



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA – IFSP, CAMPUS SÃO PAULO  
PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES – ÊNFASE MAGISTÉRIO SUPERIOR**

**IEDA MARIA NOGUEIRA SANCHES**

**O INTERNETÊS NA SALA DE AULA  
QUE LÍNGUA É ESSA?**

SÃO PAULO  
NOVEMBRO/2013

**IEDA MARIA NOGUEIRA SANCHES**

**O INTERNETÊS NA SALA DE AULA  
QUE LÍNGUA É ESSA?**

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFSP, Campus São Paulo, no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Magistério Superior, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista.

Orientador: Prof. Me. Flavio Biasutti Valadares.

SÃO PAULO

NOVEMBRO/2013

S19n Sanches, Ieda Maria Nogueira  
O Internetês na sala de aula: que língua é essa? /  
Ieda Maria Nogueira Sanches. - São Paulo: [s.n.], 2013.  
51f.; 30 cm

Orientador: Prof. Me. Flavio Biasutti Valadares.  
Monografia (Especialização em Formação de Professores  
com ênfase no Magistério Superior). - Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2013.

1. Internetês 2. Língua Portuguesa 3. Variação Linguística I.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São  
Paulo II Título

CDU 37.02

Aos meus Alunos, Familiares e  
Profissionais que sempre me  
inspiraram a seguir em frente!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Mestre e Orientador Flavio Biasutti Valadares, por sua colaboração e dedicação no decorrer desta pesquisa, por suas pontuais observações que me ajudaram nas inúmeras dúvidas e em sua eficaz didática, que me manteve firme em meus estudos, apesar das dificuldades;

Aos Professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Magistério Superior, turma de 2011, pelos conhecimentos compartilhados em cada aula, de forma profissional, humana e apaixonada;

Aos Professores colegas de turma, pela exemplar compreensão de que também temos o direito de sermos frágeis, mas também pela inspiração de que também podemos superar nossas limitações; e

Ao Julio, companheiro de trabalho, pelo interesse na leitura e pela grandeza em trazer sugestões, realizar correções específicas e indicar ideias que contribuíram para as considerações finais.

“Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).”  
(Mikhail Bakhtin)

## **RESUMO**

Este estudo teve como principal objetivo a análise de textos que evidenciam o internetês em produções escritas de alunos de uma escola pública municipal de São Paulo. Abordou-se a língua e a linguagem, bem como a sua evolução em diversos aspectos de sua variação e os desafios do professor no enfoque de uma aula significativa e contextualizada para os alunos da atualidade. Houve uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa de cunho investigativo para constatar se o internetês influencia a aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto da sala de aula.

**Palavras-chave:** Internetês; Língua Portuguesa; Variação Linguística; Escrita.

## **ABSTRACT**

*This study aimed to the analysis of texts that demonstrate the internetês in written productions of students of a public school in São Paulo. Addressed the language and language as well as its evolution in various aspects of its changes and challenges of the teacher in a classroom focus significant and contextualized for students today. There was an applied research with qualitative approach of investigative to find out if internetês influences learning the Portuguese language in the context of the classroom.*

**Key words:** *Internetês; Portuguese; Linguistic Change; Writing.*

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	9
1 AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO .....	13
1.1 Uma educação com qualidade .....	13
1.2 A escrita e as tecnologias.....	14
2 LÍNGUA E LINGUAGEM .....	19
2.1 Comunicação e Expressão.....	19
2.2 Variação linguística .....	21
2.3 Internetês .....	25
3 COMO ESCREVEM OS ALUNOS? ANÁLISE DE UMA OBSERVAÇÃO .....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	43
REFERÊNCIAS .....	47
ANEXO .....	51

## INTRODUÇÃO

*Nos últimos anos, ouvimos uma centena de vezes pais e educadores falarem que as crianças de hoje são completamente diferentes da geração passada. Sentimo-nos aliviados por constatar que realmente isto é uma grande verdade, afinal, somos frutos do nosso próprio contexto, moldados pelos condicionantes do nosso próprio tempo. Muitas vezes, corremos o risco de querer reproduzir nas atuais gerações a geração que fomos, sem respeitar os novos contextos. (FONTOURA MAGALHÃES, 2010, p.68)*

Flecha e Tortajada (2000) indicam que as principais mudanças que marcam a entrada do século XXI são iniciadas na década de 70 com a revolução tecnológica. A sociedade de sujeitos conhecedores e transformadores de objetos, a sociedade industrial, passa a ser composta por sujeitos capazes de fazer uso de múltiplas linguagens e de desenvolver ações diversificadas. Com isso, a mudança social é possibilitada pelo ato comunicativo que desenvolve ações para emancipação, isto é, por meio de processos organizacionais, desenvolvimento, transmissão do conhecimento numa sociedade definida como a da informação.

Nessa perspectiva, cabe considerar que a língua, elemento que dá condição de existência às demais formas de comunicação, está em um constante processo de construção, reconstrução. Por ser meio de interação, ela possui um caráter “heterogêneo” por suas inúmeras variações. Essas variações têm uma organização, uma estrutura que possibilita o entendimento entre seus interlocutores, compondo uma variação linguística que leva em consideração certos fatores como a localização geográfica, posição socioeconômica, escolaridade, gênero, idade, redes sociais. (BAGNO, 2007)

Kleiman (2002) nos indica que, em uma lista para compras em um supermercado, na leitura de rótulos, comparação de preços ou em um preenchimento de cheque, atividades rotineiras, associadas ao que se denomina letramento, acabam sendo tão automáticas como o próprio falar, que não exige tanto esforço e concentração.

A autora nos aponta que

[...] essa escrita ambiental e rotineira representa, entretanto, apenas uma das funções da escrita, das mais básicas. O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder. (KLEIMAN, 2002, p. 7-8)

Com o advento da Internet, muitas pessoas passaram a ler e a usar mais a escrita, e a ampliação do acesso às novas tecnologias de comunicação possibilita um contato maior com vários gêneros digitais, como indica Xavier (2005, p. 4), “a *web*, enquanto novo espaço de comunicação exige novas formas de lidar com a língua”. Um código peculiar passou a ser usada pelos internautas em textos escritos em ambientes virtuais, o que foi criticado por teóricos como Silva (2005), que, em seu artigo “Português assassinado a tecladas”, publicado no site Observatório da Imprensa, defende que o idioma cibernético é um problema.

Para o autor, a falta de domínio da língua escrita facilitou a criação do código em questão, e critica severamente o não uso da norma culta. Além disso, ele alerta para o uso de tal código em ambientes que ultrapassam a comunicação no meio virtual, como em legendas de filmes: “Mas eis que, abruptamente, irrompeu nas legendas da rede Telecine, nas TVs a cabo NET e Sky. O Cyber Movie, em que as legendas dos filmes são escritas na mesma pobreza vocabular e desarrumação comum aos ágrafos que se beneficiaram das novas tecnologias”. (SILVA, 2005, p.1)

Conforme Bortoni-Ricardo (2002), construir um conhecimento linguístico nos alunos é ter o professor como parceiro em um processo interativo que contribua com a competência comunicativa dos alunos e dê uma consciência crítica para as diversas variações linguísticas. A autora acrescenta que

[...] uma forma efetiva de o professor conferir essa ratificação é dar continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a. Se essa contribuição foi vinculada a uma variedade não padrão, no momento em que o professor retomar a contribuição para ampliá-la, ele poderá justapor a variante padrão e tecer comentários sobre as diferenças entre as duas variantes, permitindo assim, que se desenvolva a consciência do aluno sobre a variação linguística. (BORTONI-RICARDO, 2002, p.141)

Para isso, é importante observarmos que, entre as finalidades do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, é pressuposto, de acordo com as Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagem- ciclo II, de 2007,

[...] formar jovens capazes de usar adequadamente a língua, em suas modalidades escrita e oral, para participar das práticas sociais, seja para aprender, informar-se, divertir-se ou para relacionar-se com outros indivíduos. Para tanto, o ensino de Língua Portuguesa deve estar fundamentado no princípio de que ler, escutar ou produzir textos orais e escritos são atos de linguagem que supõem atitude ativa do estudante na construção do sentido, para a qual concorrem fatores internos e externos ao texto. Sob esse ponto de vista, ensinar Língua Portuguesa requer não só lançar mão de textos e estudar suas propriedades intrínsecas de linguagem,

mas conhecer seus contextos de produção, para assim compreender a prática social que os justificam. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - CICLO II, 2007, p.30)

Na sala de aula, então, notamos que os alunos, frequentemente, usam o código baseado na simplificação informal da escrita em mensagens escritas entre celulares, em redes sociais e em trabalhos escolares escritos; neste último caso, configura-se a inadequação do uso culto da língua, na modalidade escrita.

Nesse aspecto, percebemos que os avanços tecnológicos<sup>1</sup> dão um tom peculiar à sociedade, responsável em grande parte pelas aceleradas mudanças que orientam a atual realidade, especialmente as Tecnologias de Informação e Comunicação. Segundo as Proposições de Expectativas de Aprendizagens com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, de 2010, essas tecnologias podem ser divididas em dois grupos:

As TIC convencionais, pré-digitais, estão os pergaminhos, o papiro, o livro manuscrito, o papel, a tipografia, o livro impresso, a litografia, a fotografia em papel, o som gravado em disco de vinil, o jornal, o cinema em fita celuloide, o rádio, a televisão, o vídeo... (PROPOSIÇÕES DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, de 2010, p.16)

e as tecnologias digitais, como o livro digital, a foto digital, o vídeo digital, a rádio digital, dentre outras tecnologias convencionais que acabam transformando-se em digitais.

Estamos em um momento desafiador, pois o adolescente de hoje convive com televisão, celular, internet, e lidar com os avanços tecnológicos e científicos da atualidade é trabalhar com meios que proporcionam aos educandos alternativas para uma prática social capaz de lidar com a diversidade.

Assim, as necessidades e os interesses estão diferentes, o ‘estar junto’ de tempos passados, por exemplo, hoje traz outros significados e é mediado pelas técnicas de comunicação, que criam novas linguagens e incorporam novas culturas (SOUSA, 2001). Mas nem sempre a escola pública acompanha esse processo midiático, e quando proporciona acesso aos meios do conhecimento, torna-se responsável por gerar e gerir oportunidades; do contrário, exclusões são agravadas, como salientam Flecha e Tortajada (2000).

---

<sup>1</sup> O primeiro computador ENIAC, em 1945, marcou o início da popularização das novas tecnologias. Desde então, novas formas de viver, trabalhar, se divertir, conviver e aprender fazem parte do ritmo social da atualidade. A internet se configura como a principal TIC que revolucionou todos os âmbitos dessa história. É o que mais tem a ver com uma necessária revolução educacional, em especial, no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. (PROPOSIÇÕES DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGENS COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, de 2010, p.16)

Sousa (2001) nos coloca questões de como trabalhar a educação de adolescentes em um processo social de fragmentações de múltiplas linguagens, visto que muitos adolescentes demonstram dificuldade para trabalhar produções escritas na escola. Em contrapartida, esses mesmos adolescentes desempenham uma escrita fácil em outros espaços, como no bate-papo, nos sites de relacionamento, trocando mensagens pelos celulares sem bloqueio.

Nesse ponto, nossa pesquisa se assenta: Que escrita é essa? O uso desse código escrito interfere na aprendizagem de produções escritas realizadas na escola de forma negativa? Traz influência? Seria o estudo dessa linguagem um fator motivador para o estudo significativo da língua entre os adolescentes? Tais questionamentos passaram a fazer parte do atual cotidiano escolar; o momento requer um maior aprofundamento do conhecimento para poder lidar com essas questões.

Este estudo traça como principal objetivo a análise de textos que evidenciam o “internetês” (BISOGNIN, 2009) em produções escritas de alunos em turmas de 6ª e 7ª séries de uma escola pública municipal de São Paulo. Para sua consecução, iniciamos com uma abordagem do estudo da língua e da linguagem praticados na escola fundamental, a seguir tratamos da evolução da língua em vários aspectos de sua variação e apresentamos uma descrição do internetês e da lógica que orienta esse ‘jeito diferente de escrever’.

