

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

FRANCISCA PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO

DO CELULAR AO CADERNO: um estudo sobre motivações fonético-fonológicas na
escrita digital e seu reflexo nas produções textuais

TERESINA

2020

FRANCISCA PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO

DO CELULAR AO CADERNO: um estudo sobre motivações fonético-fonológicas na escrita digital e seu reflexo nas produções textuais

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagem e letramento.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva.

TERESINA

2020

C744c Conceição, Francisca Patrícia da.
Do celular ao caderno: um estudo sobre motivações fonético-fonológicas na escrita digital e seu reflexo nas produções textuais / Francisca Patrícia da Conceição. – 2020.
162 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

“Orientadora Profª. Dra. Aílma do Nascimento Silva.”

1. Escrita Digital. 2. Internetês. 3. Fonética e Fonologia.
4. Abreviaturas. 5. Norma Padrão. I. Título.

CDD: 469.15



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

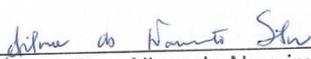


TERMO DE APROVAÇÃO

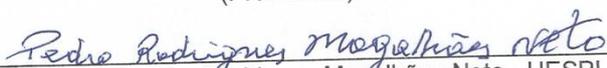
FRANCISCA PATRÍCIA DA CONCEIÇÃO

“DO CELULAR AO CADERNO: um estudo sobre motivações fonético-fonológicas na escrita digital e seu reflexo nas produções textuais”.

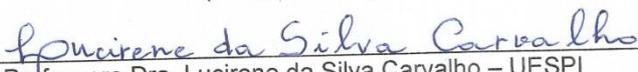
Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às dezessete horas, do dia 11 de março de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.



Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI
(Presidente)



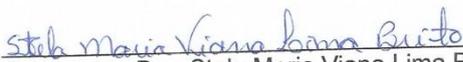
Professor Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto - UESPI
(1º examinador)



Professora Dra. Lucirene da Silva Carvalho – UESPI
(2ª examinadora)

Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins – UESPI
(Suplente)

Visto da coordenação:



Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras



Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI
Matricula nº 178882-5 Portaria UESPI nº 1096

*A Deus, por andar sempre comigo:
"Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar".*

(Josué 1:9)

Aos meus avós maternos, ausências tão presentes em minha caminhada: Francisca Altina de Sousa Rocha e Antônio José da Rocha.

O lápis não os pertenceu, contudo, as mais importantes lições de vida, neles, as li

AGRADECIMENTOS

Toda trajetória é repleta de perdas e ganhos e nesse transitar entre as derrotas e as conquistas muitas pessoas nos acompanham e são elas a quem dedicamos nossos agradecimentos que se tornam simbólicos no papel, pois nem em dez vidas poderemos retribuir o que nos fizeram.

O Mestrado Profissional em Letras foi para mim, além da busca de um título, a concretização de um milagre jamais projetado, nem em meus sonhos, tamanhas eram as dificuldades que enfrentaria, mas em tudo o Arquiteto da minha vida planejou, executou e concretizou com perfeição, a Ele rendo toda minha gratidão e aos anjos sem asas que foram colocados nessa caminhada, por isso, tentarei rascunhar um agradecimento.

Sem dúvidas, humanamente falando, nada teria conseguido sem a presença daquela que me concebeu, minha mãe Maria Francisca da Conceição. Mãe zelosa, guerreira, dotada de forças hercúleas e que, entre suas próprias lutas, sempre se anulou para permitir seus filhos voarem, que cuidou de meus filhos quando me ausentava, doou seu seio já vazio para consolar a minha cria nas noites em que esta chorava a falta da mãe ausente. Porque mesmo sem entender a dificuldade dessa caminhada acadêmica largava sua casa para cuidar da minha, por aceitar ir e vir na estrada para ajudar-me com meu bebê. Jamais poderei agradecer suficientemente, por isso, dedicar-me-ei a cuidar dela para sempre e para além da eternidade que ecoe o meu muito obrigada.

A meu pai João Antônio da Conceição que, mesmo em seu jeito torto e trabalhoso, sempre nos amou e incutiu em nós a ideia de que filho de pobre também se formava, também era doutor (esse título ainda vai aguardar um pouco) e acreditou em meu potencial.

Ao meu esposo Renato Santos Martins, meu financiador quando a Capes não pode me financiar, com toda sua humildade e amor nunca disse para eu não ir, nunca se opôs a nada nessa trajetória, nunca reclamou pelas ausências. Obrigada por cuidar de nossos filhos, por aceitar quebrar nossos cofrinhos e renunciar nossos projetos em prol da concretização deste, por ser um homem do qual me orgulho todo dia de ter escolhido para ser meu companheiro e pai de meus filhos, amo você.

Aos meus irmãos, cada um deles existe neste trabalho, pois nossa história é intimamente ligada como em um sistema em que se mexer com um de nós,

automaticamente é acionado os efeitos nos demais. A Bianca pela admiração, por ser uma tia tão carinhosa e cuidadosa. Ao Rodrigo por conseguir sair do fundo do poço e nos dar uma das maiores alegrias dos últimos anos, nada seria possível sem a mudança pela qual ele passou nessa trajetória. A Ednalva minha irmã de coração por me incentivar, admirar, por cuidar de meus filhos e me socorrer quando o cansaço tomava conta de mim. A Priscila porque em nossas vidas sempre foi a pessoa que mais acreditou em mim, por ser a minha metade forte e destemida, por não me deixar desistir, obrigada por tudo e por tanto, por me ajudar a voar, afinal somos anjos de uma só asa e só podemos voar abraçadas. Obrigada pelo abraço, não me solte nunca.

Aos meus filhos Pedro Heitor e Arthur Henrique, por quem luto incansavelmente, por quem sempre estarei em dívida porque nada suprirá as ausências, o que perdemos, o que deixamos de viver, de brincar ou somente olhar os rostinhos deles brilharem. Pedro, meu amigo, agradeço pelas orações na reta final pedindo a Deus que mamãe terminasse a dissertação para ser só sua, sua maturidade me encanta todo dia. Ao Arthur, meu “mestrandozinho” foi gerado, concebido e criado em seus primeiros anos de vida no decorrer deste programa, o mestrado confundiu-se ao maternar para mim, além de agradecer por todo amor e carinho, a ele peço desculpas por tudo que perdemos e por tê-lo sacrificado ainda tão pequeno, doeu cada gota de leite que dispensei por não poder amamentá-lo. Espero que um dia me perdoem e que se orgulhem da mamãe deles.

Aos meus sogros Chico e Lúcia que sempre ajudaram com os meninos, cada gesto deles foi significativo na minha caminhada. Aos meus sobrinhos Laura, Maria Clara e Isaac, cunhados e cunhadas Paulo, Reginaldo, Leonardo, Gabriela, Socorro, Mary e Liliane. Talvez eles nem saibam, mas cada um me ajudou em algum momento nesse período e podem sempre contar comigo.

Aos meus amigos por compreenderem minhas ausências e sempre torcerem por mim. Aos meus avós, tios, tias e primos pelo apoio e pelas orações, esse título significa muito nesta família que já foi tão estigmatizada e julgada, espero estar abrindo caminhos e quebrando esse ciclo, espero ser a primeira de muitos mestres, doutores e o que quisermos ser.

Em especial, agradeço ao Prof. Ms. Luiz Egito de Sousa Barros e a Prof.^a Maria do Carmo Martins Lopes por contribuírem com este trabalho, mostrando que ser professor vai além de egos acadêmicos, mas se faz com empatia e amor, nunca

poderei pagar a ajuda de vocês. Às amigas Márcia Keyllane e Carla Carvalho por todo apoio nas horas mais difíceis da escrita deste trabalho.

Aos meus gestores, Welton e Raimundinha, agradeço infinitamente pela compreensão e por serem solidários comigo, sempre atendendo aos meus pedidos quanto aos horários e me liberando sempre que precisei, é um orgulho trabalhar com vocês. Aos meus alunos que tanto me admiram e que participaram tão prontamente da pesquisa. Ao meu ex-aluno Jonas Forte que se dispôs a ajudar-me com o design do e-book.

Aos anjos sem asas que foram colocados em minha vida, amigos que o mestrado me trouxe e que compuseram o grupo “Mestrandos sem teto”, Raimundinha, Marlange, Gerson, Arli, Joelma, Rosa, Ana Paula, Mazé, cada um deles é um tesouro que ganhei e a prova de que ainda vale a pena acreditar nos seres humanos. As minhas “irmãs” acadêmicas Solana, Rosa e Raimundinha por compartilharem as angústias e dúvidas, uma sempre apoiando a outra.

A minha amiga Marlange, não tenho palavras suficientes para dizer o quanto ela foi importante nessa luta. Obrigada por tudo, pela companhia, pelas viagens, pelo apoio, pelas conversas, pela amizade, ela foi peça primordial para prosseguir, só nós sabemos as dificuldades de sermos mães, de gestar e de estudar nas madrugadas entre amamentar e escrever, de encontrar concentração na confusão de um lar repleto de gritos pueris, mas estamos aqui e aqui chegamos porque estivemos unidas, amo você.

A minha turma do mestrado, foi um prazer conviver e aprender com cada um de vocês, pela humanidade e pela solidariedade que nos uniu nesse percurso.

Não poderia deixar de agradecer a cada professor do programa PROFLETRAS da UESPI, Nize, Gomes, Lucirene, Shirley, Suely, em especial, a professora e coordenadora Stella Viana por sua compreensão e amizade com seus alunos e ao professor Pedro Neto por ser tão acolhedor e carismático, jamais esquecerei suas palavras em minha qualificação, o senhor é o “texto”, o texto que fala a cada aluno que ele pode e que conseguirá.

A minha orientadora Ailma do Nascimento Silva por ser compreensiva quando passei por alguns momentos críticos no mestrado e sempre dizer que seria possível, sua confiança nos seus orientandos é ímpar. Muito obrigada.

Aos componentes de minha banca: professora Lucirene da Silva Carvalho e Pedro Magalhães Neto por aceitarem participar e por terem contribuído tanto nas aulas quanto nas arguições para esta pesquisa, sempre serei muito grata.

Por fim, agradeço à UESPI, pela iniciativa de implantar o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS e ser uma possibilidade de aperfeiçoamento para tantos docentes.

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
[...]
Tudo o que se vê não é
Igual ao que a gente viu há um segundo
Tudo muda o tempo todo no mundo.*

Lulu Santos e Nelson Motta

RESUMO

A presente dissertação tem por tema “a escrita digital e suas motivações fonético-fonológicas”. Neste contexto, objetivamos analisar as principais motivações fonético-fonológicas que subsidiam a escrita digital, com foco nos textos de *Whatsapp*, especificamente buscamos: I- mapear as peculiaridades e regularidades linguísticas presentes na escrita digital com subsídios na teoria da sílaba; II- levantar os erros de escrita formal que têm por natureza o hábito da escrita digital; III- identificar os contextos de transferências da escrita digital para as produções textuais formais; IV- mostrar ao discente que sua escrita tem regularidades linguísticas, bem como contextos apropriados de uso por meio de proposta de intervenção, conduzindo-os ao entendimento das situações de uso desse tipo de escrita sem que com isso aponte-a apenas como erro, mas como uma escrita dotada de regularidades fonético-fonológicas e variedade linguística. Buscamos subsídios nos estudos de Bisol (2005, 2013), Collischon (2005) Matzneaur (2004, 2005, 2017), Hora (2013, 2017) Tenani e Komesu (2009, 2010, 2015), Fusca (2011), entre outros. A pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em Picos-Piauí. Ao todo foram investigados 13 alunos com idade entre 13 e 15 anos, a coleta de dados foi feita em três momentos: no primeiro monitorou-se o grupo de *Whatsapp* da sala, intitulado “Português que amo”, como corte temporal optamos por coletar as conversas ao longo de dois meses. No segundo momento, aplicamos atividade diagnóstica com a produção do gênero conto e, no terceiro momento, aplicamos um questionário sobre uso de celular, aplicativo, acesso à internet, uso de abreviaturas etc. Entre os resultados encontrados, podemos apontar regularidades quanto ao uso da escrita digital, sobretudo, a produtividade maior de abreviaturas com apagamento total e/ou parcial de vogais, principalmente em sílabas de estrutura silábica do tipo CV. Outro fator a que chegamos foi do emprego de abreviaturas devido à associação dos princípios de acrofonia alfabética aliados às regras ortográficas, o aluno também faz assimilações vindas das suas práticas letradas/escritas enquanto escrevente e leitor digital, bem como encontramos o uso de recursos para aludir a entonações e acentuações típicas da oralidade. No que compete às transferências da escrita digital para a escrita convencional constatamos que o reflexo é pouco e que se dá entre alunos com problemas amplos de escrita que vão desde ortografia e acentuação até ao emprego de elementos coesivos. Além disso, constatamos a falta de revisão nas produções textuais escolares. Assim, concluímos que não se pode ver a escrita digital como uma ameaça à escrita normativa já que uma não pode subjugar a outra, de modo a serem analisadas e questionadas no seu processo de uso e aplicabilidade da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita digital. Internetês. Abreviaturas. Fonética e Fonologia. Norma padrão.

