durante a ministração de algumas outras disciplinas, no percurso da graduação. Gratidão por acreditar no meu projeto e ajudar a aprimorá-lo. És uma profissional exemplar, dedicada e amigável. Que Deus lhe abençoe grandemente!

Por fim, e não menos importante, às estimadas professoras Ma. Danielle Coppi e Dra. Eneida Dornellas, examinadoras desta pesquisa. Agradeço por terem aceito o convite, pelas riquíssimas contribuições e pelos ensinamentos. É honroso tê-las enquanto contribuintes desta conquista.

GRATIDÃO!

“Pela linguagem os homem (sic) e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos (sic) necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 19).

RESUMO

A sociedade sempre esteve envolta em mudanças, nas mais diversas esferas. Essas mudanças também adentram na esfera da linguagem, seja esta verbal ou não, objetivando práticas comunicativas mais dinâmicas, principalmente com a interação em meio virtual. Mediante isso, a presente pesquisa tem como objetivo principal discutir a importância da abordagem do *internetês* nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, recorreremos aos pressupostos teóricos de Koch e Elias (2008, 2009), em relação às práticas de leitura e escrita; Bakhtin (1997), no que diz respeito aos gêneros do discurso; Marcuschi (2008, 2010), sobre os gêneros textuais; Coscarelli (2018), Carneiro e Alves (2019), quanto à relação entre tecnologia e educação; Rojo (2012), no que tange às práticas de multiletramentos; Xavier e Serafim (2020), acerca do *WhatsApp* enquanto ferramenta pedagógica; Komesu e Tenani (2015), Ávila e Cox (2008), a respeito do *internetês*, além de outros estudos. Metodologicamente, esta pesquisa segue uma abordagem qualitativa com caráter descritivo-interpretativista, ancorando-se em estudos bibliográficos. O *corpus* de análise é composto de uma base documental, pois estaremos lidando com *prints* de interações ocorridas no *chat* do *WhatsApp* e, também, lançamos uma proposta de ensino para o 9º ano do ensino fundamental. Ademais, a escolha por essa temática se dá por entendermos que a evolução tecnológica acarretou significativas mudanças sociocomunicativas, principalmente a partir da segunda década do século XXI, e, diante disso, os usuários da internet passaram a utilizar e se comunicar por meio dos mais variados gêneros digitais e redes sociais, que permitem uma comunicação mais ágil e multimodal, como é o caso do *internetês*. As constatações nos direcionam à positividade da abordagem do *internetês* no processo de ensino/aprendizagem de língua materna, através da mediação das tecnologias e gêneros digitais. Portanto, esse estudo torna-se um incentivo a profissionais que atuam no ensino de linguagem, para que considerem os novos contextos sociocomunicativos em suas práticas docentes.

Palavras-chave: *Internetês* e ensino. Língua portuguesa. *Chat* do *WhatsApp*. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

Society has always been surrounded by changes, in its various spheres. These changes also enter the sphere of language, whether verbal or not, aiming at more dynamic communicative practices, especially with the virtual field. Therefore, this research has as its main objective to discuss the importance of the *Internetês* approach in Portuguese Language teaching. To do so, we resort to the theoretical postulates of Koch and Elias (2008, 2009), in relation to reading and writing practices; Bakhtin (1997), in regard to the discursive genres; Marcuschi (2008, 2010) about textual genres; Coscarelli (2018), Carneiro and Alves (2019) regarding the relation between technology and education; Rojo (2012), in terms of multiliteracies practices; Xavier and Serafim (2020) regarding *WhatsApp* as a pedagogical tool; Komesu and Tenani (2015), Ávila and Cox (2008) on *Internetês* and other studies. Methodologically, this research follows a qualitative approach of descriptive-interpretivist character, also anchored in bibliographic studies. The corpus of analysis is composed by a documentary base, as we will be dealing with screenshots of interactions that took place on a *WhatsApp* chat and we bring a teaching proposal for the 9th grade of Elementary School. Furthermore, the choice for this theme is justified because we understand that technological evolution has resulted in significant socio-communicative changes, especially from the second decade of the 21st century, and, in view of this, internet users, started to use and communicate with each other through the most diverse digital genres and social networks, which allow a more agile and diversified communication, like the *Internetês*. The findings direct us to the positivity of the approach of *Internêtes* in mother tongue teaching-learning process, through the mediation of the of digital technologies and genres. This study, therefore, becomes an incentive to professionals who work in language teaching, so that they consider the new socio-communicative contexts in their teaching practices.

Keywords: *Internetês* and teaching. Portuguese Language. *WhatsApp* chat. Digital technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Primeiro exemplo de conversa virtual via <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i>	29
Figura 2 –	Segundo exemplo de conversa virtual via <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i>	31
Figura 3 –	Terceiro exemplo de conversa virtual via <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i>	33
Figura 4 –	Quarto exemplo de conversa virtual via <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i>	35
Figura 5 –	Quinto exemplo de conversa virtual via <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i>	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apontamentos gerais acerca das interações no gênero <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i> ...	39
Quadro 2 – Síntese do planejamento da proposta pedagógica para o 9º ano	44
Quadro 3 – Sugestões de perguntas norteadoras para a pesquisa sobre o <i>internêtes</i>	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TDICs – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONAL/DIALÓGICA ...	14
3	O GÊNERO <i>CHAT</i> DO <i>WHATSAPP</i> : CARACTERÍSTICAS E USO	18
4	TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ÂMBITO ESCOLAR	23
5	ANÁLISE DE <i>CORPUS</i> : AS INTERAÇÕES NO <i>CHAT</i> DO <i>WHATSAPP</i>	28
5.1	<i>Internetês</i> : conceito e reflexões	39
6	A ESCRITA EM MEIO VIRTUAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ABORDAGEM DO <i>INTERNETÊS</i> PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
	REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

No processo histórico-social e cultural da humanidade, a linguagem exerce o fundamental papel de mediar as interações entre os indivíduos. *A priori*, a oralidade era a principal forma de comunicação, mas, com o passar do tempo, os indivíduos criaram e começaram a fazer uso da escrita e, com isso, as formas de comunicação foram sendo ampliadas, dando origem à diversidade de gêneros textuais/discursivos escritos existentes em circulação na sociedade.

Diante disso, e, também, com o surgimento e a evolução da tecnologia, os sujeitos sociais passaram a sentir a necessidade de agilizar e ampliar a comunicação que antes era estabelecida de forma presencial – conversas, reuniões, aulas e outros gêneros em que os sujeitos se encontram em um *locus* físico de interação.

Assim sendo, na contemporaneidade, os sujeitos têm a possibilidade de se comunicarem virtualmente, por meio de diversos gêneros digitais que possibilitam uma comunicação síncrona, ou seja, as interações ocorrem, assim como presencialmente, em tempo real. Alguns exemplos desses gêneros são a videoconferência, videochamada, conversa telefônica, *chat* e outros.

Vale ressaltar que a tecnologia digital não acabou com a essência da interação física ou a convivência sociocomunicativa, mas, sim, abrangeu as interações entre os indivíduos. Nesse cenário, a informação chega em tempo real e possibilita aos usuários a utilização de recursos linguísticos e semióticos diversos como: *internetês*, imagens, vídeos e outros que, juntos, expressam com mais precisão sentimentos e reações nas diversas interações.

À vista disso, o principal objetivo é discutir a importância da abordagem do *internetês* no ensino de língua portuguesa. Os específicos são: a) Abordar a concepção interacionista de linguagem no ensino; b) Identificar as características/estruturação do gênero *chat* do *WhatsApp* e sua função nas interações virtuais; c) Refletir acerca das ferramentas tecnológicas enquanto possibilidades pedagógicas; d) Apresentar uma proposta pedagógica para a abordagem do *internetês* nas aulas de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental.

Por conseguinte, a escolha dessa temática se dá por entendermos que a evolução tecnológica acarretou significativas mudanças sociocomunicativas, principalmente a partir da segunda década do século XXI, e, diante disso, os usuários da internet passaram a utilizar e se comunicar por meio dos mais variados gêneros digitais e redes sociais, que permitem uma comunicação mais ágil e multimodal, como é o caso do *internetês*.

Metodologicamente, para atingir os objetivos já mencionados, optamos pela abordagem qualitativa, a qual, conforme Guerra (2014, p. 10), “defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente”. Ou seja, na abordagem qualitativa os sujeitos são considerados ativos, capazes de interpretar o contexto em que vivem.

Outrossim, é de caráter descritivo-interpretativista, pois “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Ainda nos ancoramos em estudos bibliográficos, que nos ajudaram na análise de *corpus*, sendo este composto por uma base documental de 05 (cinco) exemplos de interações ocorridas no *chat* do *WhatsApp*, e na construção da proposta pedagógica para o 9º ano do ensino fundamental.

Para o embasamento teórico, recorreremos aos pressupostos de Koch e Elias (2008, 2009), em relação às práticas de leitura e escrita; Bakhtin (1997), no que diz respeito aos gêneros do discurso; Marcuschi (2008, 2010), sobre os gêneros textuais; Coscarelli (2018), Carneiro e Alves (2019), quanto à relação entre tecnologia e educação; Rojo (2012), no que tange às práticas de multiletramentos; Xavier e Serafim (2020), acerca do *WhatsApp* enquanto ferramenta pedagógica; Komesu e Tenani (2015), Ávila e Cox (2008), a respeito do *internetês*, além de outros estudos que colaboram com a tessitura dessa pesquisa.

Objetivando uma melhor organização textual, além desse capítulo introdutório, esta pesquisa segue a seguinte ordem divisória: inicialmente, abordamos as concepções de linguagem, com foco na interacionista/dialógica. Logo após, sobre os gêneros textuais/discursivos, voltando-nos para a questão do gênero digital *chat* do *WhatsApp*, a sua função social e possibilidade pedagógica. Posteriormente, discutimos sobre as ferramentas tecnológicas e suas implicações sociocomunicativas e educacionais.

Damos continuidade apresentando análises de interações mediadas pelo *chat* do *WhatsApp*, bem como apontamentos sobre as ocorrências de *internetês* nessas interações e, subsequente a isso, pontuamos o conceito desse fenômeno. Em sequência, apresentamos uma proposta de abordagem do *internetês* nas aulas de língua portuguesa para o 9º ano do Ensino Fundamental, e, por fim, tecemos considerações finais acerca da pesquisa e expomos as referências utilizadas.

2 A LINGUAGEM NA PERSPECTIVA INTERACIONAL/DIALÓGICA

Neste capítulo, abordamos as seguintes concepções de linguagem: a linguagem enquanto representação do pensamento; instrumento de comunicação e produto interacional/dialógico. Entretanto, nos detemos, especialmente, na que adotamos nessa pesquisa, ou seja, a interacionista/dialógica. Uma vez definidas tais concepções, situamos o conceito de texto, leitura e escrita com os quais trabalhamos, bem como falamos sobre a noção de sujeito e suas relações na produção de sentidos de textos diversos.

A linguagem um fenômeno sócio-histórico e cultural que exerce a extraordinária função de comunicação entre os seres humanos. Nesse sentido, é por meio dela, seja verbal ou não-verbal, que os sujeitos conseguem desenvolver diálogos diversos, compreensíveis, cheios de significados e evidenciar as suas identidades linguísticas.

Conforme Koch e Elias (2008) discutem três concepções de linguagem existentes na sociedade. A primeira concepção é a de linguagem enquanto representação do pensamento. Em seus estudos, as autoras argumentam que essa concepção tem como foco no autor e em suas intenções, considerando a escrita enquanto um dom e o texto enquanto um produto pronto/acabado. Quem escreve deseja que suas intenções sejam entendidas pelo leitor, da mesma forma como pensadas durante o processo da escrita. Nesse sentido, o leitor/ouvinte tem um papel passivo diante do texto e suas experiências não são consideradas.