O desenvolvimento do trabalho deu-se com o levantamento de um número de usuários do internetês, por meio da aplicação de produções escritas. Na sequência, verificamos quais os tipos de ocorrência do internetês figuraram em maior número nessas produções. Após a identificação, fizemos a análise dos tipos de ocorrência em comparação à forma culta na modalidade escrita. Por fim, computamos a ocorrência por meio de percentagens que indicam a influência ou não do internetês em produções escritas dos alunos.

A reflexão e o estudo do tema nos encaminharam para fatores que envolvem a ação do professor e seus desafios para uma proposta que possa atender aos alunos de nosso tempo em uma escola pública municipal de São Paulo de forma significativa e contextualizada em suas várias vertentes linguísticas, culturais, sociais, geográficas, históricas e políticas.

# 1 AS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

## 1.1 Uma educação com qualidade

*Meu senhor, respondeu-me um longo verme gordo,  
 nós não sabemos absolutamente nada dos textos que  
 roemos,  
 nem escolhemos o que roemos,  
 nem amamos ou detestamos o que roemos;  
 nós roemos.  
 (Machado de Assis, 1977)*

Baseando-nos nas Orientações Curriculares, refletimos sobre a sua Proposição de Expectativa de Aprendizagem, que envolve a aquisição de saberes em diversas áreas do conhecimento, e entendemos que é primordial participarmos de discussões que envolvem o contexto da educação pública do século XXI destacando duas questões: “O que é uma Educação de Qualidade?” e “Como fazer com que o aluno tenha acesso a esse direito?”.

Ao analisar a trajetória da escola pública brasileira e, em particular, da rede Municipal de Ensino de São Paulo, percebemos que o foco da educação fora, por muito tempo, a promoção de indivíduos com conhecimentos, técnicas e valores que lhes davam condições para uma inserção social. Em outros termos,

[...] o foco do trabalho da escola eram os conteúdos a serem transmitidos às novas gerações. A organização escolar era seriada e tinha como critério básico o conhecimento a ser transmitido. Os estudantes eram agrupados segundo a aquisição de determinados conteúdos: de um lado, aqueles que os dominavam e, de outro, aqueles que ainda não haviam se apropriado desses. Os que não atingiam as metas estabelecidas eram retidos. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PROPOSIÇÃO DE EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM, 2007, p. 10-11)

Em São Paulo, no fim do século XX, foram introduzidos os ciclos de aprendizagem, em que houve uma organização de tempo e espaço permitindo um maior tempo para que os alunos atingissem saberes necessários para sua formação. Essa readaptação foi em decorrência de muitas críticas ligadas ao grande índice de reprovação e evasão dos alunos, resultante desse sistema<sup>2</sup>. No entanto, há um alto número de crianças que prosseguem no Ensino Fundamental “sem construir as aprendizagens necessárias ao seu desenvolvimento e inserção social” (Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem,

<sup>2</sup> A reprovação em massa, ano a ano como solução para os problemas de ensino.

2007, p.11), ou, conforme Alarcão (2001), “após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita” (ALARCÃO, 2001, p.16), o que provoca novos questionamentos. Por que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças sociais e oferecer um ensino de qualidade para tantos alunos? A autora explicita que

[...] não obstante as transformações que nela vão sendo introduzidas, ela não convence nem atrai. É coisa do passado, sem rasgos do futuro. Ainda fortemente marcada pela disciplinaridade, dificilmente prepara para viver a complexidade que caracteriza o mundo atual. Influenciada pela tradição ocidental, que privilegia grandemente o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, não potencializa o desenvolvimento global do ser pessoa ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam a esse paradigma. (ALARCÃO, 2001, p. 18-19)

Dessa maneira, construir uma Educação de Qualidade envolve certas variáveis desafiadoras como, por exemplo, uma escola dinâmica e inovadora, com infraestrutura adequada, docentes motivados e comprometidos, alunos também motivados, com gerenciamento pessoal e grupal, uma relação de respeito entre professor e aluno, interação entre escola e comunidade<sup>3</sup>. Porém, a sociedade globalizada apoia-se na competitividade, no individualismo, na falta de solidariedade, deixando as pessoas cada vez mais alienadas. Será que estaríamos preparando uma educação para a cidadania também de forma alienada? Nas palavras de Alarcão (2001),

[...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse do outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições do desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola. (ALARCÃO, 2001, p. 22)

## 1.2 A escrita e as tecnologias

*Vivendo, se aprende;  
mas o que se aprende, mais,  
é só fazer outras maiores perguntas.  
(Guimarães Rosa)*

---

<sup>3</sup> Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem Ensino Fundamental II – Língua Portuguesa, 2007, p. 11.

No início da civilização urbana, na Mesopotâmia, por volta do século 100 A.C., o surgimento da escrita alfabética promoveu uma revolução educacional: a tradição cultural, que era transmitida pela oralidade e dependia da memorização, cedeu lugar para a escrita, que ganhava uma importância progressiva. A antiga forma de educar dava vez às novas conquistas cognitivas do ser humano proporcionadas pelo domínio da escrita.

Outra conquista importante foi a criação da máquina impressora, que permitiu o desenvolvimento da tipografia e proporcionou a publicação e distribuição de panfletos e livros em grande escala. Surge a escola moderna, a Revolução Industrial, que “muda também as novas exigências da formação humana” (MANACORDA, 2010, p.327), o tema dominante da pedagogia moderna passa a ser o problema “das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico-profissional” (MANACORDA, 2010, p. 328).

A escola moderna e a educação em massa dos séculos XVII e XVIII tinham turmas homogêneas, em que os estudantes eram dispostos conforme idade e gênero. Tudo era uniforme, desde o currículo até a metodologia. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES - TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 2010, p.18)

A revolução neolítica estabelece uma nova relação do homem com o tempo. Isso não significa que, anteriormente, no período paleolítico, os homens não contavam com atividades que requeriam previsão para longo prazo, porém só foi com a agricultura que esse processo se aprimorou. Foi nessa época que os agricultores contavam com a maturação dos grãos, preparavam o solo, faziam estoques entre uma colheita e outra. Lévy (1993) coloca que

[...] a escrita foi inventada diversas vezes e separadamente das grandes civilizações agrícolas da Antiguidade. Reproduz, no domínio da comunicação, a relação com o tempo e o espaço que a agricultura havia introduzido na ordem da subsistência alimentar. (LÉVY, 1993, p.87)

O escriba trabalhava os sinais na tabuinha de argila como o trabalhador do campo fazia sulcos na terra: enxada e cálamo, ambos de madeira, diferem quase que somente pelo tamanho. “O Nilo banha com a mesma água a cevada e o papiro. A palavra ‘página’ vem do latim *pagus*, que significa o campo do agricultor.” (LÉVY, 1993, p. 87-88).

Em relação às cidades antigas, seus muros e seus templos foram erguidos com domínio registrado sobre a gestão o solo; o registro escrito fundou as raízes dos povos.

Reduplicando a inscrição urbana, a escrita pereniza sobre o granito dos santuários ou o mármore das estelas as palavras dos padres e dos reis, suas leis, as narrativas de seus grandes feitos, as façanhas de seus deuses. A pedra fala sempre, inalterável, repetindo incansavelmente a lei ou a narrativa,

retomando textualmente as palavras inscritas, como se o rei ou o padre estivessem lá em pessoa e para sempre. (LÉVY, 2001, p. 88)

É com a escrita que se tem uma nova forma de comunicação e a mediação humana para a adaptação da palavra aos distintos contextos e espaços não é mais necessária. Contudo, quanto mais difíceis são as escritas a serem decifradas, como é o caso dos hieróglifos ou cuneiformes, a interpretação passa a ser um ato cada vez mais complexo.

Desde o terceiro milênio antes de Cristo toda uma tradição de “leitura” havia se constituído no Egito e na Mesopotâmia. A atividade hermenêutica, por sinal, não se exercia apenas sobre papeis e tabuinha, mas também sobre uma infinidade de sintomas, signos, presságios, no céu estrelado, em peles, nas entranhas dos animais... Desde então, o mundo se oferece como um grande texto a ser decifrado. (LÉVY, 2001, p. 89)

Os textos escritos, consequências das publicações dos livros, produzem muitas possibilidades, desde simples comentários até debates calorosos e muitos conflitos são vivenciados. A leitura expandiu caminhos e a interpretação produziu diferenças nos tempos:

Os sucessores de Averróis não poderão mais ler Aristóteles como seus predecessores. A leitura é fonte de uma temporalidade paradoxal, pois no exato momento em que aproxima o hermeneuta da origem do texto, alarga o fosso do tempo que tencionava preencher (LÉVY, 2001, p. 90)

Os estudos e conhecimentos teóricos pautados na escrita prevalecem desde então sobre os “saberes narrativos e rituais das sociedades orais” (LÉVY, 2011, p.38). Conforme o autor,

[...] subsistindo fora de suas condições de emissão e de recepção, as mensagens escritas mantêm-se “fora de contexto”. Esse “fora de contexto” – que inicialmente diz respeito apenas à ecologia das mídias e à pragmática da comunicação – foi legitimado, sublimado, interiorizado pela cultura. Irá tornar-se o centro de determinada racionalidade e levará finalmente à noção de universalidade. (LÉVY, 1999, p. 116)

Por isso, existe a dificuldade de compreensão de uma mensagem sem um contexto, isto é,

[...] do lado da recepção foram inventadas as artes da interpretação, da tradução, toda uma tecnologia linguística (gramática, dicionários, etc.). Do lado da emissão, foi feito um esforço para compor mensagens que pudessem circular em toda parte, independentemente de suas condições de produção, e que, na medida do possível, contêm em si mesmas suas chaves de interpretação, ou sua *razão*. (LÉVY, 1999, p. 116)

Por exemplo, os “Elementos de Euclides” contêm informações que se referem a uma mensagem “autossuficiente, autoexplicativa” (LÉVY, 1999, p. 117), contendo em si uma racionalidade que dispensa um aspecto cultural próprio para compreender as proposições, as definições, os axiomas que formam os teoremas.

Tanto a filosofia como a ciência, cada uma de forma peculiar, visam à universalidade e se fundem - não podem se separar do escrito. Para Lévy, também é possível fazer essa relação com as religiões:

Todas as religiões “universais” (e não falo apenas dos monoteísmos: pensemos no budismo) são fundadas em texto. Se desejo converter-me ao islamismo, posso fazê-lo em Paris, Nova York ou Meca. Mas se quero praticar a religião bororo (supondo que tal projeto faça sentido), minha única opção seria ir viver com os bororos. Os ritos, mitos, crenças e modos de vida dos bororos não são universais, mas sim contextuais ou locais. Não se apoiam de forma alguma em uma relação com textos escritos. Essa constatação não implica, evidentemente, nenhum julgamento de valor etnocêntrico um mito bororo pertence ao patrimônio da humanidade e pode virtualmente emocionar qualquer ser pensante. Por outro lado, as religiões particularistas também têm seus textos: a escrita não determina automaticamente o universal, ela o condiciona (não há universalidade sem escrita). (LÉVY, 1999, p.117)

O que se mantém na escrita que demarca o universal, passando pelas interpretações, traduções ou tradições é o sentido, pois o significado da mensagem deve ser o mesmo em todas as épocas. O sentido de universal é o entendimento semântico da escrita em todos os lugares e épocas. Também a partir do escrito, da exatidão científica.