ABSTRACT

The present Master's Thesis has as its theme "Digital Writing and its Phonetic-Phonological Motivations". In this context, we aim to analyze the main phonetic-phonological motivations that support digital writing, focusing on Whatsapp texts. More specifically, we had as objectives: I- to map the linguistic peculiarities and regularities present in digital writing with subsidies in the Syllable Theory, II- to raise the errors of formal writing that are by nature the habit of digital writing, III- to identify the contexts of transfers from digital writing to formal textual productions, IV- show the student that his writing has linguistic regularities, as well as appropriate contexts of use through the intervention proposal, leading them to understand the situations of using this type of writing without therefore, point it only as an error, but as a writing endowed with phonetic-phonological regularities and linguistic variety. We seek subsidies in the studies of Bisol (2005, 2013), Collischon (2005) Matzneaur (2004, 2005, 2017), Hora (2013, 2017) Tenani and Komesu (2009, 2010, 2015), Fusca (2011), among others, The research was carried out with 9th grade students from a municipal school in Picos-Piauí. In all, 13 students aged between 13 and 15 years were investigated, data collection was carried out in three moments: in the first one, the WhatsApp group in the room was monitored, entitled "Português que amo", (Portuguese that I Love) as a time cut we chose to collect the conversations over two months, in the second moment we applied diagnostic activity with the production of short story and in the third moment we applied a questionnaire on the use of cell phones, applications, internet access, use of abbreviations, etc. Among the results found, we can point out regularities regarding the use of digital writing, especially the higher productivity of abbreviations with total and/or partial deletion of vowels, mainly in syllables of syllable structure of the CV Type, and in most cases in syllable words. Another factor we reached was the use of abbreviations due to the association of alphabetic acrophony principles together with orthographic rules; the student also assimilates from his literate / written practices as a writer and digital reader, as well as we find the use of resources to allude to intonations and accents typical of orality through the addition of graphemes such as "h" and "r". Regarding the transfer of digital writing to conventional writing, we found that the reflex is little and that it occurs, among students with broad writing problems ranging from spelling and accentuation to the use of cohesive elements, as well as the lack of revision in school textual productions. Thus, we conclude that digital writing cannot be a threat to normative writing since one cannot subjugate the other, but coexist and be reflected, analyzed and questioned in the process of use and applicability of the Portuguese Language.

KEYWORDS: Digital Writing. Cyber-Slang. Abbreviations. Phonetic. Phonological. Grammatical Standard.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Diferenças entre Fonética e Fonologia.....	39
Quadro 2	Exemplos de ocorrência de ditongos no Português brasileiro.....	44
Quadro 3	Constituição das sílabas livres e travadas.....	51
Quadro 4	Padrões silábicos da Língua Portuguesa.....	51
Quadro 5	Total de palavras coletadas no grupo de Whatsapp.....	68
Quadro 6	Relação das abreviaturas identificadas neste corpus.....	73
Quadro 7	Moldes silábicos encontrados nas palavras abreviadas no corpus.....	76
Quadro 8	Relação possibilidades de registros de coda silábica.....	80
Quadro 9	Acréscimos de grafemas para indicar entonação/ênfase e ou acento.....	88
Quadro 10	Lista de sintagmas abreviados encontrados.....	84
Quadro 11	Resposta do questionário aplicado aos alunos de 9º ano.....	92
Quadro 12	Ocorrências de Internetês no texto de A2.....	97
Quadro 13	Ocorrências de Internetês no texto de A3.....	97
Quadro 14	Ocorrências de Internetês no texto de A3.....	98

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1	Exemplos de <i>emoticons</i> presentes em alguns aplicativos de conversa.....	33
Figuras 2	Vogais da Língua Portuguesa segundo Câmara Jr.....	43
Figuras 3	Fonemas consonantais da Língua Portuguesa do Brasil.....	44
Figuras 4	Ilustração dos encontros consonantais no Português brasileiro segundo Matzeneaur (2004).....	45
Figuras 5	Estrutura da sílaba na teoria autosegmental.....	47
Figuras 6	Estrutura da sílaba na teoria métrica conforme Selkirk (1982 apud COLLISCHONN, 2005).....	48
Figuras 7	Modelo silábico do Português.....	49
Figuras 8	Diagrama de ataque e coda complexas, respectivamente.....	49
Figuras 9	Tipos de processo de redução de palavras.....	54
Figuras 10	Mapa de localização da microrregião e cidade de Picos/PI.....	61
Figuras 11	Evolução da escola pesquisada no IDEB (2017).....	62
Figuras 12	Organização dos dados e sequência de apresentação ao longo do capítulo.....	66
Figuras 13	Imagem do grupo “Português que amo”.....	67
Figuras 14	Imagem do grupo com algumas palavras abreviadas.....	70
Figuras 15	Definição de abreviaturas digitais.....	71
Figuras 16	Presença de alongamento de vogal em conversa no <i>Whatsapp</i>	83
Figuras 17	Processos da escrita digital.....	90
Figuras 18	Trecho de produção textual de A3.....	95
Figuras 19	Problemas de escrita em produção textual de A1.....	96
Figuras 20	Coexistências de registro formal e internetês.....	98
Figuras 21	Organização da sequência didática.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Tipos de registros de escrita digital coletados nas conversas.....	68
Gráfico 2	Tipos de abreviaturas encontradas de acordo com a divisão proposta por Komesu e Tenani (2015).....	72
Gráfico 3	Relação abreviatura/molde silábico.....	76
Gráfico 4	Relação estrutura silábica e apagamento de vogal nas palavras analisadas.....	78
Gráfico 5	Relação padrão CV e tamanho das palavras para apagamento de vogais.....	79
Gráfico 6	Registros de Internetês nos contos produzidos.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A ESCRITA NOS MEIOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	18
1.1 As relações fala/ escrita e a compreensão sobre heterogeneidade da escrita	19
1.2 Gêneros digitais e o ensino de Língua Portuguesa	22
1.3 Gêneros digitais e o uso do aplicativo <i>Whatsapp</i>	28
1.4 O internetês e a possibilidade de desestabilizar a concepção de língua escrita culta: realidade ou suposição?	31
2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA COMO EMANCIPAÇÃO DA ESCRITA DIGITAL	36
2.1 Fonética e Fonologia: aspectos gerais	36
2.2 Fonética e Fonologia e sua importância para o ensino de Língua Portuguesa.....	39
2.3 Teoria da sílaba com foco no Português	41
2.4 Abreviatura como base da escrita digital.....	52
2.5 A escrita digital e a Fonética e Fonologia nas produções acadêmicas: estado da arte	56
3 METODOLOGIA	60
3.1 Caracterização da Pesquisa	60
3.2 Sujeitos e campo de pesquisa	61
3.3 Instrumentos e mecanismos de coleta dos dados	62
3.4 Análise dos dados.....	63
3.5 Análise crítica dos riscos e benefícios.....	64
4 “QTO AOS DDOS”: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	66
4.1 A escrita digital no <i>Whatsapp</i>	67
4.1.1 Análise das abreviaturas	72
4.2 Apresentação de outras particularidades da escrita digital.....	83
4.3 Do celular ao caderno: até que ponto a escrita padrão sofre influência do chamado internetês?	91
4.4 Uma proposta de intervenção para análise e reflexão sobre a escrita digital e adequação linguística	101

CONCLUSÃO	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE	143
ANEXOS	152

INTRODUÇÃO

A escrita sempre foi a mesma, o homem é que faz adaptações que melhor o auxiliem ao contexto em que vive. Portanto, não há motivos para desespero por parte de alguns educadores e gramáticos. A língua portuguesa está apenas sofrendo algumas modificações, como já vem acontecendo há séculos.

(LÉVY, 1999, p. 34)

A era da tecnologia tem alavancado uma série de mudanças em todos os âmbitos da vida em sociedade, inclusive, nas formas de como comunicar-se e acessar informações. Neste contexto, a escrita também tem se modificado devido à influência daquela.

A presença da tacocracia¹ estabelecida subjetivamente na sociedade traz a exigência da rapidez na execução de inúmeras tarefas, entre elas, da escrita, a qual encontrou nas mídias digitais uma trajetória para fazer parte desta realidade. O escrever sofreu adaptações nesses suportes comunicativos, ocorrendo modificações gráficas para facilitar o processo de digitação, seja para manter uma interação com o outro, seja para tentar abreviar a distância física do seu interlocutor (FUSCA; LUIZ SOBRINHO, 2010).

Logo, essas transformações ganharam notabilidade entre as discussões sobre Língua Portuguesa, dividindo opiniões em meio aos que veem estas alterações como risco ou ameaça à norma culta, há ainda os que pintam o chamado internetês, escrita da internet e que mais adiante será melhor abordada, como motivo para o insucesso de alunos na escrita e na ortografia. Mas, há também os que tratam esta escrita como um dialeto, que pode muito bem ser empregada, dependendo do contexto comunicativo (SOARES, 2014).

Dizer ao aluno que sua escrita está errada parece algo incoerente já que os documentos que normatizam o ensino de Língua Portuguesa, tais como, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tratam da importância de formar cidadãos digitais aptos a lidar com estes ambientes e interagirem com a linguagem deste meio que domina as relações mundiais (BRASIL, 2016).

¹ Tacocracia é a capacidade de escolha da velocidade como o principal critério de qualidade para as coisas em geral (CORTELLA, 2009, p.14).

Nesse contexto, o questionamento que motivou esta pesquisa foi saber quais os principais mecanismos fonológicos empregados pelos alunos do 9^a do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Picos, para sustentar o uso da escrita digital? Na tentativa de resolver essa questão, criamos um grupo de *Whatsapp* denominado “Português que amo” para lançar desafios, dicas de Português, disputa entre os meninos, estimulando-os a escrever e a lançar um olhar para disciplina. Além disso, outro fator arrematou a escolha deste objeto de estudo: o fato de alguns alunos transferirem expressões típicas da escrita digital para suas produções textuais formais, então, observando as peculiaridades ao escrever no aplicativo e o uso destas nos textos escolares, traçamos os objetivos norteadores da pesquisa.

Vale pontuar que o discente ao usar esse aplicativo está escrevendo, mas o interessante é que, muitas vezes, a escola é cobrada pela dificuldade do aluno em escrever e produzir os textos solicitados em sala de aula. Em contrapartida, para atualizar seus status, para transmitir suas ideias, ou até mesmo para conquistas, esse mesmo discente com dificuldades, escreve. Logicamente que essa escrita é transgressora à escrita padrão, estabelecendo-se, então, os debates sobre erro e sobre alunos que não sabem escrever.

Sabemos que os puristas tratam dos erros de escrita no *Whatsapp* como uma das razões para desaprendizagem dos alunos ao escrever, como se estes estivessem “matando” a Língua Portuguesa. Não só eles são alvos destas críticas, mas, também, qualquer profissional. E o grau de cobrança é proporcional ao nível de formação da pessoa, se o escrevente for um profissional da educação e, principalmente, professor de Língua Portuguesa, doravante LP, o julgamento por empregá-la será ainda maior (ALMEIDA FILHO, 2011). Porém, é preciso evidenciar que a heterogeneidade na escrita faz parte do processo de escrever, não criando dicotomias autoexcludentes, mas revelando as multimodalidade deste ato em contextos sociodiscursivos diversificados (CORRÊA, 2004).

Tendo em vista as afirmativas aqui apresentadas, tivemos como principal objetivo para este trabalho, analisar as motivações fonológicas que subsidiam os registros digitais, com foco nos textos de *Whatsapp*. Mais especificamente, apontamos como objetivos: I- mapear as peculiaridades e regularidades linguísticas presentes na escrita digital com subsídios na teoria da sílaba; II- levantar os erros de escrita formal que tem por natureza o hábito da escrita digital; III- identificar os

contextos de transferências da escrita digital para as produções textuais formais; IV- mostrar ao discente que sua escrita tem regularidades linguísticas, bem como contextos apropriados de uso por meio de atividades de intervenção, conduzindo-os ao entendimento das situações reais desse tipo de escrita sem que com isso seja apontada apenas como erro, mas como uma grafia dotada de regularidades fonético-fonológicas.