No que diz respeito à segunda concepção, ou seja, a de linguagem enquanto instrumento de comunicação, as autoras supracitadas apontam que essa percebe a língua enquanto estrutura, um sistema, unicamente, de códigos. Nessa perspectiva, quem escreve faz uso da codificação e quem ler tem o papel de decodificador. Desse modo, o leitor/ouvinte não pode ir além do que está explícito no texto, pois o que está ali é o que deve ser compreendido. Ao leitor, não cabe captar as intenções comunicativas do escritor, mas reconhecer palavras e estruturas dos textos.

Diante disso, para essas duas concepções, o leitor é representado pela produção de ações reprodutivas e de reconhecimento, logo, são sujeitos passivos. Em divergência a essas duas concepções de linguagem, a terceira concepção, a qual adotamos nessa pesquisa, é denominada de interacional/dialógica e compreende os sujeitos enquanto:

[...] **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo [...] dos participantes da interação (KOCH; ELIAS, 2008, p. 10-11, grifos das autoras).

À vista disso, os sujeitos e as suas vivências devem ser respeitados e considerados no contexto de comunicação. A linguagem deixa de ser considerada como um produto pronto e finalizado, e passa a ser concebida como estando em constante progresso, transformação e adaptação, assim como os seus usuários. Por isso, é primordial que esse processo de articulação seja visto enquanto possibilidade de reflexão e promoção de inclusão sociocomunicativa, considerando os sujeitos, as suas capacidades e necessidades individuais e/ou coletivas.

Ao comunicarmo-nos, sempre estaremos utilizando de algum gênero textual/discursivo¹, seja na modalidade verbal ou não-verbal. Dessa forma, os gêneros são manifestações linguísticas que sempre estiveram presentes em nossas relações comunicativas e vão além dos fonemas e grafemas, abarcando a interpretação, a compreensão e outras estratégias que interligadas produzem sentido nas relações sociais.

A esse respeito, Koch e Elias (2008, p. 11) defendem a existência da competência metagenérica que “possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos [...]”. Essa competência propicia aos sujeitos a capacidade de reconhecer e agir de modo conveniente com as práticas sociais, quando inseridos nos mais diversos contextos interacionistas.

Desse modo, é essencial que a análise do processo de comunicação se dê em uma perspectiva interacionista, assim:

[...] o sentido das palavras é determinado por seu contexto, em sentido amplo, pela *situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo*. Dessa forma, a leitura passa a ser concebida a partir da relação entre os sujeitos leitor e autor, mediada pelo texto (SOUSA; PEREIRA, 2008, p. 79, grifos da autora).

Mediante isso, com essa relação entre autor-texto-leitor é possível o acontecimento de comunicações mais compreensíveis e significativas. Assim, vale ressaltar que essa relação não limita as percepções dos leitores, mas traz consigo um quê de condução em seu caráter formador e comunicativo. Logo, é preciso que quem produz o texto utilize estratégias que conduzam a leituras eficientes, sem desrespeitar a relação de união com o leitor, posto que:

Evidentemente, do ponto de vista da aprendizagem, não se desconsideram os processos mentais que o leitor desenvolve no seu encontro com o texto. Mas defende-se que é preciso ir mais além. Em consequência, acredita-se que não há lugar para a separação entre leitor e texto e entre leitor e autor. O processo interativo

¹ Nesta pesquisa, a utilização do termo “gênero textual/discursivo” se dá por contemplarmos os textos nas duas perspectivas. Posto que, o teórico Bakhtin aborda os gêneros enquanto discursivos e o teórico Marcuschi enquanto textuais.

supõe a relação entre interlocutores construída, mediada pelo texto, que também impõe limites (SOUSA; PEREIRA, 2008, p. 79).

Em seu estudo, Koch e Elias (2008) classificam a leitura como produtora de sentidos. Assim sendo, no ato da escrita de um texto, faz-se necessário que o autor considere o público a ser atingido, para que esse texto produza sentido no ato da leitura. Desse modo, o gênero produzido pelo autor atingirá os leitores de forma mais propícia e direta, já que todo gênero textual/discursivo é cheio de significados.

Assim, o gênero textual/discursivo mais que um sistema de regras linguísticas, tem muito a despertar no leitor, como sentimentos, emoções, entre outras reações que permitem entender, concordar ou refutar as ideias lá expostas. Desse modo, em toda produção linguística/evento comunicativo deve-se considerar o receptor e o contexto sociocomunicativo, uma vez que:

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística (sic) do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (KOCH; ELIAS, 2008, p. 19).

Dessa forma, quem escreve deve sempre buscar parâmetros que propiciem informações precisas ao leitor, sem falhas ou impedimentos de compreensão. Não se trata, pois, de desvalorizar a gramática e as normas que a regem, mas, trata-se, sim, de buscar estratégias de produção, sempre pensando nesse processo de comunicação interacionista, pois nem sempre os interlocutores estarão frente a frente, mas precisam comunicarem-se, independentemente do canal.

No que tange à esfera da educação, sabe-se que a escola é o espaço no qual se encontra uma vasta diversidade social, seja de cultura, gostos, costumes, etnia, raça e, conseqüentemente, na linguagem, haja vista que a comunicação se dá em um constructo de relações sociais. Acerca disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) defendem que o ensino de língua portuguesa resulta de uma tríade:

O primeiro elemento dessa tríade – **o aluno** – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – **o objeto de conhecimento** – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos (sic) implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é **a prática educacional do professor e da escola** que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22, grifos nossos).

Nesse sentido, a escola e os professores devem respeitar todas essas circunstâncias, promovendo meios que permitam aos discentes se reconhecerem, exercitarem e respeitarem

suas identidades linguísticas e as diversas formas de comunicação. Entretanto, é necessário, também, entenderem que as relações sociais são desenvolvidas a partir de situações comunicativas e cada situação exige/permite formas próprias de comunicação.

Defendemos, portanto, ser a linguagem um fenômeno sócio-histórico e cultural que exerce a extraordinária função de comunicação entre os seres humanos. Nesse sentido, é por meio dela, seja verbal ou não-verbal, que os sujeitos conseguem desenvolver diálogos diversos, compreensíveis, cheios de significados e evidenciar as suas identidades.

As teorias aqui discutidas, sobre a concepção de linguagem interacional/dialógica, defendem essa perspectiva de comunicação enquanto valorização do ensino de língua portuguesa através dos gêneros textuais/discursivos, considerando os alunos enquanto sujeitos ativos e autônomos no processo de sua aprendizagem.

Mediante isso, sabendo que a linguagem é constituidora dos gêneros textuais/discursivos, no capítulo a seguir, ampliamos as discussões a respeito do surgimento e da funcionalidade dos mesmos nas relações sociais e, por conseguinte, abordamos sobre o gênero digital *chat* do *WhatsApp* e suas implicações nas interações entre os sujeitos.

3 O GÊNERO *CHAT DO WHATSAPP*: CARACTERÍSTICAS E USO

Os estudos acerca dos gêneros têm início na Grécia Antiga através dos filósofos Platão e Aristóteles, contudo só ganha mais profundidade a partir do século XX com a teoria do Mikhail Bakhtin, na obra *Estética da Criação Verbal* (1997). Conforme esse teórico:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 1997, p. 279, grifos do autor).

De acordo com o autor supracitado, os gêneros do discurso são frutos das necessidades comunicativas dos sujeitos usuários da língua. Esses sujeitos criam, a partir dessas necessidades de comunicação, formas próprias de enunciados para exporem suas ideias e emoções e esses enunciados estão sempre ligados às variadas esferas discursivas, permeadas pelo uso da linguagem.

Nesse sentido, os gêneros são tomados como incontáveis devido às suas constantes criações/atualizações e se caracterizam como tipos de enunciados que podem se manifestar através da oralidade ou do texto escrito, de modo formal ou informal. Cada qual tem um conteúdo, um estilo e uma composição e desenvolvem funções específicas nas instâncias discursivas nas diferentes esferas da sociedade. Tomamos como exemplo a esfera religiosa (ladainhas, jaculatórias etc.); a esfera jornalística (entrevista, reportagem etc.) e a esfera escolar (aula, videoaula, reunião pedagógica, etc.). Ou seja, são gêneros produzidos por/em determinados grupos, para propósitos específicos.

Em seu estudo, Marcuschi (2010, p. 19) argumenta que os gêneros:

[...] são fenômenos históricos sociais, profundamente vinculados à vida social e cultural. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

À vista disso, o autor aponta que os gêneros são fenômenos ligados aos processos históricos, sociais e culturais da humanidade que surgiram das interações orais entre comunidades, *a priori*, ágrafas, e que se expandiram com o processo da cultura escrita, com a

evolução da cultura impressa a partir do século XV, posteriormente, com a intensificação da industrialização no meio social e, atualmente, com a cultura eletrônica.

Diante disso, vale ressaltar que, mesmo entendendo os gêneros enquanto produtos histórico-sociais, não se tem uma data exata de seu surgimento, sabe-se que eles surgiram/surgem das interações sociais, como necessidade de viabilizar a comunicação entre os indivíduos, através do compartilhamento de informações. Isto posto, afirma-se que os gêneros nascem a partir das necessidades comunicativas das comunidades, caracterizando e integrando as variantes culturais e linguísticas.

Logo, os gêneros textuais têm como essência as realizações dos pensamentos e dos discursos nas interações sociais de uma comunidade, e, também, proporcionam uma comunicação precisa e ordenada de fatos. Assim sendo, os gêneros textuais permitem que os sujeitos exponham os discursos por meio da oralidade ou de textos escritos/semióticos. Acerca disso, Marcuschi (2008, p. 190) defende que:

Como os gêneros textuais ancoram na sociedade e nos costumes e ao mesmo tempo são parte dessa sociedade e organizam os costumes, podem variar de cultura para cultura. Muitas vezes, refletem situações sociais peculiares com um componente de adequabilidade (sic) estrutural, mas há um forte componente de caráter sociocomunicativo.

Nesse sentido, entende-se que as formas de comunicação variam de acordo com os contextos socioculturais de cada grupo de indivíduos, não podendo os gêneros serem considerados enquanto categoria fechada, mas mutável e variável, ao passo que sempre estão se adaptando às práticas sociais de comunicação. Portanto, é a sociedade e suas necessidades que determinam a existência ou (re)criação dos gêneros.

Esse fato de variação dos gêneros se torna mais marcante com a evolução tecnológica que interfere de modo direto nas necessidades sociocomunicativas que a sociedade passa a ter. Chama-se, aqui, a atenção para os gêneros que emergem na mídia virtual e que passam a fazer parte da cultura da sociedade, propiciando a ocorrência de comunicações mais ágeis e sem perda do propósito comunicativo. Entretanto:

[...] não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por ter uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como [...] bate-papos virtuais (*chats*), aulas virtuais (aulas *chats*) e assim por diante (MARCUSCHI, 2010, p. 20-21, grifos do autor).

Nesse contexto, no que se refere ao gênero *chat* (bate papo), podemos perceber que ele está cada vez mais presente nas nossas atividades diárias como forma de mediação em trocas de informações, justamente pela função social que representa, na contemporaneidade. Marcuschi classifica-o em algumas nomenclaturas, cada qual com específicas características, dentre essas classificações estão:

- [...] 2. **Chat em aberto** (bate-papo virtual em aberto – *room-chat*) – inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente. Surgiu como IRC na Finlândia em 1988.
- 3. **Chat reservado** (bate-papo virtual reservado) – variante dos *room-chats* do tipo (2) mas com as falas pessoais acessíveis apenas aos dois interlocutores mutuamente selecionados, embora possam continuar vendo todos os demais em aberto.
- 4. **Chat agendado** (bate-papo agendado - ICQ) – variante de (3), mas com a característica de ter sido agendado e oferecer a possibilidade demais (sic) recursos tecnológicos na recepção e envio de arquivos.
- 5. **Chat privado** (bate-papo virtual em salas privadas) – são os bate-papos em sala privada com apenas os dois parceiros de diálogo presentes; uma espécie de variação dos bate-papos de tipo (2) (MARCUSCHI, 2008, p. 201, grifos nossos).