Hoje, percebemos que a Internet revolucionou em muito a atividade humana, e a união do som, texto e imagem em um único meio trouxe novas formas de expressão, em várias manifestações de gêneros discursivos no ambiente virtual. Bisognin (2009) explica que

[...] a alteração do suporte (tijolo, papiro, papel) foi fator de mudança na escrita e também na leitura. Escrever em letras de forma é o modo mais indicado para pedra e tábuas de argila. Escrever teclando, especialmente online, também induz a inovações. Mas essas inovações, em geral, são simples e rapidamente julgadas como deturpações indesejáveis. (BISOGNIN, 2009, p.16)

No que se refere à escrita, como informa Gil (2009),

[...] nota-se, em função de novas possibilidades técnicas desse meio de comunicação, um processo de transformação da escrita. Isso porque os novos meios de comunicação requerem uma escrita mais dinâmica e interativa, uma escrita online, que passa a ser mais espontânea e não

planejada, que tende à maior informalidade e à menor monitoração e cobrança, em razão da fluidez e volatilidade do meio. (GIL, 2009, p.186)

Com isso, o trabalho do Professor de Língua Portuguesa é muito cobrado, muitas vezes deixando só sob a sua responsabilidade o ensino da língua (Orientações Curriculares Proposição de Expectativas de Aprendizagens - ciclo II). Neste contexto, condições de ensino como o número de alunos por sala e o material disponível são fatores que devem ser levados em conta. Gomes (2009) indica que

[...] o grande desafio do professor de Língua Portuguesa é ensinar uma língua já conhecida e dominada pelos seus alunos. A criança chega á escola com uma gramática adquirida e com um vocabulário até então suficiente para expressar suas necessidades. Ao entrar na escola, ela já traz consigo toda uma experiência linguística adquirida no seu dia a dia e já utiliza as regras próprias do dialeto de sua comunidade. Aos professores cabe a responsabilidade, respeitando a língua, mostrar ao aluno a importância de conhecer as diversas possibilidades de uso da língua em suas mais variadas vertentes. (GOMES, 2009, p. 36-37)

É necessário que o estudo da escrita tenha cada vez mais significado para o adolescente, que se relacione com atividades relevantes de sua vida e o coloque como protagonista de sua aprendizagem. Vygotsky (1998, p.169) aponta que “a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão ocorre, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social”.

Por fim, em se tratando de estudo da língua, várias são as correntes teóricas. No entanto, em nosso trabalho, a abordagem teórica pautar-se-á na Sociolinguística, definida por Gomes (2009), como uma área que

[...] vem contribuir para a compreensão da língua, através de sua relação com a sociedade, de como a língua varia e muda, de acordo com os contextos e os relacionamentos sociais. Através de pesquisas, os seguintes fatos linguísticos são demonstrados: as línguas servem para a comunicação, as línguas estão estreitamente ligadas aos seus usuários, as línguas variam, as línguas mudam. (GOMES, 2009, p.66).

## 2 LÍNGUA E LINGUAGEM

*Ah!  
Quem há de exprimir, alma impotente e escrava,  
O que a boca não diz,  
o que a mão não escreve.  
(Olavo Bilac, 2007)*

### 2.1 Comunicação e Expressão

Conforme legislação educacional, o período da educação básica, em anos regulares, atende à infância e à juventude dos alunos. É nessa época que se formam sentimentos em relação à escola e bases de estudos para uma vida inteira. Na lei Federal 9394/96, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, nos artigos 32, parágrafo 3º e 36, inciso I, é dado um destaque para o ensino da língua materna/Língua Portuguesa nos ensinos fundamental e médio.

Observamos nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), documento oficial do MEC, orientação para o trabalho com a língua portuguesa no desenvolvimento de quatro habilidades: ouvir bem, falar bem, ler bem e escrever bem (FERRAREZI, 2008, p.18); com o objetivo de desenvolver a socialização, compreensão do mundo, seus valores, o desenvolvimento pessoal e a criatividade. Na 2ª etapa do ensino fundamental, tais objetivos são desenvolvidos com uma configuração mais aprofundada, incluindo-se as reflexões gramaticais. Nos PCN, são apresentados aspectos de uma renovação com o estudo da língua fundamentado na Sociolinguística, ou seja, considerando a sociedade onde é falada. (FERRAREZI, 2008)

Para o Ensino Fundamental, encontramos variedade de opções para o trabalho de conceitos gramaticais básicos como análises linguísticas e o desenvolvimento de leitura e escrita por meio de gêneros textuais. São formas tradicionais de se trabalhar a língua, quase sempre artificiais em relação ao uso. Segundo Ferreiro (2001), práticas convencionais da escrita acontecem quando a expressão escrita é realizada sem uma contextualização significativa ou uma necessidade real de comunicação, e isso não atende a todos os alunos.

Sousa (2001) ressalta que o papel da escola é fundamental para promover a consciência crítica dos jovens para mediar sensibilidade e participar das transformações sociais. A escola não pode trabalhar só com a noção de tempo linear, com resultados esperados para o futuro, priorizando potencialidade só de alguns alunos, isto é, esse modelo já não satisfaz uma condição capaz de promover uma educação libertadora de vínculos e armadilhas pré-estabelecidas. Nesse aspecto, um cotidiano escolar rico possibilita uma educação mais humanizada, com trocas de vivências, sendo importante que o aluno seja ouvido, sinta que a escola é uma referência para a sua vida. A escola precisa resgatar um espaço de convivência dentro da vida social para todos.

Sousa (2001) também destaca que a relação de ausência daquilo que faz parte da vida dos adolescentes no âmbito escolar é perdermos espaço para uma revolução educacional do ensino e aprendizagem da língua. Portanto, não podemos considerar a mídia e todos seus processos comunicativos como se fosse um caso externo do cotidiano escolar, ou seja, trabalhar com sensibilidade para as práticas dos alunos é tentar entender seus códigos: seu gosto musical, sua moda, sua linguagem. Assim, ouvir os alunos, perceber suas práticas sociais é iniciar diálogos significativos. Freire (2002) indica que

[...] o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz do outro. Nem é tática manhosa, envolvente que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. (FREIRE, 2002, p.118)

Retornando à História, os primeiros seres primitivos tinham mecanismos capazes de transmitir informações sobre espécie, gênero e intenção entre si, que ocorria através da comunicação química. Muito tempo se passou e a necessidade de entrar em contato com outro ser da mesma espécie para fins reprodutivos foi exigindo métodos de comunicação mais complexos. Fischer (2009) ressalta que, dessa maneira evolutiva, passamos a conhecer a “linguagem” no seu amplo sentido. Temos vários tipos de linguagem usados na natureza e sempre descobrimos mais sobre várias formas comunicativas de cada espécie. Perini (2001) corrobora tal noção ao explicitar que

[...] os homens sempre tiveram um grande desejo de compreender o mundo que habitam. Tentando satisfazer esse desejo, criaram a ciência, assim como a religião e todo tipo de explicações mais ou menos racionais para dar conta da multidão de fatos que os cercam. No entanto, esse desejo de compreender está sempre em luta com uma estranha necessidade de influir diretamente nesses mesmos fatos que fizessem sentido, harmonizando-se com suas ideias

preconcebidas; e com frequência esse sonho se interpõe entre ele e os fatos, levando-o a interpretar o mundo de uma maneira peculiar. (PERINI, 2001, p. 17)

Essa necessidade, de acordo com Perini (2001), expressa-se por meio da Linguagem, que é a faculdade que o homem tem de se exprimir e comunicar por meio da fala, capacidade peculiar de cada povo, com um código linguístico que utiliza um sistema de signos vocais próprios e significativos, que se dá o nome de língua ou idioma.

A saber, Bagno, de forma crítica, nos alerta que:

A grande maioria das pessoas não concebe a linguagem como uma capacidade cognitiva dos seres humanos, como algo inserido em seu cérebro, em seu próprio ser biológico – para elas, a língua é, primordialmente, um bem *cultural*, uma *instituição social*, semelhante à religião, à moral e ao direito, por exemplo. A língua é vista como algo *exterior*, que fica fora de nós. E assim como a religião, a moral e o direito são submetidos a processos socioculturais de *codificação* e de *normatização*, a língua também, assim considerada, pode ser codificada e normatizada – e assim como as religiões têm seus textos canônicos (tidos como sagrados até), assim como o direito vem descrito e prescrito nos códigos de leis, também a língua vem codificada e normatizada em instrumentos socioculturais bem conhecidos: os compêndios gramaticais (chamados precisamente de *gramáticas normativas*) e os dicionários. (BAGNO, 2009, p. 53)

## 2.2 Variação linguística

*Ai, palavras, ai, palavras,  
Que estranha potencia, a vossa!  
Sois de vento, ides no vento,  
No vento que não retorna,  
E, em não rápida existência,  
Tudo se forma e transforma!  
Sois do vento, ides no vento,  
E quedais, com sorte nova!  
(Cecília Meireles, 1979)*

Conforme Cegala (2008), o homem tem necessidade de comunicação e o faz por meio da linguagem, um sistema de signos vocais que representa um determinado código linguístico - língua ou idioma - uma grande criação social e base do patrimônio cultural de um povo. A utilização da língua entre os indivíduos denomina-se fala, que pode ocorrer de forma oral ou escrita.

A língua não é um sistema intangível, imutável; como toda criação humana, está sujeita à ação do tempo e do espaço geográfico, sofre constantes

alterações e reflete forçosamente as diferenças individuais dos falantes. Daí a existência de falares regionais e de vários níveis de fala: culta popular, coloquial, etc. (CEGALA, 2008, p. 16)

A gramática de uma língua é o estudo da história, o registro dos fatos que denotam sua origem, sua evolução (Gramática Histórica), ou quando enfoca o jeito de falar em determinada fase de sua evolução, fazendo registros de fatos linguísticos e de meios de expressão e apontando para normas que indicam uma correta utilização oral ou escrita do idioma. Ensinando, enfim, a norma padrão correta (Gramática Normativa) como explica Cegala (2008).

Cerca de duzentos milhões de pessoas falam a língua portuguesa em todos os continentes.

Das línguas neolatinas foi a primeira a expandir-se fora do continente europeu. Acompanhando as caravelas dos conquistadores lusitanos do século XV e XVI, ela implantou-se em todas as partes do mundo. Entretanto, levada para terras tão distantes, a língua portuguesa, em contato com a cultura dos povos aborígenes, sofreu inevitáveis alterações, de que resultam falares regionais ou dialetos. Atualmente, o português é a língua oficial de oito países, ditos lusófonos: Portugal (incluindo os Açores e a ilha da Madeira), Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e o Timor Leste, que conquistou sua independência em 1999, tornando-se o oitavo país lusófono. Dialetos com raízes no português são falados em ex-colônias e possessões lusitanas da Ásia, como Diu, Damão, Goa, todas três na Índia, Macau, na China, e Timor Leste, na Oceania. (CEGALA, 2008, p. 18)

O estudo da linguagem favorece o autoconhecimento. Azeredo (2008) nos mostra que

[...] os sinais sonoros ou gráficos com que materializam nossos discursos veiculam sentidos que elaboramos durante o processo de falar/escrever e ouvir/ler. Como tudo o mais que constitui nossa herança cultural e plasma nossa identidade histórica e social, estes sinais – manifestações da língua que falamos/escrevemos – são uma propriedade coletiva extraordinariamente maleável e adaptável às circunstâncias comunicativas aos interesses dos indivíduos e aos caprichos do tempo e da história. Conhecê-los para fins interativos é um requisito da vida em sociedade, mas descobrir e explicitar como são e a que leis estão sujeitos em seu funcionamento é tarefa adicional, nem sempre de efeitos práticos evidentes, mas pertinentes à aventura histórica do homem. (AZEREDO, 2008, p. 29)

O estudo da gramática fundamenta-se em um modelo teórico. É impossível ter acesso como a linguagem se processa no cérebro das pessoas, então este “modelo constitui, na verdade, uma hipótese sobre como essa língua se organiza estruturalmente para tornar possíveis a expressão e a compreensão de sentidos” (AZEREDO, 2008, p. 29).