Não pretendemos aqui defender o uso indiscriminado dessa modalidade gráfica pelos alunos, ou defender a bandeira do “agora tudo se pode”, mas de superar as avaliações apreciativas (depreciativas kkk)². Assim, este trabalho justifica-se pelo fato de que o internetês, aqui empregaremos esta palavra como sinônimo para escrita digital, é presente no registro da/na/para internet, de forma que é comum adaptá-la para este ambiente, recorrendo a reduções, como por exemplo, o uso de abreviaturas, fazendo com que a LP sofra modificações nos contextos, como o já referido.

As características desse dialeto têm sido estereotipada como errada, caótica e assistemática (MARCUSCHI, 2005) e, em geral, a escola não trata dessa variedade, ou quando a aborda é apenas para corrigir, o que pode coibir o aluno de escrever por acreditar que não o sabe ou que não é capaz (PASSARELI, 2012), por isto, a necessidade de um ensino de língua que privilegia a reflexão quanto às variedades linguísticas escritas, sem que com isso deixe-se de ensinar também a escrita formal.

Assim, pretendemos mostrar que este tipo de escrita encontra subsídios na Fonética e na Fonologia, partindo das postulações sobre teoria da sílaba a fim de explicar os mecanismos utilizados para sustentar o internetês.

Aquém disso, as pesquisas no campo da Fonética e Fonologia a favor da escrita digital ainda podem ser ampliadas e conduzir a uma reflexão sobre adequação de seus contextos de utilização, tanto nos meios digitais, quanto nas produções textuais escolares, buscando ajudar o aluno a empregá-la apropriadamente e a analisar sua língua como algo real e não como um mistério inescrutável, já que ela está em constante mudança e que ele a utiliza em todos os momentos.

² O uso da expressão representativa de riso é proposital para aludir ao emprego dessas expressões no ambiente digital como um evento que se instalou e que não irá retroceder.

A presença das novas tecnologias na vida das pessoas é inegável e não irá retroceder, assim também será com a escrita digital, omitir esse conteúdo ao aluno é deixá-lo à parte da possibilidade de por meio do estudo sobre a língua, depreender melhor o evento linguístico social no qual está inserido, mostrando-lhe a sua existência enquanto escrevente digital.

Nunca se escreveu tanto na história da humanidade, são inúmeras mensagens por minuto no mundo, a presença na distância, em tempo quase real (CRYSTAL, 2005). Ademais, a escrita existe a favor da língua e não o contrário, sendo assim, tratar dela é uma possibilidade para discutir, refletir, formular e reorganizá-la neste ambiente e fora dele. O fato irrefutável é que esta modalidade de registro já é presente e condicionadora de modificações na escrita mesmo antes que essa geração tivesse o ato de escrever tão próximo de seu domínio, eles já manuseiam o celular antes mesmo de escolarizarem-se, então, não há por que fingir a inexistência de um fato linguístico tão presente no cotidiano da maioria das pessoas.

Buscamos subsídios nos trabalhos de Corrêa (2004), Bisol (2005, 2013), Collischon (2005) Matzneaur (2004, 2005, 2017), Hora (2013, 2016, 2017) Tenani e Komesu (2009, 2010, 2015), Fusca (2011), entre outros. A dissertação esta estruturada em quatro capítulos, com uma introdução.

O primeiro capítulo traz a primeira parte teórica, versando sobre heterogeneidade na escrita, definições de gêneros digitais, o papel da LP frente à emergência que a tecnologia tem imprimido aos textos e os conceitos de internetês.

Na sequência, o segundo capítulo é sobre a segunda parte teórica voltada para conceituação da Fonética e da Fonologia e para definição dos seus objetos de estudo, bem como, apresentamos alguns conceitos necessários à compreensão da teoria da sílaba e alguns pontos sobre os estudos desta teoria com foco no Português.

Depois, o terceiro capítulo elenca a caracterização da pesquisa, o local onde foi realizada, evidenciando os passos para seu desenvolvimento, o corpus de estudo e a maneira como foram analisados e apresentados os dados coletados.

Então, o quarto capítulo expõe os dados coletados, as análises apresentadas em duas subseções: uma tratando das palavras coletadas no grupo de *Whatsapp*, mostrando suas regularidades, embasadas nos autores outrora elencados; na outra, discutimos sobre a presença de internetês nas produções textuais escolares e seus

contextos de transferências. Ainda neste capítulo, trazemos a sequência didática desenvolvida para o trabalho com escrita digital, no intuito de auxiliar outros docentes a conduzir seus alunos na reflexão, na análise e na construção de opiniões embasadas sobre esta variedade linguística.

Por fim, nossas considerações finais, apresentando as ponderações e conclusões às quais chegamos, mostrando que o escrevente digital usa regularidades linguísticas para subsidiar sua escrita nos ambientes da internet e recorrem as suas experiências faladas/escritas e orais/letradas para empregá-la, bem como todo o desenvolver da pesquisa sinaliza para o trabalho com LP que oportunize o contato com o diferente. Sem régua de normalidade, sem discursos exagerados, mas ponderados entre o ensino da variedade de prestígio e a valorização das demais, pois a escrita, seja qual for, existe para ser lida e estabelecer interação entre escritores e leitores.

1 A ESCRITA NOS MEIOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ficou ali parada uns segundos, hesitante. Iria para o fim da picada, onde ficava a casinha inacabada da turma da Língua de Fora. Ficou ali parada uns segundos, hesitante. E decidiu seguir em frente, correndo sem parar. Para encontrar o Tom Coloquial, a Língua Portuguesa correria até o fim do mundo se fosse preciso.

(BATELLA, Juva. 2011, p. 255).

Vivemos a era digital, período em que os estabelecimentos de ensino vêm presenciando a imersão dos estudantes em dispositivos eletrônicos para fazerem postagens nas redes sociais, seja para publicarem fotos, sentimentos, status do momento, troca de mensagens, crenças, ideologias, comentários, compartilhamento de páginas, opiniões etc. Tal uso evidencia as principais práticas constantes de leitura e escrita desse público, oferecidas pelas tecnologias digitais do mundo contemporâneo.

Desta feita, neste capítulo, trataremos sobre alguns conceitos importantes sobre heterogeneidade da escrita, gêneros digitais, internetês, o papel da LP frente à emergência que a tecnologia tem imprimido aos textos, construindo a base teórica que subsidiará as discussões.

É inquestionável o fato de que os suportes digitais têm sido um dos locais onde mais os jovens escrevem, não só para estabelecer diálogos, mas também para criar um padrão próprio de vida nas redes sociais. Hoje, o professor de língua portuguesa precisa estar próximo da realidade deles, contribuindo para seu aprimoramento no uso dos registros cultos e também para que reflitam sobre as demais e tantas variedades existentes na LP (TAJRA, 2002).

Além disso, Corrêa (2004) trata amplamente da necessidade de superar a dicotomia escrita e fala para expandi-los como fatos da língua, pois, a primeira é indissociável da segunda, enquanto prática social, e se articulam entre as experiências de oralidade e letramento, para que os sujeitos tenham posse de um conhecimento para além da decodificação.

Marcuschi (2010) endossa essas afirmativas ao demonstrar que não é possível fazer investigações acerca do letramento e da oralidade senão por meio da articulação entre os seus papéis e o contexto social no mundo atual.

Assim, deve-se propor um ensino que leve em conta as práticas sociais dos alunos, isto é, levando-se em consideração a amplitude de conhecimentos e usos nos meios digitais, para tanto, o docente precisa partir dos princípios de relação entre língua e fala num processo sociocomunicativo que se entremeiam, o que torna a língua heterogênea e uma vez de posse da escrita esta também será. Sobre estes aspectos trataremos na seção seguinte.

1.1 As relações fala/ escrita e a compreensão sobre heterogeneidade da escrita

Os atos de escrever e ler são atividades de letramento que precisam estar interligadas. Mas, o que acontece no ensino de LP é um ensino que dedica mais valorização ao ensino da escrita. Gnerre (1998), ao tratar da escrita como objeto de poder, relata que muitas vezes a oralidade é posta como inferior. Nas escolas, isso talvez aconteça porque a maioria dos estabelecimentos de ensino acredita ser mais fácil fazer uma avaliação do educando por meio dos seus acertos e erros de escrita do que na leitura (NEVES, 2011).

Ademais, Marchuschi (2010) enfatiza que a compreensão de como são encaradas as relações entre escrita e fala é muito relevante, já que a escrita ganhou espaço no cenário educacional, especialmente, porque os alunos devem ser preparados para serem capazes de registrar suas atividades sociais de letramento. Contudo, segundo o autor, as principais interações do indivíduo são caracterizadas pela fala e não, predominantemente, pela escrita, mas, de forma alguma, uma deve se sobressair à outra. Ambas devem ser encaradas como concomitantes, que pressupõem práticas de um mesmo sistema linguístico e, embora tenham características heterogêneas, não supõem dois sistemas distintos.

Já para Cagliari (1997), a leitura deve ser encarada como uma realização do objetivo da escrita, pois, quem escreve tem o intuito de que alguém leia, sendo este um processo de descobertas totalmente individual, em que cada um chega a seus próprios conceitos sobre aquilo que leu.

Mas, as ideias sobre as práticas sociais de leitura e escrita devem estar entrelaçadas com os estudos do letramento e sendo trabalhadas no uso social nos mais dinâmicos e diversos grupos. Segundo Kleiman (2007), os indivíduos e os grupos sociais são constituídos de forma heterogênea e realizam diversas atividades nos mais variados contextos de interação. Assim, as situações relacionadas à

escrita, especificamente, são aquelas em que os sujeitos vivem de forma coletiva, compartilhando saberes pertinentes aos objetivos individuais e planos comuns também.

Com o aparecimento das novas tecnologias, inovam-se também as práticas de leitura e escrita (CHARTIER, 1997). Por assim dizer, encontram-se textos publicados e produzidos por diferentes sujeitos nas mídias, com a quebra de barreiras de acesso, até mesmo geográficas. Isso nos afere que as pessoas contemporâneas têm lido mais do que as antigas gerações, pelas facilidades de acesso que os ambientes digitais proporcionam através da internet (DIONÍSIO, 2014).

Diante disso, observando as considerações colocadas e ampliando um olhar rumo às práticas discursivas atuais voltadas aos meios digitais, inclusive nas redes sociais, nota-se o caráter dinâmico e vivo do uso dos textos nesse cenário, pois, quando publicados, passam a gerar novos leitores e novos escritores, formando-se, assim, uma cadeia enunciativa, articulando leitura e escrita que absorvem as características do espaço em que se desenvolve.

O ensino deve considerar as práticas pelas quais o aluno transita e o que reflete em sua postura enquanto aprendiz, por isso, ao tratar da escrita digital temos a certeza de que essa é uma modalidade com a qual ele se relaciona intimamente, trabalhar os aspectos dessa linguagem é lidar com o diferente sem régua de normalidade, pois a escrita é heterogênea.

Sobre heterogeneidade, partiremos principalmente das contribuições de Corrêa (2004) que, ao falar desta temática, coloca a escrita como um império que se levantou nos últimos séculos e que por muito tempo foi vista apenas como fixa no plano e permanente no tempo, porém, este autor, em sua obra, a apresenta como um processo em que quem escreve se fundamenta em hipóteses advindas de seu conhecimento de mundo, as quais possuem naturezas distintas a fim da constituição de seu enunciado e que são provenientes da circulação dialógica de seu escrevente tanto pelo que ele já escreveu e leu, quanto pelo que ele já falou e ouviu e que, portanto, seus registros passam por estas influências.

O mesmo autor aponta que a escrita possui materialidade, o que quer dizer que existem traços gráficos que permitem manipulação técnica, sendo fixável no plano, podendo ser apreendidas visivelmente, permitindo que o material apreendido no produto gráfico e que diz respeito a sua dimensão sonora e as unidades que são

significantes do enunciado oral, possam conseguir flexibilidade acerca de seu objeto de apreensão, tornando possíveis experimentações pelo registro da visão.