Em seus estudos, Koch e Elias (2009), com base na teoria bakhtiniana, também defendem os gêneros textuais enquanto eventos comunicativos relativamente estáveis e compostos por elementos primordiais, como “composição, conteúdo temático, estilo e função”. Do mesmo modo, esses elementos também estão presentes nos gêneros que emergem e circulam na mídia virtual, portanto, independentemente de onde se encontrem, terão as características supracitadas.

No que se refere à composição, Koch e Elias (2008, p. 109-110), argumentam que “deve-se levar em conta a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não verbais [...]”. Ou seja, a composição de um gênero é como este se materializa, seja em *locus* físico, seja virtual. Quando nos referimos ao gênero *chat* do *WhatsApp*, percebemos que é composto por diversos elementos que ajudam na produção de sentidos, como: teclado, videochamada, ligação de voz, áudio, *emojis* e outros.

O conteúdo (temático), também, é de extrema importância para a caracterização dos gêneros. Assim sendo, o conteúdo do gênero *chat* do *WhatsApp* é a predominância de diálogos variados, previamente definidos, uma vez que, através desse gênero digital, podemos encontrar discursos de ordem acadêmica, sociopolítica, econômica, cultural, de vivências pessoais, entre outros.

Por conseguinte, “**O conteúdo temático** diz respeito ao tema esperado no tipo de produção em destaque e o **estilo** está vinculado ao tema e conteúdo” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 60, grifos das autoras). No que se refere ao estilo do gênero em discussão, podemos entender que ocorre através das trocas de ideias de caráter espontâneas e emotivas, trazendo

como predominância a variação linguística marcada, muita das vezes, pela informalidade dos discursos, bem como pelas marcas da oralidade, uso de *emojis* e outros, objetivando, portanto, uma comunicação mais rápida. Nesse viés:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 284).

Um outro elemento dos gêneros textuais/discursivos é a função. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 150) ressalta que cada qual “tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. Desse modo, compreendemos que o gênero *chat* do *WhatsApp* tem como propósito a comunicação interacionista entre indivíduos, de forma síncrona (trocas de mensagens simultâneas) ou assíncrona (trocas de mensagens que são entregues, mas podem ser lidas/respondidas posteriormente), que pode se dar por meio da formalidade, ou não.

Os gêneros, denominados de digitais, que circulam no suporte midiático, fazem uso de uma linguagem mais diversificada, o que nos leva a classificá-los enquanto textos multimodais. Quanto a esse termo, Rojo (2012, p. 19) define que:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.

Nesse sentido, os usuários dos ambientes virtuais utilizam-se de uma gama de mecanismos para poderem se comunicar com mais rapidez e produzir um sentido mais amplo aos seus interlocutores. Contudo, vale ressaltar que não são todos os indivíduos que sabem utilizar desses mecanismos que os gêneros digitais ofertam, implicando, conseqüentemente, na necessidade de um letramento digital.

Acerca desse conceito, Xavier (2011, p. 6) justifica que:

[...] significa o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital, tais como computadores pessoais, telefones celulares, caixas-eletrônicos de banco, tocadores e gravadores digitais, manuseio de filmadoras e afins. [...] o grau de letramento digital do sujeito cresce à medida que aumenta o domínio dos dispositivos tecnológicos que ele emprega em suas ações cotidianas.

Diante isso, percebemos o letramento digital enquanto possibilidade de uma comunicação diversificada, multimodal que passa a considerar aspectos antes não considerados, como os não-verbais. Isso reforça o fato de que, à proporção que as tecnologias

se modificam e os gêneros digitais se ampliam, os usuários sentem a necessidade de acompanhar essa mudança, implicando na necessidade desse letramento.

Essas ampliações dos gêneros que circulam na mídia virtual trazem uma bagagem tão diversa em mecanismos que alguém pode até considerar como empecilho de significação para o leitor, entretanto, vale ressaltar que:

[...] não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso (ROJO, 2012, p. 22).

Na visão da autora, não são as características multimodais presentes nos textos que dificultam as práticas de leitura e escrita, seja no espaço físico ou virtual, mas, sim, as nossas práticas de leitura e escrita que, muitas vezes, são restringidas ao básico, ao mínimo. Portanto, o contato com os ambientes midiáticos de interação, pode ampliar a nossa capacidade enquanto leitores, agentes de comunicação e informação.

Em suma, os gêneros digitais são eventos da evolução tecnológica e que estão cada vez mais presentes no cotidiano, mediando as diversas situações sociointeracionistas dos usuários da internet, através das tecnologias/ferramentas digitais. Diante disso, no próximo capítulo, discutimos a respeito das implicações dessas ferramentas na sociedade e no espaço escolar.

4 TECNOLOGIAS E FERRAMENTAS DIGITAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

A tecnologia é um fenômeno histórico-social, pois sempre esteve presente na vida dos sujeitos sociais, acompanhando, portanto, a evolução dos mesmos. Dessa forma, ao criar o fogo, as primeiras armas para a caça, através dos galhos de árvores, entre outras ferramentas, estavam utilizando-se da tecnologia natural à época. O homem, de acordo com a sua evolução intelectual, sente a necessidade de ferramentas mais avançadas que ofereçam maior desempenho em suas práticas sociais. Diante disso:

As tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações. Os conhecimentos daí derivados, quando colocados em prática, dão origem a diversos equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, ferramentas, enfim, a tecnologias (KENSKI, 2007, p. 15).

No Brasil, a tecnologia digital começa a ganhar espaço a partir do século XXI, principalmente nas últimas duas décadas, e, cada vez mais, se faz presente na vida dos indivíduos que compõem a população do país. Diante disso, não há como negar que esse fenômeno revolucionou a sociedade e promoveu/promove mudanças nas práticas sociais, sobretudo, com a invenção da internet e das mídias virtuais.

Nesse viés, no que se refere à tecnologia, Lévy (1999, p. 22) ressalta que “Mesmo supondo que realmente existam três entidades – técnica, cultura e sociedade –, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Dessa forma, para o autor, a questão tecnológica não surgiu e nem se expandiu do nada, mas, sim, devido aos indivíduos que inserem esse fenômeno em suas culturas, devido ao progressivo uso.

Nesse contexto, o pesquisador supracitado, em sua obra *Cibercultura*, apresenta dois termos primordiais para o entendimento do fenômeno tecnológico na sociedade: Cibercultura e Ciberespaço. Esses dois termos têm uma forte significação no processo de entendimento do que caracteriza a tecnologia e suas implicações entre indivíduos, cultura e equipamentos tecnológicos. Acerca disso, Lévy (1999, p. 17) defende que:

O ciberespaço [...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura (sic) 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.

Desse modo, o autor argumenta que o ciberespaço é o lugar onde ocorre os atos de comunicação entre os indivíduos, por meio de ferramentas tecnológicas digitais. Logo, é um

espaço virtual que permite as mais diversas organizações e sustentações de comunicação por meio de interações provindas da interligação entre os computadores (equipamentos eletrônicos: notebook, celular etc.) e os indivíduos.

Já no que se refere à cibercultura, esta remete ao “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). Ou seja, são os fluxos de articulações das comunicações mediadas pelos aparatos tecnológicos, através da internet, que estão intrinsicamente ligados à cultura de uma comunidade, isto é, a forma de agir e de pensar dos indivíduos.

Portanto, conforme a internet ganha maior potencialização na sociedade, as práticas e as necessidades de comunicação dos grupos sociais sofrem modificações. Assim sendo, há o surgimento de novas plataformas/aplicativos digitais que favorecem as interações entre os indivíduos, provocadas pelos mais diversos interesses comunicativos. Dentre tantas plataformas propiciadas pelo suporte midiático, destacamos o *WhatsApp*, que surgiu em meados da primeira década do século XXI.

À vista disso, Leite e Silva (2015, p. 90) argumentam que “O *WhatsApp* é um aplicativo para telefone celular que permite a troca instantânea e gratuita de mensagens. Os usuários do aplicativo podem criar grupos, enviar imagens, vídeos e mensagens de áudio”. Desse modo, esse aplicativo de mensagens possui uma grande variedade de aparatos, os quais ajudam no estabelecimento das comunicações.

O *WhatsApp Messenger* tem um forte avanço no Brasil a partir da segunda década do século XXI, com a expansão da internet e a grande procura pelos aparelhos celulares, chegando a atingir, diariamente, números incontáveis de usuários e “envolve a preocupação em atingir o público cada vez mais jovem da geração Z - composto por pessoas nascidas a partir dos anos 1990” (NERI, 2015, p. 1).

É inegável que, no atual contexto social, a maioria dos indivíduos já nascem inseridos na cultura digital sendo, portanto, considerados “nativos digitais”. Em face disso, faz-se necessário considerar que essas novas práticas sociais implicam, diretamente, na esfera educacional, dado que os alunos sentirão a necessidade dessas ferramentas digitais na escola. Dessa forma, Neri (2015) ressalta que mesmo parecendo difícil para os docentes utilizarem o *WhatsApp* enquanto possibilidade no ensino de língua portuguesa, torna-se estimulante para os discentes, já que é um aparato presente no cotidiano deles.

Mediante essa realidade da tecnologia digital está muito presente nas esferas sociais, faz-se necessário que seja, também, uma realidade não somente nos currículos, mas também nas práticas escolares, posto que “a utilização dessas ferramentas tecnológicas na educação deve ser observada pela ótica de uma nova metodologia de ensino, que facilita a interação digital dos alunos com os conteúdos [...]” (CARNEIRO; ALVES, 2019, p. 79).

Logo, percebemos que as tecnologias digitais são importantes no contexto educacional, pois favorecem o contato com práticas de ensino que auxiliam o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas, flexíveis, atrativas e significativas. Em decorrência disso, como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) já fazem parte da cultura da maioria dos alunos, esses se sentirão mais próximos dos conteúdos e das práticas educacionais.

Posto isso, as TDICs, enquanto prática pedagógica planejada, possibilitam que os discentes:

[...] deixem de ser um sujeito passivo e passe a assumir o papel de sujeito ativo, que pode ser autor e editor dos conteúdos presentes nas mídias, o que favorece a aplicação de vários conteúdos linguísticos e permite, até mesmo, uma reflexão sobre sua própria aprendizagem (CARNEIRO; ALVES, 2019, p. 80).

Para tanto, essas práticas de ensino devem permitir que o aluno se veja enquanto construtor da sua própria aprendizagem, diante das novas realidades sociais. Assim, essas tecnologias digitais no ambiente escolar podem ampliar as competências e habilidades de leitura e escrita dos discentes, pois “Essa educação tem muitas possibilidades, com os equipamentos que nos conectam à internet [...] e nos permitem criar diversos textos usando diversas linguagens e modalidades” (COSCARELLI, 2018, p. 34).

Todavia, infelizmente, ainda há profissionais e instituições escolares que continuam priorizando visões e práticas metodológicas tradicionais mecanizadas, as quais se reduzem a conceitos/exercícios que não consideram o contexto social, nem o viés interacionista de ensino. Com o uso das tecnologias digitais, essas práticas precisam ser repensadas, pois:

[...] no contexto das TDICs, o processo de ensino-aprendizagem é, por natureza, interativo, o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fincam em uma concepção mecânica de aprendizagem [...] (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 30).

Acerca disso, as práticas educativas, mediadas pelas TDICs, precisam considerar os aspectos das novas práticas sociais que exigem dos usuários habilidades específicas de leitura e escrita, pois:

Ler e escrever em ambientes digitais significa saber lidar com a linguagem verbal, e também lidar com outras linguagens, assim como outras formas de navegar nos textos. Se no texto impresso passamos as páginas, no texto digital usamos a barra de rolagem, clicamos em links, usamos menus, entre outras formas de navegar pelos textos (COSCARELLI, 2018, p. 34).

