



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**  
**CAMPUS IV - MAMANGUAPE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**NEUSILENA DE BRITO COSTA**

**INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP: UM DESAFIO À ESCRITA FORMAL?**

MAMAGUAPE – PB  
2020

**NEUSILENA DE BRITO COSTA**

**INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP: UM DESAFIO A ESCRITA FORMAL?**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal da Paraíba, *Campus* de Mamanguape, na área de concentração “Linguagens e Letramentos”, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras.

**Orientador:** Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C838i Costa, Neusilena de Brito.

INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP: UM DESAFIO À ESCRITA  
FORMAL? / Neusilena de Brito Costa. - João Pessoa,  
2020.

100f.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAIE.

1. Competência linguística. 2. Educação de jovens e  
adultos. 3. Internetês. I. Título

UFPB/BC

NEUSILENA DE BRITO COSTA

**INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP: UM DESAFIO OU ACRÉSCIMO A  
ESCRITA FORMAL?**

Áprovada em: 20/02/2020

BANCA EXAMINADORA

*João Wandemberg*

---

Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel - UFPB  
Orientador (PROFLETRAS/UFPB)

*Costa*

---

Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti - UFPB  
Examinadora Interna (PROFLETRAS/UFPB)

*Maria Claurênia A. A. Silveira*

---

Profa. Dra. Maria Claurênia Abreu de Andrade Silveira  
Examinadora Externa (PROLING/UFPB)

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial meus pais, as minhas irmãs, aos meus avós e ao meu filho Alexandre, pelo incentivo, pelo apoio, pela torcida e pelo entendimento de que o estudo é fundamental para quem deseja viver em um mundo melhor pela compreensão das minhas ausências.

Ao meu orientador, Professor Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel, pela dedicação e empenho, sobretudo, pela segurança e motivação transmitidas em cada encontro de orientação.

Aos docentes que contribuíram para essa pesquisa, em especial às Professoras Doutoras Alvanira Lucia de Barros e Marineuma de Oliveira, pelas orientações, correções e sugestões ofertadas para a melhoria do nosso trabalho quando do Exame de Qualificação.

À turma 5 do Profletras/UFPB, pela partilha de conhecimentos, experiências e pelo companheirismo durante o curso, em especial aos companheiros de caronas e desabafos Anecy Venâncio, Manoel Belizário, Roksyvan Silva, Rosilene Sabino e Jose Pessoa.

A todos os meus alunos, desde o início da minha carreira docente, por instigarem-me a pesquisar para me aperfeiçoar e saciar (mesmo que parcialmente) minha curiosidade como pesquisadora e professora.

Por fim, à UFPB, ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Profletras) e a todos os professores que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Os gêneros textuais transmutam, foram digitalizados para o suporte digital e essa é, atualmente, a grande reflexão que deve ser feita para o uso do que se chama internetês como variação linguística.

(MACIEL, J. W. G., 2018) <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Aula proferida no curso de Programa PROFLETRAS – Campus Mamanguape, 2018.

## RESUMO

O internetês foi um termo criado para conceituar a linguagem utilizada em *chats* e bate-papos diversos na internet desde o seu surgimento, no século XX e abrange todo uso da linguagem escrita nos meios de comunicação virtuais. Em consonância com esse uso inevitável da linguagem *online* concomitante ao uso da língua padrão, o presente estudo, sobre o diálogo entre internetês e língua portuguesa, investigou a utilização do aplicativo *Whatsapp* e sua aproximação à escrita formal, em salas de Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública municipal de João Pessoa. Ao tratar da fragmentação de textos da cultura digital e da rapidez exigida em sua produção, percebemos que a composição de texto no tocante às produções textuais dos discentes pode passar por uma padronização semelhante à de normas gramaticais, o que confere a essa produção uma atitude responsiva ancorada na competência linguística dos estudantes. O objetivo desta dissertação foi averiguar singularidades no uso do internetês, na Educação de Jovens e Adultos em escrita e em reescrita de textos nos suportes analógicos e digitais. Para percorrer este trajeto discursivo, pautamo-nos pelos estudos dos gêneros em Bakhtin (2003). No que concerne à produção textual digital, à multimodalidade e dos multiletramentos, respaldamo-nos em Rojo e Moura (2012), e Bisognin (2009), a fim de evidenciar a pertinência do uso do internetês no meio digital, além da apreensão de características relacionadas à competência linguística conforme Hymes (1995) que defende a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo apropriado e combinado com a influência desse aplicativo na educação. Confirmamos, dessa forma, a necessidade de aprimoramento das regras da língua formal concomitante ao uso do internetês como variante em diferenciado meio de interação. Para conhecermos características sobre os sujeitos pesquisados, valemo-nos do processo etnográfico sobre o qual Fino (2003) afirma que este se constitui de uma observação participante, ou seja, de uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos. No caso da nossa pesquisa, tal processo objetivou apurar o uso das variantes linguísticas internetês e língua portuguesa, além do avanço na qualidade das produções textuais do público-alvo, tendo em vista que o que impulsiona a escrita na vida cotidiana são as situações reais. Como resultado dessa pesquisa, confirmamos avanços no que se refere ao uso consciente do internetês enquanto variante da língua materna.

**Palavras-chave:** Competência linguística. Educação de Jovens e Adultos. Internetês.

## ABSTRACT

Internetese was a term created to conceptualize the language used in various chats and chats on the internet since its emergence in the 20th century and encompasses all use of written language in virtual media. In line with this inevitable use of online language concomitant to the use of the standard language, the present study, on the dialogue between the internet and Portuguese, investigated the use of the Whatsapp application and its approach to formal writing, in Youth and Adult Education rooms, of a municipal public school in João Pessoa. When dealing with the fragmentation of texts from digital culture and the speed required in their production, we realized that the text composition with regard to students' textual productions may undergo a standardization similar to that of grammatical norms, which gives this production a responsive attitude anchored in students' linguistic competence. The objective of this dissertation was to investigate singularities in the use of internetese, in the Education of Youths and Adults in writing and in the rewriting of texts in analog and digital supports. To follow this discursive path, we are guided by the studies of genres in Bakhtin (1981, 2003). With regard to digital textual production, multimodality and multi-tools, we support Rojo and Moura (2012) and Bisognin (2009), in order to highlight the relevance of using the internet in the digital environment, in addition to apprehending characteristics related to linguistic competence according to Hymes (1995), who defends the subject's ability to circulate in the target language, in an appropriate way and combined with the influence of this application in education. In this way, we confirm the need to improve the rules of the formal language concomitant to the use of internetese as a variant in a different means of interaction. In order to know characteristics about the researched subjects, we use the ethnographic process about which Fino (2003) affirms that this constitutes a participant observation, that is, an investigation that is characterized by a period of intense social interactions between the researcher and the subjects. In the case of our research, this process aimed to investigate the use of the Internet and Portuguese language variants, in addition to advancing the quality of textual productions of the target audience, considering that what drives writing in everyday life are real situations. As a result of this research, we confirm progress with regard to the conscious use of internetese as a variant of the mother tongue.

**Keywords:** Linguistic competence. Education of Young people and adults. Internet.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>14</b> |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                                  | <b>21</b> |
| 2.1 A AÇÃO PRODUZIDA NO ENUNCIADO.....                               | 21        |
| 2.1.1 A Questão da Competência Linguística.....                      | 25        |
| 2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A ESCOLA.....                           | 28        |
| 2.3 INTERNET, LEITOR E LETRAMENTO.....                               | 30        |
| 2.4 APLICATIVO <i>WHATSAPP</i> E USO DA ESCRITA.....                 | 35        |
| 2.4.1 O Internetês: a escrita <i>online</i> no <i>Whatsapp</i> ..... | 39        |
| <b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>                            | <b>45</b> |
| 3.1 ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA.....                                | 45        |
| 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....                                    | 45        |
| 3.3 CONTEXTO DO ESTUDO.....  | 46        |
| 3.3.1 Atividade Diagnóstica.....                                     | 48        |
| 3.4 ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO.....                                   | 57        |
| <b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                   | <b>77</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>82</b> |
| <b>APÊNDICE.....</b>   | <b>86</b> |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>99</b> |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 – Evolução da Escrita .....  | 16 |
| FIGURA 2 – Exercício escrito durante atividade na turma selecionada para estudo.....  | 23 |
| FIGURA 3 – <i>Print</i> de debate sobre internetês em grupo criado para estudo em tela .....  | 24 |
| FIGURA 4 – Uso de abreviações típicas do internetês em caderno de aluno da turma selecionada para estudo .....  | 27 |
| FIGURA 5 – Léxicos em volta do núcleo comum .....   | 36 |
| FIGURA 6 – <i>Print</i> de discussão inicial no grupo.....  | 55 |
| FIGURA 7 – <i>Print</i> de grupo criado para estudo no <i>Whatsapp</i> .....  | 58 |
| FIGURA 8 – Links utilizados para reflexão e debate inicial .....  | 59 |
| FIGURA 9 – Aluna com nome fictício demonstrando sua opinião no tema introdutório escolhido para o grupo.....  | 59 |
| FIGURA 10 – <i>Print</i> sobre o uso de abreviaturas .....  | 65 |
| FIGURA 11 – <i>Print</i> sobre o uso da consoante no internetês.....  | 66 |
| FIGURA 12 – Imagem retirada do livro como escrever na internet .....  | 67 |
| FIGURA 13 – <i>Print</i> de conversa <i>online</i> no grupo.....  | 69 |
| FIGURA 14 – <i>Print</i> de debate regrado oralmente em sala e continuado no grupo <i>online</i> para observação do uso ortográfico do internetês ..... | 72 |
| FIGURA 15 – <i>Print</i> de debate sobre tema transversal sugerido durante a aula.....  | 73 |
| FIGURA 16 – <i>Print</i> de uso siglonimístico do internetês.....   | 73 |
| FIGURA 17 – Utilização do internetês no debate com códigos diferentes.....  | 75 |
| FIGURA 18 – Última <i>print</i> do grupo criado para análise de estruturas.....   | 78 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |    |
|--|----|
| Gráfico 1 – Acesso à internet em casa.....                       | 52 |
| Gráfico 2 – Cadastro em redes sociais.....                       | 52 |
| Gráfico 3 – Função das redes sociais.....                        | 53 |
| Gráfico 4 – Melhora na escrita analógica com a digital.....      | 53 |
| Gráfico 5 – Significado do internetês .....                      | 54 |
| Gráfico 6 – Onde pode ser encontrada a variação internetês ..... | 64 |

**LISTA DE QUADROS**

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Atividades Interventivas .....                    | 61 |
| Quadro 2 – Quadro-Resumo.....                                | 70 |
| Quadro 3 – Quadro adaptado.....                              | 71 |
| Quadro 4 – Tipos de usos de abreviaturas no internetês ..... | 74 |

**LISTA DE TABELAS**

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Comparação entre resultados de avaliação diagnóstica e final do estudo .....  | 68 |
| Tabela 2 – Amostragem de uso do internetês na sala de aula selecionada para estudo. .... | 75 |

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

PJP – Prefeitura de João Pessoa

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EJA – Educação de Jovens e Adultos

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

*PC – Personal Computer*

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação básica

PPP – Plano Político Pedagógico

## 1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, no ano de 2004, no curso noturno de Letras, deparei-me com a incipiente tecnologia, a internet, nas discussões pautadas por professores de escolas públicas as quais sempre foram meu objetivo de trabalho, ajuda e entusiasmo contínuo, até porque estive sempre em contato com parentes professores dessa área. Esse desafio a ser transposto no que diz respeito à educação e à tecnologia, serve como base para discussões, inclusive, por docentes de maior carga horária, nós, os professores de Língua Portuguesa.

No segundo ano de graduação, passei a ministrar aula de Língua Portuguesa – em um primeiro momento em escola privada - e, neste mesmo ano, como prestadora de serviço em escola pública da cidade de João Pessoa. A desigual relação de ensino aprendizagem nesses dois tipos de escolas - a pública e a privada - tornava-se mais evidente quando se referia à estrutura e ao acesso a computadores e à internet. Mesmo assim, após a minha conclusão de graduação e licença maternidade, em 2010, desenvolvi em uma escola pública, juntamente com colegas dos componentes curriculares Matemática, Geografia, Ciências e Artes, um projeto multidisciplinar denominado “Quem pode diminuir o aquecimento global?”<sup>2</sup>, cujo surgimento foi encorajado pelo uso de *blogs*, redes sociais, *softwares*, enfim, a internet como fonte de pesquisa e de letramento digital.

Em dois anos, conseguimos, apesar de intuitivamente, excelentes resultados, o que fomentou meus anseios no que diz respeito ao que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) hoje chamam de “letramento como habilidade individual e social necessária para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido para os canais digitais”, partindo do pressuposto de que a linguagem digital deve ser prática social enriquecedora não excludente como ainda presenciamos.

Nos cursos de formação posteriores, já na Prefeitura de João Pessoa - PJP houve alguma contribuição teórica para o que desenvolvia mais por curiosidade e deleite no uso das novas ferramentas e sobre o encantamento que essa tecnologia trazia aos discentes em detrimento ao comportamento durante as aulas tradicionais dos componentes curriculares. Via-se, inclusive, mudança de comportamento, produções de vídeos em grande escala, acesso

---

<sup>2</sup>Uma das atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa era o *blog* “*ConsciênciAG*” (<http://diminuaoquecimentoglobal.blogspot.com/>).

a *blogs* temáticos para discussão e apreensão de novos conteúdos. A escrita, no entanto, ainda deixava muito a desejar no que tange à formalidade e à padronização excessivamente cobrada na escola e para ascensão nesta.

A participação em páginas ou sítios institucionais, por exemplo, exigia maior elaboração dos textos discentes que já possuíam muitas abreviaturas e construções não aceitas pelos padrões linguísticos da gramática chamada normativa. Como docente, especializando-se na língua vernácula, achei por bem utilizar as redes sociais para aproximar e utilizar pedagogicamente o internetês utilizado e o português-padrão.

Percebemos, ainda, que esses contextos não são muito diferentes do primário espaço da escrita, pois se relaciona com o sistema desta, por isso é necessário saber sobre a escrita e seu desenvolvimento para relacionar ao uso atual nas redes sociais e em especial no aplicativo de interação social *Whatsapp*, objeto do presente estudo e de uso corrente desde seu surgimento em 2009<sup>3</sup> mas, com extremo interesse a partir da segunda década do século XXI.

A escrita inicialmente foi registrada em argila úmida, que recebia bem a marca de limite em cunha do cálamo e levou ao sistema cuneiforme de escrita; a pedra como superfície a ser escavada serviu bem, em um primeiro momento, aos hieróglifos dos egípcios, mas, quando estes passaram a usar o papiro, sua escrita, dependente desse novo espaço, foi-se tornando gradativamente mais cursiva e perdendo as tradicionais e customizadas imagens hieroglíficas, exigidas pela superfície da pedra.

O ambiente escrito relaciona-se também com os gêneros discursivos/textuais e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita. Na argila e na pedra não era possível escrever longos textos, narrativas; não podendo ser facilmente transportada, a pedra só permitia a escrita pública em monumentos; a página, propiciando o códice, tornou possível a escrita de variados gêneros. Para acompanhar essa evolução da escrita até a contemporaneidade, faz-se necessário fazer observações sobre como desde o seu surgimento a escrita vem sofrendo influência da tecnologia, principalmente, depois da revolução da imprensa e da revolução digital como demonstra a figura 1.

---

<sup>3</sup>Segundo A OCTO mais - Agência de Marketing Digital(<http://octomais.com.br/o-surgimento-do-whatsapp-no-%E2%80%8B%E2%80%8Bbrasil-e-mais-do-que- apenas-mensagens//>), mas com uso tardio em nossas escolas públicas em consonância com vários aparatos tecnológicos, infelizmente.



FIGURA 1 – Evolução da Escrita  
 Fonte: BESAN (2009)<sup>4</sup>

No computador e no celular, acerca do que demonstra a FIG. 1 houve a revolução digital, o espaço de escrita agora é a tela, ou a “janela”; ao contrário do que ocorria quando o espaço da escrita eram as páginas do códice, quem escreve ou quem lê a escrita eletrônica tem acesso, em cada momento, apenas ao que é exposto no espaço da tela: o que está escrito antes ou depois fica oculto (embora haja a possibilidade de ver mais de uma tela ao mesmo tempo, exibindo uma janela ao lado de outra, mas sempre em número limitado). Assim, a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

A grande a popularidade do aplicativo *Whatsapp* entre os usuários dessa rede de intercomunicação, desterritorializada, chamada internet, que, a cada momento, insere os usuários dentre esses, os alunos nas mais diversas situações de necessidades comunicacionais, dentre essas, a busca de conteúdos e de ferramentas educacionais.

“As novas gerações estão imersas no mundo da leitura e da escrita em diversas situações de comunicação”, especialmente no meio digital, como salientam Rojo e Moura (2012, p. 12). Concordamos com os autores e acrescentamos que nas salas de aula, sobretudo, da Educação de Jovens e Adultos, não apenas os jovens, também os adultos e os idosos utilizam-se desse aplicativo como meio de interação. Nos ambientes digitais, além de haver facilidade na reunião de informações e na velocidade de transmissão, é possível notar a grande circulação de materiais multimodais, que inter-relacionam imagens, sons, cores e

---

<sup>4</sup>Disponível em: <<https://torqueteam.wordpress.com/2009/04/28/origem-da-escrita-ou-quase-isso/>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

diversos símbolos o que, no mundo moderno e veloz, atual, é extremamente atraente para os alunos de nossas escolas.

Para Rojo e Moura (2012), é importante aceitar, valorizar as marcas linguísticas e culturais de todos os grupos sociais que compõem a sociedade contemporânea, e ao mesmo tempo possibilitar a sua ampliação e isso só é possível se se formar um sujeito multicultural que transita no universo multissemiótico<sup>5</sup> do texto contemporâneo e faça escolhas linguísticas conscientes, compreendendo que há uma diversidade de linguagens com diversos “modos de dizer” - entre eles o internetês - que devem ser respeitados.

A opção da temática do uso do internetês se deu em face de, em sala de aula, perceber um envolvimento cada vez maior dos jovens com a internet e, conseqüentemente com o uso do internetês em redes sociais.

Por conta da fragmentação dos textos digitais e da rapidez exigida para a leitura dos textos, muitos jovens “encaram” a leitura de livros e de textos longos como entediante e chata. Porém, todos vêm lendo cada vez mais os textos disponíveis nos monitores de seus computadores e dos *smartphones*. Diante disso, a escola não pode ignorar esse fenômeno, o internetês, e sim procurar meios de articular a linguagem *online* à formal para desenvolver o interesse em ambas as linguagens, fazendo com que discentes busquem compreender os diferentes usos delas, adequando-as aos interesses comunicativos.

Nesse sentido, é importante discernir que os gêneros discursivo/textuais digitais, que utilizam o internetês são retratados por Caiado e Laplane (2009), por exemplo, como mecanismo de transgressão e demonstram o alto nível de conhecimento dos nativos digitais para redescrever o texto em bate-papo no aplicativo utilizando a flexibilidade e a criatividade para tal fim. Assim, compreendemos que este é o diferencial que propicia a aproximação da linguagem digital com a linguagem considerada normativa.

A esse respeito, Bagno (2013, p. 91) certifica que:

A velha e falaciosa equiparação – escrita = formalidade, fala = informalidade – se originou do preconceito dos primeiros gramáticos contra a língua falada e de sua atitude de hipervalorização da escrita literária antiga, tomada como única forma “correta” de uso da língua. No entanto, essa associação, que já nasceu equivocada, se torna ainda mais descabida nos dias de hoje em que é possível usar a escrita para produção de textos efêmeros e altamente informais (como as mensagens enviadas por telefone celular). (grifo nosso)

---

<sup>5</sup>Multissemiótico(a), nesse caso, que possui múltiplas semioses, linguagem diferenciada como imagens, sons, linguagem escrita diferenciada a exemplo do internetês.

Tais textos, na maioria das vezes, utilizam o telefone celular como suporte, fato muito recorrente durante as aulas em especial com os usuários do aplicativo *Whatsapp*, sendo assim, é preciso que o professor desenvolva estratégias no sentido de aproximar a variante utilizada no espaço *online* para motivar os alunos a compreenderem o emprego da escrita formal em contextos específicos.

Levando-se em conta a necessidade de trabalhar a escrita de forma adequada na escola, é preciso que se priorize seu aspecto linguístico. Partindo desse princípio, a nossa atenção volta-se para um tipo de intervenção que correlaciona aspectos da variação linguística no sentido de mostrar, aos alunos público-alvo do estudo, que há diversas formas de utilizar a linguagem dependendo da intenção comunicativa, fazendo do internetês um meio bastante viável para se reconhecer a competência linguística formal discente, uma vez que tal recurso é acessível e atraente para eles.

O documento oficial que norteia atualmente o ensino em todas as salas de aula do país – A Base Nacional Comum Curricular – BNCC encara a tecnologia como uma competência que deve atravessar todo o currículo de uma escola, mas que não é, no entanto, objeto de estudo e sim estratégia de ensino, em que a proposta deve ser trabalhar como uma intervenção que contextualize o uso desta ao conteúdo aplicado. Sobre isso, discorre que a competência de Língua Portuguesa deve ser:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p.9).

Entre as diretrizes do documento, a inclusão da tecnologia, assim como o protagonismo do aluno na sociedade em que vive, são algumas orientações que guiam as competências (gerais e específicas) de todos os componentes curriculares da BNCC na educação básica.

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular estimula a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas com o objetivo de formar as habilidades e as competências necessárias ao século XXI.

A tecnologia transcorre todo o documento, mas, a partir das competências gerais da base, temos uma ideia de como ela será aplicada na prática.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar

informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p.9).

As competências discutem a utilização de diferentes linguagens ou multissemioses – incluindo a digital – como forma de expressão e compartilhamento de experiências e pondera sobre o protagonismo do jovem a partir da compreensão, da utilização e da criação das tecnologias digitais, o que afere aos multiletramentos importância singular no processo educacional.

Ainda sobre a correta utilização da tecnologia na educação e o papel docente nesse processo, Moran (2000) atribui ao professor a tarefa de ajudar o aluno a escolher, a compreender e a tornar parte de seu referencial às informações verdadeiramente importantes. E estas escolhas estão intimamente ligadas à utilização da linguagem multissemiótica da internet, ou seja, é necessário utilizar coerentemente imagens e textos, abreviaturas e prolongamentos de palavras, multiplicação e supressão de fonemas, em especial o internetês, para demonstrar e/ou reconhecer o conhecimento internalizado dos produtores de texto em seus mais diversos contextos, o que torna a língua dinâmica, viva e admirável.

Além disso, essa estratégia de utilizar o internetês poderá desconstruir a ideia de que aprender a língua portuguesa formal é algo muito difícil. Esse desafio se coloca não apenas para a elaboração do estudo em tela e sua operacionalização na escola de educação básica selecionada para tal, mas também para a revisão, a reconstrução de conceitos e as metodologias em nosso fazer docente.

Tendo como objetivo geral averiguar a competência linguística formal de alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA por meio do internetês utilizando o aplicativo *Whatsapp*, procuramos também como objetivos específicos desse trabalho verificar similaridades linguísticas presentes no internetês e no português formal, comparar produções discentes em internetês no aplicativo *Whatsapp* e em português formal, em meio analógico, discutir em sala de aula o funcionamento da língua no espaço discursivo digital: suas condições de produção, a temporalidade e a forma de textualização específica, ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, preparando-os para empregarem a língua, eficientemente, com os vários recursos que ela nos oferece e, neste íterim, orientar os alunos da EJA quanto ao uso adequado da variação linguística em contextos específicos.

De posse dos resultados desses traçados objetivos, questionamo-nos se a linguagem utilizada, no aplicativo *Whatsapp*, pelos alunos pesquisados, chamada internetês, em turma da EJA, pode favorecer o desenvolvimento da competência linguística formal dos alunos de maneira lúdica, porém consciente e crítica e, a partir dessa questão de pesquisa - utilizando

grupo *online* para envio de conversas e restringindo-se a ortografia de vocábulos intencionalmente escritos/digitados no internetês também na escrita analógica - desenvolvemos nosso trabalho.

No que se refere à organização deste estudo, a estrutura está distribuída da seguinte forma: a introdução seguida do segundo capítulo, o qual tratou das relações entre enunciado suscitadas por Bakhtin (1997) e a resposta ativa vinculada à comunicação rápida atualmente nos gêneros discursivos/textuais que utilizam o internetês, bem como da diferenciação entre abreviação, abreviatura, uso de siglificação e hipocorísticos, citando frequentemente exemplos apresentados em sala de aula.

Abrimos espaço para discussão sobre variação linguística, em especial os socioletos, segundo o dicionário como sendo língua falada por um grupo social, por exemplo, de uso da palavra “Falando com um grupo de executivos: - Bom dia senhores, vamos dar início à nossa reunião. Falando com um grupo de amigos: - E aí pessoal, vamos começar logo com isso. Falando com um grupo da subcultura: Aí brothers, vamo botá prá rolá”. Concordamos que essa linguagem é muito próxima da linguagem peculiar do internetês. Durante a fundamentação teórica, discutiremos sobre a internet, os tipos de leitores existentes e a questão do letramento como premissa para a utilização crítica e consciente do internetês na produção escrita discente.