Ainda há outra característica que Corrêa (2004) atribui à escrita que é a visibilidade com sua propriedade de permanecer no tempo que é invariante do produto gráfico. Além disso, ele afirma que o escrevente tem em consideração a imagem do que supostamente são os modos de enunciação falado e escrito da língua e estabelece uma linguagem e modos de representação construídos não só sobre o interlocutor, como sobre si mesmo.

A escrita, assim como a fala, constitui-se em um fato linguístico, é uma modalidade de enunciação que constitui vínculo com práticas sociais que foram estabelecidas de maneira histórica. Marcushi (2001) observa a interação entre fala e escrita e avalia ambas como produções textuais discursivas, com a diferença de que a fala não precisa de nenhuma tecnologia, enquanto a escrita tem especificidades e constitui-se de maneira gráfica.

Para Corrêa (2004), a escrita é em seu funcionamento constitutivamente heterogênea. E, nessa nova modalidade de aquisição da escrita, deve ser reconhecida como prática social, em que se constitui do entrelaçar do oral e da escrita, evidenciando a heterogeneidade do processo de escrita e não na escrita.

Destacando esse funcionamento, ele vê que no seu processo de enunciação, o escrevente circula entre três eixos que constituem a escrita que são o de sua gênese, o do código escrito e institucionalizado e o eixo do que já foi falado e escrito.

A gênese da escrita não é um termo usado para indicar ponte de origem, mas a colocação do oral/falado no letrado escrito de forma que o escrevente assimila elementos de suas práticas faladas e acaba os imprimindo em seus registros (CORRÊA, 2004).

O eixo do código escrito e institucionalizado é a busca pelo alcance da escrita culta formal em que o escrevente tenta transformar a oralidade em uma escrita intacta por ela dar forma gráfica ao oral/falado, tentando ajustar-se a um modelo de registro que o induz a se exceder numa caracterização do texto, baseada em traços que são supostos como inerentes da escrita (CORRÊA, 2004).

O último eixo dialógico é o já falado/escrito, que é a imagem feita pelo escrevente sobre sua escrita como continuidade da necessária dialogia estabelecida com outros textos (CORRÊA, 2004).

São notórias as contribuições de Corrêa (2004) acerca da heterogeneidade da escrita, em que considerar a escrita como multiforme é olhar para seu caráter social, podendo, por meio destas colocações, levar ao ensino de LP à desconstrução de preconceitos linguísticos, principalmente com as manifestações que se afastam da norma padrão e que, muitas vezes, são encaradas como erros pelo fato dos dialetos serem tomados como homogêneos.

O autor defende que a escrita deixe de ser encarada como algo estanque e seja analisada como processo no qual o escrevente trabalha com informações de diversos ambientes para produzir a sua escrita, de maneira que a heterogeneidade seja uma propriedade constitutiva e não algo à parte dela, pois é pontual e acessória, de forma que os erros muitas vezes encontrados na escola são indícios da heterogeneidade da escrita (FUSCA, 2011).

Diante das colocações e sabendo que a presença da internet tem provocado mudanças em todos os âmbitos da sociedade, inclusive na escrita, consideramos importante abordar os gêneros que emergiram neste contexto: os digitais e os desafios que o ensino de LP tem para tratar o tema, como, também, o que a BNCC apresenta sobre o assunto, bem como as características do *Whatsapp* como suporte do registro da internet.

1.2 Gêneros digitais e o ensino de Língua Portuguesa

O interesse dos alunos pela escrita no papel tem sido decrescente, o que não significa dizer que eles gostavam de escrever no passado mais do que hoje. No entanto, esta mudança no que se refere à escrita está diretamente relacionada às transformações decorrentes das novas tecnologias e da internet, nas quais surgiram novas formas de comunicação por meio do código escrito, como por *smartphones*, *tablets*, *lpads* e outros. Acrescenta-se ainda o fato de que a internet móvel permitiu o acesso aos recursos da web por um número maior de pessoas, reforçando tais fatos (MARCUSCHI, 2010).

A própria BNCC trata da importância da escola abordar os aspectos digitais em suas diversas manifestações (BRASIL, 2018, p. 55):

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.

Guizzo (1999) expõe que o uso dos computadores e da internet começou a se desenvolver no Brasil em meados do século XX, mais precisamente na década de 80, contudo, só conseguiu popularidade e mais fácil acesso pelos indivíduos por volta do final dos anos 90.

Essa era tecnológica tem afetado diretamente a vida do homem. Nunca foi possível antes estar em contato direto, e em curto espaço de tempo, com pessoas que estão do outro lado do oceano. Toda essa tecnologia tem facilitado consideravelmente o dia a dia, tanto das pessoas, como das empresas, por facilitar o acesso e superar as distâncias físicas nesse cenário.

Nesse contexto, surge a ideia de hipertexto, que é um texto comumente reconhecido por ser encontrado no ambiente digital e possuir características inerentes ao meio virtual. Porém, na concepção de Gomes (2010), não é possível se chegar a um conceito claro e definido para hipertexto, pois não existem particularidades específicas na língua quanto a seu uso, produção ou recepção, já que todos esses enfoques se complementam entre si, isto é, estão inter-relacionados.

Assim, faz-se necessário compreender tal modalidade dentro da Linguística, embora não se acredite ser essencial procurar por conceitos ou discussões acerca de definições para os gêneros virtuais, já que não existe um conceito definido para ambos, o que há são apenas controversas entre os pesquisadores. De acordo com Bellei (2005, p. 499), “a escrita eletrônica [...] constitui uma nova forma de textualidade que alterna significativamente o significado do ato de ler e dos conceitos de autor e leitor”.

Conforme Xavier (2004, p. 171), o hipertexto seria uma “forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona a sua superfície formas outras de textualidade”.

Para Xavier (2007), o hipertexto é uma tecnologia enunciativa que oferece além da linguagem verbal, as linguagens visual e sonora, cabendo ao leitor extrair delas a significação que seja capaz de satisfazer o seu objetivo. Isto é, de uma forma geral, o hipertexto é classificado como uma modalidade virtual que possibilita diversas facetas no que diz respeito à leitura e à interpretação de texto em tempo simultâneo, seja do começo, meio ou fim, ou de apenas um visual através de imagens, tipos de letras, legendas, tabelas, gráficos etc., enfim, algo que não

obrigue o leitor a realizar uma leitura linear, sequencial, mas uma leitura que desperte o seu interesse para tal.

Entretanto, alguns estudiosos, como Lévy (1999), fazem questionamentos a respeito da classificação do hipertexto como tipicamente um texto digital, pois, se considerar como um meio de produção em que acontecem diversas formas simultâneas e variam de acordo com o interesse e concepção do leitor, logo, em um texto impresso poderia ser feito a mesma coisa que no digital, uma vez que se pode iniciar uma leitura onde o leitor considera mais conveniente e interessante.

A verdade é que a dinâmica dessa nova forma de se comunicar altera propósitos comunicativos, o que se diz e como se diz, surgindo, assim, os chamados gêneros digitais. Contudo, os gêneros digitais não possuem uma definição pronta nos aportes teóricos pesquisados, mas, de acordo com as características percebidas nos textos, poderá ser construída aqui. Segundo Schneuwly (2004, pág. 26), “os gêneros são o resultado de cristalizações das práticas de linguagem e, portanto, podem ser tomados como modelos de atuação”, certamente essas novas práticas têm consolidado novos gêneros.

A própria BNCC, um dos documentos oficiais mais recentes, traz a expressão gênero digital, apontando para a necessidade de conduzir o aluno a:

Reconhecer, nos novos gêneros digitais (*blogues*, mensagens instantâneas, *tweets*, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (BRASIL, 2016, p. 259).

Frisamos que em todo documento da BNCC ocorrem duas menções a expressão gêneros digitais, contudo, não é na parte de LP, mas de Língua Inglesa, isso talvez se justifique pelo fato de que toda a tecnologia digital se dá em língua inglesa, sobre isso Crystal (2005) assevera que o inglês promove os efeitos linguísticos de um novo meio de comunicação e assume na sociedade um caráter de identificação do público usuário.

Os gêneros digitais foram abordados por Marcuschi (2005). Ao se referir a gêneros emergentes, o teórico afirma que eles materializam as práticas sociais, definindo gêneros digitais como toda e qualquer produção textual verbal ou não-verbal produzida em meio virtual, com características de outros gêneros já socialmente difundidos, mas que se modificam e se individualizam pelo seu lugar de produção e acesso que são as redes virtuais.

Marcuschi (2005, pág. 31) elenca doze gêneros digitais:

[...] e-mail, chat em aberto, chat reservado, chat ICQ (agendado), chat em salas privadas, entrevista com convidado, e-mail educacional (aula por e-mail), aula chat (aulas virtuais), vídeo-conferência interativa, lista de discussão, endereço eletrônico, jornal digital.

Esses gêneros vão se ampliando à medida que as tecnologias se inovam e, diretamente, fazendo com que os gêneros mudem ou se reformulem a partir de outros gêneros. Para Marcuschi (2005), é importante analisar este tipo de gênero porque sua presença é inquestionável e tem se ampliado seu uso, existindo a partir de outros e por permitir uma revisão de conceitos consolidados sobre gêneros e que estão diretamente relacionados à oralidade e à escrita.

Marcuschi (2005, p. 13), ainda, assevera que “[...] os ambientes virtuais são extremamente versáteis e hoje competem entre as atividades comunicativas, ao lado do papel e do som. [...] a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”.

Afinal, a internet, na atualidade, é essencial e quase indispensável para a comunicação, para a vida profissional, para a acadêmica etc. Enfim, para se sentir parte da sociedade globalizada é necessário ser um cidadão digital, mesmo sabendo que ainda há muitas pessoas que não acessam essas ferramentas, é inegável a relevância destas tecnologias.

Além do mais, a internet é um caminho facilitador para as novas formas de socialização, a comunicação virtual através dos inúmeros textos e novas leituras disponíveis nos ambientes virtuais possibilita a comunicação constituída por novas estruturas e elementos textuais que vão além das palavras e que, geralmente, constituem-se pelo uso de regras próprias, sejam elas na escrita ou nos diversos modos de leitura (ALMEIDA FILHO, 2011).

Assim, os gêneros digitais, de forma específica nas redes sociais, podem ser considerados como aqueles que têm mais flexibilidade quando se trata de linguagem formal, o que favorece ao sujeito uma linguagem mais natural e menos exigente aos critérios padrões da língua.

Marcuschi (2010), além disso, elenca três aspectos relevantes para a análise dos gêneros digitais. São eles:

- a) seu grande desenvolvimento e o uso cada vez mais generalizado;
- b) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;

c) a possibilidade que oferecem de se reverem conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita (Ibid., p. 14).

Logo, faz-se necessário que os gêneros digitais e os seus impactos na vida do ser humano sejam analisados de um modo a nos levar a refletir sobre a forma como a interação linguística e as suas (re)invenções ocorrem e fazem a escrita evoluir as formas de comunicação como um todo com o decorrer do tempo e com os novos contextos sociointeracionais.

Portanto, a utilização das tecnologias de informação como ferramenta de comunicação, de maneira particular a internet, evidencia mudanças no quesito leitura e escrita, bem como na aprendizagem sociolinguística e interacional do indivíduo (ALMEIDA FILHO, 2011).

Inserem-se aí os desafios que se impõe ao ensino de LP, pois tratar de gêneros textuais tem sido tema bastante frequente nas rodas de discussão e foco de vários estudiosos. Isso porque tem se buscado uma padronização de modelos de textos no ensino de língua portuguesa. Mas, há de se levar em conta também que, além das modalidades de gêneros impressas e orais, existem outras formas como os textos que estão presentes nos ambientes virtuais.

De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais tratam-se de elementos flexíveis, mutáveis, dinâmicos e não estáticos e, dessa forma, suprem a necessidade sociolinguística e a relação com a inovação tecnológica do mundo moderno. Pois, da mesma forma que os seres humanos mudam, evoluem, assim também funciona com os gêneros. Desse modo, encontram-se enquadrados e tipificados em eventos sociocomunicativos, de maneira que facilitem o reconhecimento de um dado gênero nos diversos contextos de comunicação.

Logo, os novos gêneros emergentes na sociedade adquirem maior espaço no meio digital, alcançando os mais diversos usuários linguísticos, inibindo, dessa forma, definições e tipologias prontas que tentam enquadrar os mesmos. Marcuschi (2002, p. 21) enfoca que:

[...] embora os gêneros textuais não se caracterizem, nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma.

Ou seja, as diversas formas de determinar o gênero presente num determinado texto não caracterizarão, necessariamente, um desrespeito à norma padrão da língua.