Desta maneira, a autora supramencionada aponta a multiplicidade de linguagem dos textos que circulam na esfera digital e que, enquanto usuários, professores ou não, precisamos estar sempre procurando ampliar as nossas práticas de leitura/escrita nesses espaços, uma vez que, a cada atualização, essas novas ferramentas surgem mais amplas, oferecendo mais mecanismos de comunicação para os sujeitos.

Coscarelli (2018) ainda ressalta alguns obstáculos no uso das tecnologias digitais nas salas de aula. Dentre esses obstáculos, está: a falta de formações para professores; a desigualdade tecnológica; a própria precariedade no fornecimento de ferramentas digitais nas escolas públicas, entre outros fatores. Entretanto, mesmo diante desses pontos de fragilidade, não se pode negar, também, a positividade desse fenômeno enquanto mediação pedagógica.

Assim sendo, é necessário que os sistemas educacionais proporcionem formações para a utilização da tecnologia digital e das ferramentas que ela proporciona ao desenvolvimento de aulas mais diversificadas e interativas. Vale ressaltar que não defendemos, aqui, o não uso de metodologias que não sejam mediadas pelas tecnologias digitais, mas que estas estejam mais presentes nas salas de aula, dado que, “Alinhar tecnologias e educação, do ponto de vista da linguagem, corresponde a conceber a interação como fenômeno fundamental” (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 40).

Essa discussão, também, é tratada nos documentos normativos que regem a educação no Brasil. Dentre eles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Isso confirma ser a escola um espaço de encontro com a diversidade cultural e, entre outras, linguística. Por conseguinte, é inegável que os meios tecnológicos permitem que os usuários possam fazer parte da cultura digital, utilizando-se das diversas ferramentas e gêneros que o ambiente virtual oferece, diversificando, pois, as suas práticas sociocomunicativas de acordo com a necessidade de cada contexto.

Portanto, as mídias virtuais provocam grande impacto na área da linguagem, já que implicam em múltiplas habilidades de leitura e de escrita. Nessa direção, o trabalho com as

novas tecnologias no universo educacional é de grande importância e urgência, por proporcionar o contato, a compreensão e o respeito com as mais variadas formas de comunicação e linguagens mediante novas práticas sociais.

A importância das tecnologias digitais se tornam mais visíveis durante a crise pandêmica da COVID-19 (pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus, *SARS-CoV-2*, que chegou ao Brasil, em março de 2020, exigindo medidas urgentes e necessárias de proteção pessoal e coletiva – uso de máscaras, higienização das mãos, distanciamento social etc.)² que impossibilitou as aulas presenciais, fazendo, assim, que os sistemas de ensino se adaptassem às aulas remotas, mediadas pelas plataformas digitais, permitindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

À vista disso, cabe ressaltar que mesmo diante de alguns problemas, como é o caso da desigualdade tecnológica e, até mesmo, da não formação de professores, não se pode negar, também, os efeitos positivos dessa atual sistematização pedagógica, que possibilita o contato e o uso de diversas plataformas digitais, e consequentemente, ajudam no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

Isso posto, no capítulo seguinte, encontram-se as análises de *corpus* desse trabalho que consiste em exemplos de conversas mediadas via *chat* do *WhatsApp*. Neles, buscamos analisar tanto a composição, o estilo e o conteúdo das conversas, quanto as ocorrências de *internetês*, geralmente encontradas nesse espaço de interação.

² Informações encontradas em: BRASIL. **Guia de vigilância epidemiológica Emergência de saúde pública de importância nacional pela Doença pelo coronavírus 2019 – covid-19**. Brasília: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2021/03/Guia-de-vigila%CC%82ncia-epidemiolo%CC%81gica-da-covid_19_15.03_2021.pdf. Acesso em: 15 de mar/2022.

5 ANÁLISE DE *CORPUS*: AS INTERAÇÕES NO *CHAT DO WHATSAPP*

Neste capítulo, objetivamos descrever a construção composicional, o estilo e o conteúdo das conversas que constituem o *corpus* de análise dessa pesquisa. O mesmo é composto por 05 (cinco) *prints* de conversas ocorridas via *chat* do *WhatsApp*. Ainda, cabe ressaltar que o *corpus* é composto por 01 (uma) conversa em grupo e 04 (quatro) privadas e que ambos os sujeitos envolvidos estão inseridos no meio acadêmico – graduação.

Assim sendo, tomamos como base a perspectiva de gêneros discutida por Bakhtin (1997) para procurarmos interpretar os pilares – composição, estilo e conteúdo – das interações extraídas para análise. Concomitante a isso, analisamos as ocorrências de *internetês* e as suas motivações para determinados discursos. Posteriormente, discutimos o conceito e as principais características dessa linguagem.

Esta análise visa mostrar que esse recurso grafolinguístico é utilizado por sujeitos diversos, independentemente de grau de estudo, por proporcionar, além de uma comunicação rápida, uma forma de expressão de sentimentos e reações características de interações face a face, já que nestas interações quem “detém a palavra, não é o único responsável pela produção do seu discurso” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 17).

Antes de adentrarmos nas análises, cabe ressaltar que nomes ou quaisquer outras referências aos sujeitos das interações expressas no *corpus* foram omitidas, por uma questão ética de pesquisa, a fim de não expor, nem constranger os indivíduos. Entretanto, esse ato não prejudicará o corpo dos textos, que é o objeto desta análise.

Dito isto, vejamos o primeiro exemplo:

Figura 1: Primeiro exemplo de conversa virtual via *chat* do *WhatsApp*.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse primeiro exemplo, a interação ocorre em um grupo de *WhatsApp* de jovens universitários. Em sua composição, há uma troca simultânea de mensagens, perguntas e respostas, respostas a uma específica mensagem, fazendo, também, uso de um áudio que diz: “Gente, boa noite. Se a pessoa não quiser se inscrever em estágio um...eeee...tem que fazer a matrícula mesmo assim, é?”, compartilhamento de um endereço de e-mail e *internetês*, marcando, portanto, a dinamicidade e multimodalidade da conversa.

Apresenta, em seu estilo, uma comunicação informal marcada pela falta de acentuação e pontuação, ocorre, também, o uso da linguagem verbal e não-verbal, percebida pelo uso de *emojis*: (😞 / 😞 – Ambos remetem ao sentimento de tristeza/melancolia), representando as emoções dos sujeitos no momento da conversa. Isso se justifica por esses elementos

semióticos serem “usados no texto digital [...] com a função de expressar ideias específicas ou um estado de humor” (FONTE; CAIADO, 2014, p. 479).

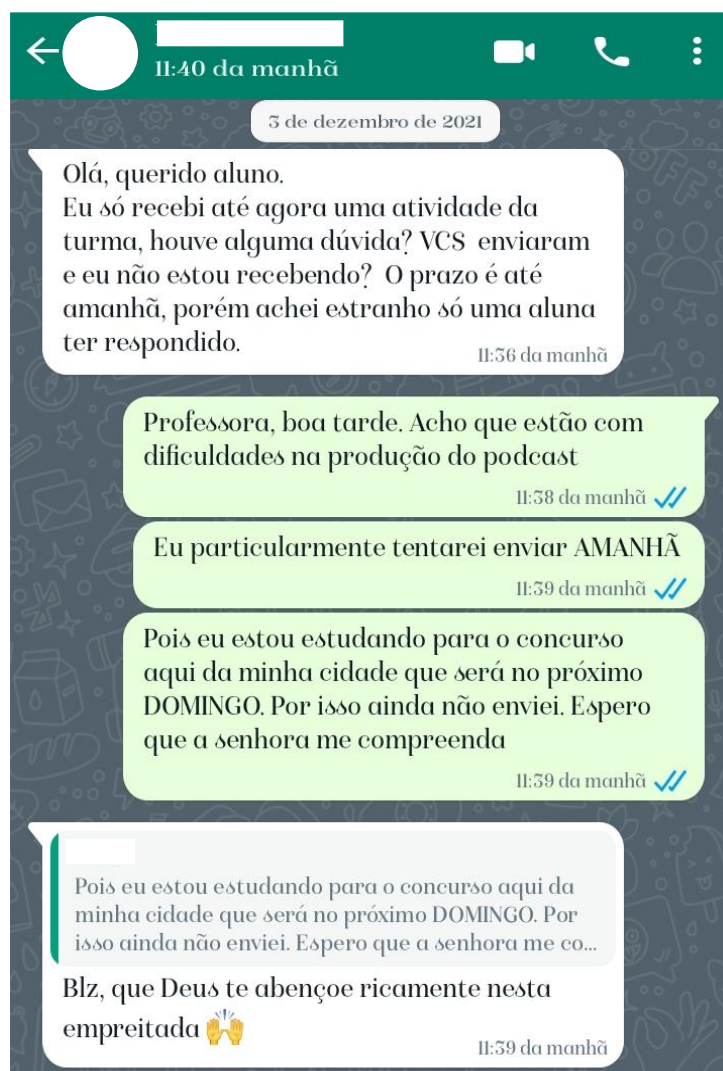
Concomitante ao uso dos *emojis*, se é utilizado da seguinte abreviatura (“Porq” – **Porque**). Morfologicamente, percebemos que houve exclusão dos grafemas “u” e “e” reduzindo o termo de seis para quatro grafemas. Essas exclusões, a princípio, ocorrem pela necessidade de uma comunicação rápida e são defendidas pelas autoras Komesu e Tenani (2015) como abreviaturas que se têm ao menos a exclusão de uma vogal que ocupa a posição nuclear das sílabas da palavra abreviada. Isso ocorre porque a vogal passa a ser recuperada pelo próprio nome da consoante. As autoras supramencionadas ainda ressaltam que esse fato se dá pelo princípio acrofônico que é “um sistema de escrita fonográfico formado por unidades escritas que representam unidades sonoras de uma dada língua” (p. 46).

Posteriormente, percebemos a extensão de vogais nos termos (“amig**ooo**” e “obrigad**aaa**”). Essas ocorrências foram motivadas por uma questão oral, em que os sujeitos sentem a necessidade de expressarem suas reações diante de determinados contextos. Nessa conversa, essas extensões aparecem como uma forma de agradecimento pela obtenção de uma resposta a determinado questionamento, que, também, é reafirmado pelo uso de várias exclamações.

Quanto ao conteúdo da conversa, o mesmo é previamente definido, sendo representado pela exposição de uma dúvida acerca de uma situação de ordem acadêmica. Os participantes do grupo, porventura, começam a expor os seus entendimentos acerca do questionamento levantado, a fim de darem suporte à colega.

Posto isto, prossigamos para o segundo exemplo.

Figura 2: Segundo exemplo de conversa virtual via *chat* do *WhatsApp*.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse segundo exemplo, a interação ocorre entre professora e aluno. Em sua composição, há uma saudação inicial “Olá, querido aluno”, troca simultânea de mensagens, com marcação de data e horário, perguntas e respostas, bem como resposta a uma específica colocação: “Pois eu estou estudando para o concurso aqui da minha cidade que será no próximo DOMINGO [...]” e utilização de *internetês*.

Apresenta, em seu estilo, o uso de linguagem verbal e não-verbal, produzindo uma comunicação com uma certa polidez, percebida pelas formas de tratamento (“querido” e “senhora”), embora não haja precisão na pontuação de algumas sentenças. Também há a ocorrência de *emoji*: (🙌 – mãos erguidas com uma simbologia de vibração) que dentro do contexto da conversa tem o significado de emanar boas energias. É um modo de expressar, por exemplo: “boa sorte/Deus à frente”, assim, exprime uma maneira gestual que os indivíduos utilizam em interações presenciais.

Ainda se tem a ocorrência das seguintes abreviaturas: (“VCS” – VoCêS e “Blz” – Beleza). Quanto ao termo “VCS”, percebe-se que se trata de uma grafia consonantal em que as vogais são excluídas do núcleo das sílabas “vo” e “cê”. No entanto, mesmo a consoante “v” não recupere, através do princípio acrofônico, a vogal “o”, a consoante “c” permite a recuperação da vogal núcleo “ê”, sendo lida “cê” onde a vogal “ê” é representada sonoramente fechada, o que permite a recuperação do vocábulo que se quer registrar: Vocês.