Apresentamos informações alusivas ao aplicativo utilizado no estudo – o *whatsapp*- e o uso da escrita na história, demonstrando que o hábil utilizador da língua se refere ao núcleo comum da língua materna para assim produzir textos utilizando as possíveis variações (ou léxico específico), destacando que no aplicativo a formação grafolinguística é uma modificação criativa da língua.

Os procedimentos metodológicos descrevem a importância da escolha teórico-metodológica para inserção de informações disponibilizadas pelo público-alvo da pesquisa, a divisão temporal das atividades intervencionistas nas produções discente, bem como, os resultados alcançados com a pesquisa e a reflexão sobre os dados obtidos. Acrescentamos, durante a escrita, análise dos dados obtidos em um quadro comparativo sobre o alcance do internetês antes e depois do estudo e seu acréscimo positivo à escrita discente, tomando como base a atividade diagnóstica, todas as aulas de debate e de produção em sala de aula e *online* no grupo criado no aplicativo. Apresentamos nossas considerações finais acerca do desenvolvimento do trabalho contribuinte com o fazer pedagógico frente ao uso das tecnologias digitais contemporâneas como ferramentas em favor do processo ensino/aprendizagem.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção apresentaremos toda a discussão teórica referente a enunciado, ao internetês, ao letramento, ao *Whatsapp* e sua interligação com a escrita discente, concomitante com a realidade social contemporânea da qual faz parte o público-alvo desse estudo.

### 2.1 A AÇÃO PRODUZIDA NO ENUNCIADO

Para Bakhtin (1997) os gêneros são formas de ação. Na interação, eles trabalham como índices de menção para a construção dos enunciados, pois delimitam o autor no processo discursivo, e como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e de interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa). Desse modo, para a interação, “é necessário tanto o domínio das formas da língua quanto o das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1985b, p. 269-270).

O autor afirma que os gêneros do discurso resultam em formas-padrão “relativamente estáveis” de um enunciado, determinadas sócio-historicamente e que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Os sujeitos têm um interminável repertório de gêneros e, muitas vezes, nem se dão conta disso. Até na conversa mais informal, o discurso é adaptado pelo gênero em uso. Tais gêneros nos são dados, conforme Bakhtin (2003, p.282), “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”.

Com relação à palavra, o autor afirma que escolhemos as palavras de acordo com as especificidades do gênero discursivo utilizado no momento. Já que o gênero é uma forma típica do enunciado, no gênero a palavra incorpora esta tipicidade e não é dotada apenas de expressão típica, mas também de expressão individual, já que nos comunicamos por meio de enunciações individuais.

Bakhtin (2003) também vincula a formação de novos gêneros à manifestação de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas. Essa imensa heterogeneidade levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo-os em primários e secundários. Os primários fazem referência a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que implicam uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os gêneros secundários, geralmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e

elaboradas, como no teatro, romance, tese científica, palestra, etc. Segundo o autor, existe a necessidade de que se faça uma análise do enunciado para que se possa definir sua natureza. O estudo desta natureza e da diversidade dos gêneros é importante para as pesquisas em linguagem, pois, através dessa análise, os pesquisadores poderão obter os dados de suas investigações levando em conta a historicidade da informação, evitando um formalismo ou “abstração exagerada”.

Podemos, então, a partir desses estudos, considerar que o texto escrito no *Whatsapp* faria parte do gênero primário, pois a linguagem ocorre de modo informal, imitando muitas vezes, a oralidade na escrita por meio de *emoticons* e das onomatopéias (kkkk ou rrsrs) para citar apenas alguns desses recursos.

Considerando a comunicação nesse aplicativo como elemento inalienável que representa um elo na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva, mantendo relações dialógicas com os outros enunciados: ele já nasce como resposta a outros enunciados, o que se denomina “atitude responsiva”, e mantém no seu horizonte os enunciados que o seguem como o princípio da interação. Sobre isso, disserta Bakhtin (2003, p. 131):

(...) a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Qualquer pessoa, portanto, é capaz de produzir um texto atualmente chamado multimodal com reação-resposta ativa. Por exemplo, no aplicativo de bate-papo em celular, o *Whatsapp* e para que isso ocorra precisa compreender as práticas dessa nova modalidade textual, pois, para Fairclough (2001, p. 68), “o sujeito social que produz um enunciado não é uma entidade que existe fora e independentemente do discurso, como a origem do enunciado, mas é, ao contrário, uma função do próprio enunciado”.

Levando-se em conta a constituição do enunciado,

ele é formado não só de uma dimensão verbal, o seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), mas também de uma dimensão social, a sua situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os partícipes sociais da interação e a sua orientação valorativa (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1981, 1993).

Desse modo, considerando-se a dimensão social como parte complementar do enunciado, este tem autor e destinatário, tem uma intenção discursiva, está ligado a uma

situação de interação, dentro de uma dada esfera social, entre outros aspectos. A situação de interação não é um elemento externo (contextual); ela se integra ao enunciado, organizando-se como uma das suas dimensões, indispensável para a compreensão do sentido do enunciado.

Com a diversidade de gêneros discursivos/textuais que faz parte do cotidiano e das atividades comunicativas das pessoas, desde seus primeiros anos de convivência social e familiar, apresenta-se também a multimodalidade da escrita. E essa multimodalidade se apresenta e se sobressai na internet, especificamente nas redes sociais virtuais, em vários gêneros muito apreciados por adolescentes e adultos para se comunicarem, mas exigem constantemente moderação e orientação nos estudos linguísticos por desafiarem muitas vezes a questão da competência linguística no que tange sua produção e sua adequação ao contexto.

Observa-se em construções como a FIG. 2, a seguir, que a possibilidade de adequação algumas vezes ultrapassa o uso do suporte e confere ao texto e ao escritor a dúvida sobre sua competência linguística.

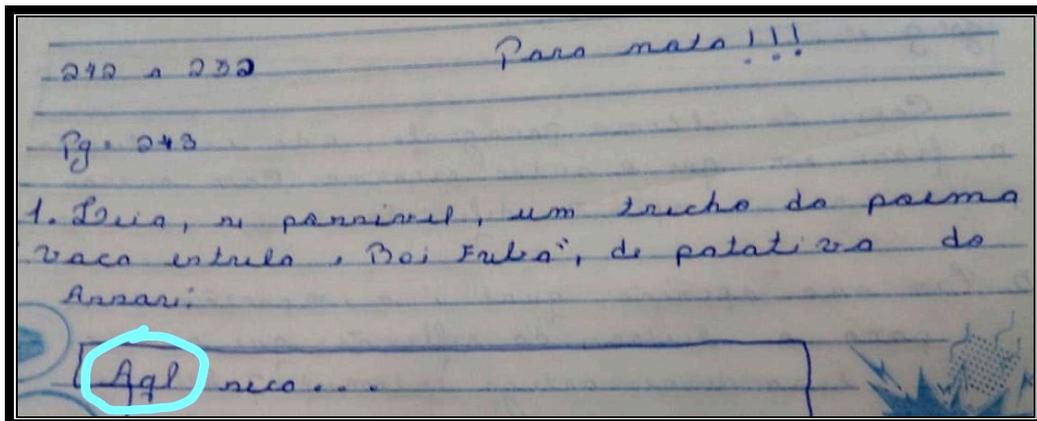


FIGURA 2 – Exercício escrito durante atividade na turma selecionada para estudo  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

O uso da abreviação “Aql” em substituição do pronome “aquela” foi motivo para discussão e interesse em toda turma sobre até que ponto pode-se usar o internetês na escrita analógica e se isso seria conveniente para o aprendizado da língua portuguesa. Houve questionamentos se a utilização dessa variante do português pode trazer prejuízo à escrita em sua modalidade padrão, especialmente por aluno de faixa etária mais avançada na EJA<sup>6</sup> adepta às construções analíticas e à cópia de textos para o caderno para prova de maior aprendizado ortográfico, fonte maior de suas preocupações, pois os discentes de idade mais

<sup>6</sup>A partir de então utilizaremos sempre a sigla para nos referirmos à Educação de Jovens e Adultos.

avançada têm dificuldade latente em escrita e pretendem no seu retorno ao estudo, corrigir principalmente essa perda.

A escrita em internetês é rechaçada por esse público mais idoso por acharem que uma variante interrompe, compromete a aprendizagem da outra, como sugere a observação de uma discente da turma relacionada para estudo.

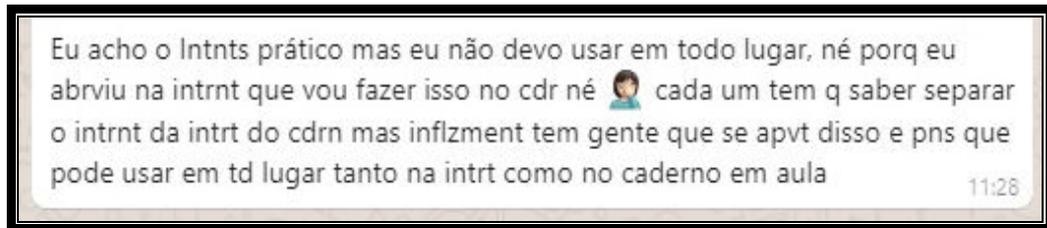


FIGURA 3 – *Print* de debate sobre internetês em grupo criado para estudo em tela  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Após a constatação de que colegas de sala utilizavam as estruturas do internetês para escrever no caderno, principalmente quando solicitados exercícios de cópia do livro ou da lousa, fomentou-se a discussão a respeito de até que ponto isso pode ser permitido ou não, se as gerações atuais – os nativos digitais – sabem realmente sua língua materna ou apenas a variante internetês e se isso seria prejudicial para a ascensão curricular de maneira geral para os discentes.

Há de se abrir um parêntese nesse caso para diferenciar abreviação, abreviatura, siglonimização e hipocorísticos, já que esses termos permeiam a discussão do uso coerente, mas, em um primeiro momento, inconsciente na escrita dos discentes.

A abreviação do vocábulo é conhecida também como forma reduzida da palavra e compreende na redução da palavra até um limite, de modo que não haja prejuízo ao entendimento. É comum que essas reduções se tornem mais populares do que os vocábulos originais, mais longos.

Diferencia-se da abreviatura por ter um sentido mais amplo, além de ser diacrônica, ou seja, a formação varia e se desenvolve ao longo do tempo.

Abreviatura é a representação de uma palavra através de suas sílabas (geralmente iniciais) ou de letras, pode ser considerada o encurtamento de uma palavra, fazendo uso de uma ou mais sílabas. Ela costuma terminar com um ponto final abreviativo, sinal que indica a sua redução.

Siglonimização é, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “ato ou efeito de siglonimizar”, isto é, “ato de criar siglônimos”. Um siglônimo é “nome (em geral

intitulativo de instituições, empresas, casas comerciais, indústrias, marcas de fábrica, de propaganda e afins, em seguimento das abreviações bibliônicas em grandes obras de referência) braquigráfico ou braquilógico obtido já por iniciais, já por sílabas iniciais, já por condensações arbitrárias de componentes dos nomes extensivos de origem – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, *Personal Computer* – PC etc. –, tanto os estabilizados como tais, quanto os usados ad hoc, numa obra, num escrito, numa circunstância. '

Os hipocorísticos, por sua vez, são demonstrados como o termo é uma alteração do prenome, sendo também designações carinhosas familiares. A formação de tais nomes obedece, em regra, a uma série de alterações já convencionais como: uso de sufixo diminutivo (Renatinho); abreviação do prenome (Gabi por Gabriela); reduplicação de sílabas (Lulu por Luciana) ou abreviação ou reduplicação com acréscimo do sufixo diminutivo.

No uso do internetês utilizado no aplicativo de interação social *Whatsapp*, confunde-se no caso do estudo em tela com o uso desses processos de formação de palavras no meio analógico e corroboram a intencionalidade e a competência comunicativa dos escritores da língua, já que estes utilizam com similaridade, apesar de diferença etária e de nível de estudo, por exemplo, quando da estrutura ortográfica.

### 2.1.1 A Questão da Competência Linguística

Pesquisadores ampliaram o alcance do termo competência cuja noção tem sua origem a partir da dicotomia chomskyana de competência e desempenho linguístico. Para Chomsky (1965 *apud* HYMES, 1995, p. 30), competência significa conhecimento da língua (regras gramaticais) e desempenho, uso da língua; no entanto, não considera a função social, relacionando-o ao processo de ensino/aprendizagem de línguas. Para Hymes (1995), a competência comunicativa é a capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, combinando com os diversos contextos de comunicação humana. A competência comunicativa do falante está circunscrita pelo conhecimento subentendido, que o indivíduo sabe consciente ou inconscientemente, e a capacidade para usá-lo. Nesse sentido, a competência do usuário de uma língua engloba capacidades e juízos de valor relacionados e interdependentes de características socioculturais.

A questão está em até que ponto temos essa competência presente nos usuários do internetês que habilmente nunca trocam construções como *vc* (em substituição ao pronome você, por exemplo) por *cv*, entre inúmeras outras construções similares com equidade linguística já observada.

Essa construção similar verifica-se nas produções em internetês nos grupos *online*, por exemplo, no aplicativo de interação social *Whatsapp* objeto de nosso estudo como fenômeno muito próximo ao que Hymes (1972) conceitua como competência comunicativa.

A competência comunicativa trazida para um contexto mais pedagógico e prático, com a finalidade de transpor os pressupostos teóricos iniciais de Hymes para o contexto de ensino/aprendizagem e obtenção de segunda língua e língua estrangeira é descrita como um conjunto de quatro subcompetências inter-relacionadas, consolidando sua importância para um ensino de línguas, pois, considera o aprendiz como alguém em processo de humanização que necessita desenvolver certas competências fundamentais para se tornar comunicativamente competente.

A primeira é a competência gramatical, relacionada com o domínio do código linguístico e centrada diretamente no conhecimento e na habilidade solicitados para compreender e expressar adequadamente o sentido literal das expressões. Para Canale (1995), essa subcompetência que se refere a uso correto de vocabulário, morfologia, sintaxe, fonologia, grafia é uma preocupação importante para qualquer programa de ensino/aprendizagem de segunda língua. A segunda é a competência sociolinguística, componente que inclui regras socioculturais de uso e regras de discurso; ocupa-se de e em que medida as expressões são produzidas e entendidas em variados contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais. Essa competência é crucial para a interpretação de enunciados, de acordo com seu significado social, como função comunicativa e atitudes (já denominada de postura<sup>7</sup> na linguagem *online*) dos indivíduos que identificam, nesse caso, as convenções da língua, determinadas pelo contexto em que está inserido o falante.

A terceira é a competência discursiva, que se refere à seleção, à sequência e à organização de palavras, de frases e de enunciados para obter um texto oral ou escrito com coerência, coesão e vista muitas vezes como uma competência central que está relacionada com o modo em que se combinam formas gramaticais e significados para alcançar um texto falado ou escrito em distintos gêneros discursivos/textuais. A quarta é a competência estratégica, que é composta pela apreensão das estratégias de comunicação verbal e não-verbal, que podem ser utilizadas, essencialmente, por duas razões: compensar as falhas na comunicação decorrentes das condições limitadoras da comunicação real ou a insuficiente.

---

<sup>7</sup>Segundo Barton (2015, p. 49) a postura de um falante pode ser compreendida se olharmos características linguísticas específicas, tais como a escolha de verbos e estruturas de sentenças.

Em outras palavras, “um componente constituído por estratégias de comunicação verbal e não verbal que podem ser usadas para compensar falhas na comunicação devido a uma competência não muito bem desenvolvida ou a problemas cognitivos” (CANALE & SWAIN, 1980, p. 30).

Desse modo, partindo das descrições das quatro subcompetências que fazem parte da competência comunicativa, pode-se observar que, para Canale (1995), a competência comunicativa é analisada como composta por vários fatores separados (áreas de competências) que estão em constante interação. Nessa teoria, a comunicação é percebida como o intercâmbio e a negociação de informação entre, pelo menos, dois indivíduos, por meio de símbolos verbais e não-verbais, de modos orais e escritos/visuais e de processos de produção e compreensão. Essas competências são extremamente utilizadas nas produções textuais no aplicativo de interação social em estudo e podem vir a desenvolver o uso adequado da produção escrita em língua portuguesa em sua modalidade formal, a partir da linguagem e da consciência produtora dos estudantes que utilizam correntemente a produção de texto com internetês. A FIG. 4 exemplifica o uso do internetês em meio analógico sendo o ponto de partida das discussões e das reflexões feitas em sala.

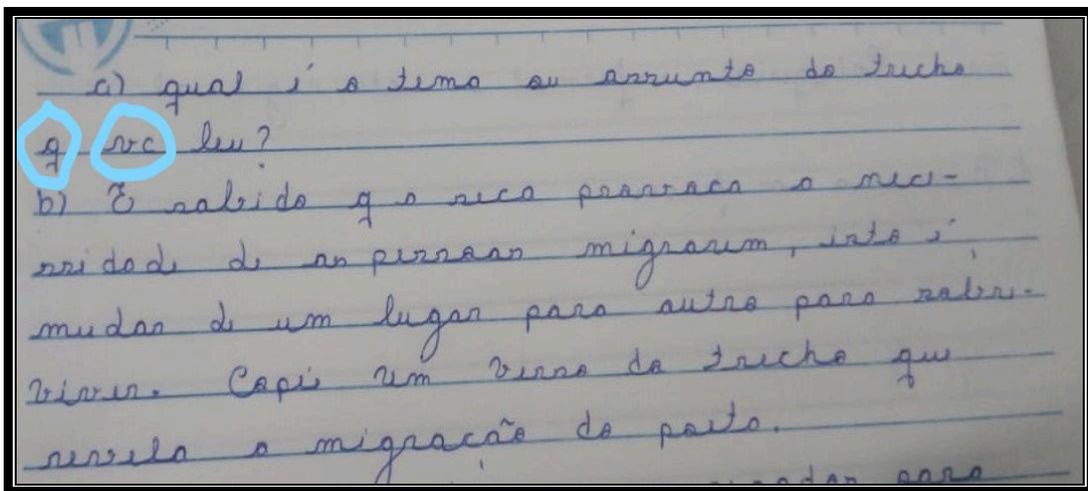


FIGURA 4 – Uso de abreviações típicas do internetês em caderno de aluno da turma selecionada para estudo

Fonte: Pesquisa direta (2019).

A FIG. 4 demonstra de forma explícita o uso da variação internetês na escrita analógica apresentada de maneira recorrente e muitas vezes sendo passíveis de discussão entre os discentes sobre o porquê do não uso em todos os suportes, já que esta variação

permite e até facilita a comunicação entre os jovens. O texto analisado no livro didático remete a obra *Vaca estrela e boi fubá*<sup>8</sup> e seguem sua interpretação com exercícios escritos. A discussão sobre a variação utilizada na escrita no caderno deu início quando o aluno se dirigiu ao professor e para obter o visto em sua atividade, apresentou a justificativa de escrita abreviada como “pressa para não perder o ponto”, mas, que “achava estar errado”.

Durante a execução de um exercício do livro didático em sala de aula, os alunos leram o texto referente a excerto da obra *Vaca estrela e boi fubá* e fizeram, após o debate, a lista de exercícios solicitada por mim, escritas no caderno para fixação de conteúdo. Um dos alunos concluiu muito rapidamente o questionário, executando a escrita de maneira a adquirir o ponto alusivo à escrita, já que o mesmo também se fazia muito participativo oralmente, no que concerne aos debates de compreensão e de interpretação de texto. Apesar de participativo, o aluno observou em sua autocrítica que sua escrita ‘abreviada’ poderia prejudicar-lhe, já que, na escola, se exige sempre a escrita formal em detrimento de todas as outras modalidades de linguagem.

Desde então, a inquietação acerca do desconhecimento sobre a variação linguística em seu próprio idioma e suas implicações no desenvolvimento como estudante na escola e fora dela fez deste um estudo de extrema importância, corroborando com o letramento digital e mais amplamente o social como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive e fazendo os discentes compreenderem que variações escritas dependem do suporte em que se inserem, principalmente, e não constituem necessariamente erro.

## 2.2 A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E A ESCOLA

A meta da educação é orientar o indivíduo no sentido de uma nova consciência para que este possa atuar, interagir e tentar transformar a sociedade. Trazendo este conceito para o campo do ensino da língua portuguesa chega-se à conclusão de que é tão importante ensinar ao aluno o respeito às variedades linguísticas quanto o ensino da variedade padrão, pois assim existirá uma contribuição para que este possa compreender o seu mundo e o mundo dos outros falantes ao seu redor e não se transforme em mais um ser preconceituoso que despreza o jeito de falar de sua comunidade e até mesmo dos membros de sua família, já que a linguagem, segundo a própria BNCC, é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade

---

<sup>8</sup>Obra de Patativa do Assaré cujas informações de autoria e histórico figuram no Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira.

específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 65).

Tendo consciência do feitiço variável da língua, o aluno também saberá colocar-se comunicativamente em cada grupo no qual tiver que participar de maneira formal ou informal. E assim, o discente vai aprendendo a lidar com as diferenças e passará a ter um comportamento adequado e mais compreensível com relação a estas diferenças. Para que essa transformação ocorra, Bagno (2007) recomenda ao docente de língua portuguesa o trabalho de reeducação sociolinguística de seus alunos e de suas alunas, fazendo-se valer do espaço e do tempo escolares para formar cidadãos e cidadãs conscientes da complexidade e dinamicidade social, em suas escalas de valores empregadas a todo o momento em nossas relações com as outras pessoas por meio da linguagem. Bagno (2007, p.82) que disserta sobre preconceitos que se expressam na atitude das pessoas diante daquilo que é diferente e que se esquia da ideia de “certo” ou “errado”, vê a língua como um recurso dominado por um grupo social específico para se sobrepor às outras classes e perpetuarem o seu poder.

Grosso modo, as variações linguísticas reúnem as variantes da língua que foram criadas pelos homens e são reinventadas a cada dia. Dessas reinvenções, surgem as variações que envolvem diversos aspectos históricos, sociais, culturais, geográficos, entre outros. Em uma linguagem sistemática e coerente podem ocorrer formas diferentes de se produzir a língua, uma vez que variam no espaço, no tempo e no indivíduo e representam as variações que ocorrem pelas diferenças regionais, por exemplo.

As variações regionais, denominados dialetos, são as variações referentes a diferentes regiões geográficas, de acordo com a cultura local. Nessa modalidade também estão os sotaques, ligados às marcas orais da linguagem, o que se define como variação diatópica. A variação diacrônica, por sua vez, apresenta uma mudança linguística histórica, aos diferentes estágios pelos quais qualquer língua passa no decorrer do tempo. Determinadas expressões e palavras deixaram de ser usadas dando lugar a novas formas. A variação histórica de uma língua ocorre de maneira lenta e gradual e muitas vezes há uma etapa de transição até que se consagre a nova forma linguística.

Segundo Camacho (1988), existem múltiplos fatores originando as variações, as quais recebem diferentes denominações. Os dialetos são variações faladas por comunidades geograficamente definidas. Idioma é um termo intermediário na distinção dialeto-linguagem e é usado para se referir ao sistema comunicativo estudado quando sua condição a iguala à linguagem; os socioletos são variações faladas por comunidades socialmente definidas. É a linguagem padrão estandardizada em função da comunicação pública e da educação; os

idioletos fazem parte de uma variação particular, isto é, o vocabulário especializado e/ou a gramática de certas atividades ou profissões; os etnoletos dizem respeito a uma variação para um grupo étnico e os ecoletos são mais específicos como um idioleto adotado por uma casa.

Diante disso, é importante que a escola eduque sobre os variados falares de uma língua, de acordo com a condição social, cultural, histórica e geográfica dos falantes dessa língua.

Conforme Travaglia (2007 p.19), o aluno terá condições de realizar os variados recursos linguísticos, voltados para a efetiva interação nos diversos ambientes em que circule, podendo escolher a forma mais segura e competente nas situações de interação de que faça parte. [...] das possibilidades significativas dos recursos linguísticos e das suas condições de uso para funcionar como pistas e /ou instruções de sentido para dado efeito pretendido ou possível, tanto na produção quanto na compreensão dos textos que interagimos (TRAVAGLIA, 2007, p. 19-20). Isso foi visto na interação de um grupo de *Whatsapp* criado, justamente, com a finalidade dessa interação. Como será explicado mais adiante neste texto.

Nesse sentido, entendemos que cabe à escola possibilitar os meios para que os alunos se inteirem dos recursos linguísticos para deles fazerem uso conforme suas reais necessidades. No caso do nosso estudo, podemos perceber essa variação dentro da sala de aula, sobretudo, por se tratar de turma de EJA, na qual há alunos com idade variando entre quinze a sessenta anos, tal fato faz com que haja uma variação significativa, uma vez que os mais jovens, muitas vezes, falam por meio de gírias e desenvolvem sua comunicação de maneira mais rápida e em muitos momentos diferenciada da comunicação adulta e mais velha. Essa comunicação facilmente percebida em seu uso na oralidade, com uso de termos específicos pode também ser percebido na linguagem *online*, com uso do internetês no grupo criado no aplicativo, suscitando assim, a observação sobre quão rico para o letramento é a internet e quão importante é a leitura para a resposta ativa em ambos os casos de comunicação.