O ponto inicial para o ensino de língua portuguesa é sempre o texto, seja em sua forma oral ou escrita, impresso ou digital, tanto para desenvolver atividades que envolvam compreensão, leitura e interpretação como para a produção de textos e reflexões sobre o uso da língua, sendo uma atividade bastante presente no cotidiano do aluno. Koch (2012, p. 25) afirma que “o conceito de texto varia conforme o autor ou a orientação teórica adotada”.

E, ainda segundo Koch (2012), o texto pode se apresentar como resultados parciais dos processos comunicativos, compreendendo operações e estratégias de ação e interação social. Portanto, o texto pode ser visto como uma gama de fatores que promovem a concepção de linguagem em situações reais de uso, de discurso, de sentido e valor semântico.

É importante fazer menção também às práticas de letramento, que quando integradas ao uso dos gêneros poderá ser uma relação interessante, pois, irá promover a leitura e a escrita de forma a favorecer uma construção de comportamentos linguísticos, possibilitando ao estudante a utilização da língua de maneira eficiente no seu dia a dia, chegando-se, assim, numa aprendizagem significativa.

O ensino de língua portuguesa é embasado na proposta de estar contextualizado com a realidade na qual encontra-se inserido, por meio da perspectiva de fala, escuta, reflexões, interação, debates, análise e perspectiva da linguagem como uma forma social e dinâmica. Mesmo que, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), essa discussão tenha dado início ainda no século XX, percebe-se a permanência de um ensino descontextualizado e estático, que não objetiva ou relaciona as práticas de ensino com os processos interativos da linguagem como uma atividade social e interativa.

De acordo com Antunes (2004), o ensino de língua diz respeito às práticas que se dão dentro do meio social, a partir de atividades interativas e sociais relacionadas à língua.

[...] a evidência de que as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja individual e socialmente produtivo e relevante (Ibid., pág. 41).

Logo, o autor expõe que se deve considerar a língua como uma forma dinâmica de ação e de interação entre os indivíduos dentro da sociedade da qual

fazem parte, porque além de comunicação, o processo envolve também trocas socioafetivas e cognitivas de modo que a escola deve promover um ensino sistêmico e social, mediante os processos comunicativos e interativos adequados, que se baseiem, principalmente, no desenvolvimento da aprendizagem que possa tornar os sujeitos autônomos e críticos.

E isso se dá por meios de práticas que atendam à necessidade imediata dos alunos, desenvolvendo práticas significativas de leitura e escrita, relacionadas ao meio social em que eles vivem, promovidas no sentido de adquirir o domínio da língua padrão, sem haver qualquer discriminação acerca da variedade linguística utilizada pelos alunos.

Uma vez que tratamos de gêneros digitais e de como a LP tem o desafio e o dever de abordar tais gêneros, faremos um recorte para tratar do *Whatsapp* como um suporte atual dos mais utilizados e acessíveis a várias camadas sociais e que será o meio no qual coletaremos nossos dados para análise.

1.3 Gêneros digitais e o uso do aplicativo *Whatsapp*

Tratamos da rapidez e versatilidade dos gêneros digitais e de como estes se adaptam aos contextos impostos pelas tecnologias desenvolvidas e aperfeiçoadas constantemente. O *Whatsapp* é um suporte que tem sido empregado por um número significativo de pessoas e é uma espécie de dinamização e aperfeiçoamento das mensagens instantâneas de celulares (sms), Oliveira *et al.* (2014, p. 35), assim o define:

Ferramenta digital, o *Whatsapp* é um aplicativo que apareceu em 2009 para troca de mensagens instantâneas para smartphones. Assim, o *Whatsapp* configura-se com uma possível ferramenta *Mobile Learning* ou *M-learning*. *M-Learning* deriva-se do *E-learning* e é caracterizado pela junção da mobilidade com a aprendizagem. Para fazer uso do *M-Learning* pode-se lançar mãos de diversos tipos de tecnologias como serviços de correio de voz; correios eletrônicos; transmissão de sons, fotos e vídeos; serviços de mensagens curtas ou *short message service* (SMS) e *multimídia message service* (MMS). Tais recursos permitem a interatividade e uma aprendizagem colaborativa.

É notória que a tecnologia digital, progressivamente, se faz presente no cotidiano das pessoas e que o uso frequente delas influencia também nas atividades escolares. Nesse sentido, é papel da escola introduzi-la, estabelecer relações das práticas de letramento com a tecnologia, objetivando um ensino-aprendizagem

contextualizado e significativo. De acordo com Coscarelli (2016) um dos objetivos da escola deveria ser preparar o aluno para o letramento digital, para que seja capaz de pensar e adquirir competências comunicativas e estar em contato com os mais variados tipos de textos e as formas de lidar com estes.

A própria BNCC em suas normatizações enfatiza a necessidade de colocar aluno frente ao uso das novas tecnologias como fator condicionante de inserção na era digital, como maneira de conferir protagonismo ao discente na sociedade em que está inserido, incentivando o reforço das habilidades e competências necessárias ao século XXI. Além disso, discorre sobre competências gerais no item 4:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemáticas e científicas, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2016).

Ora, nota-se que devemos utilizar a linguagem digital, tal como é contemplada pela BNCC, como uma linguagem indispensável ao pleno desenvolvimento deste discente, assim como outras, não havendo como senão mostrar-lhe que a língua escrita nesses ambientes tem importância e destaque em seu estudo.

Se a escola leva em conta todos esses aspectos, relacionando o contexto social com a tecnologia, estará preparando o aluno para se tornar um sujeito independente, preparado para encarar os desafios da sociedade moderna, já que a utilização das novas tecnologias oportuniza várias possibilidades de aprendizagem, principalmente, no que diz respeito ao contexto sociocultural relacionado às vivências dos indivíduos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, ao considerar que os processos de leitura e escrita têm sido facilitados pelo acesso aos ambientes digitais, compreenderemos que de um lado as tecnologias oferecem maior facilidade do contato com estes determinados textos, contudo, de outro lado, a gama de novos conhecimentos adquiridos exigem do indivíduo uma maior vivência no mundo digital, que vai desde a manipulação de dados e *softwares* até a interpretação discursiva encontrada, sobretudo, nas redes sociais.

Nessa perspectiva, Coscarelli e Ribeiro (2005, p.181) apresentam um conceito importante para esta realidade, o de letramento digital que são “as práticas

sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais”. Ou seja, diz respeito ao uso dos textos que estão inseridos no mundo virtual, encontrados na internet. As autoras ainda chamam a atenção para o enorme número de informações presentes na internet que requer dos leitores um maior nível crítico de percepção quanto à seletividade de textos que possam contribuir de forma significativa para a sua formação.

Em meios às tantas ferramentas que existem para acessar o ambiente virtual, o aplicativo *Whatsapp* vem se destacando cada vez mais entre as novas mídias sociais e digitais devido ao seu uso intenso por uma parcela significativa da população mundial. E, com o passar do tempo, vem adquirindo novos adeptos que têm se manifestado ao comprarem seus *smartphones*. Trata-se de um aplicativo gratuito utilizado para a troca de mensagens disponível para *Android* e outras plataformas (OLIVEIRA et al. 2014).

O *Whatsapp* utiliza a sua conexão com a Internet (4G/3G/2G/EDGE ou Wi-Fi, conforme disponível) para enviar mensagens e fazer chamadas para seus amigos e familiares. Mudou-se do SMS para o *Whatsapp* para enviar e receber mensagens, chamadas, fotos, vídeos, documentos e mensagens de voz.

Os sujeitos usuários desse aplicativo executam diversas atividades, tais como, o compartilhamento de informações através das possibilidades de interatividade, *emoticons*, mensagem de voz, chamadas de vídeo e fotos instantâneas. Assim, a situação comunicativa se efetiva, de fato, no momento em que há a interação do indivíduo com outros. Esse aplicativo é caracterizado pelo gênero chat, uma vez que, de acordo com Miller (2012), existem algumas características específicas, dinâmicas e usuais, em que as situações sociointeracionais vão construindo os gêneros.

Estas versatilidades fazem da internet um dos recursos mais utilizados no meio social, pois “apresenta um ambiente rico em oportunidades de construção de conhecimento” (PAIVA, 2015, p. 99) e também oportuniza “um ambiente propício para que as pessoas possam interagir, trocar opiniões e participar de projetos colaborativos.” (Ibid., p.103).

Já Almeida Filho (2011) afirma que como a internet se transformou em um espaço humano de práticas sociais e popularizou-se de uma forma magnânima, sendo capaz de despertar a atenção de pesquisadores das mais diversas áreas que buscaram entender este fenômeno da comunicação digital.

Dessa forma, a escola aparece como uma instituição social, na era da globalização, que é responsável pela transmissão de conhecimento e carece fazer um acompanhamento da evolução social, mantendo-se interligada ao mundo, agindo através de dimensões socioeconômicas, políticas e educacionais de variadas maneiras (OLIVEIRA; LIMA, 2015).

De acordo Santos e Santos (2014), o aparelho de celular móvel, um dos recursos tecnológicos mais acessíveis às pessoas, poderá ser utilizado como um método inovador na prática pedagógica, pois suas funções estão adequadas às reais necessidades do cotidiano escolar se for bem conduzido.

Além disso, professores e alunos podem se tornar pesquisadores dos acontecimentos promovidos pela era digital, como os que ocorrem na escrita que tem sido transformada nestes espaços e amplamente utilizada entre os jovens, por isto trataremos adiante de internetês, expressão utilizada para denominar a escrita na internet e que é tão significativa quando se tratar de escrita digital e que causa tantas polêmicas em relação á LP por característica marcante de transgredir a norma culta.

1.4 O internetês e a possibilidade de desestabilizar a concepção de língua escrita culta: realidade ou suposição?

As transformações advindas do ambiente digital propicia o surgimento de novas variedades da língua, o que pressupõe outras formas de letramentos, como o digital. Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9) asseveram que “[...] o letramento digital é o nome dado, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”.

O letramento digital é a maneira de lidar, por exemplo, com o “internetês” que é a linguagem utilizada na internet seja em *chats*, *messenger* etc. Komesu e Tenani (2015, p. 15) definem esta expressão como uma “forma grafolinguística que se difundiu em bate-papos virtuais e comunicadores instantâneos, de forma geral, é reconhecido pelo registro escrito divergente da norma culta.” Para alguns, esta é um escrita fonetizada ou uma interferência da fala na escrita e em geral é tida como uma escrita desqualificada por quem é contrário a essa prática letrada.

O internetês é uma modalidade discursiva que foi difundida nas redes sociais, *blogs*, *bate-papos* e é utilizada de forma frequente pelos jovens. Para Komesu e

Tenani (2015), não se trata de uma interferência no uso da escrita, mas uma forma heterogênea de construção da escrita, cuja base é a interlocução social.

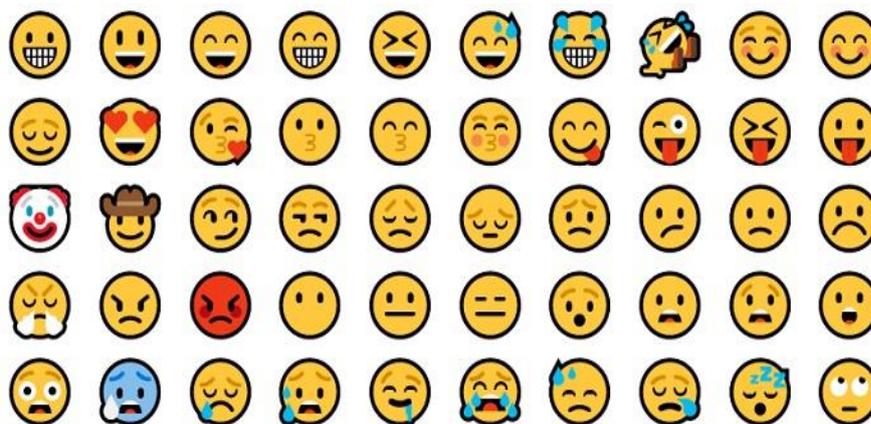
Daí a relevância dos professores, especialmente os de língua portuguesa, estarem conscientes dessa nova cultura da escrita digital, para não dificultar a mediação dessa forma de comunicação dentro da escola, pelo contrário, sejam capazes de tornar o ensino mais amplo, proporcionando aos alunos um ensino que norteie habilidades no contexto digital em sala de aula, propiciando, assim, novas formas e propostas inovadoras ao processo educacional.