Esse vocábulo, morfologicamente, trata-se de um pronome de tratamento e, embora esteja reduzido, traz em sua terminação a noção de plural marcada pela consoante “s” para concordar com o verbo “enviaram” da seguinte frase: “**VCS enviaram** e eu não estou recebendo?”. De maneira analítica, percebe-se que mesmo reduzindo o termo, o interlocutor marca, sintaticamente, a terminação de plural. Dessa forma, o uso desses recursos linguísticos, afirma o estilo utilizado pelos falantes que mesmo sendo uma comunicação mais polida, fazem uso do *internetês*, como forma de agilizar a interação.

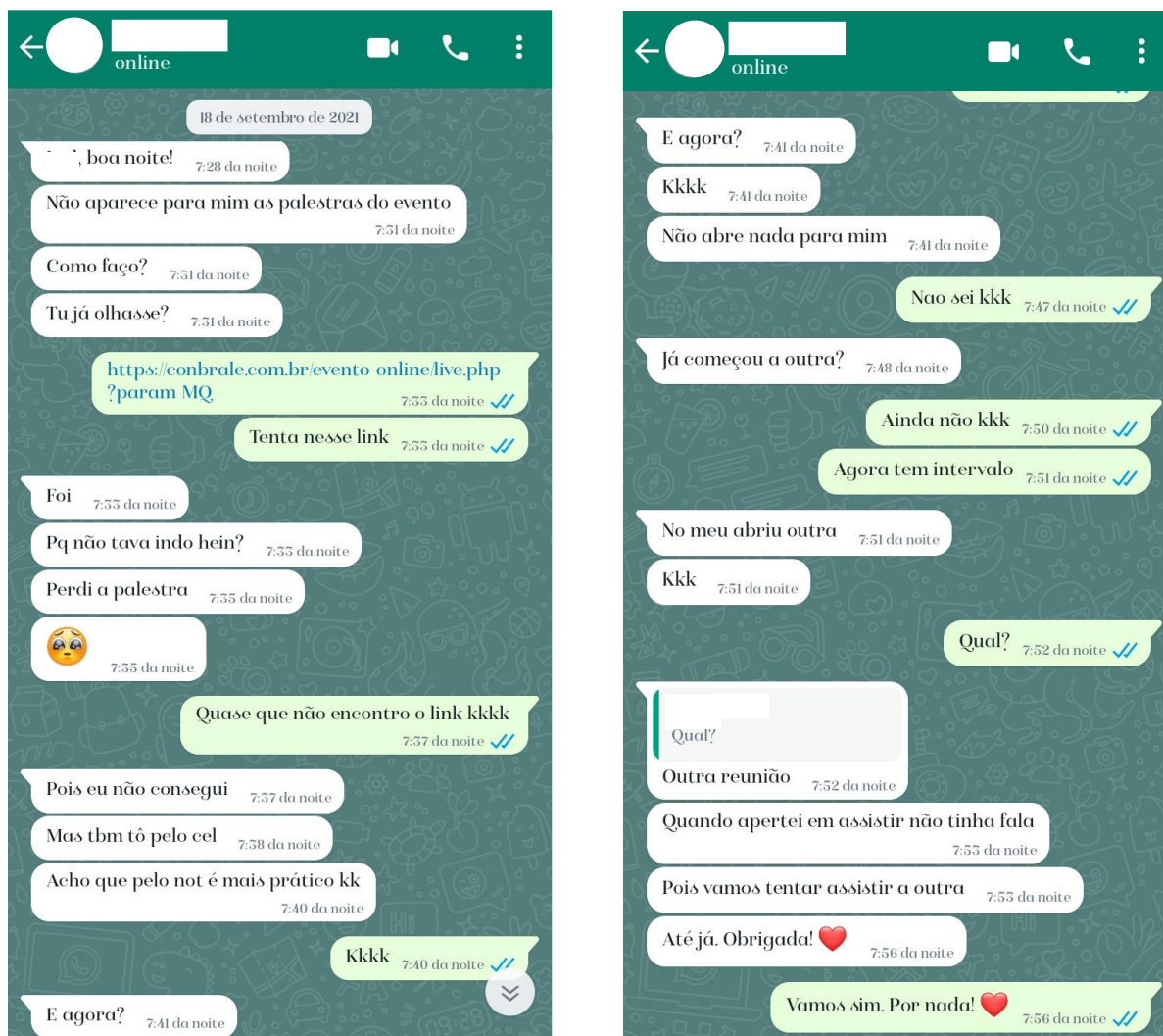
Quanto à abreviatura “Blz”, a mesma tem todas as vogais exclusas graficamente e o princípio acrofônico só permite recuperar a vogal da sílaba “Be”, as demais sílabas são percebidas por uma percepção visual/contextual. Isso significa que nem todas as abreviaturas são totalmente motivadas pelo princípio acrofônico, e na escrita e leitura são ativados outros fatores motivacionais. É nesse sentido contextual que percebemos, também, que nessa conversa, essa abreviatura não se trata do substantivo beleza, mas, sim, de uma gíria que pode significar: certo, ok, entre outros significados.

Na conversa em questão, ainda é perceptível o uso de termos como: AMANHÃ e DOMINGO, escritos em caixa alta/letras maiúsculas. Essas ocorrências, geralmente, são para chamar a atenção do interlocutor, com o intuito de enfatizar determinados termos. Nesse exemplo, vemos que é utilizado para evidenciar o dia que o aluno pretende enviar a atividade, bem como o dia do concurso ao qual vai se submeter que, por estar muito próximo, acabou influenciando na entrega da atividade.

Mediante isso, percebemos que o conteúdo da conversa é previamente estabelecido, sendo representado por questionamentos acerca de uma situação de ordem profissional e acadêmica. Para tanto, a professora entra em contato com um aluno específico, com a intenção de saber o que está acontecendo com a produção de trabalhos acadêmicos solicitados que não estão sendo entregues no prazo definido.

Após esses apontamentos, passemos para o terceiro exemplo.

Figura 3: Terceiro exemplo de conversa virtual via *chat* do *WhatsApp*.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse terceiro exemplo, a interação ocorre entre dois universitários, sendo composta pela troca dinâmica de mensagens, com marcação de data e horário, saudação inicial de bom dia, utilização de *internetês*, maior uso da linguagem escrita com perguntas e respostas, sem tanta preocupação com pontuação no final de cada frase, haja vista que há uma sobreposição de mensagens e uma certa “urgência” da comunicação.

Quanto ao estilo, tem-se a utilização de uma comunicação informal, utilizando-se de recursos verbais e não-verbais. Nesse contexto, há o uso de *emojis*: (🥺 – carinha representando sentimento de tristeza/aflição; ❤️ – imagem como simbologia de carinho, gratidão). O primeiro *emoji* se justifica pelo fato de ter perdido a palestra, o segundo, o coração, como gesto de gratidão ao amigo pelo apoio recebido.

Ocorre a abreviatura (“pq” – **por que**), que, morfológicamente, é reduzida de seis para dois morfemas e se trata de um advérbio de interrogação, aparecendo no início da seguinte frase: “Pq não tava indo hein?”. Também, chama-nos atenção a ocorrência da interjeição “hein” que no contexto da conversa surge como uma intensificação de dúvida. Um outro fator que aparece nesta frase é o uso dos termos “tava”, e “tô” que é registrada em: “mas **tô** pelo cel”. Essas são realizações do verbo “estar” e são defendidas enquanto “abreviaturas já cristalizadas no modo de enunciação falado (e, por vezes, escrito) dos escreventes” (FUSCA; SOBRINHO, 2010, p. 238).

Outras abreviaturas são: (“tbm” – **também**) que é um advérbio e sua abreviatura prioriza as consoantes centrais da palavra, a qual ao ser verbalizada tem-se a seguinte representação fonética: /t/ã/b/em/, assim, entende-se que essa abreviatura é utilizada mais por uma questão sonoro-visual; (“cel” – **celular** e “not” – **notebook**) que apresentam relações com uma das regras das abreviaturas convencionais, a qual registra a primeira sílaba por completa e a primeira letra da segunda sílaba da palavra que, caso seja uma vogal, deve-se ir até a consoante mais próxima, seguida de ponto final abreviativo.

Contudo, essas ocorrências se diferenciam e são caracterizadas como não convencionais por não apresentarem ponto abreviativo ao lado direito das sílabas abreviadas. O caso “not” para a língua inglesa significa “não”, mas, em se tratando do contexto dessa conversa, tem o significado de notebook. Quanto a esse tipo de abreviatura Komesu e Tenani (2015) defendem que são estrangeirismos - “formadas por meio do registro de parte da palavra, empréstimo linguísticos, em particular, do inglês” (p. 49).

Um outro caso encontrado nesta conversa é a repetição da letra “k” em vários momentos do discurso e se justifica pela tentativa de representação de sons que têm estreita relação com a oralidade, por remeter ao som de gargalhadas.

No que se refere ao conteúdo, este é de ordem acadêmica e, também, técnica, gerada por causa de um problema no acesso a um evento científico, ou seja, é uma comunicação que, do mesmo modo dos exemplos anteriores, se dá por uma pauta previamente definida.

Sigamos, agora, para o quarto exemplo.

Figura 4: Quarto exemplo de conversa virtual via *chat* do WhatsApp.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse quarto exemplo, a interação também ocorre entre dois jovens amigos universitários. É composta por linguagem simples e dinâmica, apresenta pontuação apenas no final de perguntas, uso de *internetês*, marcação de data e horário, o compartilhamento de documento (docx.), troca simultânea de mensagens, estruturas de perguntas e respostas. Inicialmente, há sincronismo, e posteriormente, não ocorre mais essa sincronia de mensagens, haja vista que há uma demora nas respostas.

Quanto ao estilo, os sujeitos fazem uso de uma linguagem informal, com utilização de recursos verbais e não-verbais. Portanto, fazem uso de *emojis*: (😂 – gargalhada com menos amplitude facial e sonora; 😄 – gargalhada com expressão facial e sonora mais ampla). Essas duas representações apontam para uma transposição de sentimentos, que se intensificam com o desenvolver da conversa, e é mostrado com as escolhas dos *emojis* já que essa ocorrência

semiótica “depende do objetivo do sujeito na prática discursiva e indica o conteúdo do que pretende expressar” (FONTE; CAIADO, 2014, p. 477).

Os interlocutores fazem uso das seguintes abreviaturas: (“q” – **que**), a qual trata-se de uma ocorrência motivada pelo fator fonético, ocasionando, por uma questão de pressa no momento da escrita, a supressão do encontro vocálico “ue”, posto que “A interação escrita mediatizada precisa imitar a fluência e o ritmo da interação face a face. Intergir em *chats* é enfrentar o desafio de escrever/digitar na velocidade da fala [...]” (ÁVILA; COX, 2008, p. 422, grifo das autoras); (“amg” – **amigo**), que, embora não registre graficamente a marcação de gênero e número, deduz-se, pela primeira ocorrência na “saudação”, se tratar do substantivo “amigo”, sendo este de gênero masculino.

Também há extensões de vogais no vocábulo (**amigooooo**), como forma de dar ênfase à última sílaba da palavra, representando gritos, essa forma de escrita vai de encontro à ideia de que o *internetês* reduz palavras. No caso em questão ocorre o oposto, e essa extensão da vogal “ênfata o estado emocional contido no texto, funcionando, como uma espécie de rubrica, tão característica em textos teatrais escritos. [...] oferecem informações aos leitores sobre tom de voz, gestos [...]” (BRASIL, 2015, p. 52).

Outra ocorrência foi a seguinte: (oxem – oxe/oxente), esta escrita marca os sons da oralidade que, foneticamente, expressa uma variação típica da identidade linguística de indivíduos nordestinos. Essa expressão tem um aspecto de dúvida/estranheza acerca de algum fato. Todos esses recursos são utilizados por uma questão de necessidade comunicativa de expor, através da escrita, uma reação muito parecida com a presencial/virtual por meio da oralidade.