### 2.3 INTERNET, LEITOR E LETRAMENTO

A internet é um espaço sociodiscursivo que retoma um quadro teórico entendedor das condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de tudo, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p.13) que expande as possibilidades de interação e estimula o surgimento de vários gêneros discursivos/textuais entre os quais se destacam atualmente os bate-papos que, sem dúvida, estimulam novas e contraditórias relações com a escrita e com o que discentes e docentes definem como correção gramatical ou norma padrão indicativa do saber.

Atualmente, as tecnologias digitais proporcionam diversas possibilidades de utilização no contexto social e, dentre elas, o uso educacional está em aumento constante. Esses ambientes virtuais possibilitaram aos alunos mais acesso à leitura, e, ao mesmo tempo, trouxeram uma nova perspectiva de interação entre o leitor e o conhecimento ali colocado. O universo midiático criou uma nova forma de cognição e levou ao surgimento de um “leitor imersivo”, que exibe uma “agilidade perceptiva e uma prontidão de respostas na interação com o fluxo incessante de signos que se apresentam nas interfaces da hipermídia” (SANTAELLA, 2004, p.14).

A autora analisa o perfil cognitivo do leitor e reconhece que a leitura é um processo cognitivo e com a chegada do hipertexto, esse processo de cognição ganha proporções alargadas, já que o tempo todo precisa tomar decisões: ligar o dispositivo de acesso ao texto, selecionar, analisar, excluir e escolher uma trilha a seguir, etc. Apesar disso, assevera que os processos cognitivos do leitor do hipertexto ainda é um campo com escasso estudo, não havendo aportes teóricos diversos que possibilitem um conhecimento mais aprofundado.

Santaella (2007) traz um panorama com tipos de leitores, dentre os quais ela destaca, sobretudo, o contemplativo, o fragmentado e o imersivo.

**O leitor contemplativo** – Nascido no Renascimento e presente até meados do século XIX, este leitor é filho da sociedade Pré-Industrial, da era do impresso e da imagem expositiva, por isso, faz leituras silenciosas, sem qualquer balbúcio linguístico, sentado, imóvel, desprendido do mundo exterior, não tem pressa, pode rever os textos quantas vezes sentir necessidade. Mas “por trás da aparente imobilidade, há a produção silenciosa da atividade leitora. Trata-se, pois, de uma imobilidade plena energia mental [...] um processo complexo que envolve não apenas a visão e a percepção, mas inferência, julgamento, memória (*Ibidem* p. 13).”

**O leitor fragmentado** – É filho de uma sociedade industrial, capitalista, dos grandes centros urbanos, do consumismo exacerbado, da criação do telégrafo, do telefone, da fotografia, da eletricidade, da notícia com data de validade, da criação do rádio, da televisão, do cinema, das revistas, dos panfletos, das vitrines, dos letreiros e dos sinais a cada esquina. Imerso em um ambiente multissemiótico, com textos e linguagens que apelam para a emoção e para a efemeridade; é seletivo, lê fragmentos de notícias, não mais em um único lugar, ou no silêncio. (*Ibidem*, p.31).

**O leitor imersivo** – Nativo Digital nasce na última década do século XX, no momento em que a telecomunicação se alia à informática e faz surgir o maior canal de interconexão global de todos os tempos. Os textos reúnem em um mesmo suporte virtual uma

multiplicidade de linguagens ligadas que se interpelam que se completam e que podem levar o leitor a uma grandeza de mundos para o qual irá utilizar uma série de estratégias de leitura com o objetivo de obter o entendimento. Isso o conduz dentro do conjunto de informações da cibercultura (*Ibidem*, p. 34). Esse leitor, ao navegar no mundo labiríntico dos hipertextos, pode passar por mudanças sensoriais, perceptivas e cognitivas que trazem transformações na sensibilidade física e mental dos indivíduos. Para Santaella (2007), essas transformações são apenas hipotéticas, já que ainda há escassez de pesquisas neste campo.

Em seu desenvolvimento e inclusão na cotidianidade, a internet tem contribuído para a formação de um novo estilo de linguagem, como implicação dos sistemas interacionais que ela propicia com o uso de bate-papos em especial no aplicativo selecionado para nosso estudo – o *Whatsapp*. Essa relação entre comunicação através de aplicativo e a produção e a leitura de texto em meio analógico tende a separar os gêneros textuais/discursivos na escola e dificultar muitas vezes a relação de aprendizagem e letramento no aspecto colaborativo que deve permear a educação moderna.

O professor, nesse ínterim, deve, segundo Perrenoud (2000), possuir a aptidão para conhecer e usar as tecnologias digitais contemporâneas no processo de ensino aprendizagem. Usar recursos multimidiáticos como possibilidades de inserção dos novos dispositivos tecnológicos; deve conhecer profundamente os detalhes de sala de aula, percebendo potencialidades e limitações, ao mesmo tempo em que participa como sujeito ativo, da escola onde atua e mais ainda empregando o potencial educativo do espaço virtual, utilizando tecnologias da informação e comunicação em benefício do processo de ensino-aprendizagem.

O uso das diferentes linguagens em um único espaço precisa ser tomado, como objeto de ensino-aprendizagem, na escola, ou seja, como nova ferramenta para a formação de sujeitos críticos e participativos na sociedade contemporânea. Ao que tudo indica, esse é um processo irreversível e inadiável e deve também acrescer-se de uma atenta observação aos dispositivos, no nosso caso o suporte para produção.

Segundo Koole (2009) os aspectos dos dispositivos compreendem desde as características físicas (capacidade, velocidade e taxa de erros do aparelho) ao poder de confiança do dispositivo.

Os aspectos do usuário englobam desde o conhecimento prévio que afeta positivamente o aluno em compreender novos conceitos, em aceitar novos modelos de conteúdos, a memória com a qual diversos elementos multimídia desenvolvem diversos estímulos, o poder do contexto e da transferência no auxílio à informação e à interligação com outros contextos, o desenvolvimento de habilidades para “filtrar, escolher e reconhecer” a

relevância de informações, além da motivação implícita no processo de execução da tarefa; e em relação aos aspectos sociais, por sua vez, a conversação e a interação devem cooperativamente atuar como contributo da compreensão das crenças e dos comportamentos socioculturais.

Diante disso e após a mudança de milênio, surgiram as primeiras redes sociais virtuais, dentre elas os primeiros *blogs* em que se observa a convivência entre os nativos digitais, que consideram o ambiente digital simplesmente como uma extensão do físico, uma expressão de sua identidade, e os imigrantes digitais e colonizadores digitais – estes não nativos, mas partícipes na construção desse ambiente; aqueles que aprenderam essencialmente a utilizar a internet para funções específicas (enviar *e-mail* e usar rede social, por exemplo).

O termo “nativos digitais” foi usado em 2001 por Marc Prensky. Naquela época, pertencia a essa geração os nascidos a partir de 1980, para quem interagir com computadores era parte natural da vida. Para os nativos digitais, o mundo sem internet não existe, e o *online* e o *off-line* não se separam. Já os nascidos em décadas anteriores foram chamados de imigrantes digitais, uma vez que precisariam se adaptar à realidade mundial e aprender a lidar com a tecnologia. Os colonizadores digitais, por sua vez, foram formados em um mundo analógico e usam a *web* atualmente com objetivos específicos e com certa cautela.

Essa multimodalidade da internet, com suas características específicas, situa-se no interior das relações sociais mantidas pelos sujeitos, configurando-se como prática social. Nesse caso, quando se fala em gêneros discursivos/textuais, sejam lidos ou escritos multissemióticos, estamos evidenciando a possibilidade de trabalho com gêneros compostos por várias linguagens (modos e semioses). Isso significa que, nas nossas salas de aula, temos de dar lugar a gêneros que combinam diferentes modalidades e, por esse intermédio, desenvolvermos ainda mais a competência linguística dos discentes.

Algumas características como a troca e a replicação de letras, abreviaturas, interjeições favorecem a identificação do sujeito virtual e ajudam a compor o quadro dessa nova relação social, como se observa no aplicativo *Whatsapp*, relegando ao segundo plano, por exemplo, os aspectos normativos da língua portuguesa, mas, ainda assim, facilitando a comunicação e corroborando com a multimodalidade já explícita. É o que Komesu e Tenani (2015) definem como, por exemplo, a abreviatura digital. Essa linguagem é adequada ao propósito comunicativo do meio digital e, portanto, não se configura como erro que os normativistas classificariam e os variacionistas entenderam como forma de identificação e interação grupal e já se conforma como fenômeno social, midiático, econômico que interfere de maneira singular e irreversível no cotidiano escolar.

Em consonância com esse fenômeno, estuda-se a verdadeira função do letramento ou dos multiletramentos já definidos por Soares (2003) como estado em que o sujeito não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso frequente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura. E essa preocupação apresentada também está presente quando afirma que “não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (*Ibidem* p. 55).

Apreende-se então que a necessidade de letramento digital assim como de todos os multiletramentos reforça a capacidade que tem o indivíduo de responder adequadamente às demandas sociais que envolvem a utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital. O letramento digital, de nosso maior interesse por abranger o ensino com apoio do aplicativo de interação social virtual, *Whatsapp*, é mais que o conhecimento técnico. Ele inclui ainda, segundo Soares (2003, p. 151), “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” cujas habilidades para construir sentido devam partir de textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros em um mesmo suporte. É, em palavras simples, a capacidade de manusear naturalmente com agilidade e criticidade as regras da comunicação em ambiente digital.

O letramento digital, no entanto, é um dos multiletramentos sobre o qual os discentes estão expostos e devem desenvolver para fazer parte crítica e consciente da sociedade da informação. Para isso “são necessárias novas ferramentas de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação; são requeridas novas práticas de produção e de análise crítica do receptor” (ROJO e MOURA, 2012, p.21).

O termo letramento surgiu da preocupação de se preparar o sujeito para operar integralmente na sociedade, dando-lhe as condições minimamente básicas para usufruir de sua plena cidadania e aprendizado e, quando se trata de EJA, esse termo ganha um significado ainda maior, pois o letramento pode instrumentalizar os discentes a exercerem integralmente a influência e o respeito aos direitos que lhes são garantidos pela constituição e todos os outros documentos alusivos à sua importância como ser social. Para Soares (2001, p. 72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Sendo assim, entende-se que o letramento tem como um dos objetivos despertar nos sujeitos estratégias para a convivência social, aprendizagem para inserção no

mundo moderno e de linguagem multimodal cada vez mais rápida em transformações e, conseqüentemente, para o alcance da autonomia nestes e em outros aspectos da vida cotidiana.

## 2.4 APLICATIVO *WHATSAPP* E USO DA ESCRITA

A invenção da escrita que, segundo os estudiosos, ocorreu por volta de 4000 a.C, quando os sumérios desenvolveram a forma cuneiforme de escrever até então confirma que esta pode ser modificada como maneira de representar graficamente o significado do que se quer dizer. Assim, cabe ressaltar que:

A escrita sempre esteve presente nas transformações da sociedade e, com a chegada da Internet, formas diferenciadas tornaram-se mais frequentes na vida das pessoas, isto é, [...] hoje, com mais de 37 milhões de usuários de internet só no Brasil, essa tradição de escrita parece mais viva do que nunca, impulsionada por novas tecnologias e amplificada pela comunicação em rede. Não é exagero afirmar que e-mails, blogs e redes de relacionamento já deixaram sua marca na produção textual contemporânea (MURANO, 2011, p.28).

De acordo com Travaglia (2009), a escrita é regida por normas gramaticais que estabelecem logicamente o pensamento e a linguagem e esses preceitos fundam as diretrizes do falar e do escrever “bem”. Segundo Koch e Elias (2017), nesse sentido, a escrita é focada no escritor o qual tem no escrito simples produto a ser conduzido para a mente do leitor cujo papel então é decifrar o texto da maneira que foi pensada pelo escritor sem levar em consideração seus conhecimentos precedentes nem os processos interacionais que compreendem a escrita – pois tanto as ações quanto o dizer do escritor são soberanos. A escrita, portanto, seria produzida por um sujeito “psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações [...] um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira que foi mentalizada” (KOCH, 2003, p. 13).

A segunda forma de conceber a língua surge com Saussure no século XX, e apresenta a ideia de linguagem como utensílio de comunicação. O fundador da Linguística moderna nos diz que a “língua é um produto social da faculdade de linguagem e conjunto de convenções adotadas por um corpo social” (SAUSSURE, 2006, p.17). Nesse ponto de vista, de acordo com Koch e Elias (2017), a escrita é focada na língua – que é vista como um sistema pronto, acabado; o escritor/emissor precisa se apropriar do sistema e das regras que o formam para produzir o texto que deve apenas ser decodificado pelo leitor – desde que este também esteja ciente do sistema e de suas regras.

Essa visão de escrita não acolhe interpretações diferentes daquelas transmitidas pelo escritor, pois “o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito

no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade” (KOCH e ELIAS, 2017b, p. 33).

O sujeito nesse caso escreve afastado do seu contexto social e do que é social e histórico na língua. Em contrapartida à escrita alterada pelos jovens na internet, por exemplo, que é uma representação da linguagem falada, próxima a sua realidade, mas contraproducente para muitos em relação à gramática normativa.

Com a terceira concepção de língua, a sociointeracionista, concebida principalmente com base nos estudos bakhtinianos, surge à noção de sujeito que tem como prática de linguagem a comunicação social que se realiza em colaboração intersubjetiva. Nesse caso, a escrita “supõe parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a união de ideias, das informações e das intenções pretendidas [...] supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Coseriu (1979, p.33) acrescenta ainda que o dinamismo da língua só seja possível através da fala (o que se assemelha muito com a prática do internetês) dizendo que a “língua não existe senão no falar dos indivíduos e não pode ser isolada dos fatores externos, em especial a liberdade expressiva dos falantes”, mas o que nos interessa observar no uso do internetês é que, apesar de tentar imitar a oralidade, ele possui regras preestabelecidas e coerentemente obedecidas por seus usuários, como já observado em busca de um cânone escrito mesmo no aplicativo atual *Whatsapp*.

Segundo Bisognin (2009, p.42), essas adequações que fazem a língua ser língua se “compõe de uma série de regras e de um componente lexical, um sistema aberto por força de sua função designativa”, ou seja, todo falante que apreende um léxico diferente tende a apreender o léxico de um mesmo núcleo – a língua padrão. Para ilustrar esse conhecimento, o autor usa a (FIG. 5).

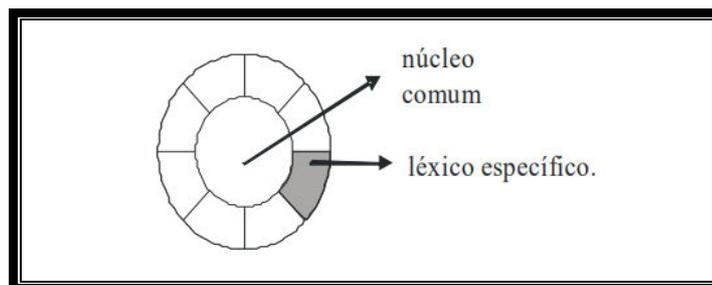


FIGURA 5 – Léxicos em volta do núcleo comum  
Fonte: Bisognin *apud* Rosengren (2009).

Em nosso estudo, tendemos a nos basear nessa configuração que permite dizer ser o usuário do internetês (o léxico específico) um pretenso hábil usuário do português dito padrão.

Nossa proposta, portanto, para a investigação da relação entre fala e escrita e a competência para essa relação em enunciados produzidos em contexto digital é explicitar perguntas e apresentar hipóteses acerca desse fenômeno da linguagem, com base em teorias discursivas que privilegiem a associação entre língua e discurso no aplicativo *Whatsapp* utilizando para tais o internetês.

O *Whatsapp* foi fundado por Jan Koum e Brian Acton e juntou-se ao *Facebook* em 2014, porém continua operando como um aplicativo independente e com o foco direcionado em erigir um serviço de mensagens que seja rápido e que funcione em qualquer parte do planeta.

No aplicativo *Whatsapp*, a construção de sentidos é multimodal, ou seja, os sentidos produzidos pelo modo convencional aliam-se aos modos escritos, orais, gestuais e visuais possíveis. Há diálogo por conversão de voz em texto e através de diversas linguagens há a comunicação. No nosso estudo vamos nos ater a comunicação escrita, utilizando-se do internetês.

O ambiente virtual, no qual o internetês se desenvolve, torna-se local de interação social e assim como as demais inovações tecnológicas teve, tem e terá os prós e os contras. A questão a ser analisada é como se dá a apropriação desta inovação tecnológica. Tal pensamento vale para a cibercultura e para o ciberespaço, termos utilizados por Lévy (1999, p. 157), ao afirmar que “a cibercultura traz uma mutação da relação com o saber” (*Ibidem*, p.214). Para este autor, “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas”.

A inovação nas técnicas de comunicação no mundo virtual é primordial e de intensa discussão nos meios acadêmicos por ela envolvidos. Vê-se a necessidade de toda a comunidade escolar estar imbuída nessa questão que muito além de modificação social e econômica nos diversos espaços da sociedade interferem sobremaneira nas relações da comunidade escolar e concomitantemente na formação da sociedade futura.

Neste ínterim, o letramento digital depende ainda mais do letramento impresso para produção, leitura e interação coerentes na *web* em que o público-alvo venha a atingir suas metas comunicativas e especificamente para a modalidade da EJA, a sua ascensão empregatícia e econômica.

O aplicativo *Whatsapp*, como mediador funcional de novas práticas de letramento digital, possibilita reconfigurações das habilidades de ler e de escrever, que podem ser demonstradas nas mudanças de leitura, do papel para o dispositivo; da dimensão que o texto tende a possuir, dependendo do leitor e da finalização do processo comunicativo, que se faz a partir da vontade do próprio leitor/produtor de texto.

Esse avanço da modernização da sociedade e o progresso constante da informática e de seus aplicativos de interação social, bem como o aparecimento de novos gêneros discursivos/textuais fazem com que o texto escrito alcance importância singular para a vida. Portanto, ter acesso à escrita se tornou algo fundamental ao ser humano imerso em qualquer contexto social. Porém, esse acesso vai muito além da alfabetização, ou seja, da aquisição mecânica da leitura e da escrita; apenas conhecer as configurações que caracterizam cada gênero textual também não é suficiente, pois para ser eficaz deve-se deixar claro que:

O ato de escrever [...] requer algumas etapas, a começar pela definição de metas e realização de um plano, depois passa pela resolução de problemas e termina com a revisão e a edição do texto. A realização desse plano deve levar em consideração três questões: a idéia (o conteúdo) que vai ser desenvolvida; o texto propriamente dito (o gênero adequado); e o leitor pretendido (quem vai ler o texto) (GOMES, 2009, pp. 114-115).

Essas e outras etapas exigidas pela escrita são sistematizadas pelo ensino escolar. É a obra refletida, planejada e organizada pelo profissional, professor de Língua Portuguesa, que media os processos e as reflexões necessários à eficácia do ensino da escrita – sobre o qual o internetês aparece para o público discente passível deste estudo com maior força.

Esse processo de ruptura com a hegemonia do ensino normativo da língua, ou seja, a adoção de um ensino que considere as variedades linguísticas não é consensual no Brasil. “Ainda circula [...] entre nós um discurso excessivamente purista (ou pseudopurista) sobre as questões linguísticas como se fôssemos uma sociedade colonial agrária [...] para quem fazia sentido o jogo de salão de apontar ‘erros de português’ em seus pares” (FARACO, 2008, p. 65). De fato, as raízes do ensino vinculado exclusivamente à gramática normativa ainda inspiram muitas práticas de preconceito linguístico, inclusive nas ações de muitos professores em sala de aula, o que foi e ainda é observado, por exemplo, em escolas que não permitem em hipótese alguma o uso de celular ou em que alunos de idade muito avançada ignoram o aprendizado com este uso.

O internetês aparece, no entanto, como alternativa linguística importantíssima tanto nessa velocidade de avanço nas interações comunicacionais que o meio digital propicia

quanto no processo de ruptura inevitável da hegemonia do português ou de qualquer outra língua vernácula padrão, mas, ainda, não pode ser substituto da língua padrão exigido em provas, concursos e diversos contextos da escrita analógica.

Esse tipo de escrita, a despeito das alterações gráficas que a identificam, é bastante integrado aos padrões lexicais do português brasileiro por isso não há como evitar a inserção dele em nossos estudos sobre o ensino aprendizagem discente. Deve-se, como convém a todo trabalho científico, ser demonstrado, provado e posteriormente legitimado como influência positiva no processo de sala de aula, objetivo alcançado no desenvolvimento discente após nosso estudo.

O internetês pode ser visto pelos educadores como algo positivo, já que se mostra como um atestado vivo da transformação da língua que reflete a transformação do homem.

É, nesse sentido, um código de comunicação que se adapta a uma dada situação, tal como tantos códigos. E, a partir disso, é perfeitamente válido despertar a percepção dos estudantes sobre a diversidade de usos da língua falada e escrita e sobre as diferentes situações de comunicações relacionadas a esses usos.

A escola tem muito a dialogar com essa nova escrita, pois nesse diálogo em meio à escrita da variante internetês, está o nosso aluno, um aluno novo e, ao mesmo tempo, um aluno bastante conhecido por sua curiosidade e intrínseca habilidade em relação aos meios tecnológicos digitais contemporâneos.

Precisa-se da tecnologia para ajudar na construção da autonomia dos estudantes, para dar acesso a todos a um universo de informações, mas há necessidade majoritariamente de mediação pedagógica na busca da aprendizagem como processo de constituição de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho. Por isso é necessário o desenvolvimento de metodologias, de estratégias, de aulas diferenciadas que unam a mudança extraordinária causada pela tecnologia e pela cibercultura, o uso do internetês em interação social escrita para fomentar a vontade de aprender.

#### 2.4.1 O Internetês: a escrita *online* no *Whatsapp*

O internetês é conhecido como forma grafolinguística que se difundiu em textos em *chats*, *blogs* e em redes sociais virtuais. Seria uma prática de escrita distinguida pelo registro divergente da norma culta padrão que utiliza a prática de abreviação, o banimento da acentuação gráfica, o acréscimo ou a repetição de vogais, as modificações do registro gráfico padrão, com troca ou com omissão de letras e que aparentemente obedece a parâmetros para desenvolver a comunicação aceitável em redes sociais e aplicativos de interação *online*.

As estruturas do internetês constituem-se por diversos olhares como o de Bagno (2007) que acredita que o internetês é “questão de grafia” e trata-se de um fenômeno que deve ser observado na complexidade das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Araújo (2007) argumenta que o internetês “vai muito além de simples ocorrências vocabulares estranhas”, distinguindo o que defende ser “um registro de uso da escrita”, “uma variedade linguística, no sentido sociolinguístico do termo”.

Para Araújo, o internetês é uma “modificação criativa na escrita da língua em ambiente digital, cujas características apontam para uma linguagem alfanumérica” (ARAÚJO, 2007, p.28). Há ainda os que defendem que o internetês seria “parte da metamorfose natural da língua” com “redução de excessos da ortografia” na linguagem empregada na internet, uma vez que toda palavra é contextualizada pelo falante no evento de comunicação. Pode-se considerar que esses autores buscam referenciar a linguagem e o processo comunicacional *online* a partir do que já definia Bakhtin ao mencionar que:

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997 p. 290).

Ao se referir ao ouvinte, leva-se em consideração que o internetês aproxima-se da linguagem oral e que a velocidade e a fragmentação da escrita no aplicativo se assemelham a produzida e executada quando da produção de um diálogo. Podemos, então, considerar que o texto escrito no *Whatsapp* faria parte do gênero primário. Bakhtin (1997) expôs como se formaram em situações de uma comunicação verbal espontânea. Esses gêneros primários estão ligados ao diálogo oral e com base nos seus aspectos, um exemplo de linguagem cotidiana se faz visível no uso corrente do internetês, pois a linguagem ocorre de modo informal, imitando muitas vezes, a oralidade na escrita por meio de *emoticons* e das onomatopéias (kkkk ou rrsrs) para citar apenas alguns desses recursos.

Para os defensores do internetês, ele propicia a interação social e histórica, mas do que a simples transmissão de informação, pois “[...] por meio da língua em funcionamento o sujeito dialoga com o outro, constituindo se como sujeito da linguagem (KOMESU e TENANI, 2015, p.639). Porém, o grande problema surge quando o uso dessa linguagem é feito em locais onde ela não é apropriada, como é o caso da escola, dos textos que exigem a norma padrão ou da transmutação de qualquer texto dos componentes curriculares para essa variante, fato justificador também desse estudo em tela.