Entretanto, modelos fixos não dão conta, pois a língua se apresenta de forma flutuante, dinâmica. Em termos reais de comunicação, aproxima-se parcialmente do modelo teórico estudado que envolve os conceitos formais com terminologia especializada. Os modelos não são extremamente rígidos, mas têm formas homogêneas e coerentes. Segundo Azeredo (2008, p. 29), “os fatos reais do uso efetivo da língua parecem muitas vezes resistir a uma rotulação precisa e bem sucedida”. Os estudiosos da linguagem, por sua vez, são insatisfeitos em relação aos modelos descritivos por eles construídos. O autor explica que

[...] toda verdade é provisória – esta é, talvez, a única certeza que fica quando observamos a maneira pela qual o conhecimento humano é construído no curso da história. Não pode ser diferente quando o assunto é a linguagem: nenhum modelo de análise, por mais refinado e complexo que seja, consegue abarcar toda a sua complexidade. (AZEREDO, 2008, p. 31)

A língua não deixa de ser uma instituição social, molda e se molda no convívio social e, dessa forma, as mudanças que ocorrem com ela é uma consequência da ação coletiva de seus falantes, por suas necessidades de se expressar melhor. Todos nós procuramos dar maior precisão na comunicação em determinados assuntos, momentos ou enriquecer nossas conversas com palavras que expressam sentidos figurados, metafóricos. Criamos novas palavras para dar novos sentidos em nossa comunicação social. Modificamos “regras gramaticais da língua para que novos modos de pensar e de sentir, novos modos de interpretar a realidade sejam expressos por novos modos de dizer”. (BAGNO, 2009, p. 42)

Todas as línguas variam e este fator também é reflexo da variedade social, visto que nas sociedades ocorrem diferenças de *status* ou de papéis entre os grupos de indivíduos e isso se reflete na língua (POSSENTI, 2002). “Em todos os países (ou em todas as comunidades de falantes) existe variedade de língua” (POSSENTI, 2002, p. 34). Ao fazermos uma análise, podemos detectar fatores que são externos à língua e que produzem diferenças na fala das pessoas. São fatores ligados a questões geográficas, de classe, de idade, de sexo, de etnia, da profissão, e esses aspectos influenciam no modo de falar de um grupo de pessoas em relação a outro, marcando características que são distintas de uma linguagem.

O autor também nos mostra que há fatores internos que influem na variação linguística.

A variação é de alguma forma regrada por uma gramática interior da língua. Por isso, não é preciso estudar uma língua para não “errar” em certos casos. Em outras palavras, há “erros” que ninguém comete, por que a língua não permite. Por exemplo, ouvem-se pronúncias alternativas de palavras como *caixa*, *peixe*, *outro*: a pronúncia não padrão a eliminaria (*caxa*, *pexe*, *outro*).

Mas nunca se ouve alguém dizer *peto* ou *jeto* ao invés de peito e jeito. Por que será que os mesmos falantes ora eliminam e ora mantêm a semivogal? Alguém pode explicar por que o *u* cai antes do *t* (otro) e o *i* não cai no mesmo contexto (peito, jeito)? Certamente, então, o tipo de semivogal (*i* ou *u*) e a consoante seguinte são parte dos fatores internos relevantes para explicar esse fato que, de alguma forma, todo falante conhece”. (POSSENTI, 2002, p. 35)

Outros exemplos de variação interna da língua são notados na pronúncia de certas palavras como *alguma*: *alguma*, *auguma*, *arguma*; ou na palavra *planta*: *planta* ou *pranta* (nunca *puanta*) Sempre a letra *l* será um *l* pronunciado como na palavra *lata*. Pode variar no fim da sílaba, no meio. Porém, no início não. E esse tipo de variação é notada em falantes cultos ou não. Podemos ouvir, conforme Posseti: “os boi”, “dois cara”, “Comédia dos Erro”, mas nunca “eu vamo(s)”. Assim, as variações linguísticas são condicionadas por fatores internos à língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo. (POSSENTI, 2002, p. 36)

Aprendemos que o português veio do latim e que o latim é uma língua que veio de outras línguas. O latim não foi provavelmente a língua falada pelos primeiros humanos. Ou seja, o latim não pode ser considerado uma língua pura e não permaneceu sempre igual.

O latim nem sempre foi o latim de Cícero, Cesar, Virgílio, etc. Antes de sê-lo, foi uma língua “pouco cultivada”. Em primeiro lugar, apenas falada; em segundo, falada principalmente por pessoas não cultas, pois não havia “no início” do latim tais pessoas cultas, como ocorreu mais tarde; depois de ter sido língua de César, Cícero, etc., o latim mudou tanto que, entre outras coisas, veio a ser o francês, o italiano, o espanhol, o português etc. (POSSENTI, 2002, p.38)

E isto ocorreu com outras línguas como o inglês, o grego, o alemão, o português. E continua ocorrendo: não há língua sem variação, que permaneça uniforme pois todas as línguas mudam (POSSENTI, 2002). Conforme Bagno (2009), a mudança linguística é consequência das interações entre fatores internos chamados de mecanismos cognitivos, que processam a linguagem no cérebro, e também por fatores externos à língua, constituídos de aspectos sociais e culturais.

### 2.3 Internetês

*Lutar com palavras  
é a luta mais vã,  
entanto lutamos  
mal rompe a manhã.  
São muitas. Eu pouco.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1969)*

Entendemos que, pela primeira vez em nossa história, a maioria das competências conquistadas por uma pessoa no início de sua carreira estará ultrapassada no fim de seu percurso profissional, uma vez que a nova natureza do trabalho envolve conhecimentos que não param de crescer. Trabalhar é aprender, transmitir, produzir saberes e conhecimentos. Temos, hoje, a necessidade de novos espaços de conhecimentos. (LÉVY, 1999)

No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis” organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 160)

Cada vez mais, as pessoas aprendem com todo o tipo de atividade social e profissional. A escola e a universidade perdem de forma progressiva o monopólio do conhecimento e de sua transmissão. A escola pública pode ter a responsabilidade de orientar novos percursos individuais do saber e de acrescentar conjunto de saberes que pertencem às pessoas, incluindo aí saberes não acadêmicos. (LÉVY, 1999)

O conjunto das mensagens e das representações que circulam em uma sociedade pode ser considerado como um grande hipertexto móvel, labiríntico, com cem formatos, mil vias e canais. Os membros da mesma cidade compartilham grande número de elementos e conexões da megarede comum. Entretanto, cada um tem apenas uma visão pessoal dele, terrivelmente parcial, deformada por inúmeras traduções e interpretações. São justamente estas associações indevidas, estas metamorfoses, estas torções operadas por máquinas locais, singulares, subjetivas, conectadas a

um exterior, que reinjetam movimento, vida, no grande hipertexto social: na “cultura”. (LÉVY, 1999, p. 185)

Nesse sentido, é importante não só resgatar a escola como espaço de relações onde há negociações de sentido do saber ou dos conteúdos, mas também resgatar os sentidos da vida, dos espaços onde há trocas, de momentos vividos, aspectos que são referenciais para a vida. A escola precisa ser uma interlocutora crítica. Precisamos mediar o processo do saber e do viver (SOUZA, 2001).

Há uma sociedade que busca novas linguagens e que se comunica através delas, e que envolve o aluno, o mesmo que também é trabalhado pela escola. Esse aluno é abordado, por isso mesmo, de forma clivada, sob dois mundos que não se permeiam, o aluno do “saber” e o aluno do “viver”, o aluno da escola e o outro, quando fora da escola. Ora, não se consegue perceber essa confluência, essa interposição crítica, e se acentua a fragmentação da escola diante do saber e do viver, como se fossem dois mundos dois tempos, dois homens. (SOUZA, 2001, p. 63)

Ao pensarmos no estudo da língua portuguesa na escola, notamos que há argumentos que se radicalizam. Ouvimos ideias que sustentam que o estudo gramatical em si não serve para nada, outros defendem que sem a gramática nada é possível. Nesse sentido, destacamos algumas vivências que frequentemente são observadas na escola, conforme Perini(2001) relata

O aluno de terceiro ano primário já está estudando as classes de palavras e a análise sintática – e não sabe. Ao chegar ao terceiro colegial, continua estudando a análise sintática e as classes gramaticais – e continua não sabendo. Um professor de português, mesmo que de colegial, não pode entrar na sala de aula esperando que os alunos dominem a análise sintática, ou que possam distinguir uma preposição de um advérbio, sob pena de graves decepções. E eles estudam esse assunto há oito anos, às vezes mais! Decididamente alguma coisa está  *muito* errada. (PERINI, 2001, p. 48)

Geralmente, o estudo da gramática na escola denota algo complicado e confuso, que se desenvolve no ensino de nomenclaturas difíceis de entender para a maioria dos alunos ou, ainda, resume-se a um grande número de regras e recomendações porque é certo ou porque é errado. Fica a ideia que a gramática está pronta. E que não muda. É fechada. Esse conhecimento não estaria esgotado? Como, por exemplo, fazer uma pesquisa em gramática? “Estudar gramática é simplesmente conhecer cada vez melhor o que os gramáticos disseram (hoje como há cem anos). Coisa de velhos irritadiços, professores entediados e alunos desinteressados”. (PERINI, 2001, p. 78)

Não é muito comum, por exemplo, introduzir a pesquisa com o objetivo de se descobrir o conhecimento em gramática, como o biólogo pesquisa plantas ou animais na floresta amazônica; ou como o historiador busca documentos que possam esclarecer o passado. Não se pensa em pesquisa em gramática porque para muitos os fatos e as teorias já são conhecidas (PERINI, 2001), isto é,

[...] existe muita coisa desconhecida em gramática; e correspondentemente, faz-se grande quantidade de pesquisa nessa área, descobrem-se novos fatos, constroem-se novas teorias. E mais, a gramática não é nada daquilo que nos impingem na escola. É uma disciplina ocupada com as demais disciplinas científicas, em estudar um aspecto do mundo, a saber, a estrutura e o funcionamento das línguas. Entendida desse jeito, não só se torna muito mais interessante, como abre a possibilidade de pesquisa. Há o que descobrir em gramática, e muito. (PERINI, 2001, p.78)

Diante disso, cabe investigar o *internetês* e onde ele se insere no estudo da Língua Portuguesa.

Uma língua é muito mais que uma lista de nomes para as coisas – é, de certa forma, um sistema de organização do mundo, um dos instrumentos que nos servem para compreender a imensa complexidade da realidade que nos cerca. Estudar em profundidade a estrutura de uma língua é estudar a mente humana; é observar uma das maneiras que a mente criou de recortar e organizar a realidade, a fim de compreendê-la. Cada palavra não apenas exprime uma coisa; ela também define uma coisa, à sua maneira particular. Nesse sentido, e pelo menos em alguma medida, as coisas refletem as palavras, tanto quanto as palavras refletem as coisas. Em outras palavras, ao falar nós não apenas adequamos as palavras às coisas, mas também, em grande medida, adequamos as coisas às palavras. (PERINI, 2001, p. 101)

Quando observamos a escrita dos jovens na internet, o que mais chama a atenção são principalmente as palavras e as formas em que elas se apresentam. Para quem não está familiarizado com essa linguagem, ver letras soltas ou amontoadas, por exemplo, pode não significar nada. Essa forma diferente de escrita que aparece no ambiente virtual, muito utilizada pelos adolescentes e jovens, denominado *internetês*, de acordo com Bisognin (2009), é um tipo de linguagem onde aparecem siglas, desenhos, ícones, abreviaturas. Podemos definir, de fato, essa forma de registro escrito tão particular como *palavra*?