Na maioria das vezes, esse processo de comunicação acontece por meio do uso de gírias, abreviaturas e palavras com significação clara, contudo, escritas de forma diferente da norma padrão da língua. Essa nova concepção de comunicação e expressão é denominada internetês. Trata-se de uma linguagem repleta de símbolos que os familiarizados com ela conseguem ler com maior desenvoltura e que vem sendo construída de forma gradual em ambiente virtual, transformando a escrita convencional devido à simplificação das palavras cujo objetivo principal é uma comunicação mais rápida.

Essa nova variação linguística que vem se criando nas plataformas virtuais tem assustado de forma considerável não só os professores de língua portuguesa, mas também aquelas pessoas que não tiveram acesso a elas. Nas telas dos dispositivos móveis, é frequente o uso dos *emoticons*³, caracteres utilizados para representar determinadas palavras e sentimentos dos internautas nos bate-papos de interação. Trata-se de símbolos feitos por meio de caracteres como “<, >, -, :,” e representados por ícones ilustrativos significando as expressões faciais de um indivíduo como ilustra a figura 1.

³ “*Emoticon* é uma carinha humana que expressa uma emoção positiva ou negativa de acordo com sua motivação de momento, ele imita a expressão facial ou a emoção de um ser humano. Assim, quando queremos comentar com alguém via chat que estamos contentes e alegres por causa de algo interessante que aconteceu colocamos uma carinha que sorri, enquanto quando estamos tristes por causa de algo que não foi bom colocamos um *emoticon* de uma pessoa chorando e com os olhos fechados.” Disponível em: <https://queconceito.com.br/emoticon>. Acesso em 25 de out. de 2018.

Figura 1- Exemplos de *emoticons* presentes em alguns aplicativos de conversa



Disponível em: <http://zubit.com.br>. Acesso em: 28 de fev. de 2019.

Na concepção de Tajra (2002), a internet tem propiciado uma nova forma de comunicação através da criação de alguns signos linguísticos, tais como os exemplificados acima, as abreviaturas, a criação de expressões onomatopaicas e, também, o emprego de outros recursos para substituir a acentuação e a pontuação.

Mas será possível uma desestabilização da língua escrita em virtude do internetês? É uma questão bem desafiadora e podemos seguir por duas linhas de pensamento. A primeira é a concepção de que os usuários virtuais não estão incomodados em escrever com desvios da norma padrão, o que pode ser uma ameaça de descaracterização da língua.

Segundo Coscareli e Ribeiro (2005), o “Inglês é a língua predominante da internet” e por esse motivo a língua portuguesa poderá acabar desaparecendo ou até mesmo sendo esquecida de forma gradativa. Crystal (2005) alerta também para extinção de algumas línguas sob influência do Inglês. Pensamento um tanto quanto generalizante, haja vista que há anos o Português recebe influências do estrangeirismo sem que com isso fosse esquecido, na verdade, não entraremos na discussão acerca dos estrangeirismos.

A segunda linha defende que a língua escrita precisa abarcar todas as suas manifestações enquanto instrumento de comunicação social, sem prestigiar uma variedade em detrimento das demais, uma vez que cumprem seus propósitos comunicativos e devem ser contempladas nas aulas de LP, pois a língua está sempre em evolução e progredindo.

Porém, a Linguística contemporânea não aceita nenhuma dessas teses supracitadas, pois, não considera a língua como progresso ou degeneração. Para

Mattoso Câmara, “a língua é um processo em evolução, e em Linguística isso pressupõe um emaranhado de mudanças que se dá de forma gradual e coerente” (UCHÔA, 2004).

Já Ferdinand de Saussure, em meados do século XX, considerou a língua como um sistema de valores puros, em que todos os componentes do processo enunciativo estão em situações de oposição e dependência com o meio sociointeracional envolvido. E essas relações constituem um objeto que basta em si próprio. Ora, se o sistema linguístico basta em si mesmo, qualquer mudança não pode ser considerada como uma afronta ou até mesmo disseminação da língua como um todo, mas como um ato em que passa de um estado de organização para outro (MARTELLOTA, 2013).

Isso nos leva a compreensão de que, segundo o linguista Crystal (2005), estão aparecendo os chamados *netspeak*, que significa literalmente “falas da rede”. Porém, não existem novas palavras ou uma nova gramática presente na rede. Percebe-se que internet não está desconstruindo a língua portuguesa padrão, uma vez que não está alterando o sistema fônico, gramatical e o lexical, o que não vem ocorrendo com o internetês (FIORIN, 1990). O internetês, na verdade, existe a partir de fatos que podem ser explicados pela própria Linguística e que serão melhor tratados no capítulo seguinte.

A práxis enunciativa dos meios digitais está criando novos gêneros, marcados pela informalidade e oralidade, como *blog*, *chats*, *e-mail*. Bakhtin (1999) afirma que os gêneros são organizações estáveis, caracterizadas pela produção de textos, sejam eles escritos ou orais, manifestados por meio da linguagem. Perequito (2000, p. 33) mostra que “a criação de uma nova práxis enunciativa não altera qualquer coisa na língua. É um fenômeno de ordem discursiva”. Logo, isso não impedirá que os estudantes internautas aprendam uma gramática culta, sendo papel da escola, buscar trabalhar dentro da realidade linguística em que os estudantes estão inseridos.

Portanto, o desaparecimento de uma determinada língua, por ora a língua portuguesa, está imprevisto e impossibilitado já que o internetês mesmo crescendo em números de adeptos nas últimas décadas, ainda é dominado por um grupo pequeno de falantes, este fator, por si, já refuta tal possibilidade. Até porque um idioma tem outras funções além da comunicativa, como, por exemplo, é a marca identitária de um povo a fim de resistir aos “invasores”. Além do fato de que o

Português é a língua oficial de outros países que não o Brasil, com milhões de adeptos falantes espalhados pelo mundo (SOARES, 2002).

Logo, não se pode, a partir disso, afirmar que o internetês desestabiliza a língua culta, ocorre que o fato desta maneira de escrita ser estigmatizada e olhada por uma óptica bastante negativa, faz com que, muitas vezes, os professores de língua não se dediquem a trabalhar este tipo de escrita em suas aulas, não analisem os processos que estão envolvidos na constituição dessa variedade da língua, fazendo com que a ocorrência dela em produções formais, muitas vezes, se dê por falta de discutir situações de usos e adequações linguísticas, conforme o contexto.

Condena-se sem permitir julgamento a esta modalidade e o julgamento é justamente permitir ao aluno construir seu próprio posicionamento quanto sua escrita digital, que essa tarefa inicie na escola e a partir de uma discussão embasada surjam possibilidades de usos e reflexões sobre sua habilidade de escrevente.

Uma vez que tratamos essas conceituações iniciais, complementaremos a parte teórica deste trabalho com conceitos e definições fundamentais para ratificar nossas discussões sobre os dados levantados, por isto, no próximo capítulo, serão abordados tópicos que versam sobre Fonética e Fonologia, com recorte para a fundamentação base deste trabalho que é a teoria da sílaba.

2 A FONÉTICA E A FONOLOGIA COMO EMANCIPAÇÃO DA ESCRITA DIGITAL

A mudança é inevitável, contínua, universal e multidirecional. As línguas não melhoram, nem pioram ao mudar. Apenas se modificam.

(CRYSTAL, 2005, p. 139)

O capítulo um discorreu sobre os aspectos voltados aos gêneros digitais, o papel da escrita enquanto processo, bem como discutimos como se dá o confronto escrita formal e escrita digital, fazendo um debate quanto aos pontos de vista dos profissionais de educação e estudiosos sobre os efeitos que esse tipo de escrita promove nas diversas práticas sociais de uso da língua.

Tendo realizado essas discussões, o presente capítulo pretende abordar tópicos relevantes para embasar a análise dos dados coletados, já que este estudo visa analisar as características fonético-fonológicas da escrita na internet. Sendo assim, serão tratados os conceitos de Fonética e Fonologia, em seus aspectos mais gerais, levando para uma reflexão acerca dessas áreas e o ensino de Língua Portuguesa, haja vista que a abordagem destas é quase sempre limitada ao ensino de fonema e letra (CARVALHO, 2012). Assim, como trataremos da teoria da sílaba, com enfoque no Português, falaremos também sobre abreviaturas, visto que, de modo geral, é um processo que ocorre amplamente na escrita digital. Por fim, serão apresentadas algumas pesquisas desenvolvidas na mesma linha da aqui exposta.

2.1 Fonética e Fonologia: aspectos gerais

A Fonética e a Fonologia são a base para análise do corpus que aqui será apresentado, por esta razão, considera-se oportuno pincelar sobre as características gerais desta área da Linguística.

Segundo Matzenauer (2014, p. 11), a Fonética tem por objeto de estudo a realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua, ou seja, está voltada à capacidade humana de produzir os sons que não necessariamente sejam somente da fala. O grito e o gemer, por exemplo, são sons estudados nesta área, tal como, também, os dos fonemas que compõem a língua portuguesa.

Logo, a Fonética se ocupa de analisar os modos como os sons são produzidos, percebidos e os aspectos físicos envolvidos na produção da fala (HORA, 2016).

Já a Fonologia, na concepção de Matzenauer (2014, p.11), é apresentada como sendo a forma sistemática como cada língua organiza os sons. Apesar de serem áreas distintas, costumeiramente, são apresentadas como equivalentes, mas ambas têm objetivos independentes, ainda que seus campos estejam intimamente relacionados.

A Fonologia, ao dedicar-se ao estudo dos sons, de sua descrição, estrutura e funcionamento, analisa a forma das sílabas, morfemas, palavras, frases, como se organizam e como se estabelece a relação entre “mente e língua” de modo que a comunicação se processe (MATZENAEUR, 2014. p. 11).

Destarte, a Fonologia trabalha com a significação dos sons, fazendo com que o conhecimento nesta área, permita entender os diferentes fonemas, unidades de seu estudo (CALLOU, 2009).

De outro lado, a Fonética está preocupada em estudar a realização dos sons empregados na fala por meio do aparelho fonador, enquanto a Fonologia volta-se aos sons capazes de distinguir significados (MATZENAUER, 2014).

Há diferenças também quanto à maneira como são apresentadas as descrições do material dessas áreas. A descrição fonética dos sons é representada por meio de colchetes [], já a descrição dos fonemas tem como símbolo a representação entre barras // (BISOL, 2005).

Lamprecht (2004) afirma que a Fonética realiza um estudo do ponto de vista articulatório, acústico e auditivo, sendo que o interesse dessa área é a realidade física dos sons da língua, ou seja, o que as pessoas fazem ao falarem. Em contrapartida, a Fonologia cuida dos sons usados distintivamente em uma língua e seus padrões de funcionamento.

Matzenauer (2005, p.16) complementa as distinções entre Fonética e Fonologia dizendo que:

Todo falante possui uma informação fonológica que congrega duas formas diferentes das unidades lexicais de sua língua: uma representação fonológica, mais abstrata, subjacente ao nível fonético, que só contém informação não previsível (distintiva), e que estabelece a relação dos sons com significados, e uma representação fonética, que indica como a palavra é realizada, que isola propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização e a decodificação do sinal da fala.

Para a autora, apesar de terem seus escopos diferentes, ambas precisam uma da outra para se complementar. Sobre isso, Hora (2016, p.18) afirma que:

[...] separar esses dois ramos foi uma forma encontrada para melhor identificá-los, mas é necessário apontar que eles são interdependentes. Não se pode estudar a função dos sons sem fazer referência às suas propriedades articulatórias e/ou acústicas.

No entanto, Seara (2011) apresenta certa discordância em relação a essa distinção conceitual, já que a sua percepção é a de que fazer esta diferenciação não seja convincente, pois tanto uma quanto a outra investigam como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala e que não há como fazer Fonologia sem antes, entender Fonética.

O estudo dessas áreas nem sempre foi convencionalmente dessa maneira, tendo como principais correntes teóricas o Estruturalismo que partia do componente sonoro prevalecendo sobre os demais (sintático, morfológico) e teve, como principais contribuições, os estudos de Saussure, sendo este o primeiro a fazer as diferenciações iniciais entre Fonética e Fonologia (CALLOU; LEITE, 2009).

Depois veio o Gerativismo, na figura principal de Chomsky e Halle. Aliás, é fato que até meados do século XX não se fazia distinção entre essas áreas, só a partir de então, houve interesse em estabelecer diferença entre ambas por meio dos estudos de Jakobson, Trubetzkoy e Karcevsky no Círculo Linguístico de Praga. Foi neste momento, que a Fonologia teve seu objeto de estudo definido: o fonema (CARVALHO, 2010).