No caso específico do internetês, é preciso discutir, no âmbito dos estudos da linguagem, que não se trata da língua portuguesa escrita na internet ou de sua degeneração, mediante interferência da fala na escrita. Trata-se de uma (ou de algumas) possibilidade(s) da língua que pesquisas recentes concluem poder melhorar as habilidades de escrita dos estudantes, uma vez que os mesmos estão escrevendo muito mais do que as gerações anteriores.

A utilização do internetês em aplicativos de rede social é, para alguns estudiosos, muito semelhante à etapa de alfabetização, quando as crianças passam a coligar os códigos, escrevendo-os pelos sons dos fonemas, já que ainda não sabem escrever. A palavra casa, durante o nível de alfabetização a que denominamos silábico, aparece escrita kz, ksa, esa, caz, etc.

Conforme Bisognin (2009), a palavra pode ser considerada dentro do internetês como toda unidade linguística mínima que pode constituir significado, delimitada na escrita por dois espaços em branco e/ ou sinal de pontuação. Essa definição simples dá conta de classificar como palavra as entidades registradas pelos internautas na sua comunicação. Será considerada como palavra qualquer caractere que contenha significado no internetês. É um conceito elástico, porque a interação comunicativa entre internautas se faz por meio de um código escrito muitas vezes cifrado, com símbolos e junção de caracteres aparentemente sem conexão para transmitir ideias. Assim “rsrsrsrsrs” (risos) passa a ser considerada palavra como “snif” (choro) e tantas outras que passam a ser ajustadas e estabelecem comunicação como “Cta”i (Você está aí), D+ (demais) “Falow” ou “flw” (Adeus, até mais), KD (Cadê?) e T+ (Até mais, tchau). Tais formas têm estatuto de palavra nesse cenário, sendo, em muitos casos, “lexias complexas ou até uma frase, um enunciado” (BISOGNIN, 2009, p. 26).

O internetês simplifica, como explicitado em muitos exemplos, ao máximo a forma de escrever, utiliza equivalências entre letras e fonemas, por exemplo: “brigadu” e “naum”; além de abreviaturas e siglas. Porém, há marcas contrárias complexas, como quando acrescenta letras às palavras, de forma intencional, como força de expressão, ou, ainda, faz uso das letras “n”/ “m” e “h” indicando nasalização e agudo nos monossílabos átonos como em “eh”, assim explícito porque para indicar a acentuação gráfica. O h(agá), apenas, como elemento gráfico da língua portuguesa, por razão da etnografia, passou a representar a acentuação gráfica, uma vez que no internetês predomina a acentuação prosódica.” Mesmo parecendo algo eventual, podemos perceber que há uma lógica ou uma normatização nessa escrita (BISOGNIN, 2009), o que propicia e interfere positivamente em nosso estudo.

Ao considerar a língua como um fenômeno essencialmente variável, a sociolinguística avigora, parcialmente, o caráter dicotômico do sistema linguístico, proposto por Saussure no Curso de Linguística Geral. No entanto, diferentemente da hipótese saussuriana, a língua não apresentaria apenas um polo social e o outro individual.

Uma comunidade humana adota certos comportamentos constantes em termos de comunicação. É uma forma de isolamento, de diferenciação, através de uma linguagem especial, principalmente no campo léxico. Evidentemente, esse comportamento linguístico é decorrente do próprio comportamento social e a criação dessa linguagem específica serve a diversos objetivos como: o desejo de privacidade, isto é, de ser entendido apenas por elementos do grupo, como também de auto-afirmação.

Tomamos como exemplo a linguagem dos internautas. O advento da internet trouxe muitas transformações e inovações e dentre elas no campo textual, que se difere significativamente de outras formas escritas tradicionais. Este tipo de texto apresenta novas características, uma vez que a própria escrita adquire uma forma nova, identificada por elementos verbais e não verbais, como imagem, ícones e som. Ao se criar uma linguagem peculiar, as comunidades da internet acabam por criar uma sociedade linguística restrita com suas especificidades próprias como: ausência de pontuações, ausência de acentuação gráfica, processos de redução e processos de alterações ortográficas.

Todas essas modificações têm uma questão humana presente – construir e agregar novos amigos. Para criar elos com indivíduos que compartilham os mesmos interesses; cria-se um dialeto próprio que os agrupe e ao mesmo tempo os distancie dos demais falares.

É o que se usa na rede da internet que inaugura uma nova forma de escrita, caracterizada por várias tipologias textuais pedindo novas formas de leitura e escrita que trazem outra extensão para os papéis de autor e leitor. Assim, o internetês, portanto, assume essa função de ser uma variação ou um dialeto empregado por usuários na rede mundial de computadores, que não deixa de ser um ambiente circunscrito e que está inserido em uma comunidade maior de usuários da mesma língua, em outras palavras, um dialeto de escrita que expressa elementos da fala.

Bisognin (2009, p.148) confirma que “o internetês é um dialeto diastrático, uma variação diastrática<sup>9</sup> ou sociocultural, um socioleto, usado por grupo de falantes em diferentes

---

<sup>9</sup>A variação social ou diastrática constitui um dos tipos de variação linguística a que os falantes são submetidos. São as diferenças entre os estratos socioculturais (nível culto, nível popular, língua padrão), ou seja, são as variações que acontecem de um grupo social para outro.

locais, não se atendo a um limite físico-geográfico” o que deve ser configurado no estudo em tela na turma da EJA que contem discentes de 15 a 60 anos, imersos no uso habitual do internetês no aplicativo já citado.

A etnografia utilizada neste estudo é uma metodologia de investigação e a observação participante como técnica que orienta e fundamenta a coleta de dados, ou seja, um estudo etnográfico baseado na observação e na participação em aplicativo de interação social na *web*.

A investigação proposta busca, no uso do aplicativo mais utilizado atualmente para interação social, comunicação e produção de texto em suas mais diversas vertentes, apresentar uma infinidade de variantes linguísticas em um mesmo espaço – o ciberespaço, lugar de onde surge esse novo meio de comunicação. Sobre isso, atesta-se que, sem dúvida

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

Para desvendar esse ciberespaço descrito por Lévy (1999), a abordagem etnográfica dos fenômenos no espaço educacional tem por função primeira incluir a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo, seja esta ainda em formação. A Etnografia na Educação, nesse sentido, ultrapassa essa característica, investigando de e sobre instituições, grupos e organizações sociais, ao ser entendida como devedora de um enfoque pluridisciplinar.

Fino (2003, p.3) cita que o estudo etnográfico tem “finalidade consciencializadora e dialética da investigação sobre o conjunto dos fenômenos educativos que o confere uma intencionalidade distinta da etimológica: a interpretação e a crítica”.

Há ainda que se considerar os estudos sobre etnografia e netnografia que as caracterizam como semelhantes no sentido de manter postura inicial de estranhamento do pesquisador em relação ao objeto - cercar-se da cultura que estuda, mas manter distância para dar conta do seu objeto -, considerar a subjetividade, os dados resultantes como interpretações de segunda e terceira mão e as textualidades múltiplas da apresentação desses resultados.

Bogdan e Taylor (1975, *apud* FINO, 2003) definiram a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

A sistematização, nesse caso, foi consequência de um conjunto de aulas tanto presenciais quanto *online* que possibilitaram a apreensão de um acervo ortográfico que

demonstra o uso da variante internetês e sua influência na aprendizagem da ortografia formal da língua portuguesa. Os procedimentos metodológicos utilizados para reflexão e produção discentes são demonstrados a seguir.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, voltamos nossa atenção para os procedimentos metodológicos utilizados durante esse estudo, tais como: tipo e caracterização, lócus, sujeitos, atividade diagnóstica, intervenção com a aplicação do projeto, análise e resultado dos dados.

#### 3.1 ESCOLHA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Propomo-nos, neste estudo a tornarmo-nos, além de professores, pesquisadores em busca de desenvolver um olhar crítico sobre nossa prática, buscar a compreensão e o desvelamento daquilo, que por ser rotineiro, acaba imperceptível aos olhos dos atores (professores/alunos/comunidade escolar) que deles participam (BORTONI-RICARDO, 2008) e, nesse sentido, refletir o uso da língua em pelos menos duas de suas variantes – o internetês e o português formal – no que diz respeito à ortografia e à secção entre grupos de alunos em uma turma da EJA em seus anos finais como público de escola municipal na cidade de João Pessoa.

#### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente estudo tem abordagem qualitativa e etnográfica, além disso, é caracterizado como intervencionista por ter sido aplicado na turma em que a pesquisadora também atua como professora, assim sendo, conhece as dificuldades de escrita dos estudantes, as quais foram confirmadas durante a aplicação da atividade diagnóstica.

Diante da constatação dessas dificuldades, como pesquisadora e professora de Língua Portuguesa de uma turma da EJA do Ensino Fundamental, iniciei uma ação de intervenção na referida turma com os sujeitos pesquisados, a fim de minimizar as citadas dificuldades.

O estudo tem caráter de uma pesquisa-ação, na perspectiva de Thiollent (2011). O referido estudo foi desenvolvido com os alunos do ciclo IV da EJA (que correspondem ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II). As principais características da pesquisa-ação é o fato de que ela procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados. Não está, portanto, em primeira linha interessada na obtenção de enunciados científicos generalizáveis (relevância global). É o tipo de pesquisa participante e engajada. Temos o que se denomina de pesquisa ação, pois a finalidade não é apenas observar o fenômeno e descrevê-lo para confirmar algo. A pretensão

do trabalho é propor ações que visem a interferir e melhorar a realidade dos sujeitos e do contexto pesquisado.

O autor aponta para o modelo tradicional de pesquisa, ressaltando que uma das principais diferenças da pesquisa-ação em relação à pesquisa tradicional é a junção da pesquisa à ação ou à prática, uma necessidade que a pesquisa-ação deseja superar desde o seu surgimento. Isso pode ser percebido na apresentação das características essenciais da pesquisa-ação e as suas fases, que começam com a definição de um problema. Foi exatamente o que ocorreu com nosso estudo, primeiro, observamos as dificuldades de escrita dos alunos pesquisados e em seguida, aplicamos uma atividade diagnóstica, a qual nos deu subsídios para a intervenção utilizando para tal o aplicativo de interação social *Whatsapp*. Após esses momentos, partimos para a coleta de dados por meio de uma atividade final correspondente à atividade diagnóstica com a finalidade de comparar tais atividades para a avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação para chegarmos aos resultados finais do estudo.

### 3.3 CONTEXTO DO ESTUDO

A Escola Municipal onde foi realizado o estudo fica localizada no bairro do Geisel, na cidade de João Pessoa/PB. Trata-se de uma escola situada em um bairro popular. Em 12 anos de trabalho na escola, podemos perceber que há mescla entre alunos de diversos níveis sociais e que estes têm contato constante com a linguagem *online*, antes através de *lanhouses* e atualmente com o uso de *smartphones* próprios.

Em se tratando da escola escolhida para o estudo, o Índice de Desenvolvimento da Educação básica – IDEB de 2015 apresentado foi de 4,3 nos anos finais do Ensino Fundamental, não ultrapassando a meta projetada de 4,4, apontando para a necessidade de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de leitura e de escrita nessa etapa de ensino.

Esses resultados somados a minha experiência docente permitiram-me constatar que as práticas de leitura e de escrita podem ser mais bem desenvolvidas no Ensino Fundamental, usando-se inclusive as redes de interação social *online* que, quer queiramos ou não, está muito mais presente no cotidiano discente do que a produção de leitura e de escrita em meios analógicos. E apesar de entender que o uso competente da língua requer a apropriação e a apreensão das diferentes linguagens presentes nos mais diversos gêneros discursivos que circulam nas variadas esferas e contextos sociais, evidenciamos que o trabalho com a prática escrita de textos, na sala de aula, continua dando enfoque aos aspectos normativos e superficiais da língua, mas depreciando ou negligenciando o uso das variações linguísticas, em especial o internetês. Desde o ano letivo de 2012, a escola passou a ofertar apenas a

Segunda Fase do Ensino Fundamental, a saber, 6º ao 9º ano. E no ano de 2015, esse nível de ensino se estendeu à Educação de Jovens e Adultos – EJA, ofertando apenas o segundo segmento no sistema de Ciclos.

A escola mencionada, *lócus* da pesquisa, possui poucos recursos materiais e didáticos, bem como necessita de uma urgente reforma estrutural como descrita no Plano Político Pedagógico – PPP de 2017:

Ao longo desses 30 anos a escola passou por grandes mudanças, reformas e ampliações em sua estrutura física. Contudo, a sua estrutura atual é insuficiente no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas e de apoio aos seus sujeitos. Dentre algumas podemos citar a falta de uma sala de recurso adequada, sala de informática equipada e inexistência de um laboratório de ciências e sala de Artes (dança) (p. 14).

A fim de melhor atender integralmente à comunidade escolar, desde o banheiro sem aparelhos de descarga individual até no que diz respeito à utilização adequada de equipamentos que exigem energia elétrica, como computadores, e internet apropriada para pesquisas e produção de material pelos discentes. Os alunos, em sua maioria, são moradores do próprio bairro ou de bairros adjacentes oriundas de diversas áreas e bairros vizinhos como: a comunidade Cuiá, Água Fria, Conjunto José Américo, João Paulo Segundo, Comunidades Nova República, Boa Vista, Boa Esperança, Paratibinho, Laranjeiras, e moradores de novos loteamentos, resultado da expansão do bairro. Em geral, filhos de trabalhadores assalariados, comerciantes, vendedores ambulantes, comerciários, funcionários públicos, trabalhadores temporários e desempregados, como também alunos do turno da noite com as mesmas características e funções citadas aqui, incluindo ainda os trabalhadores autônomos; socioeconomicamente considerados pobres e frequentadores egressos de escolas particulares na primeira fase do ensino fundamental, misturados com de sistemas públicos de ensino.

O público-alvo do estudo é, em sua maior parte, composto por jovens e/ou adultos maiores de 16 anos e que já trabalham durante o dia, motivados principalmente pela necessidade de proverem o sustento financeiro de suas famílias, ou recentemente passados por constantes reprovações. Os mais velhos, no entanto, pelo fato de trabalharem no horário comercial, vêm impelidos a cursar a modalidade EJA.

Após submetermos o projeto de pesquisa ao Conselho de Ética da UFPB, e uma vez que recebida a autorização para aplicá-lo, iniciei mais direta e concretamente nossa atividade diagnóstica a partir de abril de 2019.

A quantidade prevista de pessoas que foi alvo do presente estudo corresponde a um conjunto de 35 alunos, do Ciclo IV da EJA, da escola supracitada. Durante a execução das

atividades, 29 alunos permaneceram frequentando as aulas e, destes, 22 executaram todas as atividades propostas, especialmente, as atividades *online*.

Os possíveis riscos da pesquisa estiveram relacionados ao próprio processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, ou seja, durante o desenvolvimento do estudo nos deparamos com a inibição do aluno para produzir um texto, a impossibilidade de desenvolver a atividade *online* devido a problemas de rede e, assim, intervir de maneira negativa na produção escrita de resultados para o projeto assim como caso o professor leia ou avalie uma produção textual do aluno, poderia vir a desencadear inibição no discente e, com isso, obstar seu progresso nas atividades; o ponto de convergência realmente se deu no desenvolvimento da escrita e não no resultado textual final, o que auxiliou os alunos em sua maioria na superação dos problemas apresentados e na valorização dos avanços alcançados.

Os benefícios do estudo para os alunos, participantes da proposta não se reduziram a probabilidade de melhoria na qualidade dos textos produzidos em sala de aula, por meio de exercícios centrados no desenvolvimento da competência escrita *online* e em meio analógico para refinamento dessa habilidade, passaram pelo incentivo à prática da escrita competente em contexto específico, utilizando-se de aplicativo de interação social não só para diversão, mas também para a aprendizagem e culminando com a constatação de que prática *online* ou não de escrita pode ser acrescida de entusiasmo e favorecer o crescimento discente como partícipe da cultura local e além dela à cibercultura mundial, partindo do aplicativo de interação social *Whatsapp*, analisando suas estruturas e tomando consciência de que quem se utiliza da variante internetês, tem o devido conhecimento da língua e, por conseguinte, sabe também a língua portuguesa que é sua originária.

### 3.3.1 Atividade Diagnóstica

Para a atividade diagnóstica, utilizamos um questionário semiestruturado contendo quinze pontos acerca do uso da tecnologia no cotidiano, especificamente, nas redes de interação social, sobretudo, no aplicativo *Whatsapp*. O questionário foi lido, pausadamente, para os alunos pesquisados, a fim de que todos compreendessem as questões e o que implicaria cada resposta dada. Partindo de informações genéricas como a presença ou não de computador na casa dos alunos, o acesso à internet e as redes sociais e suas finalidades para cada discente, chegamos às questões direcionadas à escrita formal, interrogando-os a respeito da possibilidade de melhoria no seguimento das regras da gramática normativa quando da utilização dos meios eletrônicos, em especial as redes de interação social até finalmente chegarmos ao questionamento sobre a linguagem específica utilizada na internet – o internetês

– conjecturando inclusive sobre seu conceito. Durante esse processo, alguns estudantes, principalmente, os mais velhos tiveram dificuldade em compreender as questões.

Diante disso, enquanto professora/pesquisadora, procurei dirimir as dúvidas e, dessa forma, eles conseguiram responder de maneira satisfatória, isto é, dando-nos subsídios para realização da pesquisa. De posse das respostas, passamos a verificar as principais dificuldades de escrita, a fim de elaborar ações interventivas para minimizar tais dificuldades, uma dessas ações foi a criação de um grupo de *Whatsapp*.

A atividade diagnóstica teve como objetivo conhecer os usos que os alunos faziam da tecnologia, do celular na escola, o que pensavam sobre uso da tecnologia dos computadores e *smartphones* no contexto escolar, bem como se os textos usados em suas interações nas redes sociais tinham ou não a presença do internetês e se os discentes tinham uma opinião formada sobre esse uso.

Durante a aplicação das atividades, cada aluno leu isolada e silenciosamente o questionário e, em seguida, li em voz alta cada questão.

Primeiramente, foi suscitado um debate quando do questionamento sobre se os alunos sabiam ‘o que era internetês’ e se ‘essa variante seria importante para a aprendizagem’. Com a sala em formato circular, aluno por aluno foi indagado e incentivado ao debate acerca de diversos pontos. Durante o debate, levantamos a frequência com que liam e escreviam, em seguida, o que costumavam ler, escrever e em que suporte. Os alunos mais jovens da turma deixaram claro que no aspecto leitura e produção de texto executavam essas atividades apenas na escola e achavam que a internet (em consequência, a linguagem do internetês) servia ‘apenas para entretenimento, diversão’. Os mais velhos, por sua vez, citaram a internet como ‘um simples acréscimo a seu dia a dia’, por questões de conformidade com a realidade de filhos e netos, para facilitar a comunicação entre eles, mas ‘tinham certeza de que não faria diferença em seu aprendizado da língua padrão’, pelo contrário, ‘poderia até prejudicar’. Após o polêmico debate, lançamos questões escritas com múltiplas possibilidades de marcação de resposta, sobre o uso do computador, o acesso à Internet e à escrita nela. Assim, a presente investigação esteve voltada a verificação das práticas de letramento a que esses alunos tinham acesso.

O questionário adaptado possuía as seguintes questões:

1. VOCÊ TEM COMPUTADOR EM SUA CASA?

( ) SIM ( ) NÃO

2. VOCÊ TEM ACESSO A INTERNET EM SUA CASA?

( ) SIM ( ) NÃO

3. SE VOCÊ TEM ACESSO EM CASA, QUAL É TIPO DE CONEXÃO?

( ) WIFI ( ) CABO ( ) CHIP CELULAR

4. VOCÊ USA MAIS ( ) O COMPUTADOR?

( ) O CELULAR?

5. VOCÊ TEM CADASTRO EM REDES SOCIAIS?

( ) SIM ( ) NÃO

6. QUAIS AS REDES SOCIAIS E/OU APLICATIVOS PARA INTERAÇÃO SOCIAL VOCÊ MAIS UTILIZA?

( ) FACEBOOK

( ) INSTAGRAM

( ) TWITTER

( ) WHATSAPP

( ) OUTROS

7. LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO SUA RESPOSTA A QUESTÃO 6, PARA QUÊ VOCÊ MAIS UTILIZA O COMPUTADOR E/OU CELULAR?

( ) PESQUISAS DE TRABALHOS NA INTERNET

( ) ACESSAR AS REDES SOCIAIS

( ) JOGOS ON LINE

( ) OUTROS

8. VOCÊ LEVA CELULAR OU OUTRO EQUIPAMENTO DE COMUNICAÇÃO PARA ESCOLA?

( ) SIM ( ) NÃO

9. A ESCOLA PERMITE O USO DE CELULAR POR ALUNOS?

( ) SIM ( ) NÃO

10. SE PERMITE, QUAL (IS) USOS VOCÊ FAZ DO EQUIPAMENTO?

( ) PARA ME COMUNICAR COM OUTROS FORA E DENTRO DA ESCOLA

( ) PARA PESQUISAR ASSUNTOS

11. VOCÊ ACHA QUE APRENDE MELHOR OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS USANDO O COMPUTADOR E/OU CELULAR?

( ) SIM ( ) NÃO

12. HAVENDO A POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM COM OS MEIOS ELETRÔNICOS, EM ESPECIAL COM USO EM REDE SOCIAL, VOCÊ AVALIA QUE SUA ESCRITA MELHORARIA NO QUE DIZ RESPEITO AO SEGUIMENTO DAS REGRAS DA LÍNGUA PORTUGUESA?

( ) SIM ( ) NÃO

13. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM INTERNETÊS?

( ) SIM ( ) NÃO

14. CONCEITUE INTERNETÊS, DE ACORDO COM SEU CONHECIMENTO.

---



---



---

15. EXPRESSÕES COM *PQ*, *VC*, *NAUM*, *DMS* FAZEM PARTE DO SEU COTIDIANO?

( ) SIM ( ) NÃO

EM QUE MOMENTO? \_\_\_\_\_

Após a aplicação desse questionário, foi verificado que os alunos tinham opiniões diferenciadas sobre diversos aspectos e, em alguns casos, preferiam não participar de debate sobre algumas questões por desconhecimento ou por falta de uso da tecnologia – em especial ao bate papo *online*. Os gráficos apresentados a seguir norteiam as respostas dadas pelos discentes nas questões mais polemizadas no debate.

Quanto ao acesso à internet em casa, 54% dos alunos respondeu positivamente (diariamente, sempre, todos os dias, mais de uma vez por dia); 43% indicaram “não” e 3% não responderam à questão. A questão 2 obteve essas respostas:

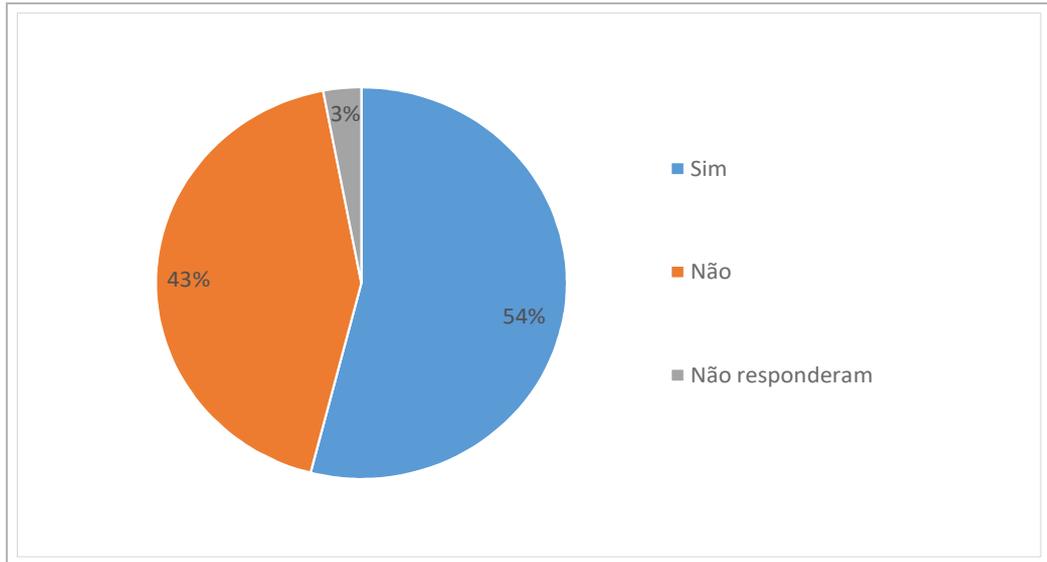


GRÁFICO 1 – Acesso à internet em casa  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

No GRAF. 2, expressa-se a porcentagem de alunos cadastrados em alguma rede social, o que infere grande uso da variante internetês e corrobora com nosso estudo.