Conforme Bisognin, 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 caracter que contenha significado no internetês. É um conceito elástico, porque a interação comunicativa entre internautas se faz por meio de um código escrito muitas vezes cifrado, com símbolos e junção de caracteres aparentemente sem conexão para transmitir ideias. Assim *rsrsrsrsrs* (risos) passa a ser considerada palavra como *snif* (choro) e tantas outras que passam a ser convencionadas e estabelecem comunicação como *Ctai* ( Você está aí), *D+* (demais) *FALOW* (Adeus, até mais), *KD* (Cadê?); *Pru6* (Para vocês) 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)

A língua e os padrões culturais em uma sociedade são formas generalizadas de comportamento. Observamos os padrões ideais, que são aqueles que se espera das pessoas e os padrões reais, ou seja, o que acontece de fato. A língua pode ser vista em termos de padrões ideais e reais. “A língua padrão é um modelo ideal, aceitável, em todas as situações. É um modelo tão idealizado que o próprio professor que a ensina não a usa na sua fala. É uma língua prisioneira da gramática normativa, distante da realidade”. (BISOGNIN, 2009, p. 31)

Considerando as peculiaridades das variantes linguísticas, como o internetês, vale distinguir, inicialmente, o que seja norma culta e norma padrão. Segundo Bisognin,

[...] a norma culta é algo concreto, a norma padrão é um fenômeno abstrato, como o nome sugere, uma padronização idealizada para abranger todas as regiões geográficas em todos os tempos São formas prescritas pela gramática normativa. O padrão almeja ter efeito unificador sobre todas as normas existentes. (BISOGNIN, 2009, p. 32)

Para Perini (2009),

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala ( e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chegou dominá-la corretamente. Vamos chamar a língua falada no Brasil de vernáculo brasileiro (...) Assim, diremos que no Brasil se escreve em português, uma língua que também funciona como língua de civilização em Portugal e em alguns países da África. Mas a língua que se fala no Brasil é o vernáculo brasileiro, que não se usa nem em Portugal nem na África. (PERINI, 2001, p. 36)

A norma padrão está longe da maioria dos brasileiros, mas é valorizada pela sociedade de um modo geral. É um ideal e, mesmo assim, seu uso pode ser considerado um diferencial para quem tem o domínio. Já a norma culta é determinada pela camada social privilegiada que tem acesso a todos os meios de cultura e, portanto pode desfrutar de um conhecimento linguístico considerado mais culto. É baseada no falar culto que se elabora a norma padrão (BISOGNIN, 2009). Bartsch (1987, citado por BAGNO, 2009) explicita que,

[...] no tocante à preocupação com a correção, esta é uma atitude necessária, carregada de valor positivo e coerente do estilo de vida dos humanos: o desejo de controlar suas ações e produtos e de procurar os meios necessários para garantir que os instrumentos linguísticos de comunicação e interação sejam amplamente reconhecidos e interpretáveis. (BARTSCH, 1987, citado por BAGNO, 2009, p. 53)

Nesse contexto, e tendo em vista a aplicação dos meios e gêneros na comunicação, observa-se que o surgimento do internetês ocorreu há poucos anos na rede mundial de computadores. É empregado, de maneira geral, pelos jovens, mas também pelos demais usuários da internet pela praticidade, ganho de tempo e o pouco espaço utilizado. Essa escrita segue muito pouco as regras ortográficas e não respeita regras de pontuação - marcos da linguagem escrita da norma padrão. Mesmo assim, é pela escrita que a comunicação acontece, o que a coloca como variante linguística. O internetês simplifica 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 nas sílabas oxítonas, como em *ateh* e *bejaum*. Mesmo parecendo algo aleatório, podemos perceber que há uma lógica ou uma normatização nessa escrita. (BISOGNIN, 2009)

Há muita simbologia com significado próprio no internetês, o que deve ser compreendido dentro de um contexto. Por exemplo: a pontuação pode indicar expressividade, pode ser um indicador de representação textual ou de entonação. O uso do sinal de exclamação, interrogação e reticências é muito frequente. O sinal “+” indica a palavra mais, o “-” geralmente substitui a palavra “menos” e o “T+” indica a expressão “até mais”. A letra maiúscula é usada de forma recorrente como também muitas letras que se repetem, que pode ser entendido como uma voz alterada, um grito ou uma ênfase na palavra ou sílaba. Percebemos nesses aspectos que os usuários dessa linguagem estabelecem um tipo de regra que não demonstra qualquer comprometimento com nenhum tipo. Uma outra característica é o uso do *emoticons* ou *charactereta* que são desenhos de caretinhas e personagens usados para expressar emoções ou ainda para sinalizar despedidas (BISOGNIN, 2009). Esse tipo de linguagem traz uma sensação de efemeridade, pois percebemos características que se aproximam da língua falada, que, por sua vez, raramente é corrigida mesmo com um registro escrito para comunicação *on line*.

Inglez (2009) destaca alguns pontos centrais dessa escrita como a interatividade, inovação no contexto das relações entre fala e escrita, com tom espontâneo, não planejado. Tudo por conta de uma menor monitoração e cobrança em razão da fluidez e volatilidade do meio. Quando percebemos algum indício de planejamento textual, este acontece praticamente simultâneo à produção discursiva. Nota-se, portanto, a escolha do registro informal de linguagem e a proximidade com os gêneros discursivos orais.

A produção discursiva nesses casos é bastante breve e as intervenções não possuem mais uma ou duas frases. Esses textos apresentam um léxico coloquial, grande número de grafias irregulares sob o ponto de vista da ortografia padrão, mas que são convencionadas nesse meio de comunicação como *naum, num, Tb, akele*, etc. As gírias, os erros de digitação em relação a norma-padrão-culta, os alongamentos vocálicos, as repetições e o emprego das reticências para representar a segmentação sintática e substituir a pontuação convencional são comuns, bem como o uso de emoticons... (INGLEZ, 2009, p. 191-192)

Por todas essas características, o internetês é considerado como um novo gênero, visto que, em nenhum outro gênero específico aparecem tantos ícones, sinais de pontuação, abreviações, uso de maiúsculas etc. É notório que há uma variedade de formas empregadas *vc/você, mt/mto/muito/muitoo* e outras, mas as várias formas empregadas não indicam diferentes jeitos de expressão da mesma palavra, com o mesmo conteúdo. (BISOGNIN, 2009)

Podemos considerar o internetês como uma variação ou um dialeto usado por usuários na rede mundial de computadores, que não deixa de ser um ambiente restrito e que está inserida numa comunidade maior de usuários da mesma língua. Temos, então, um dialeto de escrita que expressa elementos da fala. Bisognin (2009, p.148) confirma que “o internetês é um dialeto diastrático, uma variação diastrática ou sociocultural, um socioleto, usado por grupo de falantes em diferentes locais, não se atendo a um limite físico-geográfico”.

Ao pensarmos no aluno usuário do internetês, que permeia redes de informação, devemos já inseri-lo como pesquisador e investigador, visto que capaz de trabalhar com quaisquer vivências concretas que ocorram em seu cotidiano, como explicita Behrens (2012, p. 77): “A aprendizagem precisa ser significativa, desafiadora, problematizadora e instigante, a ponto de mobilizar o aluno e o grupo a buscar soluções possíveis para serem discutidas e concretizadas à luz de referências teóricas/práticas”. A liberdade de expressão que os alunos podem encontrar nos textos produzidos na internet promove a prática de leitura e estimula à escrita. Por isso, é importante que os estudantes tenham contato com os diversos gêneros e suportes de leitura e escrita, com possibilidade de reflexão para a linguagem como algo vivo, em constante evolução e inserida nas práticas sociais (PCNs, 1998). Esse contato amplia sua

experiência e ajuda na escolha de qual variedade linguística deve ser empregada, conforme suas necessidades sócio-comunicativas (XAVIER, 2012).

Entretanto, o que pensar em relação ao futuro? Muitos acreditam que a escrita está em xeque, uma vez que sistemas de informática de reconhecimento de voz poderiam substituir a escrita, restando apenas a leitura. E mesmo a leitura poderá desaparecer quando os sistemas de envios de respostas por meio de voz por computador forem mais desenvolvidos. Será então que não mais precisaríamos escrever nem mesmo o próprio nome... Ou interpretar um símbolo, ou ainda ler um poema?

Ainda que imperfeita, a escrita se tornou uma expressão indispensável da nossa espécie social, quando começamos a nos aventurar para além dos limites conhecidos. Assim, para deixar uma marca na criação que comunique uma forma de pensamento – esse impulso caracteriza não apenas em nós, mas também nossos antecedentes imediatos de dez mil anos atrás. À medida que a escrita continuar a servir e fazer avançar a humanidade com milagres multiformes está definindo e criando uma nova humanidade. (FISCHER, 2009, p. 278)

Desse modo, não podemos deixar o internetês passar despercebido em relação às várias possibilidades de análise, estudo e conhecimento da nossa língua.

### 3 COMO ESCREVEM OS ALUNOS? ANÁLISE DE UMA OBSERVAÇÃO

*Aula de Português*

*A linguagem  
Na ponta da língua  
Tão fácil de falar  
E de entender*

*A linguagem  
Na superfície estrelada de letras  
Sabe lá o que ela quer dizer?*

*Professor Carlos Goés, ele é quem sabe,  
E vai desmatando  
O amazonas de minha ignorância  
Figuras de gramática, esquipáticas  
Atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.*

*Já esqueci a língua em que corria,  
Em que pedia para ir lá fora,  
Em que levava e dava pontapé,  
A língua, breve língua entrecortada  
Do namoro com a prima.  
(Carlos Drummond de Andrade, 1979)*

O público-alvo da pesquisa foram duas turmas de alunos do ciclo II do Ensino Fundamental, uma turma da 6ª série e outra da 7ª série, em uma escola pública da rede municipal de São Paulo, com o método de pesquisa aplicada e abordagem qualitativa. Cada turma tem, em média, 35 alunos, e em uma das turmas estuda uma aluna com necessidades especiais. Nas turmas pesquisadas, 7 alunos da 6ª série e 20 alunos da 7ª série não participaram da pesquisa.

A investigação ocorreu com a análise de produções escritas dos alunos, cuja proposta foi o uso da norma culta da Língua Portuguesa, assim definidas: recontextualização de recados retirados de site de relacionamento (Orkut) e produções escritas sobre a variação linguística. Amparamo-nos no que coloca Azeredo (2008):

No curso de qualquer atividade comunicativa realizada pela palavra, podemos delimitar fragmentos que passamos a considerar unidades ou totalidades – de sentido, a que chamamos enunciado, frases, textos. Delimitar um desses fragmentos e considerá-los um texto depende tão só do reconhecimento de que, para os propósitos que temos em mente – seja como enunciador, seja como destinatário-, esse fragmento é uma totalidade

semântica. Pode ser a totalidade da conversa ou uma parte dela, a totalidade de um conto, de uma reportagem, ou um segmento dele/dela. (AZEREDO, 2008, p.79)

A pesquisa foi realizada no dia 27 de novembro de 2012, na 7ª série e no dia 28 de novembro, na 6ª série. A análise abordou 13 produções escritas e 28 exercícios de recontextualização da 6ª série e 13 produções escritas e 15 exercícios de recontextualização da 7ª série. O tempo destinado para as atividades foi de duas aulas de 45 minutos cada. Alguns alunos preferiram fazer só os exercícios de recontextualização. As turmas apresentam alunos com níveis heterogêneos da escrita. Observamos alunos que mostram uma desenvoltura para a escrita enquanto outros participam de recuperação paralela de Língua Portuguesa; há também um número significativo de alunos que não participam da recuperação paralela, mesmo tendo sido convocados. A não autorização para a participação das aulas de recuperação paralela de Língua Portuguesa é justificada, muitas vezes, pela impossibilidade de trazer o filho para a escola em outro horário, ou pela distância entre a escola e a casa do aluno.

Os alunos têm aula no laboratório de informática com a professora orientadora de informática educativa uma vez por semana. Há a possibilidade de desenvolvimento de projetos pedagógicos juntamente com os professores de área específica, e ainda há a alternativa de uso do laboratório de informática pelo professor de área específica de forma independente ou interdisciplinar. Mas nem sempre isso acontece pela dificuldade de combinação de horários entre os professores, capacitação específica e a disposição para o uso do laboratório, como a falta de facilidade para a aquisição de senhas, ou a necessidade da presença do professor de informática educativa em dado momento, por exemplo.

É importante destacarmos tais condições pois estamos em um momento em que o uso da tecnologia pelos alunos acontece de maneira rotineira, informal e, de um modo geral, entendemos que pouco se avançou desde a implementação dos laboratórios de informática nas escolas. Conforme Liguori (1997),

As crianças e os adolescentes – predominantemente nas regiões mais desenvolvidas – interagem cotidianamente com os novos sistemas de comunicação (televisão, jogos eletrônicos, etc), vivem-nos como naturais e se socializam em seus códigos, formas cognitivas e valores. Chegam à escola com um abundante capital de conhecimentos, concepções ideológicas e pré-concepções sobre os diferentes âmbitos da realidade. (LIGUORI, 1997, p.85)

Ter uma organização tecnológica escolar que contemple os alunos com apenas uma aula semanal com professor orientador de informática educativa e que, muitas vezes, não

contempla professores de áreas específicas como de Língua Portuguesa é trabalhar com poucas opções para um desenvolvimento pedagógico da atualidade. No cotidiano escolar, notamos que, em muitas escolas, a presença de celular em sala de aula é considerada uma subversão, e ainda não se considera usar esse recurso tecnológico tão comum entre os alunos para o desenvolvimento de projetos. Essa questão e outras expostas aqui indicam uma resistência para a superação do tradicionalismo em que imperam o giz e a lousa.