Mediante isso, esta conversa trata-se de um discurso pré-estabelecido, sendo o seu conteúdo de ordem acadêmica, que é motivado pelas dúvidas de um dos sujeitos acerca da produção de um trabalho e, portanto, procura se informar sobre como o colega desenvolveu. Este, por sua vez, age de modo recíproco, discursivamente.

Agora, passemos ao quinto exemplo.

Figura 5: Quinto exemplo de conversa virtual via *chat* do WhatsApp.



Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse quinto exemplo, a interação ocorre entre dois amigos que possuem uma certa relação de intimidade percebida na forma como os sujeitos se tratam, tal marca aparece na forma de uso do substantivo amiga/amigo, que aparecem respectivamente como “miga” e “migo”. A conversa é composta por uma saudação inicial “Miga, bom diiiiaaa!!!”, linguagem dinâmica, através do uso de *internetês*, bem como do uso de figurinha, que podem ser tanto estáticas, quanto em movimento.

No que condiz ao estilo, este caracteriza-se pelo uso de linguagem verbal e não-verbal, assim, faz-se uso de recursos linguísticos, como: extensão de vogais em vocábulos (“bom diiiiaaa!!!” – bom dia) que representa uma marca oral de ânimo no ato da saudação. O mesmo acontece com a interjeição (“Aaaa” – ah!) que perde o grafema “h” juntamente com o ponto de exclamação e tem-se a extensão da vogal “a” como forma de expressar com mais

veemência o sentido de surpresa pela resposta obtida. Essas ocorrências são motivadas pela “intenção de reproduzir a maneira como o interlocutor gostaria de expressar-se caso a comunicação ocorresse oralmente” (BRASIL, 2015, p. 51).

Do mesmo modo, esse fato ocorre na extensão do “i” de “Oiii” obtido como resposta da parceira do discurso. Essas ocorrências não se dão por acaso, mas porque quem está escrevendo quer produzir sentidos de intensidade, como se realmente estivessem frente a frente em uma conversação presencial, podendo expressar essas ocorrências oralmente.

Os termos “miga” e “migo”, correspondentes ao substantivo “**amiga**” e “**amigo**”, são exemplos de truncamento e aparecem como marcas de intimidade entre os falantes. Esse processo “pode ser considerado como recurso morfológico de natureza expressiva, estando relacionado, portanto, à modalização apreciativa [...]” (GONÇALVES, 2004, p. 13 apud KOMESU; TENANI, 2015, p. 35).

Um outro elemento que aparece nessa conversa é a figurinha de um coração vermelho com bordas circulantes ao redor. Esse novo modelo semiótico, assim como os *emojis* abordam sentidos complementares ao discurso estabelecido, com foco em, também mostrar sentimentos/reações e são criados para ampliar/dinamizar as relações virtuais.

Nesse diálogo, a figurinha tem como objetivo central demonstrar carinho para com a amiga. No tocante ao conteúdo da conversa, observamos ser um questionamento acerca de uma situação de ordem universitária, que ocorre, assim como os demais exemplos, de modo previamente definido. Embora a conversa seja breve, contribuiu para com o objetivo dessa análise e estudo. Ainda, é possível observar a ocorrência de uma mensagem apagada, essa possibilidade permite aos sujeitos repensarem os seus atos de fala, mesmo após expostos.

Baseados nessas análises, apresentamos, a seguir, apontamentos gerais acerca das interações que ocorrem nesse gênero digital. Vejamos o quadro que se segue:

Quadro 1: Apontamentos gerais acerca das interações no gênero *chat* do *WhatsApp*.

- O *internetês* torna-se marca nos discursos, independentemente de comunicação mais formal ou mais informal;
- Os discursos, geralmente, costumam ter em suas composições: uso de mensagens escritas, áudio, *emoticons/emojis* abreviaturas, extensões/repetição de vogais/consoantes e, também, podem ocorrer o uso de videochamada, links, imagens estáticas e/ou em movimento etc.;
- O conteúdo depende de cada conversa, portanto, este é variável, mas são previamente estabelecidos, haja vista que sempre haverá um motivo para que um discurso seja iniciado;
- O estilo costuma ser menos formal nas interações entre indivíduos que possuem maior grau de intimidade e, em alguns casos, entre pessoas que não são tão íntimas;
- Há predominância na utilização de recursos linguísticos verbais e não-verbais, isso se justifica e se intensifica pelas necessidades comunicativas de cada momento;
- Os indivíduos, diferente das interações face a face, possuem a oportunidade de repensarem os seus respectivos turnos de fala, antes e depois de enunciarem, haja vista a possibilidade de cancelamento ou exclusão de mensagens, mecanismo oferecido pelo aplicativo *WhatsApp Messenger* aos usuários;
- Os sujeitos tendem a seguir o estilo e o propósito comunicativo do gênero que, apesar de ser diversificado, segue um estilo mais informal, descontraído e multimodal.

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Acerca desses apontamentos, defendemos que as interações produzidas no gênero em discussão são ricas quanto à dinamicidade linguística e a produção de sentidos. Isso decorre do fato de as necessidades sociocomunicativas dos sujeitos requererem uma ampliação de mecanismos exigidas pela expansão das tecnologias digitais e, conseqüentemente, pelos novos modelos de interações.

Podemos perceber, portanto, que o *internetês* é uma característica muito presente nas interações mediadas pelo *chat* do *WhatsApp*. Consoante a isso, vejamos, no tópico posterior, a definição dessa linguagem e algumas reflexões em relação às suas implicações sociocomunicativas.

5.1 *Internetês*: conceito e reflexões

É sabido que a língua é o instrumento de comunicação que nunca estagnou, mas, sim, sempre esteve, historicamente, em mudança, justamente pelas necessidades sociocomunicativas dos indivíduos/comunidades. Conseqüentemente, com a chegada e expansão da internet/tecnologia, as interrelações que antes, de modo mais frequente, se davam de forma presencial, passam a ser mediadas, pelas ferramentas tecnológicas digitais de informação e comunicação.

À vista disso, a BNCC (2018, p. 68) pontua que “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”. Assim, é através da capacidade humana de raciocinar que os novos

recursos linguísticos são criados/ampliados e utilizados, com a finalidade de promover maior sentido nas situações sociocomunicativas.

Nesse cenário, surge, através das interações virtuais, um novo sistema de escrita, sendo este divergente do convencional, denominado de *internetês* “linguagem da internet”. Essa linguagem trata-se de 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. Essa seria uma razão pela qual os adeptos do *internetês* são criticados por quem é avesso a escrita letrada (KOMESU; TENANI, 2015, p. 15, grifos das autoras).

Essa prática de linguagem surge na rede de internet e se expande nas redes sociais, por serem espaços que proporcionam diversificadas possibilidades de interação, síncrona ou assíncrona, entre os usuários. Esses, para tanto, recorrem a formas de comunicação características desse meio virtual, pois mesmo havendo uma mudança espaço-temporal, a necessidade de se comunicar permanece.

A esse respeito, Ávila e Cox (2008, p. 422) expõem que as “principais características dessa forma de expressão é o encurtamento/simplificação de palavras, a economia de caracteres, mediante recursos como abreviatura, escrita consonantal, transcrição da oralidade, símbolos etc”. Assim sendo, esses aspectos mostram quão dinâmica e diversificada é a mobilização linguística na utilização do *internetês*.

Nesse sentido, dois termos relevantes para resumir tal conceito são: dinamicidade e rapidez. Dinamicidade porque pode-se utilizar de mecanismos semióticos como os *emojis* e outros. Rapidez por ser possível a redução tempo-espaço nas interações, ou seja, além do falante ganhar tempo no momento da escrita de uma determinada sentença, ainda tenta reduzir a distância que há em relação ao seu interlocutor, através da tentativa de expressar sentimentos e reações por meio dessa linguagem.

Consoante a isso, Fusca e Sobrinho (2010) argumentam que por ser permitido aos participantes de conversas virtuais se comunicarem com várias pessoas simultaneamente, eles acabam criando/utilizando mecanismos linguísticos/semióticos com o intuito de agilizar a comunicação e não deixar os interlocutores na espera ou, até mesmo, sem respostas. Nesse viés:

Esse é um dos fatores que possivelmente contribui para a emergência do processo de abreviação gráfica, muito comum na internet. Para aumentar a rede de relacionamentos, os participantes necessitam economizar tempo, garantindo, assim, o sucesso no processo de interação, isto é, a participação do outro no diálogo (FUSCA; SOBRINHO, 2010, p. 232).

É nesse contexto de emergência comunicativa que os indivíduos recorrem às abreviaturas e outros elementos linguísticos/semióticos já existentes, bem como, acabam, muitas vezes, adaptando/criando outros recursos que passam a fazer parte desse fenômeno. Ainda é oportuno ressaltar que os elementos semióticos e, até mesmo os escritos, devem ser observados de acordo com o contexto de cada conversa, já que um mesmo elemento pode representar sentidos diferentes a depender do discurso.

Diante de tantas possibilidades linguísticas e semióticas, cabe ressaltar a utilização dos *emojis* que estão, cada vez mais, presentes nos discursos estabelecidos virtualmente. Em seu estudo, Moro (2016) aponta que são evoluções dos *emoticons* que surgem em imagens gráficas. “A palavra surgiu derivada da junção de dois termos em japonês: “e” (que significa “imagem”) + “moji” (que significa “letra”). O nome foi dado pelo seu criador, Shigetaka Kurita [...]. O significado em português de *emoji*, não por coincidência, é pictograma” (p. 60, grifo do autor).

O autor ainda ressalta que embora os *emojis* sejam uma evolução dos *emoticons*, estes não caíram em desuso, mas se encontram em evidência, mesmo que de forma menos corriqueira, em algumas interações. Portanto, “As duas formas ainda estão presentes, mas uma advém da outra, com a particularidade que sem o *emoticon*, o *emoji* provavelmente não existiria da forma que é” (MORO, 2016, p. 63).

Conforme Ávila e Cox (2008, p. 421) o *internetês* “Não se trata de uma nova língua, pois tanto a produção quanto a compreensão dos enunciados têm por referência uma língua materna compartilhada pelos internautas, por mais estrangeiro que o *internetês* lhes soe”. Portanto, essa escrita virtual equivale ao uso de uma língua já existente, com o intuito de seguir a agilidade comunicativa que o ambiente virtual permite e a situação, por vezes, exige.

Nesse viés, mesmo sendo representado por modos linguísticos diversos, não se pode confundir o *internetês* como uma nova língua, já que se utiliza de uma já existente, no caso desta pesquisa, a língua portuguesa. Portanto, passa a ser apenas um recurso gráfico utilizado pelos usuários da língua para se comunicarem de forma ágil e dinâmica.

Entretanto, é válido ressaltar que esse novo mecanismo de comunicação, por trazer consigo divergências à língua convencional, é motivo de desconforto e críticas para alguns estudiosos, pois argumentam que se estariam infringindo as normas linguísticas padronizadas. Com isso, a “linguagem da internet” passa a ser alvo de críticas de pessoas que entendem essa prática escrita e semiótica letrada como errada/inadequada e essa crítica:

[...] é baseada em um critério de “pureza” do idioma, projetado na existência de uma língua escrita ideal, uniforme, associado à língua padrão, à gramática normativa ou ainda aos escritores clássicos. Sendo assim, a escrita produzida no ciberespaço seria responsável pela degeneração e empobrecimento da língua (KOMESU; TENANI, 2015, p. 45).

Em contrariedade a essa visão, defendemos que esse ato deve ser repensado, já que não há, socialmente, linguagem “certa” ou “errada”. O que existem são locais e momentos apropriados para determinados usos de formas linguísticas, seja escrita, seja oral. Assim, ao invés de críticas, cabe a elaboração de propostas e um efetivo trabalho pedagógico com esse recurso grafolinguístico em sala de aula, visando, pois, o desenvolvimento da consciência linguística letrada dos alunos, posto que está muito presente nas interações interpessoais mediadas pela internet, independente de idade, sexo, grau de estudo e outros aspectos.