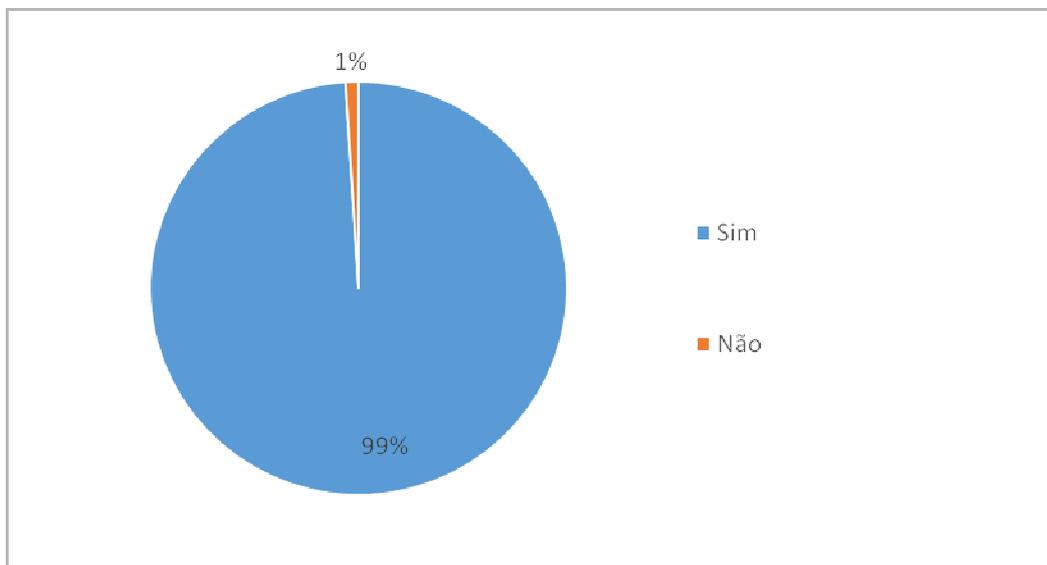


GRÁFICO 2 – Cadastro em redes sociais  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Questionados sobre possuir ou não cadastro em redes sociais, 99% dos alunos afirmaram estar utilizando principalmente a rede de interação social objeto de nosso estudo – o *Whatsapp*, muito mais do que todas as outras opções mencionadas na questão objetiva. 1% não possuía até então. No GRAF. 3 o resultado da discussão da importância das redes sociais.

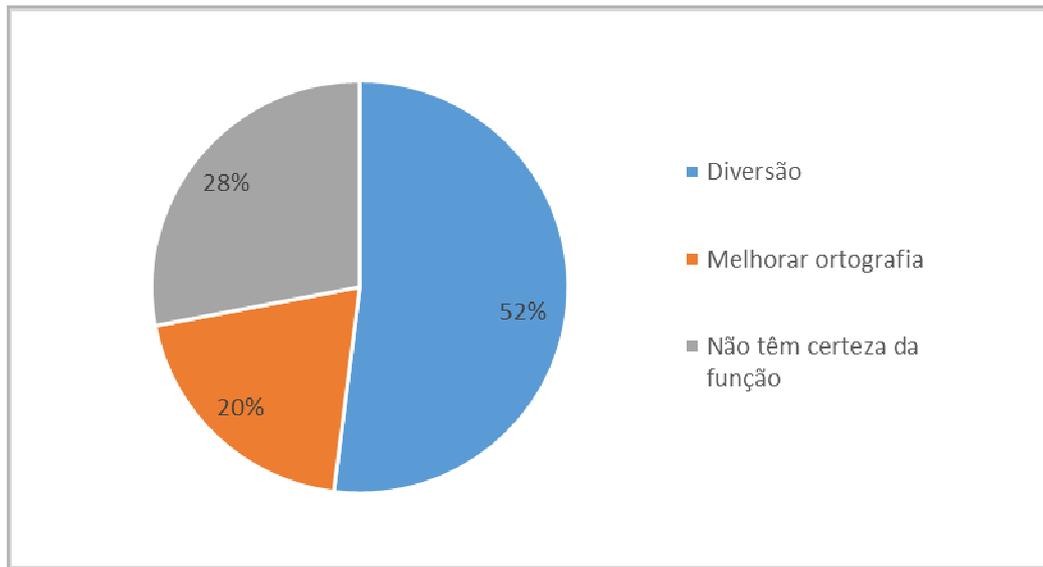


GRÁFICO 3 – Função das redes sociais  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Verificamos que 52% dos estudantes utilizavam as redes sociais apenas para diversão e identificavam esta como sua única função, 20% apenas cogitavam a possibilidade de acrescer a escrita ortográfica normativa alguma melhoria quando do uso dessa ferramenta e os 28% restantes ainda apresentavam dúvidas sobre os papéis das redes sociais no cotidiano, pois se encontravam assoberbados em suas funções de trabalho e domésticas, só utilizando as redes sociais em último caso, para comunicação com parentes.

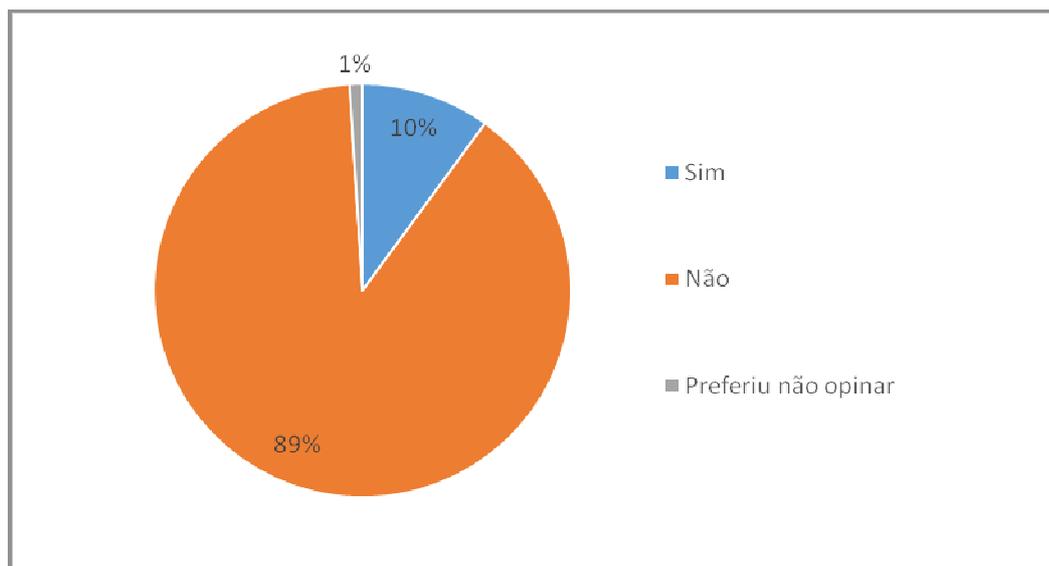


GRÁFICO 4 – Melhora na escrita analógica com a digital  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

A questão de número doze do GRAF. 4, fez a reflexão que ocasionou a polêmica maior em nosso debate, pois pede para os alunos avaliarem se a escrita melhoraria ortograficamente em relação ao seguimento das regras da gramática normativa se o aluno utilizasse meios eletrônicos. Com relação à escrita, 89% alunos apresentaram como resposta “não”; os outros 10% usaram o “sim” como resposta, mas, em sua maioria não sabia como essa melhora seria possível, já que são utilizadas ‘línguas diferentes’ nos meios analógicos e digitais. 1% da turma preferiu não opinar para aguardar o andamento das reflexões e construir uma compreensão sobre o tema. Indaguei, então, sobre o significado do internetês e obtivemos o seguinte resultado expresso no GRÁF. 5:

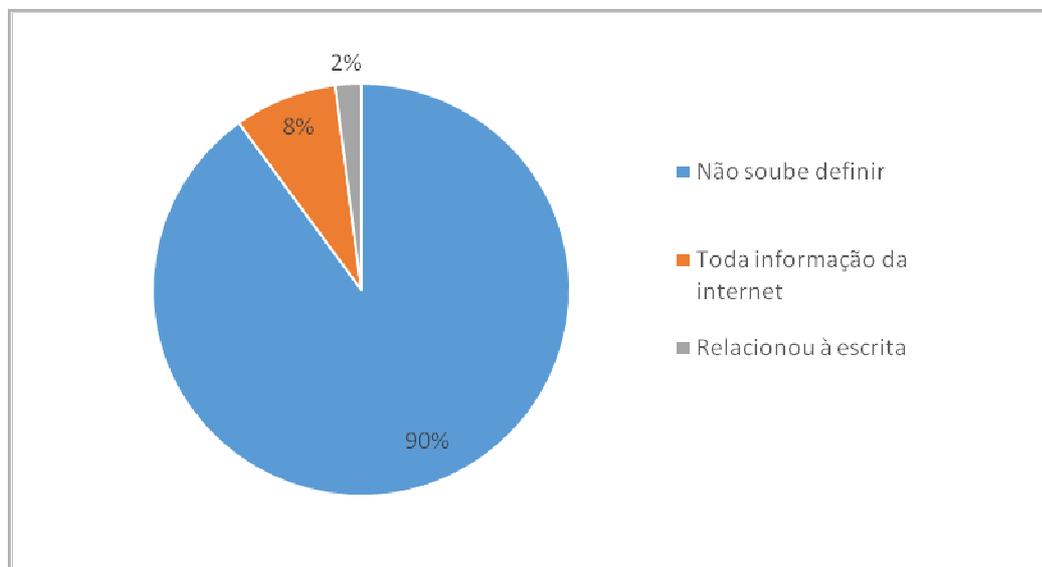


GRÁFICO 5 – Significado do internetês

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Ao serem questionados sobre o que seria internetês, aproximadamente 90% não sabiam definir. Nesse momento, apresentei expressões utilizadas na escrita no suporte digital como *pq*, *vc*, *naum* e *dms*. Os mais idosos da sala identificaram em sua maioria as expressões *pq* e *vc*, mas não reconheceram as outras duas, o que ocasionou bastante debate acerca da distância entre as gerações no que diz respeito à habilidade de uso da linguagem específica *online*. Os 10% restantes, definiram internetês relacionando a tudo que fosse ‘retirado’ da internet ou que precisasse de internet ‘para acontecer’. Desses, apenas 2% focaram e questionaram se a variação seria somente acerca da escrita. Tudo isso reflete a dimensão oral da linguagem e muitas vezes direciona o uso de termos na comunicação via *chat* com o internetês, por isso há a necessidade de estudo das similaridades já intuitivamente utilizadas pelos discentes, hábeis usuários das duas variações linguísticas – o português e o internetês.

A escrita *online* foi foco de discussão entre os discentes a ponto de uma das alunas sugerir a apreciação na aula seguinte de um texto explicando melhor o que seria internetês e onde deveria ser escrito, coincidindo assim como a última questão da atividade diagnóstica e possibilitando a continuidade prazerosa da produção dos planos de aula, pois a grande dificuldade mencionada por todos os envolvidos na pesquisa era a escrita ortográfica, num primeiro momento com o uso dos porquês, o que se pode comprovar com a primeira participação dos alunos no grupo criado no *Whatsapp* com o consentimento da turma, após a atividade.

A preocupação com a escrita é evidente em vários comentários dos alunos, especialmente em relação aos alunos de idade mais avançada, que passaram muitos anos sem frequentar a escola, pois a maioria deles ou tem um subemprego e pretende ascender na escrita para melhorar financeiramente, mudando de emprego, ou para adquirir seu primeiro emprego com escrita de itens básicos como currículo e preenchimento de documentos e de inscrições *online*. A FIG. 6 mostra de maneira clara quais as primeiras impressões dos discentes frente a esse desafio de interligar internetês e aulas no português padrão.

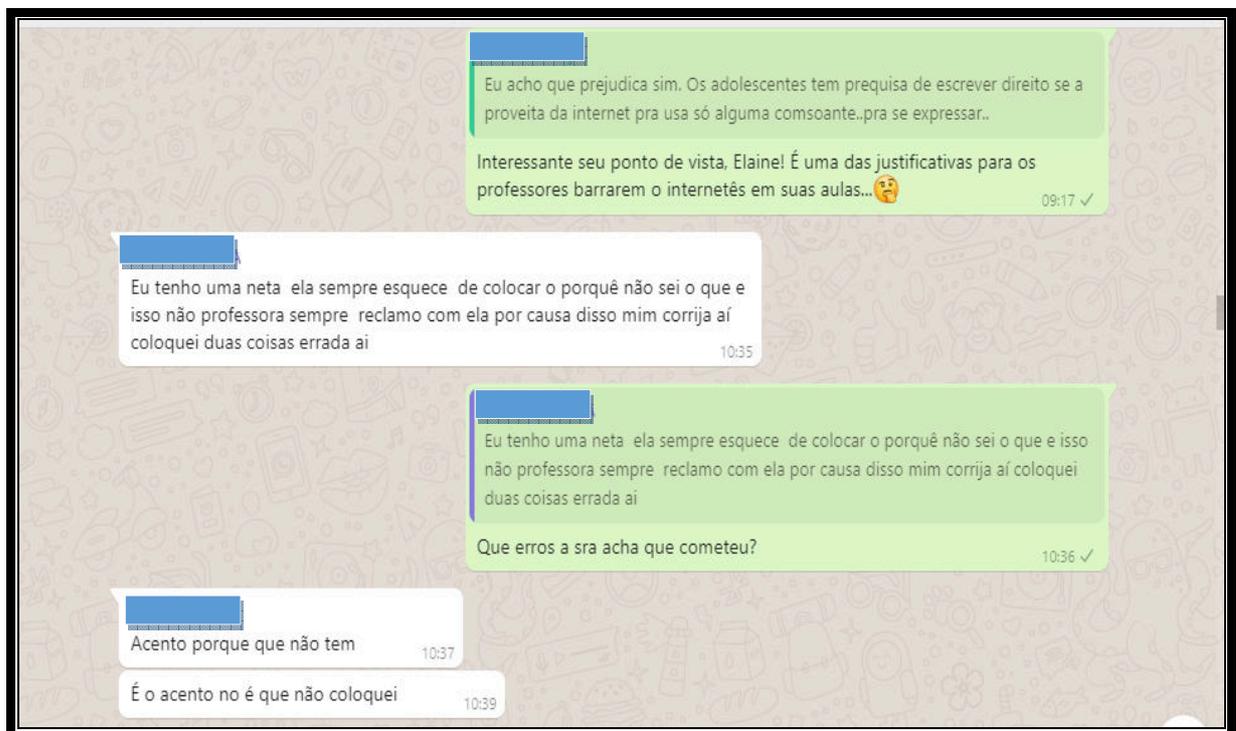


FIGURA 6 – *Print* de discussão inicial no grupo  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

As questões ortográficas mais pertinentes foram apontadas pelos alunos como sendo essenciais para aprendizagem, pois, os discentes acreditavam que escrever bem, de acordo com a gramática é papel essencial da disciplina Língua Portuguesa.

Pensando nisso, houve a sugestão de aula sobre o uso dos porquês para ser dada na semana seguinte. O plano de ação do estudo foi acrescido, então, de mais uma atividade o que enriqueceu ainda mais nosso estudo e incentivou ainda mais a participação dos alunos nas discussões *online* e presencialmente. Essa aula sobre o uso dos porquês foi proferida na semana seguinte com intensa participação do grupo de alunos que mais comentava no *Whatsapp*, principalmente, pois havia o interesse de muitos em compreender como o uso do *pq* do internetês pode vir a substituir todas as quatro formas dos porquês – por que, por quê, porque e porquê.

É necessário chamar a atenção, que o ato de ensinar não é só o método de transferência de conhecimentos, mas também o ato de respeitar o conhecimento já adquirido dos seus alunos, realizando a soma de suas experiências já existentes com as que o próprio professor terá que contemporizar o que chamamos então de troca de saberes. O ato de transferir conhecimento vai muito além de ensinar, de aprender, e até mesmo vai mais além do fazer. Transferir conhecimentos requer necessidades extraordinárias de respeito e de ciência por parte do professor que na maioria das vezes não é encontrado em livros ou aprendido nas faculdades.

Compete aos professores usarem a variação de metodologias para assim poder inserir na realidade de cada turma o letramento digital e trilhar com seus alunos, juntos, em um caminho carregado de trocas de experiências e enriquecimento cultural a partir também do letramento digital. Schwartz (1998) diz que o professor necessita refletir sobre si, primeiramente, de forma crítica, a fim de ter clareza sobre que correntes teóricas ele irá seguir para embasar sua prática, e decidir que tipo de aluno ele quer formar. Se um aluno copista que não reproduz, que não transfere e conseqüentemente não aprende e que existe na escola somente para copiar o que o professor escreve no quadro, não opina, não entende, quer só terminar o seu estudo na escola e receber sua ficha de conclusão do curso, seja ele fundamental ou médio. Isso faz enxergar também o professor que não está muito preocupado se o aluno aprendeu; este professor deposita o conteúdo estando mais preocupado no depósito do que na aprendizagem.

Se um aluno reproduzidor de ideias que não é autônomo de fato é incapaz, ou melhor, não consegue ter ideias próprias porque a prática docente não lhe permite tal desenvolvimento de ideias, o mesmo, muitas vezes, pensa que é mais fácil reproduzir o que o professor fala,

pois acha mais cômodo, preferindo deixar de pensar e tirar suas próprias conclusões; refletindo o professor que pensa ser o dono da verdade e o aluno a mais pura tábua rasa, independente de esse aluno ter ou não experiências que possam ser trocadas.

O aluno pode, no entanto, ser pensante e autônomo que tem criticidade e opinião própria. É o aluno que tem suas experiências e seus conhecimentos, respeitados pelo professor, sendo capaz de construir um conhecimento rico com toda a sala de aula, além de colaborar com o professor no ato mais importante; o de apreender e fazer refletir na sociedade de fato tudo que lhe é passado. A principal função da nossa escola, a nosso ver, é formar o aluno alfabetizado e letrado, proporcionando uma situação que favoreça o letramento, o qual possibilitará a ampliação dos seus conhecimentos, e conseqüentemente, uma compreensão e participação efetiva no mundo em que está inserido.

O aluno da EJA, copista, pedia atenção em suas maiores dificuldades escritas e transcrevia essas dificuldades, muitas vezes, ao escrever com internetês no meio analógico e com dúvidas do português formal na escrita digital, ao mesmo tempo em que se mostrava crítico o suficiente para apreender que suas dificuldades podem ser sanadas, inclusive, com a colaboração de aplicativos de interação social, como o *Whatsapp*. A partir de então, foram sendo desenvolvidas as atividades de intervenção.

### 3.4 ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Dentro do contexto da turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos, que possui alunos de idades, conhecimentos e escrita diversas, e após os dados coletados na atividade diagnóstica, decidi, enquanto professora/pesquisadora tomar o uso consciente, colaborativo e para aprendizagem do aplicativo de interação *Whatsapp* em grupo como temática central para o desenvolvimento de nossas aulas.

A ideia foi envolver os alunos em atividades de escrita e, sobretudo de reflexão sobre os textos escritos em internetês, no suporte digital, para favorecer a competência linguística discente. Para isso, criamos o grupo no aplicativo de interação social *Whatsapp* denominado “Zap EJA” que teve como objetivo acrescentar aos debates e as reflexões feitas em sala de aula e contou com a participação dos alunos do ciclo IV para elaborar textos escritos/digitados e analisar o uso do internetês por esse público-alvo.

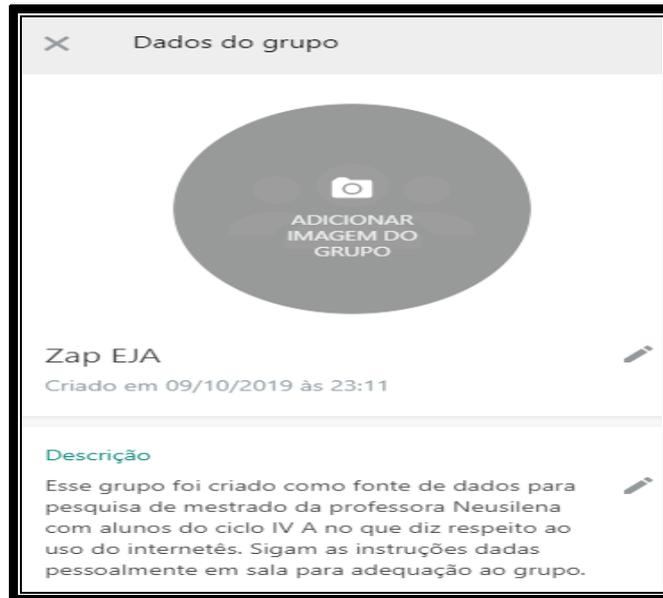


FIGURA 7 – Print de grupo criado para estudo no *Whatsapp*  
 Fonte: Pesquisa direta (2019).

Junto à turma relacionada para estudo, criamos um grupo do aplicativo *Whatsapp* Zap EJA para continuação das discussões introduzidas em sala e, principalmente, para observação do uso da variante internetês da comunicação escrita.

O livro “O internetês na escola” (KOMESU; TENANI, 2015) foi nosso principal referencial de leitura, utilizado durante esse processo de aplicação e reflexão sobre o internetês por possuir linguagem muito acessível e fomentar novas pesquisas em *links* por um grande grupo de discentes. Durante o desenvolvimento das primeiras leituras, vimos a necessidade e sede de conhecimento apresentadas pela turma selecionada para o estudo em tela, principalmente em relação às questões ortográficas. Para eles, era necessário compreender melhor o que estava escrito no aplicativo e rever suas opiniões a respeito do internetês, tão utilizado pelos mais jovens da turma, porém, ainda ignorado pelos senhores e senhoras discentes do mesmo ciclo.



FIGURA 8 – Links utilizados para reflexão e debate inicial  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

A utilização de *links* e *hiperlinks* no grupo criado para a turma, FIG. 8, referência para o estudo, corrobora com a definição de Santaella (2004) de leitor imersivo cuja inerência no mundo digital é ligada ao cotidiano e interfere na produção escrita analógica e digital.

Alguns discentes, apesar de reconhecerem essa ligação, criticam o uso do internetês como justificativa para a preguiça de escrever “certo”, o que aparentemente se confirma na reflexão da aluna no *print* da FIG. 9.

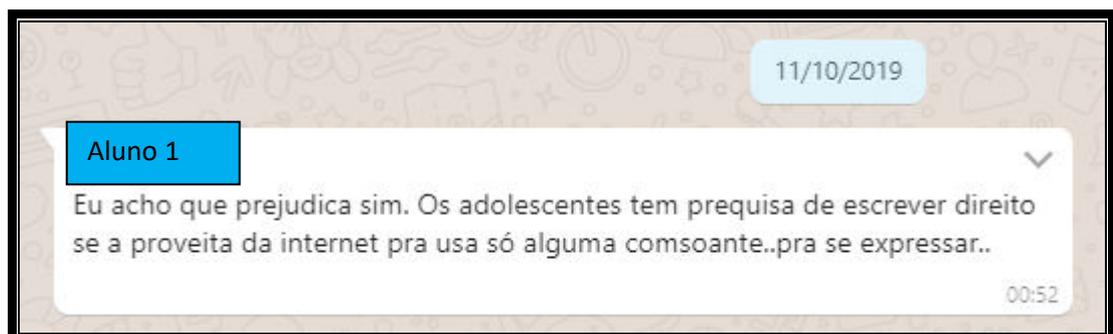


FIGURA 9 – Aluna com nome fictício demonstrando sua opinião no tema introdutório escolhido para o grupo  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

A partir das discussões em sala, eram acrescentados ao grupo *online links* alusivos ao tema internetês. A FIG. 9 demonstra que a reflexão começou em sala de aula, mas se ampliou no grupo de *Whatsapp*.

No primeiro texto, apresentado em *slide*, retirado da internet, há a discussão sobre a influência na escrita. Os alunos dedicaram mais atenção no aspecto que indicava o internetês

prejudicial à escrita. Os discentes senhores e senhoras da sala se mostraram críticos e a maioria deles corroborava esse aspecto. Alguns deles, inclusive, chegaram a mencionar a impossibilidade de comunicação com filhos e netos por causa da estranheza com ‘essa nova língua’ e afirmavam preferir muitas vezes utilizar áudio a tentar utilizar a escrita no telefone celular.

Dos 29 alunos frequentadores da aula e participantes até o final da pesquisa pelo menos metade deles verificava a dificuldade escrita como motivação para resistência em uso do aplicativo por pessoas mais velhas, mas também viam como passível de orientação e melhora na comunicação escrita o uso orientado desse recurso. Os participantes desta pesquisa foram jovens e adultos que usavam ativamente o aplicativo em seus celulares ou *smartphones*, fazendo parte de um contexto virtual de interação e conversas *online* e, nesse processo de interação, começaram a perceber o quão positivo seria esse recurso para seu desenvolvimento escrito.

Durante a execução das aulas, o plano de intervenção foi sendo acrescidos de produções orais, debates e reflexões ainda mais aprofundadas a respeito de questões ortográficas já cristalizadas na língua portuguesa, como por exemplo, o uso dos porquês, que suscitou um momento extra de aula expositiva e reflexão sobre a língua, além de produções *online* no grupo de interação social no *Whatsapp*.