Seara *et al.*(2011, p.13) , ao distinguir Fonética e Fonologia diz que:

Assim parece que podemos considerar que foneticistas lidam com medidas precisas, amostragem do sinal de fala, estatísticas, enquanto os fonólogos lidam com a organização mental da linguagem, com as distinções sonoras concernentes a línguas em particular, ou seja, estabelecem quais são os sons da fala, enquanto a Fonologia trataria de aspectos mais específicos das línguas naturais.

A substância da expressão é de incumbência da Fonética e a Fonologia trata da forma de expressão, de maneira, o papel da última é a distinção de fonemas percebidos por meio paradigmático como nos pares, bala e cala, por exemplo, em que fica evidente a diferença apenas nos pares mínimos iniciais (CALLOU; LEITE, 2009).

Abaixo segue um quadro síntese das diferenças principais entre Fonética e Fonologia, a partir do trabalho de Matzenauer (2005):

Quadro 1- Diferenças entre Fonética e Fonologia:

FONÉTICA	FONOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de estudo: fone. • Descrição por meio de colchetes []. • Estuda a realidade física, articulatória, acústica do som. • Estudo de todo som produzido pelo aparelho fonador e utilizado na fala. • Apreende os sons efetivamente realizados pelos falantes da língua em toda a sua diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objeto de estudo: fonema. • Descrição por meio de barras //. • Organização sistemática dos sons de cada língua. • Estuda a descrição, estrutura e funcionamento da língua. • Detém-se nos sons capazes de distinguir significados. • Estuda as variações que os fonemas podem apresentar. • Uso de comutação e distinção de pares mínimos. • Abstrai a diversidade dos sons para captar o sistema que caracteriza a língua.

Fonte: Produção pessoal com base em Matzenauer (2005).

Essa divisão é uma maneira didática para melhor vislumbrar o escopo dessas áreas, de modo que se completem, pois, embora com objetos de investigação distintos, são interdependentes.

Logicamente, a Fonética e a Fonologia são de fundamental importância para o entendimento de muitos eventos linguísticos que não apenas o estudo de fonema e letra, haja vista que, ambas podem embasar estudos como a ortografia, aquisição da linguagem, prosódia, entonação, variedades linguísticas, entre outros temas, e aqui embasará a escrita digital como evento presente na escrita dos alunos de hoje.

Neste sentido, no tópico que segue será tratada a importância dos estudos fonético-fonológicos para o ensino de LP e, mais ainda, como esta pode contribuir para a compreensão dos fenômenos envolvidos na escrita digital, bem como mostrar aos discentes as regularidades de sua escrita nesse ambiente e levá-los a refletir sobre os contextos e melhores situações para seu uso.

2.2 Fonética e Fonologia e suas importâncias para o ensino de Língua Portuguesa

A Fonética e a Fonologia mostram-se de grande importância no estudo de LP. Contudo, seu ensino é um tanto complexo, haja vista que, nem no ensino fundamental, nem no ensino médio o trabalho com ambas é realizado com a devida dedicação, fazendo com que alunos ingressem no curso de Letras Português com

dificuldade de compreender estas disciplinas por falta de base, tendo que aprender no ensino superior as noções básicas que já deveriam dominar (CARVALHO, 2012).

Dessa forma, podemos perceber que, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, é preciso uma proposta curricular de ensino básico, assim como os manuais didáticos precisam saber como trabalhar bem essas áreas de conhecimento e trazer o discente para construir conhecimentos básicos destas disciplinas.

Nessa perspectiva, Carvalho (2012) destaca a importância da Fonética e da Fonologia desde o ensino fundamental até a formação superior, em que assevera que diante da relevância delas é essencial a formação adequada de professores de língua materna no que tange a evidência da necessidade de profissionais capacitados para atender as demandas e ocupar os espaços necessários.

A Fonologia se ocupa de estudar a função dos elementos fônicos da língua, dos sons a partir de sua utilização e da organização para a formação de signos linguísticos, dada a sua importância para descrever os sistemas linguísticos, operando com a função de organizar sons dos sistemas da língua, é que se concebe sua relevância ao estudo de Língua Portuguesa.

Sobre a importância da Fonologia no estudo de Língua Portuguesa, Carvalho (2012, p. 4) destaca sua presença no processo de formação de um futuro professor de Língua Portuguesa:

[...] a Fonologia tem grande contribuição na formação do futuro professor de língua materna, visto que o auxiliará no conhecimento do sistema da sua língua, o que lhe possibilitará entender as funções e diferenças dos fonemas dentro do sistema de comunicação linguística. Nesse aspecto, ele precisa assimilar que os fonemas possuem características fônicas capazes de diferenciar significados. [...] Além disso, o estudo das variantes linguísticas, também, pode ser abordado pela Fonética e Fonologia e considerado como relevante na prática do professor de língua materna e do aluno que está em processo de formação, visto que o conhecimento destas variantes auxiliará o estudante a entender qual a diferença entre escrita e fala (pronúncia), oportunizando a este o entendimento entre uma modalidade e outra.

Diante das considerações traçadas, fica evidenciado então que o estudo da Fonética e da Fonologia é indispensável à formação do professor em Língua Portuguesa, na qual, é preciso assimilar as características fônicas que geram significados, pois, através do estudo dessa área, é que se concebe a diferença entre a fala e a escrita, justificando, também, o seu estudo pelo fato de poder sanar, por

meio dos estudos de aquisição da linguagem, problemas de acentuação gráfica e escrita, por exemplo.

Hora (2013) destaca razões para que a Fonologia seja utilizada no ensino de LP, afirmando que no ensino desta disciplina os professores têm de entender como ocorre o processo de aquisição dos sons; e que a compreensão dos diferentes falares em consonância com o conhecimento da Fonologia da língua podem ser utilizados para que se depreenda as variáveis da língua.

Desse modo, esta área é de suma importância no ensino de LP com base em diferentes aspectos, todos eles precisam ser considerados e, assim, faz-se necessário que haja uma conscientização dos profissionais da área de Letras, tanto da importância de aprendê-la, quanto da de ensiná-la.

Rodrigues, Porto e Porto (2005) destacam a relevância da Fonética e da Fonologia para a aprendizagem dos diferentes domínios de língua materna, contudo, acreditam que o trabalho com essa área de conhecimento ainda é deficiente e pouco significativo, os professores têm empreendido uma atuação fraca e de pouca visibilidade no ensino daquelas, denotando a necessidade urgente de regular este processo de ensino-aprendizagem para garantir maior importância e dedicar-lhes maior espaço no âmbito de ensino.

Compreendemos a necessidade da presença da Fonética e da Fonologia no ensino de língua materna, de modo que haja uma melhoria dos materiais didáticos disponíveis, os quais são utilizados no processo de ensino. Assim como, realizar um discurso que possa convencer os docentes dessa importância a qual a Fonética e a Fonologia possam ser melhores contempladas e estudadas em LP, com maior precisão e empenho, não somente nas cadeiras universitárias, mas que seu aporte teórico possa ser empregado para solucionar problemas na prática, saindo da alçada apenas de ensino de fonema e letra, haja vista que o conteúdo desta área vai além do que tão somente preconizam e apresentam os livros didáticos (SIMÕES, 2006).

2.3 Teoria da sílaba com foco no Português

Uma vez entendidas as bases que direcionam os estudo de Fonética e Fonologia e sua relevância para o ensino de LP, trataremos sobre a sílaba, assunto de competência dessas áreas da Linguística e sobre a qual serão trabalhadas as

discussões dos dados coletados sobre escrita digital. De maneira que, neste ponto, trataremos da teoria da sílaba na visão de alguns teóricos e com foco na sílaba em Português.

O interesse pela teoria da sílaba se dá pelo fato de que na escrita digital, neste caso, os dados que foram coletados no aplicativo de *Whatssap* têm suas características típicas, sendo predominante o uso de abreviação das palavras, como: você → vc, que → q, de → d. Em casos como esses, o escrevente mexe na estrutura silábica para agilizar o processo de escrita. Acredita-se que o estudo da teoria da sílaba poderá explicar os mecanismos usados para tal, uma vez que, nem sempre seguem o que é normatizado para abreviar (FUSCA; SOBRINO, 2010).

Os conceitos de sílaba são divergentes dependendo da linha em que são apresentados. Nas postulações de Chomsky e Halle (1968), a sílaba não era trabalhada com maior dedicação, pois as palavras eram encaradas como meras sequências de consoantes e vogais. O marco dos estudos de sílaba se deu na Escola de Praga, perfazendo estudo de teóricos da área da Prosódia, da perspectiva Autossegmental, da Métrica, até, mais recentemente, a Teoria Gerativa (MENDONÇA, 2003).

Fato é que a sílaba, desde que entrou no estudo da Fonologia, ocupa espaço privilegiado, pois é a unidade linguisticamente significativa e que tem lugar relevante na teoria fonológica (MENDONÇA, 2003). Apesar de ser compreensível e usada por todo falante de uma língua, não é tão simples quanto pode parecer.

Antes de tratar da sílaba em si, faz-se necessário apresentar alguns conceitos e postulações importantes para o estudo da sílaba. Os sons não são o papel principal do aparelho fonador humano, haja vista que suas funções principais são outras que atendem às necessidades biológicas dos seres humanos. A produção dos sons é um evento secundário, sendo estes produzidos na laringe, local onde se encontram as cordas vocais e a glote, envolvendo outros órgãos tais como pulmões, traqueia, lábios, dentes, alvéolos, palato duro, palato mole, parede rinofaríngea, língua e nariz, de maneira que os sons, principalmente do Português Brasileiro (PB), são produzidos com fluxo de ar egressivo, sendo a sonoridade ou não da fala determinada pela vibração das cordas vocais (SEARA *et al*, 2011).

Do ponto de vista articulatorio, dividem-se as vogais e consoantes partindo-se da liberação do ar dos pulmões, sendo considerados vogais, os fones que não têm nenhum impedimento para passagem de ar; e as consoantes são articuladas a partir

de alguma obstrução no trato oral, parcial ou totalmente. As vogais são vozeadas, e as consoantes podem ser ou não. Foneticamente, as vogais poderão ser analisadas pelos parâmetros de altura, avanço/recuo da língua e arredondamento dos lábios, e as consoantes pelo ponto articulatório, modo de articulação e sonoridade (CALLOU; LEITE, 2009).

Assim sendo, a classificação articulatória dos sons, a partir dos modos de articulação, será: sons oclusivos ou plosivos, fricativos, africados, nasais, laterais, vibrantes, tepes, retroflexos; e, partindo-se do ponto de articulação, os sons poderão ser bilabiais, labiodentais, dental-alveolares, palato-alveolares, palatais, velares (SILVA, 2003).

Na visão de Hora (2013), a vogal em Português será classificada de acordo com a posição que ocupa na sílaba, sendo que para esta língua, toda ela terá seu núcleo ocupado por uma vogal, de forma que as vogais ortograficamente são apresentadas como cinco, mas foneticamente, num contexto de tonicidade silábica, teremos sete vogais, como ilustra a figura abaixo:

Figura 2- Vogais da Língua Portuguesa segundo Câmara Jr.

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i		u
Média Alta	e		o
Média Baixa	ɛ		ɔ
Baixa		a	
	Não-arredondadas		Arredondadas

Fonte: Hora (2013, p. 17).

As vogais podem assumir categoricamente uma dessas sete posições, independente do dialeto em que estas se manifestem, afastando-se desse quadro à medida que ocupem posições pretônicas ou postônicas, sendo que esta última é mais débil que a outra (HORA, 2013).

Ainda sobre as vogais Batistti e Vieira (2005, p. 166) asseguram:

O português brasileiro apresenta um número diferente de vogais em posição tônica e nas posições átonas da palavra: há sete vogais tônicas,

que se reduzem a cinco diante de consoante nasal na sílaba seguinte; cinco vogais pretônicas, quatro postônicas não finais e apenas três postônicas em final de palavra. Essa diminuição do número de vogais se dá principalmente pela perda de contraste na série das médias.

Há ainda as vogais /i/ e /u/ que podem formar ditongo com outras vogais, realizando-se como semivogais ou glides [j] e [w], respectivamente, e que são ilustradas no quadro 2:

Quadro 2- Exemplos de ocorrência de ditongos no Português brasileiro:

Representação	Fonológica	Fonética
´pai´	/pai/	[´pai]
´jeito´	/ʒeito/	[ʒejtu]
´história´	/istoria/	[is´torja]

Fonte: Matzenauer (2004).