Outrossim, alguns estudos apontam que essa prática de escrita, mesmo ocorrendo em ambiente virtual, tem traços muito semelhantes à oralidade e interações face a face. Isso decorre da necessidade de os usuários expressarem os seus sentimentos, reações e intenções para com os seus interlocutores e acabam dinamizando a linguagem por meio da escrita e elementos semióticos, criando, pois, uma relação de proximidade com o seu interlocutor.

É certo que alguns recursos da “linguagem da internet” têm, sim, forte relação com a oralidade, como se quem escrevesse tentasse “transcrever” o som da fala. Contudo, é necessário entender que essas similitudes não se dão de modo preciso, uma vez que “As relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 24). Assim sendo, o *internetês* não pode ser confundido como um fenômeno totalmente motivado pelo fator oral da língua.

Ademais, cabe ressaltar que não se pode utilizar essa linguagem em qualquer momento/situação, haja vista que muitas situações são formais e, portanto, exigem uma linguagem formal. Assim sendo, os sujeitos precisam ser conscientizados desse fato, para que não considerem essa linguagem como prevalecedora, em decorrência de outras, por fazer parte de suas relações virtuais.

Sabendo, pois, que por ser um mecanismo linguístico que se propagou recentemente, é interessante que sejam elaboradas propostas de ensino que ajudem os professores de linguagem a refletirem e abordarem esse mecanismo em suas aulas. Pensando nisso, apresentamos, no capítulo seguinte, uma proposta de abordagem dessa prática de linguagem contemporânea na disciplina de língua portuguesa.

6 A ESCRITA EM MEIO VIRTUAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ABORDAGEM DO *INTERNETÊS* PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No presente capítulo, apresentamos a sugestão de uma proposta pedagógica que visa a abordagem do *internetês* nas aulas de língua portuguesa, sendo esta direcionada para turmas de 9º anos do ensino fundamental – séries iniciais. Para tal, nos amparamos nos estudos de Xavier e Serafim (2020) que defendem o ensino de linguagem enquanto prática social, bem como a importância das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem, precisamente no que concerne ao aplicativo de *WhatsApp*, que pode “contribuir com processos de ensino-aprendizagem cuja finalidade recai em considerar os efetivos propósitos sociocomunicativos postos em circulação via interfaces tecnológicas de interação discursiva” (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 50).

Do mesmo modo, também recorreremos as ponderações de Marcuschi (2010) e dos PCN (1998) que defendem a importância dos gêneros enquanto mediadores do ensino de linguagem e a importância do desenvolvimento da consciência linguística, bem como da BNCC (2018) que defende a importância de uma educação integral, baseada na autonomia e no protagonismo dos discentes, dentre outros autores que contribuem teoricamente com a construção dessa proposta.

Assim sendo, diante das discussões, aqui levantadas, acerca de linguagem, tecnologia, gêneros, *internetês* e ensino, apresentamos uma proposta pedagógica que busca, mediante este elo de discussões, abordar essa linguagem enquanto possibilidade no ensino de língua portuguesa para turmas de 9º anos do ensino fundamental.

A proposta está dividida em cinco etapas complementares. Ressaltamos, ainda, que não há uma precisa definição acerca da quantidade de aulas para o desenvolvimento de cada etapa, mas acreditamos que a proposta possa ser concluída em 10 aulas, a depender da realidade de cada turma e das adaptações feitas por cada docente, exigidas pelas particularidades locais. No quadro abaixo, apresentamos uma síntese do planejamento da proposta.

Quadro 2: Síntese do planejamento da proposta pedagógica para o 9º ano.

SÍNTESE DO PLANEJAMENTO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	
Componente curricular: Língua Portuguesa.	Público alvo: 9º ano do ensino fundamental.
Conteúdo geral: Práticas de escrita/leitura em meio virtual: uma abordagem a respeito do <i>internetês</i> .	
Objetivo geral: Abordar o <i>internetês</i> enquanto uma variante linguística, almejando o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva acerca das práticas de leitura e escrita em contexto virtual.	
ETAPA	OBJETIVO DA ETAPA
1º Motivação Inicial.	✓ Motivar o desenvolvimento de pesquisas, tendo como ponto de partida o estudo acerca do <i>internetês</i> , através da mediação de indagações disponibilizadas via <i>WhatsApp</i> , objetivando uma pesquisa autônoma e segura a respeito da temática proposta.
2º Discussão acerca da primeira etapa.	✓ Propiciar discussões acerca da pesquisa solicitada e desenvolvida na primeira etapa, como forma de dar voz aos alunos, para que compartilhem as suas descobertas em um constructo de aprendizagem mútua e coletiva.
3º Conhecendo um pouco mais sobre variação e adequação linguística.	✓ Refletir acerca da variação linguística com enfoque no <i>internetês</i> , despertando o respeito linguístico, a partir de exemplificações coletadas das produções anteriores desenvolvidas pelos discentes.
4º Apresentação, discussão e análise acerca dos gêneros chat de WhatsApp e entrevista.	✓ Apresentar os gêneros <i>chat</i> do <i>WhatsApp</i> e entrevista analisando as respectivas formalidades linguísticas, desenvolvimento e apresentação social de cada qual, visando a compreensão e a conscientização de que ambos os gêneros apresentam respectivas particularidades de produção.
5º Produção Final.	✓ Produzir de forma coletiva um minidicionário de <i>internetês</i> , como forma de registro dos conhecimentos adquiridos acerca do conteúdo em estudo, assim como divulgar a produção elaborada a partir da ampliação de habilidades da leitura e escrita.
<p>Procedimentos Metodológicos: Sugerimos o desenvolvimento de aulas expositivas-dialogadas, dinâmicas e multimodais, em que os discentes sejam responsáveis pela construção da aprendizagem e o professor um mediador. Nesse viés, sugere-se a contemplação das ferramentas digitais, posto que o conteúdo a ser abordado é originário do meio virtual, além de defendermos a necessidade de práticas pedagógicas mediadas por essas ferramentas muito presentes na sociedade e, conseqüentemente na vida dos alunos.</p> <p>Frisamos, ainda, a possibilidade de que muitas das dinâmicas dessa proposta podem ser desenvolvidas em contexto híbrido e/ou presencial, desde que feitas adaptações necessárias, tendo em vista que a consideramos flexível e adaptável aos diversos contextos de sala de aula. Ademais, ressaltamos que não há uma determinação de tempo para o desenvolvimento da proposta, mas, apenas, uma previsão de que 10 aulas sejam suficientes, a depender do desenvolvimento de cada turma e das respectivas adaptações.</p>	
<p>Recursos didáticos: Caderno, lápis, internet, celular e/ou notebook, <i>Google Meet</i>, <i>Mentimeter</i>, <i>WhatsApp</i>, <i>Google Forms</i>, <i>slides</i>, imagens, vídeo, música e outros possíveis recursos, mediante o desenvolvimento da proposta.</p>	
<p>Procedimentos avaliativos: Avaliação contínua e formativa, a partir da participação individual e coletiva dos estudantes e da resolução das atividades e desafios propostos e orientados.</p>	

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Isso posto, vejamos a primeira etapa da proposta:

1º etapa: *Motivação inicial. Pode ocorrer em dois passos:*

Passo 1: O professor deve criar um grupo no *WhatsApp* ou, caso já o tenha, adicionar todos os discentes da turma. Posteriormente, deve disponibilizar no grupo uma música, ou um outro gênero, que o conteúdo remeta às questões de interações mediadas pela internet. Após esse contato, o docente pode propor que todos os alunos escrevam um comentário no *chat* do grupo sobre determinado texto, deixando claro a espontaneidade na escrita. Espera-se que utilizem de abreviações, *emojis* e outras ocorrências de *internetês*.

Passo 2: Neste passo, o professor pode lançar, no grupo do *WhatsApp*, perguntas norteadoras para a pesquisa sobre o *internetês*. Vejamos, no quadro a seguir, algumas sugestões.

Quadro 3: Sugestões de perguntas norteadoras para a pesquisa sobre o *internetês*.

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • O que é <i>internetês</i>? • Você já ouviu falar sobre essa temática? • Você já ouviu falar sobre essa temática? • Por que esse nome? Como e onde se manifesta? • Você faz uso desse recurso grafolinguístico? Com que frequência? • O que você acha sobre esse estilo de linguagem? • Onde você mais utiliza essa escrita? • Você acha que o <i>internetês</i> pode ser usado em qualquer situação comunicativa? • Quais são as abreviaturas e <i>emojis</i> que você mais utiliza? Quais são os significados? |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Elaboração do autor (2022).

Sugere-se que os alunos sejam incentivados a pesquisarem essas respostas em *sites* seguros para que, em momento oportuno, exponham as respostas de modo oral, em um espaço de debate em sala de aula. Dessa forma, estar-se-á trabalhando com um dos módulos das metodologias ativas, isto é, a sala de aula invertida, onde:

[...] o acesso aos conteúdos se realiza fora da sala de aula, por meio de videoaulas, leituras e outras mídias, sendo o tempo de sala de aula liberado para o aprofundamento do assunto, a realização de atividades nas quais os estudantes praticam e desenvolvem o que aprenderam, com o auxílio e a supervisão do professor (SILVA, 2020, p. 22).

As metodologias ativas são as inúmeras possibilidades pedagógicas que o professor pode utilizar para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas e significativas, passando a ser um mediador e colocando o aluno no foco da aprendizagem, considerando e respeitando as realidades e particularidades de cada turma/discente. Nesse viés, “é importante que o educador esteja preparado para modificar suas concepções de ensino e de aprendizagem,

dando abertura para novas formas de interação com o conhecimento e para soluções inovadoras das atividades” (SILVA, 2020, p. 14).

O trabalho com a sala de aula invertida, bem como com as metodologias ativas de modo geral, apresenta significativa relevância no contexto educacional. Essa relevância se torna mais perceptível mediante o contexto de ensino remoto, ocasionado pela pandemia da COVID-19, o qual favorece o uso e, até mesmo a ampliação/criação de metodologias ativas, auxiliando na autonomia dos estudantes e na superação de desafios no desenvolvimento de atividades.

Nesse contexto, tais práticas educacionais se conectam aos postulados da BNCC (2018) a qual defende uma educação integral, que possibilite a formação de estudantes protagonistas no constructo de suas aprendizagens, capazes de agirem de modo autônomo, crítico e reflexivo acerca das diversas práticas sociais.

Diante disso, passemos para a segunda etapa da proposta.

2º etapa: *discussão acerca da pesquisa e atividade proposta na primeira etapa.*

Aqui, sugere-se que o/a professor/a proporcione uma aula virtual, mediada via *Google Meet*, para a exposição e o diálogo acerca da pesquisa solicitada e desenvolvida no passo 2 da primeira etapa, ouvindo e mediando as respostas e apontamentos dos alunos sobre os resultados obtidos. Acredita-se que esse momento se torna relevante, pois colocará o aluno em uma posição de sujeito ativo/autônomo, exercendo a sua capacidade de posicionar-se e debater de modo crítico e reflexivo sobre determinados assuntos.

Logo em seguida, o professor pode selecionar alguns dos comentários elaborados pelos alunos no desafio proposto no passo 1 da primeira etapa, para um momento de discussão acerca das motivações de uso dos recursos linguísticos, como as abreviaturas e os *emojis* utilizados. Aqui, se faz oportuno evidenciar o quão dinâmico é o *internetês*. Logo em seguida, o professor pode solicitar aos alunos, em dupla ou trio, a produção de uma pequena narrativa sobre temáticas diversas, a qual deve abarcar, além das abreviaturas, os *emojis* mais utilizados por eles.