A comunidade da escola pesquisada é mais presente em comparação a outras escolas das proximidades, e os alunos apresentam certo respeito aos professores. Também há um trabalho com os inspetores de alunos que, de certa forma, influenciam no aspecto da disciplina, fator delicado em se tratando de adolescentes hiperativos e que, em muitos casos, a falta de interesse em estudar é presente. O trabalho conjunto com a família, nesse ponto, é um fator determinante para o desfecho do processo pedagógico; quando a família não participa da educação, o avanço dos alunos nem sempre acontece.

No início do ano, os alunos ganham livro didático de cada disciplina e os cadernos de apoio de Língua Portuguesa e de Matemática para desenvolver seus estudos. Os cadernos de apoio de Língua Portuguesa apresentam sequências didáticas longas e apresentam conteúdos que não atendem às necessidades dos alunos, opinião frequente em rodas de conversa entre os professores da área de Língua Portuguesa que estão desenvolvendo seu trabalho em sala de aula. Os conteúdos apresentam níveis muito elaborados, que exigem muita leitura, concentração e explicação do(a) professor(a), o que nem sempre é possível com o atual número de alunos por turmas, cerca de 35.

Hoje é frequente a matrícula de alunos especiais em turmas regulares e, nesses casos, as atividades são adequadas pelos professores, mas não é comum a redução do número de alunos em virtude da presença dos alunos especiais que necessitam de uma atenção muito mais específica. Alguns alunos perdem ou por reclamar do excesso de peso, deixam o material escolar e livros didáticos que ganharam em casa, e o(a) professor(a) tem de fazer adaptações para desenvolver as atividades previstas. Tal circunstância envolve gastos monetários dos professores e devido à limitação de possibilidades estruturais, tende a produzir resultados precários.

As avaliações externas são montadas visando ao conteúdo dos cadernos de apoio, e apresentam uma dinâmica de aplicação distante da realidade vivenciada pelos alunos: o tempo estipulado para cada bateria de exercícios provoca discordâncias por parte de muitos professores e alunos. Comenta-se também que muitas habilidades desenvolvidas em sala de aula não são detectadas por esse tipo de avaliação, que desconsidera em muito a avaliação de

forma contínua e formativa realizada pelos professores e não leva em conta o perfil atual do aluno em sala de aula. Acerca da pesquisa, a preparação do material deu-se da seguinte forma:

Os recados retirados de sites de relacionamento foram escritos por ex-alunos da escola pesquisada. É um grupo infanto-juvenil que compartilha dos mesmos aspectos sociais, culturais e econômicos dos alunos/adolescentes que participaram da pesquisa. Os recados foram escritos em meados de 2012. Esse aspecto foi intencional para que a variação do tipo de escrita fosse, de alguma forma, mais próxima, evitando um estranhamento que impossibilitasse a atividade dos alunos pesquisados. No registro dos recados, retirados do site de relacionamento Orkut, encontramos “uma escrita na qual não há uma preocupação com a correção, mas sim com a comunicação com o outro” (FREITAS, 2004 citado por BISOGNIN, 2009, p. 125).

Nessa amostragem, o internetês configurou-se como uma alteração da ortografia. Não foram apresentados aos alunos recados que contivessem onomatopeias para riso ou choro. O *corpus* apresentado caracterizou-se pelas seguintes modificações em relação à norma padrão e outros usos correntes, conforme a exemplificação de Bisognin:

**1. Indicação de monossílabos por uma simples letra:**

q = que, d = de, t = te, c = se, p = pra, m = me.

**2. Reprodução da fala:**

U, ki, aki, Du, di, so = sou, agente, mi, amu, nu, dexa, issu, cum, qi, meo, gent, loka, tenhu, ke, genti, possu, qui, axu, muitu, us, poko, sabi, dxa, kirida, tamu, ovi, pelu.

**3. Nasalização indicada por UM ou UM em final de palavras:**

naum, naun, bjaum, taum, intaum, noçaum, pixaum.

**4. Sequência de consoantes representando palavras, sem uso de vogais:**

pq = porque, cmg = comigo, gnt = gente, tbm = também, td = também, td = tudo, qm = quem, tm = tem, bm = bem, qd = quando, qnd = quando, cm = como, qlqr = qualquer, qnt = quanto, flw = falou, bjs = beijos, vcs = vocês, ctg = contigo, dps = depois, flr = falar, ngm = ninguém, sb = sabe. Vz = vezes, qq = qualquer.

**5. Várias formas para um mesmo vocábulo:**

mtu, mtu, MT, mtooo, mtoooo, muito  
 bjo, bjus, bju, bjuxx, bj, beijo, beeejo, beijos  
 td, tdu, tudu, todo, tudo  
 qndo, qnd, qdo, qdu, quando  
 msm, msmu, msmo, mesmo  
 Tb, tbm, tbem, também.

**6. Registro sem acentuação:** vo, to, namo, so

**7. Palavra com ausência de uma letra:** fla = fala, pod = pode, nunk = nunca, kra = cara, qro = quero, cmo = como, ksa = casa, dpois = depois, kda = cada, tmpo = tempo, conheç = conhece, esquece = esquece, flandu = falando, migo = amigo, considru = considero, plas = pelas.



A palavra “oi” foi reescrita 12 vezes com o acréscimo da vogal “e”, em um universo de 28 recontextualizações, ou seja, 42,9 % alunos escreveram de forma diferente do padrão da norma culta, e 57,1% dos alunos escreveram conforme a norma padrão. Destaca-se que, em outros recados em que não constava essa palavra, houve a substituição de outros termos, mantendo o acréscimo da vogal “e” – “oie”. No mesmo recado, observamos que o artigo indefinido “um” com o acréscimo da letra “h” foi reescrito 10 vezes (o equivalente a 35,7 % de alunos). Ressaltamos que “esta letra, em início ou fim de palavras, não tem valor fonético; conservou-se apenas como símbolo, por força da etimologia e da tradição escrita. Grafa-se, por exemplo, *hoje*, porque esta palavra vem do latim *hodie*.” (CEGALLA, 2008, p. 53) A mesma palavra foi registrada de acordo a norma padrão por 64,3% de alunos. No mesmo recado, as correções de repetições de letras nas outras palavras foram realizadas de forma satisfatória.

O recado 1, assim apresentado:

aaaaaaaaaaaaaaaaah aamoooooooo Meeeee \*-----\*

Neen faalaaa Mtaas Saaudadeees de voce meeo =/  
noossa vc nao ten nooçãoooo' .\*-----\*

eu te amo eu te amo eu te amoooooooo Deemaais amooooor ♥ \_\_\_\_\_ ♥

Chamou a atenção o registro do pronome possessivo “meu” ser escrito com a troca do “u” pelo “o”. Nessa análise, constatamos que 8 alunos, cerca de 29,56% do total, registraram dessa forma e 71,44% registraram conforme a norma padrão.

No recado 2, observamos o uso e a recontextualização da palavra “naum”. Essa palavra é bem comum no meio virtual e frequentemente é apresentada como exemplo de uso não correto do registro da Língua Portuguesa, por influência do internetês. O recado 2 foi apresentado aos alunos da seguinte forma:

tudo blz...

rpz, na verdade eu naum mandei pra um monte de gente, pq deixei o link no meu álbum, e tbm na  
minha lista de vídeos... q bom q gostou abraço

Na análise, constatamos que 4 alunos, 14,28%, mantiveram o registro da palavra conforme o meio virtual e 85,72% dos alunos registraram a palavra de acordo a norma

padrão: “não”. Observamos, também, que, nesse recado, como também em outros recados apresentados aos alunos, há a ausência de pontuação, ou uma pontuação não eficiente.

Ao analisar esse fator, notamos que 77 recados, 39,27% dos recados analisados, em um total de 196 recados, apresentaram deficiência de uso na pontuação, de acordo com a norma padrão. Desse universo, constatamos que, em relação à pontuação, alguns alunos fazem uso da pontuação de forma pouco eficiente ou simplesmente não pontuam. A análise foi feita por recado, pois houve caso em que o mesmo aluno pontuou de forma satisfatória um recado, mas deixou de pontuar da mesma forma em outro recado. Nesse universo, 119 recados, o equivalente a 60,73%, foram pontuados de forma satisfatória.

O uso de *emoticons* apareceu de forma frequente, mas a adequação na recontextualização dos recados, configurando a omissão dos caracteres para a passagem da norma padrão, foi mais eficiente. 42,9% dos alunos não omitiram os *emoticons*, no entanto 57,1% dos alunos omitiram o seu uso ou substituíram esse termo por outras palavras.

A análise constatou que outros termos não foram recontextualizados como o “fds”, ou o “d+”, em uma frequência baixa, com menos de 15% dos alunos. A grande maioria trabalhou com a recontextualização de forma eficiente nesses casos.

As produções escritas das 6ª séries não apresentaram características do internetês e notamos que os alunos têm a consciência da diferenciação das formas de comunicação. A aluna, em sua produção escrita no exercício 2, escreveu da seguinte forma:

A Língua Portuguesa é usada de diferentes formas e em diferentes lugares. Muitas vezes as pessoas falam e escrevem sem perceber se está correto ou errado. Temos que adaptar nossas falas dependendo de onde estamos. Exemplo: se vamos para uma entrevista de emprego devemos usar a linguagem formal, ou se estamos entre amigos podemos usar a linguagem informal. A mesma coisa é a nossa escrita. Devemos observar o onde e para quem estamos escrevendo. Se estamos escrevendo uma carta para um diretor, devemos escrever de maneira correta, e se estamos no bate-papo da internet escrevendo para amigos, podemos usar uma linguagem abreviada. Então temos que observar onde e com quem estamos falando, para podermos ter uma linguagem correta e adequada. (M., 6ª série)

Em outra produção escrita, notamos que a noção de importância da Língua Portuguesa e o seu uso conforme a norma padrão, mesmo fazendo uso de redes sociais foi evidenciada:

Desde cedo a Língua, seja de qualquer país, acompanha a gente e o uso correto dessa Língua faz com que as pessoas ao nosso redor entendam o que nós queremos falar... Eu falo direito, e leio direito, já nos computadores eu não falo direito porque dói a mão de tanto escrever palavras longas. Minha ortografia é boa, mas nem tão boa. (B., 6ª série)

Mesmo sendo alunos tão jovens e tendo acesso ao computador muito frequentemente no seu dia a dia, a preocupação com leituras e dicionários aparece, como destacamos em: “Então é sempre bom ler livros, dicionários para conhecer novas palavras, ou para saber

empregar verbos...”(C., 6ª série); “as palavras são importantes pois as palavras ensinam a gente ler, quando ensinam nós aprendemos a escrever.” (F., 6ª série)

Na análise da recontextualização de recados da 7ª série, foram analisados 15 exercícios. O maior índice não satisfatório, em relação ao padrão da norma culta, foi no aspecto da pontuação. Embora os alunos fizessem uso da pontuação, observamos que 57 recados em um total de 105 recados analisados, 54,30%, apresentaram pontuação pouco eficiente e outros 48 recados, 45,70%, apresentaram pontuação de forma satisfatória. Dentro desse aspecto, um mesmo aluno apresentou pontuação satisfatória em um recado e em outro recado recontextualizado à pontuação não apresentou um parâmetro eficiente.

As palavras que não foram recontextualizadas dentro do padrão da norma culta foram “Hum”, 7 alunos, 47,60%, mantiveram essa escrita em sua recontextualização. Uma porcentagem maior que o grupo dos alunos da 6ª série. A palavra “Oie” apareceu 5 vezes, 33,33% dos alunos que mantiveram essa escrita, uma porcentagem abaixo do outro grupo analisado.

Outras palavras apareceram com um índice bem menor. Foram as palavras “bjs”, que se manteve em 2 recados pelo mesmo aluno. A palavra você, que não foi recontextualizada, se manteve como “vc” por 1 aluno, e “d+”, que também não foi recontextualizada por 1 aluno. 93,33% dos alunos fizeram a recontextualização dessas palavras, de acordo o padrão da norma culta.