É com base na nossa experiência docente e por meio não somente da observação, mas também da intervenção em temáticas específicas suscitadas pelos próprios discentes, que nos propomos a buscar, articulando os conhecimentos teóricos com a prática, um processo de reflexão-ação e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria da prática pedagógica do professor, como também para o desenvolvimento das competências linguísticas dos discentes de forma cooperativa e *online*.

Para isso, demonstramos a seguir o plano a ser seguido durante o período de execução e constante no estudo dos resultados e da aprendizagem colaborativa, inerente ao trabalho com letramento digital e a escrita *online* em grupo de aplicativo no *Whatsapp*, compondo a organização do trabalho em aproximadamente 20 aulas apresentadas no QUADRO 1, suscitando os objetivos de cada aula e sua execução, além das habilidades e das competências a serem desenvolvidas em todo o processo

QUADRO 1  
Atividades Interventivas

(continua)

|   |   | TEMPO<br>PREVISTO |
|---|---|-------------------|
| Objetivos<br>gerais                                       | Conhecer, reconhecer e se envolver em práticas de escrita de comentários e falas formais e informais em aplicativo de interação social para estudo comparativo e reflexivo acerca da competência linguística na escrita e diferenciação de suporte para comunicação dos alunos. |                   |
| <b>ATIVIDADES</b>   |   |                   |
| Abertura<br>do estudo                                     | Conversa coletiva para introdução do foco do trabalho: internetês e suas impressões.<br>Leitura do questionário e aplicação de diagnóstico (em apêndice) e debate para resposta individual e coletiva   | 1 aula            |
| <b>Leitura</b>  |   |                   |
| Atividade 1   | Preparação para a leitura do texto em conversa coletiva.<br>Texto: <i>Vc sabe o q eh internetes?</i><br>Produção oral em sala e escrita <i>online</i> em grupo no <i>Whatsapp</i>   | 2 aulas           |
| Atividade 2<br>Leitura e roda<br>de conversa –<br>texto 1 | Exposição de slide com ideias acerca do internetês e sua presença no cotidiano: <a href="https://slideplayer.com.br/slide/2439892/">https://slideplayer.com.br/slide/2439892/</a><br>Leitura feita pelo (a) professor (a) e/ou estudantes e roda de conversa.                   | 1 aula            |
| Atividade 3<br>Leitura de<br>texto sobre<br>Whatsapp      | Leitura de introdução sobre redes sociais ou de interação social – <i>Whatsapp</i> .  | 1 aula            |
| Atividade 4   | Leitura e análise de trecho de conversas de <i>Whatsapp</i> com finalidades e para pessoas diferentes.  | 2 aulas           |

QUADRO 1  
Atividades Interventivas

|                           |   | (conclusão) |
|---------------------------|---|-------------|
| Atividade 5               | Leitura e discussão sobre a produção escrita /digitada como prática social de leitura e escrita (prática de letramento) utilizando o internetês. (aplicativo <i>Whatsapp</i> instalado no computador do laboratório de informática da escola) | 2 aulas     |
| Produzindo o texto        | Produção de texto: análise e revisão de termos em grupo criado online no aplicativo <i>Whatsapp</i> .   | 10 aulas    |
| Refletindo sobre produção | Reaplicação de atividade diagnóstica e debate com exibição de vídeo.<br>Debate sobre o vídeo: <a href="https://youtu.be/OQZNX6oQbXQ">https://youtu.be/OQZNX6oQbXQ</a>   | 2 aulas     |

Fonte: Pesquisa direta (2019).

A proposta de intervenção voltada para o trabalho de escrita usando o celular como ferramenta, baseada nos usos que os alunos fazem dos textos nas redes sociais obedeceu a objetivos teoricamente enriquecidos corroborando com as premissas da BNCC, cuja adequação é obrigatória a todo o ensino do país.

Na primeira aula interventiva, após a atividade diagnóstica, realizamos uma conversa coletiva para introdução do foco do trabalho: internetês e suas impressões, para a qual utilizamos apresentação em slide com ideias acerca do internetês e sua presença no cotidiano.

Os alunos mais novos, na primeira parte da aula, participaram mais por avaliarem sua participação em redes sociais e com uso do internetês muito mais frequente e, por isso mesmo, mais consciente. Já os alunos mais velhos pouco participavam, com a exceção de uma das senhoras que apresentou sua dificuldade ortográfica como característica essencial no seu uso do aplicativo o que lhe obrigava a usar muito mais o áudio para comunicação.

Após essa participação da aluna mais velha, outros alunos de maior idade começaram a fazer observações no que dizia respeito à estranheza de certas construções já vistas em interações no *Whatsapp*, achando, inclusive, que ‘nunca iriam aprender a falar assim’, pois já possuíam a dificuldade ortográfica da ‘tarefa do caderno’.

Após a conclusão da primeira aula interventiva, na semana seguinte, utilizamo-nos de duas aulas de 45 minutos cada para a discussão do texto intitulado: *Vc sabe o q eh internetês? Qndo usah? Naum?Entaum tá na hra de refletir + sobre esse assunto! =)*, o qual veremos a seguir.

TEXTO 1:

*Vc sabe o q eh internetês? Qndousah? Naum?Entaum tá na hra de refletir + sobre esse assunto! =)*

Atualmente é normal encontrarmos em bate-papos, jogos, conversas entre usuários, uma linguagem totalmente diferente: o internetês adotado por muitos jovens.

O maior meio de comunicação usado ultimamente tem sido a internet, que permite não apenas conversar por mensagens de texto, mas também através da tão conhecida *web cam*.

Os jovens, que estão entre os maiores usuários das redes sociais na internet, moldaram a linguagem usada no cotidiano para este meio, com intenção de facilitar a comunicação, mas, assim como a linguagem coloquial e padrão, há momentos mais adequados para se usar abreviações e outros recursos da escrita da internet.

Não se digita tão rápido quanto se fala, então, a abreviação é necessária em uma conversa de bate-papo, por exemplo, para que se mantenha a aparência de que a conversa está sendo concretizada verdadeiramente em sua forma falada, e não escrita. Por isso é comum o uso do “vc”, “pq” (que significam, respectivamente: *você* e *porque*) e outras abreviações.

Como não só o jovem, mas a sociedade moderna em geral está sempre conectada a algum meio da internet, o uso de abreviações e outros recursos da linguagem “internetês” pode prejudicar em vez de facilitar a comunicação, pois é fato que consegue-se escrever melhor palavras de um vocabulário com o qual se está mais familiarizado, logo, é comum ver pessoas se confundirem no uso dos porquês, por estar mais acostumado com uma forma que representa a junção dos quatro, o famoso “pq”. A abreviação e outros recursos linguísticos da internet não deveriam ser vistos com preconceito, como algo ruim, porém isso comumente ocorre porque as pessoas não conseguem separar aquilo que deve ser usado na internet e aquilo que deve ser usado numa redação ou trabalho acadêmico (NADAI, 2013).

Após a leitura do texto, a turma participou de uma dinâmica de grupo assim descrita:

- Incentivamos os alunos a retirar questões para debate coladas na parede.
- Cada questão estava em um envelope com imagens de redes sociais e símbolos utilizados no aplicativo *Whatsapp*.
- Após a leitura individual e silenciosa, abrimos espaço para a discussão sobre as questões e relações com o texto.

As questões selecionadas para uso na dinâmica foram:

1. O que é o internetês?
2. Por que se usa o internetês, segundo o texto?
3. Qual o grande erro sobre a utilização do internetês, segundo o texto?
4. Fala e internetês são semelhantes ou diferentes? Por quê?
5. É possível escrever “errado” por causa do internetês, segundo o texto?
6. Qual a solução sugerida pelo texto ao preconceito dado ao uso do internetês?

No que diz respeito à primeira questão apresentamos o GRA. 6 que denota a apreensão da turma sobre a variação internetês:

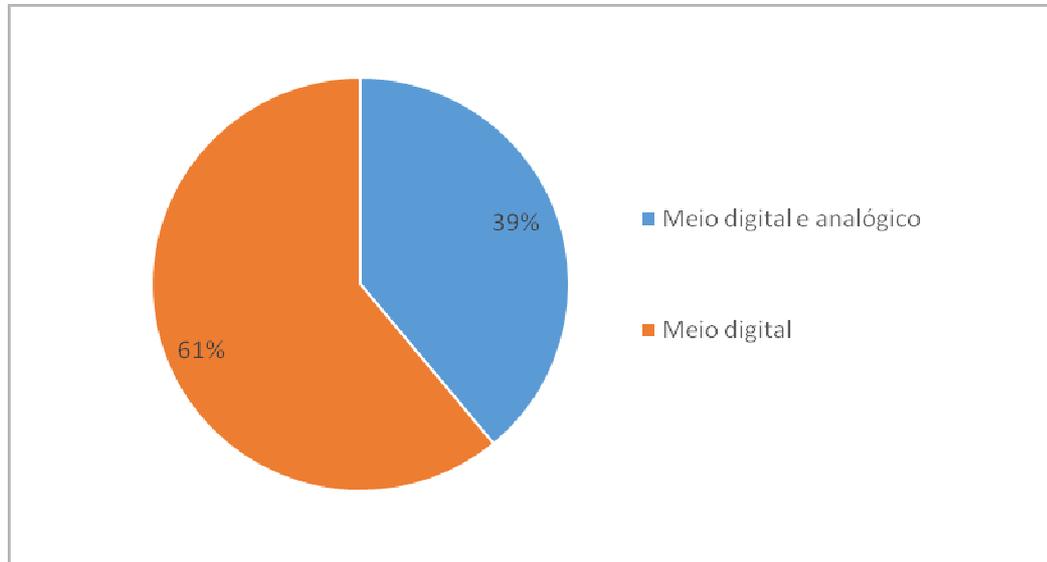


GRÁFICO 6 – Onde pode ser encontrada a variação internetês  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Dos alunos indagados sobre “Onde pode ser encontrada a variação internetês?” 39% responderam oralmente e de forma escrita em seus cadernos que haveria possibilidade de se escrever com esta variante em meio digital e analógico, pois, no meio analógico, a comunicação não poderia ser impossibilitada e a essa escrita e estava de acordo com o que o escritor precisava fazer: se este precisava apresentar sua escrita com correção e normatização em busca de nota na sala de aula, por exemplo, ou se essa apresentação deveria ser na busca de uma colocação de emprego. Os alunos defenderam que ‘jamais’ poderia ser utilizado o internetês para essa busca de sua colocação. E isso independeu da idade. O internetês para 61% deveria ser utilizado somente em meio digital e para interação apenas com conhecidos e íntimos.

Ao questionarmos sobre o que seria internetês, o significado do termo flutuou entre uso da escrita e de tudo que se refere à internet (em aspectos mais amplos como acesso a *sites*, vídeos e jogos).

A questão 2 suscitou a apreensão de que a escrita específica *online* é característica de um suporte e que deve ser restrita a ele, principalmente quando ao escrever, o aluno possa ser avaliado por tal ato. A avaliação, nesse caso, é critério ímpar para separar quando e onde o internetês pode ser utilizado. Após esse debate, observamos várias definições de internetês em pesquisa orientada simultaneamente na sala de aula e no aplicativo.

A terceira questão, retirada de envelopes distribuídos na sala, apresentava a indagação “Por que se usa o internetês, segundo o texto?” Foi comumente respondida por 90% dos alunos como “para facilitar a comunicação e aproximar-se da forma falada. Alguns, no entanto, demonstraram estranheza quando o texto cita a possibilidade de ‘alguém dizer *vc* em vez de *você*’, *pq* em vez de *por que*; e essa discussão fez lembrar que em alguns programas, leitura e novelas assistidas por discentes mais velhos da turma havia a expressão *vosmecê* e, os próprios falantes, ao acelerarem esse uso, reformularam a construção e trouxe a forma *você*. Sobre isso, houve a intervenção de um dos membros do grupo. A FIG. 10 demonstra essas interpretações:

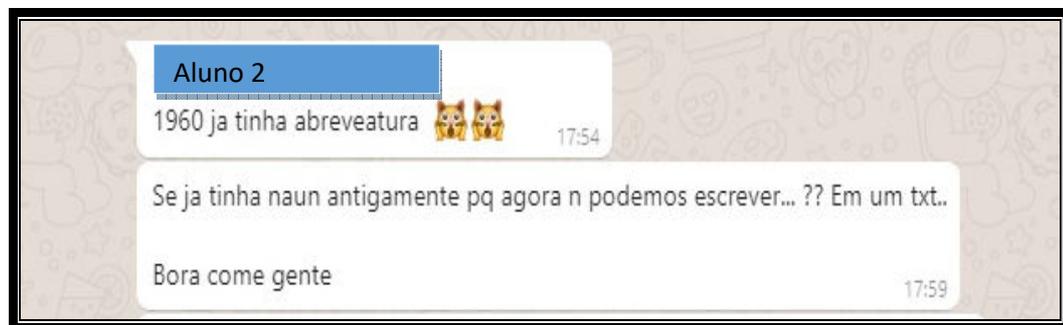


FIGURA 10 – *Print* sobre o uso de abreviaturas  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

O aluno 2 foi além da pesquisa e da reflexão em sala de aula e ponderou sobre o texto discutido em sala. Fez então ampliar a discussão, confirmando em sua ideia que a fluidez, a rapidez da comunicação é característica primordial para ascensão dessa variante, pois, isso é característica da evolução histórica da língua. Por isso, afirmam Costa, Vilaça e Silva (2013, p. 124):

O uso da escrita desenvolveu a comunicação entre os homens permitindo-lhes derrubar barreiras que serviam de distanciamento entre grupos e sociedades, facilitou o intercâmbio de informação, preservar a memória, além de favorecer o desenvolvimento intelectual do ser humano.

A quarta questão foi o grande divisor de águas entre nossos questionamentos, pois sugere o grande erro sobre a utilização do internetês, confirmando o que já supunha os discentes de que o vocabulário com o qual o escritor já está familiarizado facilita ou dificulta sua escrita na ortografia formal vigente, ou seja, se o escritor não possuir o conhecimento das regras da gramática normativa, não diferenciará o internetês no uso.

A quinta questão foi rememorada quando da utilização do internetês e da sua definição em relação à evolução histórica da língua, o que os discentes prontamente deduziram.

O questionário foi extremamente debatido *online* e enriqueceu a leitura e a escrita dos alunos com confirmações das estruturas similares utilizadas por boa parte deles, o que foi sequenciado pelas questões 6 e 7. A questão 6 utiliza o termo ‘errado’ para refletir o que o texto-base chama de ‘confusão’ na escrita dos porquês e sua substituição equivocada no internetês na comunicação. Muitos alunos concordaram com o texto. A questão 7 pergunta a solução dada pelo texto para o preconceito em relação ao uso do internetês, o que gerou a confirmação de que muitos já tinham esse preconceito por não separarem o que pode ou não ser utilizado em suportes analógicos e digitais.

Concomitantemente à nossa atividade interventiva em sala de aula, na mesma semana, começamos a discussão *online* no grupo “Zap EJA”. Por esse motivo, as aulas são agrupadas em vinte aulas, pois dez delas foram exclusivamente no aplicativo. Algumas intervenções se destacaram, em especial:

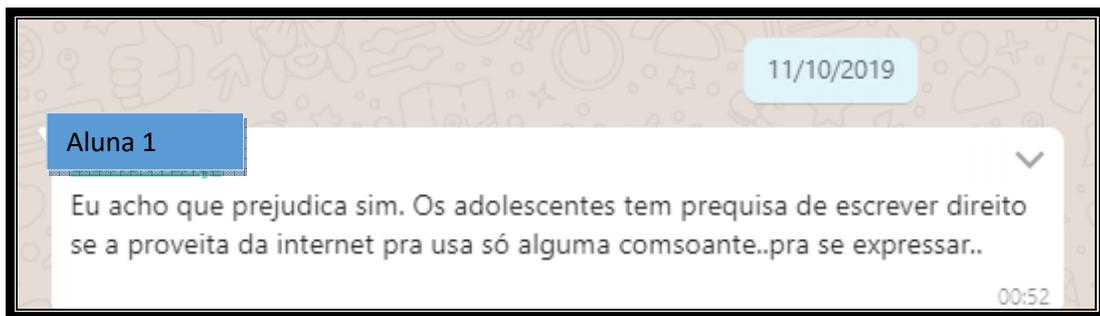


FIGURA 11 – *Print* sobre o uso da consoante no internetês  
 Fonte: Pesquisa direta (2019).

A aluna, FIG. 11, deixou claro em seu comentário que acredita ser prejudicial à escrita do internetês em especial aos alunos que justificam seu uso para demonstrar ‘preguiça’ na escrita. O detalhe que merece ainda mais atenção nesse comentário da aluna 01 está na relação que ela faz do uso de consoantes para se expressar. Sobre isso, afirma Bisognin (2009, p. 189), há alguns usos recorrentes que aparentemente indicam regras utilizadas por todos os usuários da variante internetês: “[...] Seqüência de consoantes representando palavra, sem uso de vogais: pq=porque, cmg=comigo, gnt=gente, tbm=também, tb=também, td=tudo, qm=quem, tm=tem, bm=bem, qnd=quando, cm=como, qlqr=qualquer, qq=qualquer[...]

A regra básica é a simplificação da língua e isso foi habilmente descoberto pelos discentes, faltando apenas essa simplificação não ser considerado um erro ou decréscimo de aprendizagem da língua portuguesa oficial. Essas reduções (abreviaturas, abreviações, siglonimizações ou hipocorísticos) não são, segundo o próprio Bisognin (2009) e confirmadas por nossas observações, aleatórias, elas obedecem certas similaridades de escrita como as

apresentadas pelo autor, o que confere a língua escrita em uso a evolução constante e coerente.

Utilizando a obra “Como escrever na internet” (2014) e o modelo de plano de aula apresentado correntemente para sistematização das aulas (ver apêndice B), observou-se o quadro de dicas da obra de Squarisi, FIG. 12, para dinamizar e fixar a apreensão das regras do uso dos porquês em apresentação no datashow e debate oralizado.

COMO ESCREVER NA INTERNET

## Porquês

 Por que, por quê, porque ou porquê? Todo mundo tem dúvida. Mas é possível mandá-la plantar batata no asfalto. Quer ver?

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 **Por que** se usa em pergunta direta: *Por que você faltou à aula? Por que sairemos mais cedo? Por que eles perderam o voo?*

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 **Por que** também se usa quando for substituível por “a *razão* pela qual”: *Sei por que (a razão pela qual) ele se atrasou.*

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 *Por que construí Brasília* é o nome de livro de JK. Certo? Certíssimo. Por que = a razão pela qual.

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 **Por quê?** Só quando vem coladinho no ponto: *Ele caiu por quê? Ele caiu, mas não sei por quê.*

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 Nota 10: João saiu. Gostaria de saber *por quê*. Luís chora. Não explica *por quê*. Alguém sabe *por quê*?

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 **Porque** (coladinho) é conjunção causal. Abra-lhe alas na resposta a perguntas: *Por que me atrasei? Porque perdi o avião.*

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

 **Porquê** é substantivo. Vem acompanhado de artigo, numeral ou pronome. Tem plural: *Sei o porquê dos porquês. Entendi esse porquê.*

Expandir      Responder      Retweetar      Curtir      Mais

FIGURA 12 – Imagem retirada do livro como escrever na internet  
Fonte: Dad Squarisi (2014).

Tornando relevante o questionamento da aluna sobre o uso único dos porquês na escrita digital e múltiplo na escrita formal analógica, duas possibilidades passaram a ser levantadas nas reflexões feitas oralmente e *online* no grupo criado no *Whatsapp*:

- A primeira é a de que os alunos realmente não sabem diferenciar o uso do *pq* em situações de questionamentos, justificativas, como sinônimo de razão/motivo, por isso usavam-no indiscriminadamente e

- A segunda, e mais aceita pelos discentes é a de que o contexto da produção facilitava a descoberta do significado do *pq* na escrita em suporte *online*, corroborando com o já mencionado por Komesu e Tenani (2015, p.39) “processo de redução da grafia da palavra matriz, com objetivo explícito de reduzir espaço ocupado pela palavra (...) que não ocorre apenas em ambiente digital.”

A seguir, apresentamos a TAB. 1 contendo as respostas sobre a concepção que os alunos têm da influência negativa da variante internetês para a língua formal antes e depois do estudo em tela.

TABELA 1

Comparação entre resultados de avaliação diagnóstica e final do estudo

| Critérios avaliados pelos alunos  | Antes da intervenção | Após a intervenção |
|---|----------------------|--------------------|
|   | Percentual (%)       |                    |
| Alunos que avaliam internetês como importante para aprender Português         | 30%                  | 70%                |
| Alunos que não concordam com o uso do internetês para o aprendizado           | 80%                  | 20%                |
| Alunos que acreditam que internetês e Português se usam em lugares diferentes | 80%                  | 20%                |

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Segundo Barton (1994), as práticas de leitura e de escrita são social e culturalmente situadas. O ambiente oferece possibilidades de acesso e o indivíduo as desenvolve conforme o meio social. Portanto, as pessoas são influenciadas pelos modos de letramentos comunitários. Assim, elas participam de discursos de ordem comunitária, ou seja, as práticas de letramento não são aleatórias. Elas dizem respeito aos grupos nos quais os sujeitos estão inseridos, pois, como afirma esse autor:

Uma comunidade discursiva é um grupo de pessoas que têm textos e práticas em comum, quer seja um grupo de acadêmicos ou de leitores de revistas adolescentes. De fato, comunidade discursiva pode referir-se a grupo de pessoas: ele pode se referir a pessoas a quem um texto se destina; pode ser referido aos que lêem os textos; ou ele pode se referir a pessoas que participam de determinadas práticas de leitura e de escrita (p.57).

No nosso caso, a comunidade discursiva da turma do ciclo IV da EJA compreendeu que tem influência na produção de textos e na construção da resposta ativa em diálogos escritos no aplicativo *Whatsapp*.

As atividades interventivas seguintes levaram em consideração as leituras dos próprios textos produzidos pelos discentes no grupo Zap EJA, observando se as estruturas que se repetiam tinham alguma coisa em comum e se essas estruturas realmente lembravam a palavra escrita na ortografia vigente ou se fugiam dessa escrita.

Sobre isso, alguns alunos, FIG. 13, comentavam sobre suas dificuldades de se adequarem a não tão nova assim, escrita:

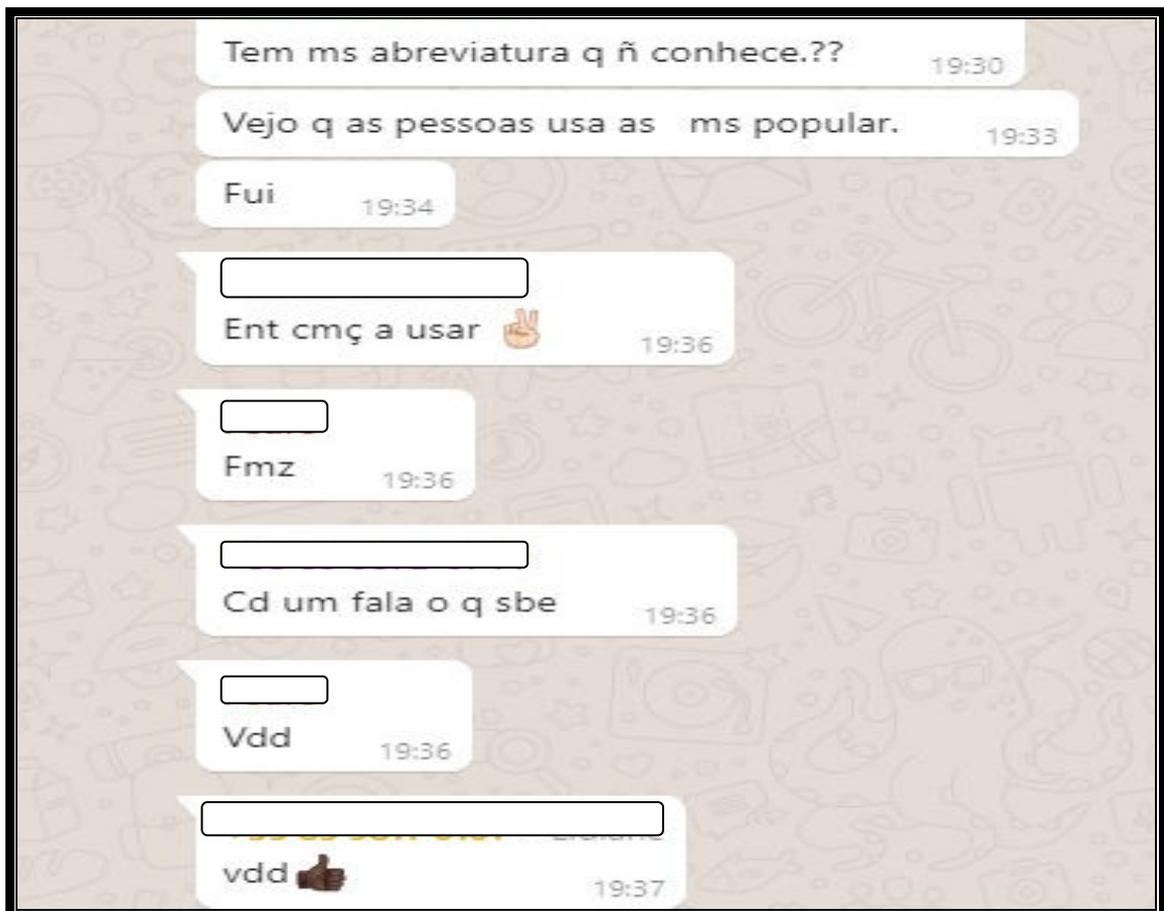


FIGURA 13 – *Print* de conversa online no grupo  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Durante o debate no grupo de interação, observa-se que muitos alunos utilizam o internetês e começam a perceber que algumas construções são mais utilizadas do que outras. O aluno faz essa reflexão e estimula os colegas a usarem o que intuitivamente já fazem para haver a comunicação, e assim foi feito, pois o tema comum ao debate facilitou o entendimento e a resposta de todos os envolvidos.