Essa atividade deve ser produzida no próprio *chat* do *WhatsApp*, considerando que seja mais fácil e ágil a comunicação e produção. Após a produção, a narrativa deve ser registrada por meio de *prints* e entregue no *chat* pessoal do *WhatsApp* do/a professor/a. Por conseguinte, devem ser adicionados a *slides* e compartilhados com a turma durante a aula. A partir disso, os colegas serão desafiados a construírem/recuperarem o sentido das produções

observando o uso das abreviaturas e dos *emojis*. Posteriormente, os produtores da conversa podem ser estimulados a compartilharem o que realmente estava sendo narrado.

Mediante isso, o professor pode ter acesso ao grau de entendimento dos alunos acerca dessa nova situação grafolinguística. Do mesmo modo, esta atividade pode despertar a consciência de que, com a dinamicidade comunicativa da língua oral/escrita, uma mesma elocução pode ser enunciada de formas diferentes, e para tanto é preciso considerar o contexto da conversa. Ou seja, é um momento oportuno para mostrar que é fundamental ter consciência do que se quer dizer, onde dizer, para quem dizer e qual o propósito de determinada situação comunicativa.

Dessa forma, vejamos, a seguir, a terceira etapa da proposta.

3º etapa: *Conhecendo um pouco mais sobre variação e adequação linguística.*

Nesta etapa, é interessante que os alunos percebam o *internetês*, não como uma nova língua, até porque não é, mas enquanto uma variação escrita da língua – recurso grafolinguístico – originário e próprio da internet e de gêneros informais que circulam neste ambiente, como recurso para agilizar a comunicação e expressar emoções semelhantes às de interações presenciais.

Para tanto, é importante que o professor apresente breves conceitos sobre o que vem a ser considerado variação e adequação linguística, utilizando, novamente, como exemplificação, as ocorrências dessa linguagem utilizadas pelos alunos nos comentários sugeridos no passo 1, do primeiro momento, e, em parceria com os estudantes, discutam/analise essas ocorrências enquanto um processo variacionista.

O desenvolvimento da leitura e escrita é primordial para que os alunos entendam que os gêneros formais e informais se comportam socialmente de modos divergentes. Assim, embora ambos possam ter os mesmos objetivos, precisam ser pensados quanto à estrutura e ao estilo. Pois, enquanto os informais podem ser mais dinâmicos e “descontraídos”, os formais exigem padronização e determinado grau de polidez. Consoante a isso, o professor e pesquisador, Marcos Bagno (2007, p. 82) ressalta:

À professora e ao professor de língua portuguesa cabe o trabalho de reeducação linguística de seus alunos e de suas alunas. O que significa isto? Significa valer-se do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade da dinâmica social, conscientes das últimas escalas de valores que empregamos a todo o momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem.

Mediante essas colocações percebemos a importância de se abordar as variações linguísticas que, na atualidade, não só aparecem em práticas presenciais, mas também, na mídia virtual. Para tanto, sugere-se um estudo comparativo entre gêneros formais e informais presentes na sociedade e que precisam ser utilizados linguisticamente com consciência, haja vista que não há linguagem errada, mas momentos apropriados para determinados usos linguísticos.

Sendo assim, passemos a quarta etapa da proposta.

4º etapa: *Apresentação, discussão e análise dos gêneros chat de WhatsApp e entrevista.*

Nesta quarta etapa, é interessante apresentar, via espelhamento de *slides*, as características de dois gêneros textuais/discursivos, um informal e um formal. Assim, sugere-se um estudo comparativo entre o gênero *chat* de *WhatsApp* (informal), tomando como exemplos, até mesmo, as próprias interações dos alunos, e o gênero entrevista (formal), que pode ser extraída de algum *site* seguro.

Ambos os gêneros possuem características orais em suas respectivas constituições e necessitam de trocas discursivas entre dois ou mais sujeitos. Em oposição ao gênero *chat*, a entrevista, embora sendo um processo oral, ao ser transcrita, precisa seguir uma formalidade linguística de apresentação textual aos leitores. Ou seja, não se pode escrever utilizando, por exemplo, abreviaturas, a não ser que seja uma exemplificação emitida oralmente pelos membros da entrevista.

Essa etapa deve ser desenvolvida atentando-se às respectivas formalidades e funcionalidades social e linguística de cada gênero. Espera-se, assim, que os alunos entendam/percebam as características de cada qual e, principalmente, as situações que exigem linguagem formal e as que aceitam a informal/coloquial. Esse paralelo é, pois, importante para se trabalhar com a noção de adequação linguística nas diferentes esferas de comunicação social, partindo do estudo dos gêneros textuais/discursivos, posto que:

[...] é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. [...] há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção (MARCUSCHI, 2010, p. 37-38).

Ao final desse momento, faz-se importante que os alunos compreendam que todas as nossas interações ocorrem por meio de algum gênero textual/discursivo e de recursos linguísticos utilizados para a produção de sentidos. Do mesmo modo, que as interações se

tornam mais dinâmicas conforme as ampliações dos mecanismos de leitura e escrita, ocasionados pela cultura tecnológica, e precisam, pois, serem refletidas considerando o propósito de cada evento comunicativo.

Assim sendo, passemos a quinta etapa da proposta.

5° etapa: *Produção final.*

Nesta quinta etapa, enquanto espaço destinado à conclusão da atividade, propõe-se a criação de uma dinâmica na plataforma digital *Mentimeter*³ Logo após a criação da dinâmica, o link deve ser compartilhado no grupo do *WhatsApp*. Aos alunos será incumbido o acesso e a participação na atividade que tem como propósito a feitura de uma nuvem de palavras com a escrita de abreviaturas utilizadas por eles ou por amigos virtuais.

Posteriormente, sugere-se que a turma seja dividida em grupos para que cada qual se responsabilize pela produção de partes de um minidicionário de *internetês*. O professor pode dividir as letras do alfabeto pela quantidade de grupos formados, para que cada um se responsabilize pela procura de abreviaturas que iniciem com as letras sorteadas à equipe de alunos. Para tanto, o educador pode incumbir-lhes a utilização dos exemplos presentes na nuvem de palavras, bem como que pesquisem outros em suas interações virtuais.

Na construção do gênero textual/discursivo minidicionário deve constar as abreviaturas e as grafias consoante à língua padrão. Na devolutiva, os vocábulos devem estar em ordem alfabética e o professor, em parceria com os alunos, pode fazer ajustamentos ortográficos e outros, para depois, esta produção ser compartilhada em alguma rede social da instituição escolar, caso haja, do contrário, pode ser disponibilizada em cartazes e expostas em um ponto estratégico da escola. Esta atividade, visa, portanto, colaborar com o desenvolvimento da prática da leitura e escrita, em uma perspectiva interacionista e reflexiva.

A partir dessas atividades, esperamos que os discentes compreendam que a escrita/fala não é uma ação unicamente formal e verbal, muito menos que o *internetês* é uma prática errada ou inconveniente, mas que este fenômeno não pode ser utilizado em todos os espaços de comunicação, mesmo que virtualmente, uma vez que pode se tratar de um espaço que exige uma comunicação formal e o *internetês* não pode ser utilizado. Assim sendo:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber

³ Plataforma digital que permite a criação de apresentações dinâmicas e interativas. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>.

adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas [...] (BRASIL, 1998, p. 31).

O ideal seria que as etapas sugeridas nessa proposta ocorressem com a mediação das ferramentas tecnológicas digitais e além do espaço físico da sala de aula. Entretanto, é válido ressaltar que, considerando o seu caráter flexível, a mesma pode ser adaptada aos contextos de cada turma, haja vista a heterogeneidade e desigualdade social e tecnológica existente na escola/sociedade.

Diante disso, afirmamos que essas sugestões podem ser desenvolvidas em contexto híbrido e/ou presencial, desde que o (a) professor (a) providencie as devidas adequações pedagógicas, podendo inclusive permitir aos alunos que não têm acesso às ferramentas digitais sugeridas, que se juntem aos que as possuem e, assim, participem do processo de ensino/aprendizagem de modo coletivo, igualitário, equitativo e empático.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o avanço tecnológico e com o surgimento das redes sociais e suas proporções de uso, os indivíduos passaram a se comunicar por meio de abreviações, siglas e símbolos que, aos poucos, foram se intensificando no meio digital, sendo este fenômeno conhecida por *internetês*/linguagem da internet. Nessa direção, esta pesquisa objetivou discutir a importância da abordagem do *internetês* nas aulas de língua portuguesa.

A escola é um dos principais espaços em que se encontram as mais diversas variações linguísticas presentes na sociedade. Todavia, não deve ser apenas, um espaço que recebe, mas que precisa considerar e trabalhar com essas diversidades, haja vista que todas são importantes e significativas, uma vez que proporcionam a comunicação entre um grupo de indivíduos, como é o caso da linguagem da internet.

Diante disso, trabalhar no ambiente escolar uma outra forma de comunicação que não seja a mediada pela língua padrão é uma prática que, além de respeitar a diversidade comunicativa, cultural e identitária dos alunos, ajuda-os a utilizar das variantes da língua em seus lugares próprios de uso, já que não existe uma forma “certa” ou “errada” de se comunicar, mas lugares apropriados para determinados usos.

Desse modo, esse estudo aborda discussões relevantes acerca desse novo fenômeno grafolinguístico que proporciona a professores que trabalham na área de linguagem a atuarem de modo que não priorizem, apenas, a língua padrão, mas que introduzam as variantes linguísticas no ensino, respeitando, assim, a diversidade linguística dos alunos e inovando suas práticas educativas.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de pesquisas que contemplem o *internetês* enquanto pauta de ensino nas aulas de língua portuguesa, posto que é um recurso que está cada vez mais presente nas relações sociocomunicativas entre usuários da internet, principalmente com a proporção das mídias digitais. Esperamos, pois, que esta pesquisa contribua com indagações existentes e sirva de fundamentação/provocação para outras produções.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Maribel Chagas de; COX, Maria Inês Pagliarini. O “internetês” e o legado da história da escrita. **Signótica**, v. 20, n. 2, p. 419–445, 2008.

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

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 15 de out. 2021.

BRASIL, Claudenio Gomes. **Internetês**: os processos de categorização ortográfica usados pelos alunos no Facebook. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2015.

CARNEIRO, Francisca Negreiros; ALVES, Antônio Wellington. Gêneros textuais, leitura e novas tecnologias. *In*: LIMA, Ana Maria Pereira; FIGUEIREDO-GOMES, João Bosco; SOUZA, José Marcos Rosendo de (Orgs.). **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 77-81.

COSCARELLI, Carla Viana. Perspectivas culturais de uso de tecnologias digitais e a educação. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. v. 1, n. 8, 2018. p. 33-56.

FONTE, Renata da; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista Desenredo**, v. 10, n. 2, 18 dez. 2014.

FUSCA, Carla Jeanny; SOBRINHO, Viviane Vomeiro Luis. Abreviaturas na internet: aspectos gráficos, fonético-fonológicos e morfológicos no registro da coda silábica. **Cadernos de Educação**, n. 35, 2010.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

LEITE, Natália Costa; SILVA, Marden Oliveira. WhatsApp: caracterização do gênero chat em contexto de ensino de línguas estrangeiras. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 8 n. 1, 2015. p. 85-97.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: _____. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

MORO, Gláucio Henrique Matsushita. Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 17, n. 43, 2016, p. 51-65. DOI: 10.7213/rec.v17i43.22552.

NERI, Juarez Heladio Pereira. Mídias sociais em escolas: uso do whatsapp como ferramenta pedagógica no ensino médio. **Revista Estação Científica**, 2015. Disponível em: <https://portal.estacio.br/docs%5Crevista_estacao_cientifica/06-14.pdf> Acesso em: 22 de set. 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. **Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação**. Lavras: UFLA, 2020.

SOUSA; Maria Ester Vieira de; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Do texto para o mundo e do mundo para o texto: movimentos de leitura e de escrita. *In*: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIAS, Evangelina Maria Brito de (Orgs.). **Linguagem: usos e reflexões**. v. 1, João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 67-83

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópico**, v. 9, n. 1, p. 3–14, 2011. DOI: 10.4013/cld.2011.91.01.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.