O uso da letra maiúscula também foi analisado e, neste aspecto, 72,38% dos recados apresentaram forma satisfatória, conforme o padrão da norma culta. Nas questões de acentuação, a maioria das palavras foi reescrita de forma correta. Na análise, foram computadas as palavras “parabéns” (3 vezes), “álbum” (1 vez), “saúde” (1 vez), “também” (2 vezes) e “aniversário” (4 vezes) que apresentaram a grafia com a falta de acentuação.

Escritas que indicam o internetês provocam dúvidas se a norma padrão da Língua Portuguesa estaria sendo deixada de lado. Uma aluna da 7ª série se posiciona a respeito, na realização do exercício de produção escrita, mostrando o seu entendimento em relação a este aspecto:

A minha opinião sobre o “internetês” e o Português é muito simples: quando estamos escrevendo na internet não faz mal usar o “internetês”, já quando estamos fazendo um texto formal concordo que *devemos* usar a Língua Portuguesa corretamente.

Não creio que usar a linguagem da internet poderá atrapalhar a Língua Portuguesa correta. A maioria das pessoas que usam o internetês sabe quando usar, ou seja, sabe diferenciar os momentos que pode ou não usar essa forma de linguagem.

Eu uso a forma de linguagem da internet, mas sempre a uso na internet, e isso não atrapalha meu desenvolvimento escolar.

Hoje em dia não são mais usadas tantas letras como o “oiiiiieeeeeee” ou o

“nooçãooooo”, principalmente pelo fato de ter um limite de caracteres na maioria das redes sociais. Mas sim, nós que temos “twitter”, “Facebook”, “Ask”, etc. , usamos muitas abreviações. São de todos os tipos essas abreviações: vc = você, pq = porque, ã = não, ama = amigo(a), vdd = verdade, q = que, etc.

Tudo isso é uma questão de compreensão das pessoas, elas não podem deixar a linguagem da internet atrapalhar a linguagem formal.

Mas quem sabe daqui alguns anos essas abreviações não se tornem nossa língua formal? O “você” é um bom exemplo disso, antigamente se dizia “vossa mercê.” Por que o “vc” não poderia ser usado em 2030, por exemplo?” (B, 7ª série)

De acordo Barbara Rogoff,

[...] cada geração de indivíduos em qualquer sociedade herda, além de seus genes, os produtos da história cultural, que incluem tecnologias desenvolvidas para apoiar a resolução dos problemas: sistemas linguísticos, que organizam as categorias da realidade e estruturam o modo de se aproximar das situações: atividades que, como resultado da alfabetização, permitem recolher informações e transformá-la mediante a escrita...(ROGOFF, 1993 citado por LIBEDINSKY e LITWIN, 1997, p.187)

Com essa análise, buscamos elucidar alguns pontos pouco discutidos na escola e que passaram a fazer parte das minhas reflexões em meados de 2000, quando, em um momento de formação de professores, uma colega me chamou a atenção para a escrita utilizada pelos alunos durante as aulas de informática. Ela usou o termo “internetês” e, desde então, a dúvida de que essa forma de escrita iria se sobressair em relação ao estudo da norma padrão da escola ficava cada vez mais presente. Perceber e analisar como funciona o desenvolvimento da escrita nos alunos para o planejamento das aulas é essencial para se trabalhar as produções escritas, e aquela forma diferente de escrita acabava me surpreendendo pela forma descontraída e inusitada de seus registros. Coaduno o que expõe Azeredo (2008):

O que nos importa destacar, porém é a extraordinária criatividade expressa na atividade discursiva que resulta nos textos novos, nos textos possíveis, nos textos com que o ser humano exercita sua capacidade de transformar experiências de mundo em objetos de conhecimento que se acrescentam à cultura de um povo pelo poder da palavra. (AZEREDO, 2008, p. 80)

Pelos dados coletados, não podemos afirmar que um estudante da 6ª ou da 7ª série não sabe desenvolver um texto formal por conta da influência do internetês que usa em meio virtual. Amparamo-nos em Bisognin (2009), quando coloca que

[...] muito do que aparece como possível influência do internetês nada mais é do que o processo de aquisição da escrita. São ocorrências que já se manifestavam nas escritas escolares bem antes de teclar on-line. Quantos alunos do Ensino Fundamental ( e até do Ensino Médio) tiveram dúvidas se escreveriam, por exemplo, *oque, derrepente, emcima, de baixo, sempre e*

*por exemplo?* Professores mais experientes lembram de casos curiosos de pré-adolescentes escrevendo, entre outras, *fachetária* e *jornau nacionau* para indicar *faixa etária* e *Jornal Nacional*. Há, então, que relativizar essa atribuição à Internet pela responsabilidade dos erros ortográficos. Seria interessante fazer estudo sobre a ortografia empregada por alunos sem acesso à Internet para compará-la com a dos alunos do mesmo nível de escolaridade usuários da rede. Teríamos dados concretos de quanto certas ocorrências são inerentes ao processo de aquisição da escrita oficial. (BISOGNIN, 2009, p. 104)

Como é o caso observado na recontextualização do recado 6, por um aluno da 6ª série:

Oi quanto tempo, tudo bem porai porque poraqui vai mais ou menos bom passei só para deixar um ábaco.

Erros de ortografia e falta de segmentação nas palavras, bem como a falta de pontuação adequada podem ser resultado de uma necessidade de aprimoramento nos aspectos pedagógicos, estruturais e condicionais relacionados ao ensino da Língua, pois, nas turmas pesquisadas, percebemos alunos com níveis de conhecimento da escrita inferior em relação a outros, o que não significa que esse resultado seja por influência do internetês. A falta de segmentação de palavras foi observada em 50% dos alunos da 6ª série, já, na turma da 7ª série, essa ocorrência não se fez presente.

Textos sem pontuação, sem acentuação, muitos pontos de exclamação e reticências, presença de *emoticons*, letra maiúscula no meio da frase ou grafias típicas do internetês, como “naum”, indicam uma relação com o modo de escrever *on line*, portanto, uma influência do internetês na escrita formal (BISOGNIN, 2009, p. 99). Conforme a análise, embora tenhamos constatado aspectos nesse sentido, a maior parte dos alunos trabalhou a recontextualização dos recados de acordo a norma padrão da Língua Portuguesa. No caso da 7ª série, a categoria que mais chamou a atenção foi relativa à pontuação, em que apenas 41,86% dos recados foram recontextualizados de forma satisfatória. Mas o mesmo fator não se repetiu nas produções escritas. A questão da pontuação foi mencionada por uma aluna da 7ª série:

Eu mesma escrevo mais “erradinho” em MSN e Facebook. Já na escrita à mão escrevo tudo certo, como a Língua Portuguesa pedi. Eu acho que as pessoas quando estão no mundo virtual escreve incorretamente porque tem mais liberdade, porque não tem professor para dizer que a palavra está errada, ou até mesmo por diversão, porque as palavras ficam mais “fofas”, quando as pontuações se misturam produzem um efeito legal. Isso não quer dizer que devemos escrever errado em todos os momentos. Por exemplo, na hora de fazer um currículo temos que escrever formalmente se não provavelmente nunca seremos empregados. (L. 7ª série)

Será que se o professor tivesse uma maior possibilidade de trabalhar a linguagem usada no ambiente virtual, de forma significativa para o aluno, aproveitando inclusive o laboratório de informática de uma forma mais sistemática, os alunos teriam melhores

condições de fazer uso da pontuação em recontextualizações, conforme o padrão da norma culta? Todavia, só o fator da pontuação, como apareceu na turma de 7ª série, não indica que os alunos estão sendo influenciados pelo internetês, visto que nas produções escritas esse fator foi considerado presente de forma satisfatória.

Segundo Fontoura (2010),

[...] a convicção de que vivemos na sociedade do conhecimento e da informação exige daqueles que trabalham com educação um repensar na forma e nos conteúdos que hoje são trabalhados. Considerando a facilidade de acesso às informações que os alunos hoje possuem, considerando as sofisticadas produções televisivas e cinematográficas com o uso da tecnologia em escala cada vez maior, não podemos pensar a escola e os profissionais da educação como pensávamos há pouquíssimo tempo. Sabemos que os conteúdos ainda trabalhados não atingem os nossos alunos se não forem contextualizados, ou seja, precisam fazer parte integrante do cotidiano do aluno, ser capaz de dizer-lhe algo, enfim, ter relação com o seu contexto. Assim também a forma como os conteúdos são trabalhados precisam ser modificados, bem como o espaço físico da escola precisa ser profundamente repensado, pois sabemos que continua inalterado há vários séculos, contrariando todas as transformações que o mundo passou, ou alguém duvida que, em séculos passados, a escola era muito diferente do que é hoje? (FONTOURA, 2010, p.75)

Percebemos que os alunos têm consciência em relação à influência do internetês na norma padrão, uma aluna escreveu da seguinte forma:

Hoje em dia o internetês é muito utilizado em diferentes situações e para várias funções. Uma das funções mais utilizadas principalmente pelos jovens é a rede social, que prendem muito a sua atenção. Nesse meio eletrônico algumas pessoas costumam escrever de modo informal e totalmente fora do padrão da escrita. Por isso há uma séria dúvida: Será que afeta a escrita? Creio que quando aprendemos a ler e a escrever não esquecemos, assim como andar de bicicleta. O modo da escrita não muda por causa do internetês. Mas, isso depende de cada um. Pode ser que a pessoa pegue o hábito de escrever no papel como se escreve na internet. Acredito também que isso pode ser evitado, das seguintes formas: 1- com o entendimento que não se deve misturar escrita eletrônica com escrita em um papel e 2- sempre procurar estudar, talvez esse meio influencie o português da escrita padrão nas redes sociais. (G., 7ª série)

Após a análise, verificamos a presença do internetês em apenas alguns textos, portanto, a pesquisa não revela influência significativa na escrita da Língua Portuguesa, conforme a norma padrão. Nesse sentido, Bisognin salienta que

[...] o papel da escola (com seus professores) de fundamental importância para que o adolescente adquira os mecanismos para a elaboração adequada de textos segundo a norma padrão, aquela exigida pela sociedade, porque para escrever em *internetês* não é necessário, aparentemente, grandes exercícios de aprendizagem. (BISOGNIN, 2009 p.105)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A língua sem arcaísmos, sem erudição.  
Natural e neológica.  
A contribuição milionária de todos os erros.  
Como falamos.  
Como somos.  
(Oswald de Andrade)*

Procuramos elucidar questões que, no decorrer da minha atuação em sala de aula, provocavam algumas dúvidas e perguntas, que foram formuladas ao longo dos anos também em conversas com outros professores. Trabalhar com a Educação, especialmente com o trabalho de especialista na educação básica e desenvolver constantemente processos pedagógicos de ensino e aprendizagem em sala de aula, também é participar de formações constantes. Porém, nessas formações, eu não me sentia esclarecida com as especificidades de meus questionamentos. Apoiando-me em Pimenta (2002), acredito que

[...] conhecimento na ação é o conhecimento tácito-implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente a situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos. O que se dá por um processo de reflexão na ação. A partir daí, constroem um repertório de experiências que mobilizam em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático. Estes, por sua vez não dão conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. (PIMENTA, 2002, p. 20)

Buscas constantes por metodologias de trabalho que atendam de forma qualificada a tantos alunos levam professores à reflexão sobre a reflexão de sua prática e a continuar de forma mais profunda seus estudos: este foi o meu caso.

Vivenciamos um período transformador, pois um número significativo de professores que atuam em sala de aula com a educação básica está se lançando no desenvolvimento de pesquisas como professores autores. E esse fenômeno enriquece e fortalece o desenvolvimento de resultados em sala de aula, muito mais que participar de forma colaborativa em um trabalho de pesquisa em que os autores estão distantes da sala de aula. Quando se está distante do foco pesquisado, as dificuldades não são abordadas com tanta profundidade e as soluções para as questões desveladas, muitas vezes, não chegam a

acontecer por uma questão de superficialidade ou por falta de proximidades com o problema em questão.

Abordamos questões que envolviam o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa, de forma mais específica ao analisarmos produções escritas de alunos estudantes da 6ª e da 7ª série do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa foi descobrir o que era a linguagem escrita tão frequentemente empregada por esses estudantes, comum no meio virtual, que tem por característica peculiar diferenciar-se da forma culta de uso em sua modalidade escrita da Língua Portuguesa. O internetês, termo usado por alguns autores aqui apresentados, foi estudado de forma a elucidar a lógica que define esse tipo de variação.