Confirmamos, então, o desenvolvimento das competências e das habilidades descritas na BNCC, que permeiam todo o ensino do país e facilitam nesse sentido a integração entre os conhecimentos já pertinentes aos alunos mais maduros da EJA e seus colegas de menor idade, fazendo dessa troca de experiências linguísticas algo precioso e marcante na passagem pela escola e na aprendizagem, tornando-a significativa e colaborativa. No QUADRO 2, destacamos as competências trabalhadas em nosso estudo em consonância com a BNCC:

## QUADRO 2

### Quadro-Resumo

(continua)

| <b>Diálogos com a BNCC</b>   |
|--|
| <b>Competências gerais da Educação Básica</b>  |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</li> <li>2. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.</li> </ol>  |
| <b>Competências específicas de Língua Portuguesa</b>   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.</li> <li>2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.</li> </ol> |

QUADRO 2  
Quadro-Resumo

(conclusão)

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
5. Envolver-se em práticas de leitura multissemiótica através de links que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a variação internetês.

Fonte: Pesquisa direta e adaptação de quadro do livro didático (2019).

O QUADRO 2 descreve as competências a serem desenvolvidas por alunos de todo fundamental II, e tem especialmente na competência número 3, o destaque no campo de atuação das mídias e sua produção escrita, o objetivo principal de nosso trabalho para a fluência e aprendizado. A multissemiose, nesse caso, é de primordial importância e tende a desenvolver habilidades escritoras no que tange ao compartilhamento de informações e, conseqüentemente, à democratização do conhecimento, tão necessária, especialmente ao público-alvo de nosso estudo.

Dentre essas habilidades, percebemos as descritas no QUADRO 3 como as melhores desenvolvidas durante a execução do projeto:

QUADRO 3  
Quadro adaptado

| <b>Habilidades observadas durante a execução das atividades em grupo no <i>Whatsapp</i></b>  |
|--|
| (EF67LP23) - Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. |
| (EF67LP32) - Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita formal e adequando-se ao suporte quando necessário.  |
| (EF67LP33)- Pontuar textos adequadamente.  |
| (EF69LP56)- Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.   |

Fonte: Pesquisa direta (2019).

O QUADRO 3 descreve as habilidades direcionadas à produção escrita no ensino fundamental II. As atividades propostas aos discentes tinham como pressupostos a execução de debates no grupo criado no aplicativo de interação social *Whatsapp*, exclusivamente, para este fim, no qual era permitida a utilização do português padrão e do internetês, sem a necessidade de correção de uma para outra variante. Para isso, textos foram sendo lidos e debatidos em sala, com rodas de diálogo e questionamentos de grande aceitabilidade entre discentes de gerações, leituras e opiniões distintas sobre o uso dessa nova linguagem. Nesse ínterim, os alunos compreenderam que, na esfera digital, muitas vezes não há necessidade de pontuação e de correção ortográfica, mas que isso não impede a aprendizagem de regras para uso analógico e em seu nível de escritor/estudante. Na FIG. 14 constata essa preocupação e reflexão discente.



FIGURA 14 – *Print* de debate regrado oralmente em sala e continuado no grupo *online* para observação do uso ortográfico do internetês  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Segundo Squarisi (2014, p.47), quanto menos palavras você gastar pra transmitir uma ideia, melhor. Prova que o autor subiu muitos degraus para chegar ao luxo de dizer muito com pouco; e isso ainda parece uma transição entre os alunos que convivem com o internetês e o português formal como variantes de um mesmo idioma, porque, como se pode observar na

FIG.14, o discurso é relativamente longo para os padrões que se utiliza no suporte e no aplicativo e há varias tentativas de aproximação da formalidade escrita em detrimento do uso permissivo do internetês, talvez mais cabível na ocasião e respondido na FIG. 15 com texto de proximidade quantitativa de palavras e ainda na mesma transição internetês => português.

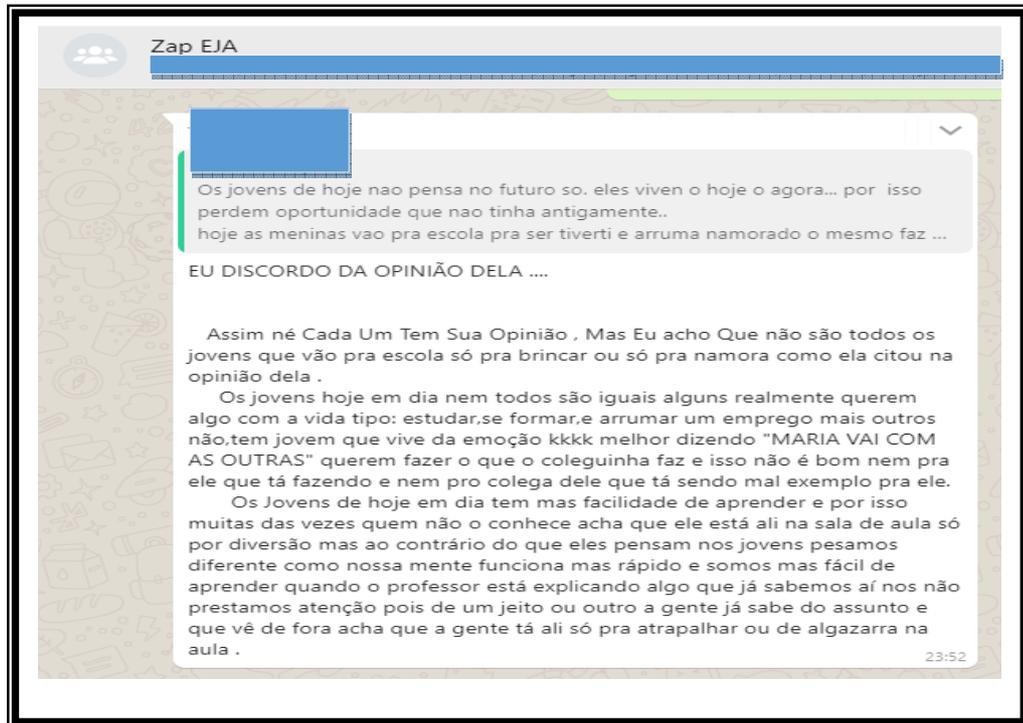


FIGURA 15 – *Print* de debate sobre tema transversal sugerido durante a aula  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Um dos discentes, por sua vez, durante a explanação das colegas, interveio utilizando o que Squarisi (*Ibiden*, p. 41) cita como novidade aceita “sem surpresa, protestos ou lamúrias pelos 500 mil vocábulos do português” e mostra toda a utilidade do internetês para uma comunicação rápida. Usando para tal a siglificação. A FIG. 16 deixa claro esse uso.

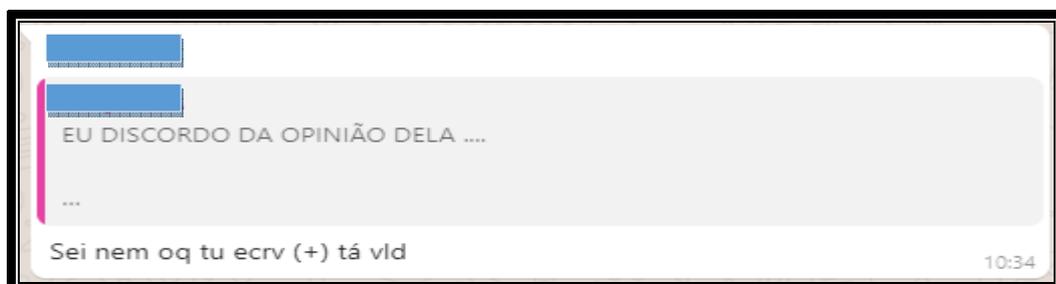


FIGURA 16 – *Print* de uso siglificação do internetês  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Além da junção de códigos diferentes – letras e sinais – o aluno utilizou em sua escrita o princípio acrofônico que rege em sua maior parte a utilização de letras em vez de palavras inteiras na comunicação pelo internetês para formação de unidades sonoras que representam unidades escritas da língua, somado às regras ortográficas que se estabeleceram como padrão na interação entre escritor e leitor do texto digital.

Para sistematizar a facilitar o estudo etnográfico e quantitativo das palavras escritas/digitadas no grupo “Zap EJA” criado especificamente para essa análise de dados e posterior reflexão de uso e competência linguística dos discentes, utilizou-se também a tipologia de abreviaturas digitais proposta por Komesu e Tenani (2015), cuja divisão se estabelece em 4 tipos, de acordo com o QUADRO 4:

QUADRO 4  
Tipos de usos de abreviaturas no internetês

| Tipos | Exemplos                               |
|-------|--|
| A     | <i>kd&gt;cadê; tc&gt;teclar</i>        |
| B     | <i>Add&gt;adicionar; cam&gt;câmera</i> |
| C     | <i>to&gt; estou; mina&gt;menina</i>    |
| D     | <i>bixo&gt; bicho; ker&gt;quer</i>     |

Fonte: Komesu (2015).

Para a autora Komesu (2015), as abreviaturas digitais do tipo A são formados pela omissão de, ao menos, uma vogal que ocupa o centro de uma das sílabas que compõem a palavra abreviada e é a mais recorrente, tendo como registro do grafema (que pode ser ou não o previsto pela ortografia), o que representa a consoante que ocupa a posição de início da sílaba CV (consoante+ vogal); é fácil então observar que a escrita do internetês valoriza as consoantes em detrimento das vogais, como no caso de **blz** (**b** = be, **l** = lê, **z** = za) e **kbeça** (**k** = ka, **b** = be, **ça** = ça). Logo, infere-se que este sistema gráfico não é aleatório, e sim baseado na estrutura da língua. As abreviaturas tipo B são formadas por empréstimos linguísticos, em particular do inglês; o tipo C abrange abreviaturas que correspondem a formas reduzidas ou truncadas que são predominantemente relacionadas a práticas orais e letradas mais informais, e indicam escolha do autor em aproximar-se ou não do que é escrito. O tipo D, por sua vez, simplifica a grafia de dígrafos em sua maioria substituindo por grafema

de valor sonoro equivalente. É o que confirmamos na TAB. 2 a seguir que apreendeu valores estatísticos a respeito do uso de internetês por faixa etária na turma selecionada para o estudo em tela.

TABELA 2  
Amostragem de uso do internetês na sala de aula selecionada para estudo.

| Tipos  | Categorias |         |        |
|--------|------------|---------|--------|
|        | Jovens     | Adultos | Idosos |
| Tipo A | 100%       | 70%     | 30%    |
| Tipo B | 60%        | 25%     | 5%     |
| Tipo C | 95%        | 75%     | 20%    |
| Tipo D | 90%        | 90%     | 20%    |

Fonte: Pesquisa direta (2019).

Na FIG. 17, percebe-se claramente a tentativa discente de utilizar um ou mais de um desses tipos de abreviatura.

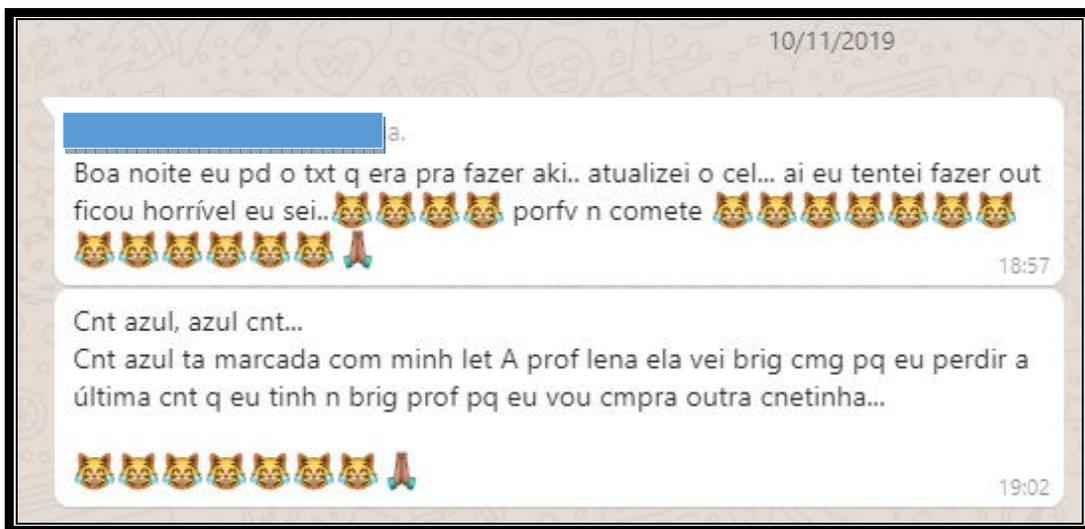


FIGURA 17 – Utilização do internetês no debate com códigos diferentes  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

Observa-se na construção da aluna já na primeira linha que a abreviatura tipo A foi utilizada, porém, de maneira aleatória quando não permite a leitura imediata de “pd” como o verbo “perdi”, no contexto sendo utilizado para justificar a falta de acompanhamento no debate que estava sendo realizado no grupo até então, não impede, no entanto, a compreensão do todo e isso, segundo Squarisi (2014, p.31), indica que troca de letras, tropeço nos acentos,

descuidos no hífen depõem contra a pessoa, e apenas contra ela, não sobre seu conhecimento da língua.

Em um segundo momento, a expressão *aki* retoma tanto o tipo A quanto o tipo D de abreviatura presente no QUADRO 4 e confirma a caracterização da maioria das palavras utilizadas no internetês no estudo. Há ainda a variação *out* em substituição a *outro*, a junção de *porfv* em substituição a expressão “por favor” que pode ainda surgir *pfvr*, Outros esqueletos consonantais com o mesmo significado são *pfv* e *pf*, além de *plz*, que faz referência à palavra inglesa “please”.

Tantos outros arrolamentos seriam possíveis graças à dinamicidade gerada por estudo colaborativo e *online* e ainda com uso de aplicativo de interação social. Toda essa metodização no que tange à estrutura da língua portuguesa em comparação à variante internetês contempla o presente projeto de intervenção, tendo em vista que pretendemos desenvolver uma escrita atrelada a um contexto sociocultural, ou seja, vinculada a uma situação real de uso. Nesse sentido, a etnografia em seu aspecto primário sistematiza e faz significantes os procedimentos que, se cuidadosamente aplicados, podem conduzir à concretização dos objetivos e com a eficácia desta proposta.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto em que as aulas e as reflexões do estudo em tela foram executadas, partimos da realidade social da comunidade escolar a respeito das dificuldades de aprendizagem e da falta de interesse da maioria dos educandos em aprender a utilizar a língua materna em situações que exijam uma interação mais formal da escrita de textos bem articulados, em especial no ensino da EJA, aproveitando-se, nesse percurso, do aplicativo para interação *Whatsapp* e do uso recorrente em diversos ambientes para pesquisa discente e construções escritas com uso da linguagem internetês.

Retomada de uma preocupação parecida com a já manifestada no clássico “Fedro”, de Platão, por ocasião da invenção da escrita, quando se acreditava que o registro pelo alfabeto fosse acabar com a memória. Hoje há a preocupação que o internetês decrete o fim da aprendizagem da ortografia formal, principalmente porque se avalia que uma variante funcione sem a outra. Esse equívoco é desfeito quando se compreende que as estruturas do internetês são uniformes e aparecem sempre como substituição necessária à fluidez do discurso *online* de algumas estruturas preexistentes na língua materna.

Para fomentar e orientar o letramento mais amplo – do digital ao social, fez-se necessário o estudo de estrutura de uso mencionados por Bisognin (2009), levando em conta que o primeiro estudo focaliza nas estruturas similares que ocorrem em vários contextos *online* e o segundo dá atenção ao uso dos recursos da linguagem, ultrapassando a descrição gramatical do primeiro.

O grupo de *Whatsapp* foi, sem dúvida alguma, uma ferramenta para aprendizagens ubíquas, um canal muito importante para que a turma interagisse, mesmo quando não estava em sala de aula e refletisse sobre a importância das variações na língua portuguesa, além de ser um excelente campo para esses dois estudos. Tornou possível que trocássemos informações, sempre que havia necessidade, ou quando surgiam dúvidas, sem que estivéssemos em sala de aula ou em um determinado horário. O espaço funcionou, em muitos momentos, como uma sala de aula suspensa, um espaço riquíssimo para discussão e comprometimento com a aprendizagem, inter-relacionando alunos de diferentes faixas etária e opiniões a respeito da escola, que começaram a discutir de maneira respeitosa sobre soluções para suas dificuldades de aprendizagem, reelaborando posturas como leitores e escritores de seu próprio idioma, servindo, desse modo, como complemento da sala de aula física.

Sem dúvida, este resultado corrobora a posição de Lévy (1999), ao mencionar que a criação da rede mundial de computadores traz à escola a necessidade de enxergar que hoje é possível aprender em espaços físicos e virtuais. Esta é uma tendência irreversível da educação na contemporaneidade. A escola não perde a importância, mas deixa de ser o único espaço em que é possível aprender. Assim, é possível iniciar uma discussão em sala de aula e aprofundar à distância, ou iniciar uma discussão à distância e aprofundar na sala de aula. Aproveitando o melhor do físico e do virtual e incentivando a aprendizagem mais significativa, na medida em que acolhemos e problematizamos as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, tanto do ponto de vista linguístico quanto cultural, o que significa abordar a internet de maneira responsável e consciente em sala de aula, levando em consideração a evolução do termo letramento, para compreendermos que as exigências dos tipos de conhecimento sobre linguagem que os alunos devem aprender na escola têm a ver com as exigências postas pela sociedade de cada época. Por isso, a pergunta que encerra o grupo é tão importante:

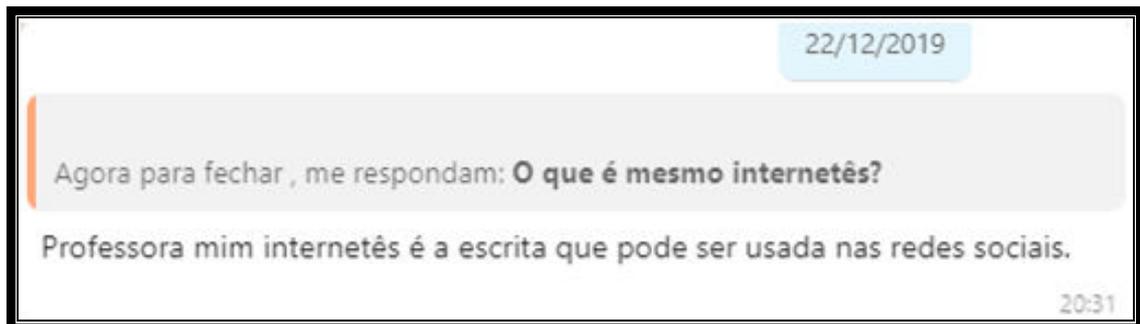


FIGURA 18 – Última *print* do grupo criado para análise de estruturas  
Fonte: Pesquisa direta (2019).

A imagem final do grupo, FIG. 18, criado para o estudo em tela resume a reavaliação discente em relação à uniformidade antes pressuposta pelos discentes na disciplina língua portuguesa e ressalta que esta necessita ter uma mesma estrutura, mas não necessariamente ser a mesma para toda a comunidade. A conservação de sua estrutura é que faz com que falemos a mesma língua, apesar de algumas variações e isso é de extrema importância

Com base nas análises feitas durante todo o processo de aprendizagem e de reflexão a respeito da interligação, agora evidente para todos os alunos, entre o português formal e sua variante internetês, foi comprovado que a maioria das estruturas utilizadas por todos os produtores de texto da sala de aula, além da questão ortográfica, ampliam a habilidade escritora e a criticidade discente, diante de suas próprias produções, em relação a seu próprio nível de conhecimento e, conseqüentemente, os incentivando a continuar a produzir.

A sociedade atual exige utilização de ferramentas como o aplicativo de interação social *Whatsapp* para aprendizagem colaborativa, significativa para uma análise crítica da sociedade em que vivemos, bem como das linguagens que surgem neste meio plural, caótico, anarquista e encantador por onde ecoam vozes plurais, variantes e enriquecedoras.

Dentro do contexto educacional as “novas tecnologias”, ou tecnologias da informação e comunicação (TIC), trazem a sala de aula, novos desafios e novas maneiras de aprender, e em especial as tecnologias móveis como o celular e tablet, por exemplo, permitem aprender em distintos espaços. Por isso utilizar dessa tecnologia móvel para aprimorar a escrita, incentivar os alunos a buscar o conhecimento e principalmente descobrir novas maneiras de aprender, é contribuir para autonomia, capacidade criadora e também ensinar para a liberdade.

Durante nosso estudo, a turma demonstrou que além do aprendizado teórico, há a influência positiva no que diz respeito ao alcance intelectual e afetivo da sala de aula, seja ela presencial ou *online*. Compete ao professor apaixonado pela profissão, sedento por ajudar ao próximo, buscar atualizações, constantes, visando utilizar todas as ferramentas possíveis para fomentar o processo ensino/aprendizagem de seus discentes.

O aumento significativo do uso de celular por nossos dois grupos etários majoritários em nosso estudo tem causado muitos conflitos, principalmente nas escolas, devido ao mau uso desses aparelhos, entretanto, buscou-se uma forma de minimizar tal situação utilizando-o como ferramenta pedagógica como o aplicativo de interação social *Whatsapp*.

Muitas são as estratégias que podem ser utilizadas para se empregar o internetês em sala de aula. O que vale naturalmente é a criatividade e a sensibilidade do professor para valer-se dos textos e do interesse discente pelo mundo virtual e suas formas de comunicação e interação. Além disso, mais importante do que a simples utilização de variantes de linguagem há a necessidade de uma reflexão sobre elas na escola para posterior capacitação de seus alunos no seu uso específico.

O “conflito linguístico” nessa, assim como em diversas turmas discentes pelo Brasil, precisava ser amenizado, talvez desfeito, para que todos se sentissem no mesmo patamar de aprendizado, já que

Ninguém é obrigado a entrar na onda das mídias eletrônicas, mas se entrar tem de dançar conforme a música. Em bom português: menos é mais. Dois instrumentos pedem passagem – o metro e a tesoura. Uma mira a extensão de palavras e frases [...] você não precisa inventar nada. A língua mais flexível que chiclete, se oferece todinha para lhe satisfazer as exigências (SQUARISI, 2014, p. 38).

Ao demonstrarmos que a língua portuguesa está sob ‘nosso controle’ e questionarmos sobre a escrita da internet – o uso do internetês – a pesquisa e a reflexão aprofundamos e

ultrapassamos através de *links* da própria rede as reflexões e desesperanças de muitos alunos que chegaram a EJA após sucessivas reprovações e muitos anos de afastamento do estudo com as correções ortográficas ainda como ‘traumas’ de um estudo antigo arraigado em normas que deveriam ser decoradas e dificilmente aprendidas. Essas reflexões reverberaram em produção de conhecimento e a troca de experiências em uma turma já com suas especificidades, dentre as quais se destacam a faixa etária dispare, transformou-se em uma imensa vontade de aprender e respondeu ao questionamento de que o internetês assim como a tecnologia em toda a sua amplitude, não só na linguagem, é um desafio necessário para crescer à humanidade conhecimento.

A aproximação entre o professor e o aluno mediada pela tecnologia é interessante e recompensadora, porque permite que o professor deixe de lado um pouco a rigidez imposta pela sala de aula e adote o papel de mediador intelectual ético e emocional dos alunos, e também deixe o papel de detentor total do conhecimento, para através de um tempo maior para esclarecer as dúvidas, use essa mediação para estabelecer laços afetivos entre o professor e o aluno.

Freire (2014), afirma que o diálogo é o ponto central na atividade de ensinar, e o professor e o aluno são seres atuantes no processo, para o autor, no contexto educacional, ato de dialogar implica na escolha do tema em que ambos pretendem dialogar e que essa forma de se construir o conhecimento conduz a uma “educação autêntica”, ou seja, a parceria que existe entre o educador e educando e o tema proposto. Essa metodologia foi interessante porque conduziu a uma problematização e os dois se transformam- tanto professora quanto aluno - em sujeitos atuantes no processo e aprendizagem porque crescem e aprendem juntos.

O interessante desse trabalho foi à evolução dos alunos, tanto no grupo como em sala de aula, alguns alunos tinham vergonha de expressar as suas opiniões, porém depois que eles começaram a participar no grupo do whatsapp passaram a se manifestar na sala de aula, defender seus pontos de vista e contribuir trazendo informações novas referentes ao tema estudado no grupo, na sala de aula, e outro tema pertinente e relevante para o conhecimento dos alunos, além de haver constantemente troca de informações e de conhecimento de mundo entre alunos de faixas etária díspares , porém sedentas de estabelecimento de relações mais próximas, para além da apreensão de conhecimento , a atitude de respeito e aprendizagem constante.

No contexto educacional, da minha turma da EJA, com alunos de diversas faixas etárias, diferentes percepções cognitivas, dessemelhantes visões sobre o mundo, sobre a importância do estudo, sobre a produção escrita e, conseqüentemente, sobre sua ligação com

características importantes do seu dia a dia – uma boa parte com o mercado de trabalho vindouro, outros, porém, com a aprendizagem significativa não exercida durante a juventude comprovou-se mais uma vez que como bem citava Paulo Freire “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (1989, p.68)

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, J. C. **O internetês não é língua portuguesa?** *Vida e educação*, ano 4, n. 13, p. 28-29, mar./abr. 2007.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino do português**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- \_\_\_\_\_, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARTON, David. **Literacy**— an introduction to the ecology of written language. Cambridge/USA: Brackwell, 1994.
- BESAN, José Antônio. *Ciência, Ufologia e Curiosidade*. **Origem da escrita... ou quase isso** (2009). Disponível em: <https://torqueteam.wordpress.com/2009/04/28/origem-da-escrita-ou-quase-isso/>. Acesso em: 15 dez. 2018.
- BISOGNIN, Tadeu Rossato. **Sem medo do internetês**. Porto Alegre, RS: AGE, 2009.
- BOGDAN, R; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences**. New York. 1975. J. Wiley.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: terceira versão. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 07 nov. 2017.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/agosto 2009.
- CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: SÃO PAULO (Estado). **Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus**. São Paulo: SE-CENP, 1988. v. 3.

- CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.
- CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.
- COSERIU, Eugenio. **Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos**. Rio de Janeiro: Presença, 1979.
- COSTA, Rosimeri Claudiano; SILVA, Renato da; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 11, p. 121-130, 2013.
- DICIONÁRIO CRAVO ALBIN DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA. **Patativa do Assaré**. 2002. Disponível em: <http://dicionariompb.com.br/patativa-do-assare/dados-artisticos>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 352 p.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FINO, C.N. FAQs. Etnografia e observação participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, 3, 2003.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.
- HYMES, D. On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), **Sociolinguistics**, 1972 (pp. 269-285). Harmondsworth: Penguin Books.
- \_\_\_\_\_, D. Acerca de la competencia comunicativa. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995. Disponível em: <http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/08Emanuele.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.
- KOCH, I.G.V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017b.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOOLE, M. A model for framing mobile learning. In: ALLY, M. (org). **Mobile Learning: transforming the delivery of education and training**. Edmonton CA: AU Press, Athabasca University, 2009. Disponível em: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>. Acesso em: 12 dez. 2018.

KOMESU, Fabiana. **O internetês na escola**/ Fabiana Komesu, Luciani Tenani. São Paulo: Cortês, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 2 ed. Editora 34: São Paulo, 1999.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MURANO, Edgard. Internet – O texto na era digital. *Língua*. São Paulo, ano 5 – número 64, p. 28-33, fev, 2011.

PERRENOUD, P. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker Editores, São Paulo, 2004. p. 184. 17

SAUSSURE, F de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidor Blikstein. 27º ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. 2 ed. 6 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

SQUARISI, Dad. **Como escrever na internet**. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, Luiz Carlos. **Gramática e interação, uma proposta para o ensino de gramática para o primeiro e segundo graus**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

## WEBGRAFIA

**Contribuições do Marxismo para uma Teoria Crítica da Linguagem.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502000000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502000000100002). Acesso em: 07 nov. 2018.

COSTA, Rosimeri Claudiano; SILVA, Renato da; VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **A evolução e revolução da escrita: um estudo comparativo.** *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 11, p. 121-130, 2013. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xvii\\_cnlf/cnlf/11/09.pdf](http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/11/09.pdf).

HYMES, D. **Acerca de la Competencia Comunicativa.** In: Llobera, M. et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, 1995. Disponível em: <http://jaraca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos13/08Emanuele.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

KOOLE, M. **A model for framing mobile learning.** In: ALLY, M. (org). *Mobile Learning: transforming the delivery of education and training.* Edmonton CA: AU Press, Athabasca University, 2009. Disponível em: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>. Acesso em: 12 dez 2018

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. **Abordagem etnográfica na investigação científica.** Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcelem05%2Fabord\\_etnogr\\_invest\\_cient.doc&ei=BTIZVcqoMMaeNpSfhLAJ&usg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXg-gU5A&sig2=VqWN8nsL76uCuy07OZxRVQ&bvm=bv.89381419,d.eXY](http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpeople.ufpr.br%2F~marizalmeida%2Fcelem05%2Fabord_etnogr_invest_cient.doc&ei=BTIZVcqoMMaeNpSfhLAJ&usg=AFQjCNE2WK75ORjKNG9yrl2VjqHXg-gU5A&sig2=VqWN8nsL76uCuy07OZxRVQ&bvm=bv.89381419,d.eXY). Acesso em: 12 jan. 2018.

## APÊNDICE

## Apêndice A

### TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ESTUDANTES

O (A) seu (ua) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP – UM DESAFIO À ESCRITA FORMAL?**, desenvolvida por **NEUSILENA DE BRITO COSTA** aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof. Dr. **JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL**.

O presente estudo tem como objetivo geral: Desenvolver a competência linguística formal de alunos da EJA por meio do internetês utilizando o aplicativo *Whatsapp* e como objetivos específicos: Verificar similaridades linguísticas presentes em internetês e português formal; Comparar produções discentes em internetês no aplicativo *Whatsapp* e português formal, em meio analógico; Discutir em sala de aula funcionamento da língua no espaço discursivo digital: suas condições de produção, a temporalidade e forma de textualização específica; Contribuir para que os alunos apreendam e entendam a linguagem online como modo de enunciação, com características não só linguísticas, mas também discursivas próprias; Corroborar, por meio da investigação conjunta da linguagem online (entre assistente e sujeitos de pesquisa), os conhecimentos que os alunos possuem sobre o funcionamento da Língua Portuguesa e também sobre a norma padrão e suas convenções; Ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, preparando-os para empregarem a língua, eficientemente, com os vários recursos que ela nos oferece e Orientar os alunos da EJA quanto ao uso adequado da variação linguística em contextos específicos.

Justifica-se o presente estudo por se tratar do interesse em promover contribuições para o aprimoramento das memórias escritas através da realização de oficinas temáticas e rodas de conversa. A literatura sobre o tema é escassa e pouco divulgada, fato que despertou real interesse em estudá-lo e divulgá-lo.

A participação do seu (ua) filho (a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntário, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso o seu (ua) filho (a) decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da participação do (a) seu (ua) filho (a) são considerados mínimos, limitados à possibilidade de certa inibição em externar memórias em rodas de conversa ou ainda nas produções textuais coletivas, no entanto, o gênero em estudo não exige do narrador a veracidade dos fatos, sendo assim, é possível contribuir com memórias de outros ou ainda elaborar verossímeis memórias a partir de tramas já conhecidas, para que não ocorra nenhum desconforto psicológico, será escolhido um local sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

Caso a participação de seu (ua) filho (a) implique em algum tipo de despesa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora responsável, o mesmo ocorrendo caso ocorra algum dano.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos objetivos, justificativa, riscos e benefícios da pesquisa, e dou o meu consentimento para que meu (inha) filho (a) possa dela participar e para a publicação dos resultados, assim como o uso de minha imagem dos mesmos nos slides destinados à apresentação do trabalho final. Estou ciente de que receberei uma cópia deste documento, assinada por mim e pela pesquisadora responsável, como se trata de um documento em duas páginas, a primeira deverá ser rubricada tanto pela pesquisadora responsável quanto por mim.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

**Profª. NEUSILENA DE BRITO COSTA**  
Pesquisadora responsável

---

Participante da Pesquisa

---

Testemunha

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Neusilena de Brito Costa

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Telegrafista Chateaubriand Brasil Filho, 820 – Bairro: Monsenhor Magno- João Pessoa -PB - CEP: 58.066-120.

E-mail: [neusilena09@hotmail.com](mailto:neusilena09@hotmail.com). Fone: (83) 98612-4756

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br)– fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

## Apêndice B

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES MENORES)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP – UM DESAFIO À ESCRITA FORMAL?** que está sendo desenvolvida por **NEUSILENA DE BRITO COSTA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. **JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL**, nesta instituição.

O presente estudo tem como objetivo geral: Desenvolver a competência linguística formal de alunos da EJA por meio do internetês utilizando o aplicativo *Whatsapp* e como objetivos específicos: Verificar similaridades linguísticas presentes em internetês e português formal; Comparar produções discentes em internetês no aplicativo *Whatsapp* e português formal, em meio analógico; Discutir em sala de aula funcionamento da língua no espaço discursivo digital: suas condições de produção, a temporalidade e forma de textualização específica; Contribuir para que os alunos apreendam e entendam a linguagem online como modo de enunciação, com características não só linguísticas, mas também discursivas próprias; Corroborar, por meio da investigação conjunta da linguagem online (entre assistente e sujeitos de pesquisa), os conhecimentos que os alunos possuem sobre o funcionamento da Língua Portuguesa e também sobre a norma padrão e suas convenções; Ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, preparando-os para empregarem a língua, eficientemente, com os vários recursos que ela nos oferece e Orientar os alunos da EJA quanto ao uso adequado da variação linguística em contextos específicos.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o interesse em pesquisar métodos que possam contribuir para o aprimoramento das produções textuais escritas a partir de situações reais de uso da língua, assim como promover o estudo do gênero memórias na tentativa de preservar, através de textos escritos, histórias relevantes do ponto de vista dos participantes como forma.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: I. Apresentação do projeto, momento que deverá se efetivar em uma roda de conversa, na ocasião todos terão a oportunidade de conhecer alguns textos de memórias e externar as narrativas que fazem parte do enredo de suas vidas; II. Em seguida, cinco oficinas temáticas serão desenvolvidas na turma (momento de compartilhar experiências através de leitura, contação e produção de memórias) pretendendo explorar as peculiaridades do gênero em estudo buscando oferecer as estratégias necessárias para que se alcancem melhorias na produção escrita desses textos; III. Ao final, os textos produzidos deverão ser reunidos e socializados entre os participantes da pesquisa em outra roda de conversa, no momento terão a oportunidade de externar suas impressões acerca das atividades desenvolvidas e das possíveis melhorias alcançadas, este também será o momento de organizar as produções escritas para que sejam veiculadas, em um livro de memórias, aos demais integrantes da comunidade escolar.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo

apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de certa inibição em externar memórias em rodas de conversa ou ainda nas produções textuais coletivas, no entanto, o gênero em estudo não exige do narrador a veracidade dos fatos, sendo assim, é possível contribuir com memórias de outros ou ainda elaborar verossímeis memórias a partir de tramas já conhecidas, para que não ocorra nenhum desconforto psicológico, será escolhido um local sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu,

\_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
**Profª. NEUSILENA DE BRITO COSTA**  
 Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Aluno (a) Participante da Pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Neusilena de Brito Costa

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Telegrafista Chateaubriand Brasil Filho, 820 – Bairro: Monsenhor Magno- João Pessoa -PB - CEP: 58.066-120.

E-mail: [neusilena09@hotmail.com](mailto:neusilena09@hotmail.com). Fone: (83) 98612-4756

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

## Apêndice C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES MAIORES)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **INTERNETÊS NA EJA VIA WHATSAPP – UM DESAFIO À ESCRITA FORMAL?** que está sendo desenvolvida por **NEUSILENA DE BRITO COSTA**, aluna regularmente matriculada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/ Mamanguape, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação do Prof. Dr. **JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL**, nesta instituição.

O presente estudo tem como objetivo geral: Desenvolver a competência linguística formal de alunos da EJA por meio do internetês utilizando o aplicativo *Whatsapp* e como objetivos específicos: Verificar similaridades linguísticas presentes em internetês e português formal; Comparar produções discentes em internetês no aplicativo *Whatsapp* e português formal, em meio analógico; Discutir em sala de aula funcionamento da língua no espaço discursivo digital: suas condições de produção, a temporalidade e forma de textualização específica; Contribuir para que os alunos apreendam e entendam a linguagem online como modo de enunciação, com características não só linguísticas, mas também discursivas próprias; Corroborar, por meio da investigação conjunta da linguagem online (entre assistente e sujeitos de pesquisa), os conhecimentos que os alunos possuem sobre o funcionamento da Língua Portuguesa e também sobre a norma padrão e suas convenções; Ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos, preparando-os para empregarem a língua, eficientemente, com os vários recursos que ela nos oferece e Orientar os alunos da EJA quanto ao uso adequado da variação linguística em contextos específicos.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é o interesse em pesquisar métodos que possam contribuir para o aprimoramento das produções textuais escritas a partir de situações reais de uso da língua, assim como promover o estudo do gênero memórias na tentativa de preservar, através de textos escritos, histórias relevantes do ponto de vista dos participantes como forma.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: I. Apresentação do projeto, momento que deverá se efetivar em uma roda de conversa, na ocasião todos terão a oportunidade de conhecer alguns textos de memórias e externar as narrativas que fazem parte do enredo de suas vidas; II. Em seguida, cinco oficinas temáticas serão desenvolvidas na turma (momento de compartilhar experiências através de leitura, contação e produção de memórias) pretendendo explorar as peculiaridades do gênero em estudo buscando oferecer as estratégias necessárias para que se alcancem melhorias na produção escrita desses textos; III. Ao final, os textos produzidos deverão ser reunidos e socializados entre os participantes da pesquisa em outra roda de conversa, no momento terão a oportunidade de externar suas impressões acerca das atividades desenvolvidas e das possíveis melhorias alcançadas, este também será o momento de organizar as produções escritas para que sejam veiculadas, em um livro de memórias, aos demais integrantes da comunidade escolar.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, limitado à possibilidade de certa inibição em externar memórias em rodas de conversa ou ainda nas produções textuais coletivas, no entanto, o gênero em estudo não exige do narrador a veracidade dos fatos, sendo assim, é

possível contribuir com memórias de outros ou ainda elaborar verossímeis memórias a partir de tramas já conhecidas, para que não ocorra nenhum desconforto psicológico, será escolhido um local sem a interferência de pessoas alheias ao estudo. Em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Vale ressaltar que durante todas as etapas da presente pesquisa serão cumpridas todas as determinações constantes da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) dos objetivos, justificativa, risco e benefício do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento assinado por mim e pelo pesquisador responsável, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

João Pessoa-PB, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
**Prof<sup>ta</sup>. NEUSILENA DE BRITO COSTA**  
 Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Aluno (a) Participante da Pesquisa

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisadora Responsável: Neusilena de Brito Costa

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Telegrafista Chateaubriand Brasil Filho, 820 – Bairro: Monsenhor Magno- João Pessoa -PB - CEP: 58.066-120.

E-mail: [neusilena09@hotmail.com](mailto:neusilena09@hotmail.com). Fone: (83) 98612-4756

E-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: [eticaccs@ccs.ufpb.br](mailto:eticaccs@ccs.ufpb.br) – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791

Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900

**Apêndice D**  
**TERMO DE ANUÊNCIA**



**ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL  
FENELON CÂMARA**

Rua Adauto Toledo, 157 - Geisel, João Pessoa - PB João Pessoa - PB,  
58075-260 Telefone: (83) 3231-5435 ou 3218-9139 .

**TERMO DE ANUÊNCIA**

Pelo presente termo, declaro ter recebido informações, de forma clara e detalhada, sobre a pesquisa **"INTERNETÊS NA EJA VIA WHASTAPP – ESCRITA E VARIAÇÃO NO ESTUDO DO PORTUGUÊS FORMAL."**, a ser desenvolvido nesta instituição por Neusilena de Brito Costa, sob a orientação do Prof. Dr. João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB).

Voltada para uma turma do Ciclo IV (anos finais do ensino fundamental II), a pesquisa objetivadesenvolver a competência linguística formal de alunos da EJA por meio do internetês utilizando o aplicativo Whatsapp; apurar similaridades linguísticas presentes em internetês e português formal; confrontar produções discentes em internetês no aplicativo Whatsapp e português formal, em meio analógico; instrumentalizar os alunos da EJA quanto ao uso adequado da variação linguística em contextos específicos.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados, bem como também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que esta pesquisa será desenvolvida como preconiza a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados, desde que se respeite o caráter confidencial das informações e da identificação dos participantes. Os dados devem ser arquivados pelo pesquisador e destruídos após cinco anos.

João Pessoa – PB, 10 de dezembro de 2019.

*Assinatura e carimbo do responsável pela instituição*

**CNPJ: 01.929.880/0001-48**  
**CAIXA ESCOLAR  
FENELON CÂMARA**  
Rua Adauto Toledo, 157 - Geisel  
P.O. 58075-260 - João Pessoa - PB

**Apêndice E**

**QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO ADAPTADO PARA DISSERTAÇÃO  
“INTERNETÊS NA EJA VIA WHASTAPP**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO-  
CCAE**



**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
LETRAS – PROFLETRAS**

**PROFLETRAS**

**QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO ADAPTADO PARA DISSERTAÇÃO  
“INTERNETÊS NA EJA VIA WHASTAPP – UM DESAFIO OU UM ACRÉSCIMO À  
ESCRITA FORMAL.”**

**APLICADORA: PROF@ MESTRANDA: NEUSILENA DE BRITO COSTA**

**ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO WANDEMBERG GONCALVES MACIEL**

Prezado aluno, parabéns por participar conosco desta pesquisa, você está colaborando para compreendermos melhor sobre o uso do internetês e suas contribuições na escrita formal de textos em suportes diferenciados e, principalmente, em benefício próprio na junção de duas linguagens já pertinentes ao mundo atual.

Hoje iremos preencher um questionário de sondagem para saber qual é o seu nível de uso da tecnologia. Pedimos que você preste bastante atenção nas perguntas e responda corretamente.

Muito obrigado!

Antes de iniciarmos o questionário, vamos escolher um nome “FICTÍCIO” para cada aluno.

Esse nome que você escolher é o que vai ser usado no desenvolvimento da pesquisa.

Você pode escolher nomes de Super Herói, Personagens de Contos de Fadas, Planetas, Jogadores de Futebol entre outros.

DATA: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. VOCÊ TEM COMPUTADOR EM SUA CASA?

( ) SIM ( ) NÃO

2. VOCÊ TEM ACESSO A INTERNET EM SUA CASA?

SIM  NÃO

3. SE VOCÊ TEM ACESSO EM CASA, QUAL É TIPO DE CONEXÃO?

WIFI  CABO  CHIP CELULAR

4. VOCÊ USA MAIS  O COMPUTADOR?

O CELULAR?

5. VOCÊ TEM CADASTRO EM REDES SOCIAIS?

SIM  NÃO

6. QUAIS AS REDES SOCIAIS E/OU APLICATIVOS PARA INTERAÇÃO SOCIAL VOCÊ MAIS UTILIZA?

FACEBOOK

INSTAGRAM

TWITTER

WHATSAPP

OUTROS

7. LEVANDO EM CONSIDERAÇÃO SUA RESPOSTA A QUESTÃO 6, PARA QUÊ VOCÊ MAIS UTILIZA O COMPUTADOR E/OU CELULAR?

PESQUISAS DE TRABALHOS NA INTERNET

ACESSAR AS REDES SOCIAIS

JOGOS ON LINE

OUTROS

8. VOCÊ LEVA CELULAR OU OUTRO EQUIPAMENTO DE COMUNICAÇÃO PARA ESCOLA?

SIM  NÃO

9. A ESCOLA PERMITE O USO DE CELULAR POR ALUNOS?

SIM  NÃO

10. SE PERMITE, QUAL (IS) USOS VOCÊ FAZ DO EQUIPAMENTO?

PARA ME COMUNICAR COM OUTROS FORA E DENTRO DA ESCOLA

PARA PESQUISAR ASSUNTOS

11. VOCÊ ACHA QUE APRENDE MELHOR OS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS USANDO O COMPUTADOR E/OU CELULAR?

( ) SIM ( ) NÃO

12. HAVENDO A POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM COM OS MEIOS ELETRÔNICOS, EM ESPECIAL COM USO EM REDE SOCIAL, VOCÊ AVALIA QUE SUA ESCRITA MELHORARIA NO QUE DIZ RESPEITO AO SEGUIMENTO DAS REGRAS DA LÍNGUA PORTUGUESA?

( ) SIM ( ) NÃO

13. VOCÊ JÁ OUVIU FALAR EM INTERNETÊS? ( ) SIM ( ) NÃO

14. CONCEITUE INTERNETÊS, DE ACORDO COM SEU CONHECIMENTO.

---

---

---

15. EXPRESSÕES COM PQ, VC, NAUM, DMS FAZEM PARTE DO SEU COTIDIANO?

( ) SIM ( ) NÃO

EM QUE MOMENTO? \_\_\_\_\_

## Apêndice F

### PLANO DE AULAS EXECUTADAS

#### MOMENTO 01

Sondagem e reconhecimento do tema: Tecnologia, internet, rede social, internetês

Disciplina: Língua Portuguesa

Turma envolvida:

Ciclos IV

Período:

#### OBJETIVOS:

- Utilizar tema de interesse comum (tecnologia/internet/rede social) selecionado para leitura individual e resposta a questionário objetivo.
- Reconhecer uso de tecnologia, internet, rede social para interação e comunicação discente.
- Encaminhar novas leituras, produções e apresentações a partir do tema supracitado.

#### CONTEÚDOS e ATIVIDADES

- Leitura e apreciação de texto em questões objetivas.
- Aprendizagem vocabular oral e escrita
- Interpretação de texto individual e coletivamente
- Linguagem utilizada em questões objetivas
- Introdução ao debate sobre uso da internet para estudo.

#### MATERIAL UTILIZADO:

- Material xerocado

Fonte: Diário de campo, 2019.

#### MOMENTO 02

Aprofundamento do tema com leituras orientadas e novos discursos:

Disciplina: Língua Portuguesa

Turmas envolvidas:

Ciclos IV

Período:

2 aulas conjugadas

#### OBJETIVOS:

- Exercitar o questionamento e a argumentação com assuntos de sala de aula.
- Utilizar texto selecionado para leitura individual e coletiva
- Reconhecer uso de linguagem formal e informal no texto.
- Construir interpretação coletiva e individual de texto a partir da leitura.
- Apresentar oralmente resultado de estudo interpretativo.
- Executar novas leituras a partir do tema supracitado

**CONTEÚDOS e ATIVIDADES**

- Leitura e apreciação de texto.
- Leitura e debate a respeito do vocabulário dos textos.
- Aprendizagem vocabular oral e escrita
- Interpretação de texto individual e coletivamente *online*
- Linguagem formal e informal – debate sobre variação lingüística e suporte de linguagem. *Online*

**MATERIAL UTILIZADO:**

- MATERIAL XEROCADO ACERCA DOS TEXTOS
- DATASHOW COM MATERIAL MIDIÁTICO ACERCA DO TEMA

**ANEXO**

## Anexo A

## FOLHA DE ROSTO COM TÍTULO MODIFICADO APÓS QUALIFICAÇÃO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

## FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

|  |   |                     |                                       |
|--|---|---------------------|---------------------------------------|
| 1. Projeto de Pesquisa:<br>INTERNETÉS NA EJA VIA WHATSAPP: UM DESAFIO À ESCRITA FORMAL?.   |   |                     |                                       |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 35   |   |                     |                                       |
| 3. Área Temática:  |   |                     |                                       |
| 4. Área do Conhecimento:<br>Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes   |   |                     |                                       |
| <b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>   |   |                     |                                       |
| 5. Nome:<br>NEUSILENA DE BRITO COSTA   |   |                     |                                       |
| 6. CPF:<br>009.519.174-71  | 7. Endereço (Rua, n.º):<br>Rua Telegrafista Chateaubriand Brasil Filho, N° 820 CUIA Apto. 402 C JOAO PESSOA PARAIBA<br>58066120 |                     |                                       |
| 8. Nacionalidade:<br>BRASILEIRO  | 9. Telefone:<br>5583986124756   | 10. Outro Telefone: | 11. Email:<br>neusilena09@hotmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p> |   |                     |                                       |
| <b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>  |   |                     |                                       |
| 12. Nome:<br>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA   | 13. CNPJ:<br>24.098.477/0017-87   | 14. Unidade/Órgão:  |                                       |
| 15. Telefone:<br>(83) 3291-1805  | 16. Outro Telefone:   |                     |                                       |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p style="text-align: center;">Data: _____ / _____ / _____</p> <p style="text-align: right;">_____ Assinatura</p>  |   |                     |                                       |
| <b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>  |   |                     |                                       |
| Não se aplica.   |   |                     |                                       |