Preparamos material para a pesquisa com recados retirados do Orkut, escritos por ex-alunos da escola pesquisada. No grupo pesquisado, alguns alunos não se interessaram em participar da pesquisa, o que pode ser um indicador de que tais alunos não têm familiaridade com a escrita virtual.

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)

Os alunos utilizam esse código informal de simplificação da escrita em vários momentos em seus escritos, principalmente em comunicações via celular. Tal escrita também é observada em trabalhos escolares de forma frequente e não tínhamos o conhecimento se essa frequência suprimia o uso da forma culta em sua modalidade escrita da Língua Portuguesa ou se esse fator influenciava de forma significativa a aprendizagem da língua, especialmente as produções escritas.

Os dados da nossa pesquisa nos mostraram que os estudantes preferiram desenvolver atividades que tratavam com o internetês propriamente dito, pois nas duas séries a maioria dos exercícios realizados pelos alunos foi sobre a recontextualização dos recados. A pesquisa foi aplicada no último bimestre letivo e as produções escritas não foram realizadas por todos os alunos que participaram da pesquisa.

A pesquisa aplicada e a abordagem quantitativo-qualitativa nos mostram que os alunos souberam recontextualizar recados próprios de um site de relacionamento escritos em internetês usando a forma culta da Língua Portuguesa na maior parte dos exercícios

realizados. Mostra também como desenvolvem as produções escritas propostas sobre o tema da variação linguística, bem como suas opiniões sobre o tema.

Preparamos o *corpus* observando várias modificações em relação à forma culta para fazermos um estudo comparativo de uso não satisfatório dos alunos em relação às produções escritas e computamos os maiores desvios em termos estatísticos.

A análise abordou aspectos de ortografia, pontuação, concordâncias verbais e nominais, o não emprego de palavras repetitivas e a adequação de tempos verbais, entre outros aspectos que podem influenciar na coerência e coesão de textos escritos.

Nas alterações não recontextualizadas, observamos maior frequência de aspectos que dizem respeito à ortografia; caso da palavra “oi”, que se fez presente com o acréscimo da vogal “e”, a palavra “um” que se manteve na recontextualização com a presença da letra “h” e a palavra “meu” que se manteve com a grafia do “o”. Esses desvios em relação à forma culta da língua não foram maiores dos registros adequados apresentados nas recontextualizações dos alunos. Notamos também que 85,72% dos alunos recontextualizaram de forma satisfatória a palavra “naum”, palavra que, muitas vezes, é usada para exemplificar o uso incorreto da palavra “não” em várias situações de produções escritas dos alunos.

Observar a escrita, analisar a forma e entender erros de português como aqueles que indicam se as letras estão trocadas, se falta cedilha em um “c” ou um acento gráfico é uma postura bem tradicional, que, conforme Bagno (2002, p.133), vincula-se a uma gramática que atribui ao domínio da escrita um aspecto de distinção social, ou seja, “é na verdade um elemento de dominação por parte dos letrados sobre os iletrados”. E complementa:

A ortografia oficial é fruto de um decreto, de um ato institucional por parte do governo, e fica muitas vezes sujeita aos gostos pessoais ou às interpretações dos fenômenos linguísticos por parte dos filólogos que ajudam a estabelecê-la. Por isso na virada do século XIX para o XX se escrevia ELLE, na primeira metade do século XX se escreveu ÊLE e agora, no limite do século XXI, se escreve ELE. Por isso, a lei nos manda escrever HUMO ou HÚMOS, mas ÚMIDO e UMIDADE, embora sejam todas palavras da mesma família (em Portugal, todas essas palavras têm H). Por isso também temos de escrever ESTRANHO e ESTRANGEIRO, com S, embora sejam palavras formadas com base no prefixo EXTRA-, presente em EXTRAORDINÁRIO, EXTRAVAGANTE, EXTRAPOLAR etc. (em espanhol se escreve EXTRÁNHO e EXTRANJEIRO). Por isso o adjetivo EXTENSO e o substantivo EXTENSÃO apresentam um X, mas o verbo ESTENDER (vá lá saber porquê!) se escreve com um S. E o adjetivo MACIÇO se escreve com C embora seja derivado de MASSA, com SS. Se os legisladores da língua podem ser tão incoerentes no momento de definir a ortografia oficial, não há por que estranhar (ou extranhar) que as pessoas em geral também se confundam. (BAGNO, 1999, p. 132)

Concluimos que o internetês pode ser estudado como uma variante dialetal utilizada pelos jovens para a comunicação em um contexto próprio. A reflexão pode levar muitos estudantes a compreender a heterogeneidade da língua em suas diversas formas e situações comunicativas a partir de vivências significativas no âmbito da escola, uma vez que suas vidas estão ligadas à atmosfera escolar, à qualidade da orientação e formação, à coerência entre expectativas e dos procedimentos didáticos (PERRENOUD, 2000), às reais condições de trabalho docente, enfim.

No início do trabalho, citamos Silva, em seu artigo “Português assassinado a tecladas”, autor que faz uma severa crítica a essa forma peculiar de escrita, aqui abordada como internetês. Com esse estudo, não defendemos a presença do internetês de forma descontextualizada, mas começamos a compreender que estudar a linguagem na escola “é dar voz ao outro, reconhecer seu direito à palavra, encorajá-lo a manifestar-se... Sem isso, não é de admirar que a atividade de redação seja tão problemática na escola” (BAGNO, 1999, p. 130).

Estudos como “*O internetês na sala de aula, que língua é essa?*” não fecham a questão, antes, reforçam a importância e o valor pedagógico de se dar voz ao estudante em uma aula significativamente construída e contextualizada na sua própria diversidade linguística, cultural, política, social e histórica. É desafiador, mas também é partir para a construção de uma nova vantagem pedagógica (FERREIRO, 2005).

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião – 10 livros de poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969, p. 61.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Esquecer para lembrar*. Rio de Janeiro: Record, 1979.
- ANDRADE, Oswald de. *Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>. Acesso em 13 de outubro de 2013.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. In: *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico O que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. *Nada na Língua e por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Metodologia das Ciências Humanas. In: *Estética da Criação Verbal*. SP: Martins Fontes, 2003.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T; BEHRENS Marilda Aparecida. *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BILAC, O. *Alma Inquieta*. Disponível em [http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/Alma\\_Inquieta.htm](http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/Alma_Inquieta.htm). Acesso em 12 jul.2007
- BISOGNIN, Tadeu Rossato. *Sem medo do Internetês*. Porto Alegre, RS: AGE, 2009.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Variação Linguística e Atividades de Letramento em Sala de Aula. In: KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 5.reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEGALA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. *Semântica para a Educação Básica*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as Letras*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FISCHER, Steven Roger, tradução Flavia Coimbra. *Uma Breve História da Linguagem: introdução à origem das línguas*. Osasco, SP: Novo Século Editora, 2009.

FLECHA, R.; TORTAJADA, I. Desafios e saídas educativas na estrada do século. In: INBERNÓN, F. (org). *A educação no século XXI: Os desafios do Futuro Imediato*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

FONTOURA, Marcio Magalhães. Tarefas Atuais da Educação. In: SIMKA, Sérgio, MENEGHETTI, Ítalo (orgs). *A Relação entre Professor e Aluno: Um Olhar Interdisciplinar Sobre o Conteúdo e a Dimensão Humana*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, p. 59.

INGLEZ, Karin Gutz. O fórum eletrônico no Orkut: uma análise discursiva do hipertexto. In: GIL Beatriz Daruj; CARDOSO Elis de Almeida; CONDÉ Valéria Gil. *Modelos de Análise Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

LIBEDINSKY, Marta. A Utilização do Correio Eletrônico na Escola. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Política Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. cap.13, p.187.

LIGUORI, Laura M. As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no Campo dos Velhos Problemas e Desafios Educacionais. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Política Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. cap.6, p.84-85.

LION, Carina Gabriela. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org). *Tecnologia Educacional: Política Histórias e Propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. cap.3, p.32.

FONTOURA MAGALHÃES, Márcio. Tarefas Atuais Da Educação. In: Sérgio Simka, Ítalo Meneghetti (organizadores); Eliana Regina Palomares...[et al.]. *A relação entre professor e aluno: um olhar interdisciplinar sobre o conteúdo e a dimensão humana*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

GIL, Beatriz Daruj, CARDOSO, Elis de Almeida, CONDÉ, Valéria Gil. (orgs.) *Modelos de Análise Linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

GUIMARÃES, Rosa. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

HERNÁNDO, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 5. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 1. ed. 1993 (11ª reimpressão). Rio de Janeiro: Ed.34, 2001.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 1. ed. 1999 ( 1 reimpressão), 2. ed. 2000 (7 reimpressões), 3. ed. 2010 (1ª reimpressão). São Paulo: Ed.34, 2011.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução Paulo Neves. 1. ed. 1996 (9 reimpressões), 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

MACHADO de Assis, Dom Casnuro. Paris: Garnier, 1899; 1900; 1924. Dom Casmuro. Edição Crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/Instituto Nacional do Livro, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*; tradução de Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010

MEIRELES, Cecília. Romanceiro da Inconfidência. In: *Poesias Completas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

PERINI, Mário A. Sofrendo a Gramática: Ensaio sobre a Linguagem. 3.ed.São Paulo: Ática, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, EVANDRO (orgs). *Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SÃO PAULO (SP). Caderno de Orientação Didática – *Ler e Escrever: Tecnologias na Educação/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.*

SÃO PAULO (SP). Orientações Curriculares – *Proposições de Expectativas de Aprendizagens para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT,2007.*

SÃO PAULO (SP). Orientações Curriculares – *Proposições de Expectativas de Aprendizagens – Tecnologias de Informação / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2010.*

SOUSA, Mauro Wilton de. *Novas linguagens*. São Paulo: Salesiana, 2001.

SILVA, Deonísio da. *Jornal de Debates: Português assassinado a tecladas*. Observatório da Imprensa, 15/03/2005, ed.320, p.1-3.<  
[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/portugues\\_assassinado\\_a\\_tecladas](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/portugues_assassinado_a_tecladas)>  
Acesso em 15/05/2012.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, A. C. *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet*. Disponível em  
<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Reflexoes%20em%20torno%20da%20escrita%20nos%20novos%20generos%20digitais-Xavier.pdf> . Acesso em 03/03/2012.

## ANEXO

### Exercício 1: (Reescrita e produção de texto, observação de grafia)

Reescreva os recados retirados do Orkut conforme a escrita tradicional. Utilize as normas da gramática, empregando a grafia oficial, a pontuação adequada e faça as concordâncias necessárias (plural, sujeito + verbo, etc.). Evite o emprego de muitos “que” e a repetição de palavras, utilizando no lugar delas sinônimos ou pronomes (ele, esse, aquele, o mesmo, tal, algum...) Procure observar a adequação dos tempos verbais. Não se esqueça de relacionar as ideias principais, jamais as deixando “soltas”, isto é, apenas agrupadas numa sequência. Elas devem ser ligadas por expressões como “desde que, por isso, por outro lado, assim sendo, desta forma, ainda que, a menos que, visto que, etc”

1

*aaaaaaaaaaaaaaaaah aamoooooooo Meeeee \*-----\**

*Neen faalaaa Mtaas Saaudadeees de vooce meeo =/  
noossa vc nao ten nooçãoooo' . \*-----\**

*eu te amo eu te amo eu te amoooooooo Deemaais amooooo ♥ \_\_\_\_\_ ♥*

2

tudo blz...

rpz, na verdade eu naum mandei pra um monte de gente, pq deixei o link no meu álbum, e tbm na minha lista de vídeos... q bom q gostou abraço

3

Oi Prima,

Parabens felicidades td de mto bom p ti muita saude paz e R\$, que vc seja muito feliz.

Não importa a distancia te adoro mto.

Bjssss Prima

4

Migo(a)

Eu nka vou desistir de vc, e torço pela sua vd

Msm q eu esteja longe, meu amor vai te encontrar.

Pq vc;

Desejo a vc um lindo fds...bjs