Diferente das vogais, as consoantes são sempre emitidas com alguma obstrução e não ocuparão núcleos silábicos, já que ocupam as margens da sílaba, sendo seu número e variabilidade bem maior que os sons vocálicos. Para listar os números de consoantes é preciso levar em conta sua posição na sílaba, considerando-se o padrão silábico da língua. No caso do PB, que tem a estrutura silábica considerada simples, não ocorre, por exemplo, mais do que duas consoantes em posição inicial (ataque), nem na final (coda) (HORA, 2016). No geral, a LP dispõe de dezenove sons consonantais como ilustra a figura 3:

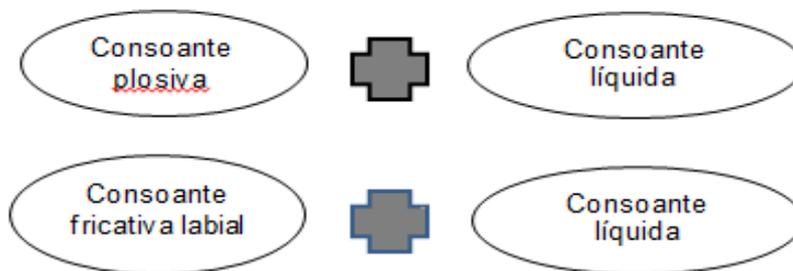
Figura 3 - Fonemas consonantais da Língua Portuguesa do Brasil.

Modo de Articulação	Ponto de Articulação											
	Bilabial		Labiodental		Dent./Alv.		Pal-Alveolar		Palatal		Velar	
	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.	Sur.	Son.
Oclusiva	/p/	/b/			/t/	/d/					/k/	/g/
Fricativa			/f/	/v/	/s/	/z/	/ʃ/	/ʒ/			/x/	
Nasal		/m/				/n/				/ɲ/		
Lateral						/l/				/ʎ/		
Vibrante						/r/						

Fonte: Hora (2013).

Compondo ainda o sistema fonológico do Português brasileiro, Matzenauer (2004) aponta que as sílabas podem ser iniciadas por encontros consonantais, sendo que, só podem ser constituídas da seguinte maneira:

Figura 4 - Ilustração dos encontros consonantais no Português brasileiro segundo Matzeneaur (2004).



Fonte: Produção Pessoal.

Todos os segmentos fonológicos aqui apresentados estão diretamente relacionados à composição da sílaba, de maneira que esta tem as suas restrições, princípios norteadores de formação, sendo, pois, a sílaba, segundo Bisol (2013, p. 21), “um constituinte prosódico que contém outros constituintes como parte de sua formação”.

Fato é que, Matzenauer (2005) agrega aos conhecimentos de componente fonológico a evidência de que, para além de depreender apenas sons isolados, este componente comporta a correspondência som-significado de modo que a informação fonológica tem uma representação fonológica que é mais abstrata, que está no nível da subjacência. No nível fonético comporta informações distintas, bem como possui representação fonética que é a realização da palavra, por meio do entendimento das propriedades articulatórias e acústicas.

Esse conhecimento permite analisar as línguas do mundo. Outro fator que amplia a discussão é o estudo dos traços distintivos propostos por Chomsky (1968 *apud* BISOL, 2005), o qual essa teoria é apresentada em modelos lineares e não lineares. Os traços de classe principal de Chomsky e Halle têm o papel de propiciar mecanismos reveladores da distinção entre as grandes classes de segmentos das línguas do mundo. Ainda na percepção destes autores uma teoria da linguagem não pode falhar em oferecer mecanismos capazes de marcar a distinção entre classes de segmentos mais ou menos naturais, sob o risco de ser rejeitada (MATZENEUR; MIRANDA, 2017).

Podemos entender que os traços distintivos representam uma unidade da gramática que contrasta significado e todos os modelos que têm os segmentos como objeto de estudo compartilham três bases na visão fonológica dos traços: a universalidade, a distintividade e a classificação, de maneira que a primeira faz parte

da natureza dos traços e as duas últimas apontam para as funções desses no funcionamento das fonologias das línguas.

Entende-se que a Teoria dos traços estuda e formaliza as unidades mínimas que integram a estrutura dos segmentos, caracterizando-os, identificando distâncias entre os segmentos, agrupando-os em classes. De maneira geral, são os traços que respondem pelos fenômenos que fazem parte da gramática fonológica (MATZNEAUR, 2005).

Esses traços podem ter dois tipos de abordagem como atributos dos segmentos e como autosegmentos, sendo perspectivas vinculadas a modelos teóricos diferentes, a primeira é parte do modelo Gerativo de Chomsky e a segunda do modelo Autossegmental de Clements. A primeira teoria traz em seu bojo o princípio da bijetividade, a qual acarreta a relação de um para um entre segmento e matriz, já a teoria Autossegmental vem contrapor-se àquela, pois concebe os traços como unidades organizadas e concorrentes, com estrutura interna aos segmentos, de maneira que cada traço tem autonomia, anulando o princípio da bijetividade, pois pode ter comportamento solidário com outros traços (COLLISCHONN, 2005).

Fato é que, o estudo das línguas se torna possível por meio da análise dos traços, e observamos que a organização fonético-fonológica das línguas apresenta princípios organizacionais que não se configuram da mesma maneira em todas as línguas. Neste contexto, elas possuem regras fonotáticas⁴ capazes de possibilitar, ou não, arranjos ou sequências sonoras em uma sílaba, assim, depreender o que se pode ou não em uma língua torna possível entender não só a sílaba, mas também as palavras (MENDONÇA, 2003).

Trabalhar os constituintes fonológicos permite a procedências de análises acerca da sílaba e do acento. Isso se deu inicialmente num estudo não linear, a princípio, na Fonologia Gerativa, afirmando que a constituição da sílaba é feita pelo ataque e pela rima, esta por sua vez, possui núcleo indispensável, formando ambos o padrão universal CV (BISOL, 2013). Em Mendonça (2003, p. 23), ao tratar da sílaba, verificamos que:

Os primeiros modelos de sílabas eram feitos linearmente e apontavam simplesmente para uma sequência de vogais e consoantes. Eles não caracterizavam corretamente os traços de cada segmento, bem como não captavam aspectos mais profundos da estrutura silábica, como o tom e o

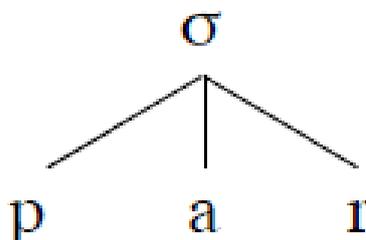
⁴ Por Fonotática devemos entender a forma como os seguimentos estão dispostos ou ordenados no contexto de cada língua (HORA, 2013, p. 31).

acento. O aprofundamento dos estudos conduziu a uma nova representação para a sílaba. Adotando-se a utilização de diagramas em forma de árvores, cada sequência é organizada a partir de uma certa hierarquia semelhante, em termos de arranjo, às árvores utilizadas pela sintaxe. Surge, então, a fonologia não-linear.

De modo que, todo falante nativo consegue identificar as sílabas de sua língua e demarcar onde começam e terminam, de maneira que, conseguem determinar a arquitetura envolvida na sua realização. Na Fonética cada sílaba tem um pico de sonoridade, sendo que no Português as vogais são proeminentemente mais sonoras que as consoantes e por isso, são exclusivamente as ocupantes do pico silábico (HORA, 2016).

Collischonn (2005) garante que há várias teorias sobre a sílaba, mas frisa que duas são as principais: a primeira é a teoria Autossegmental e a segunda, a teoria Métrica da sílaba, sendo que na primeira, as camadas são independentes e se relacionam igualmente e não tem estudo de sua estrutura interna como ilustra a figura 5:

Figura 5- Estrutura da sílaba na teoria autossegmental.

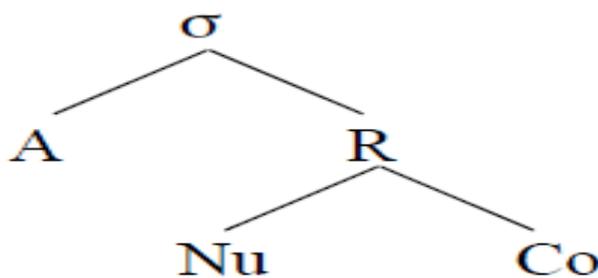


Fonte: Collischonn, (2005, p. 99).

Nessa estrutura, os elementos estão ligados diretamente aos segmentos e somente a sílaba toda pode ser analisada pelo viés das regras fonológicas (COLLISCHONN, 2005, p. 99).

Na teórica métrica desenvolvida por Selkirk (1982 apud COLLISCHONN, 2005), e que será a teoria pela qual nos apoiamos para as análises realizadas na pesquisa, a representação da sílaba é feita por meio de diagramas arbóreos em que a sílaba se organiza hierarquicamente, sendo dividida em ataque e rima e, ainda, subdividida em núcleo e coda como representa a figura 6:

Figura 6- Estrutura da sílaba na teoria métrica conforme Selkirk (1982 *apud* COLLISCHONN, 2005).



Fonte: Collischonn, (2005, p. 100).

Nesse diagrama, a sílaba tem uma estrutura mais complexa, de modo que todos os elementos podem estar ausentes, exceto, o núcleo que no Português é preenchido somente por vogais como já dito outras vezes, de maneira que há nessa configuração um relacionamento mais próximo entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque (COLLISCHONN, 2005).

Segundo Bisol (2013, p.22), a estrutura da sílaba apresentada na figura seis gera todo rol básico {CV,VC,V,CVC} possível de ser encontrado no maior número de línguas do mundo, podendo deste modelo derivar estruturas mais complexas como {CCV, VCC, CCVCC}.

Nas sílabas, o núcleo é identificado por meio dos picos de sonoridade, obtidos pelo Princípio de Sequenciamento de Sonoridade (PSS), os quais funcionam como cabeças de sílabas, no geral, as vogais são os picos silábicos. Segundo o PSS, um elemento mais sonoro sempre ocupará o núcleo da sílaba, de modo que os elementos menos sonoros ocuparão as posições de ataque e coda que estão nas margens da sílaba. Ressalta ainda que dentro do ataque ou da coda, a sonoridade torna-se crescente em direção ao núcleo (COLLISCHONN, 2005).

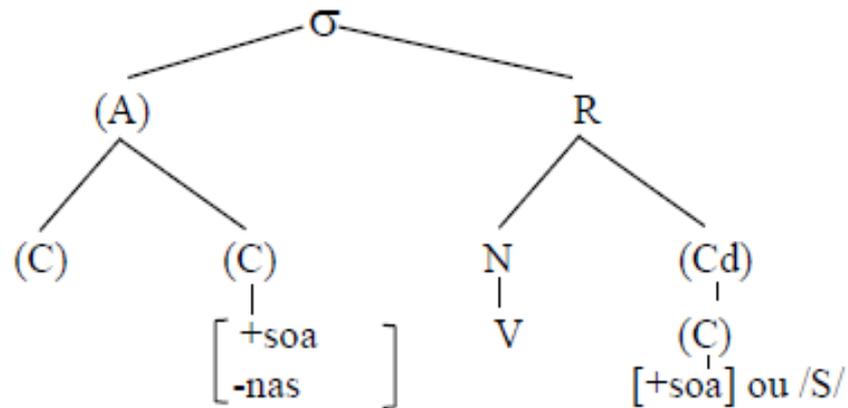
Seara *et al.* (2011) sintetizam a estrutura da sílaba em Português ao afirmarem que:

As sílabas do PB se constituem de vogais (representadas aqui por V) e consoantes (representadas por C) ou semivogais (representadas por V'). Cada um desses elementos ocupa uma posição na sílaba, tendo como elemento obrigatório as vogais. Estas ocupam a posição chamada de núcleo ou pico silábico. As consoantes e semivogais ocupam as posições periféricas da sílaba. A posição periférica pré-vocálica, correspondente à parte anterior ao núcleo, é chamada de ataque ou *onset* silábico e pode não ser preenchida por nenhum segmento. A posição periférica pós-vocálica,

que corresponde à parte posterior ao núcleo, é chamada de coda silábica, e também pode não estar preenchida.

Bisol (2013) assegura que a composição silábica básica pode ser representada por meio arbóreo, de ramificação binária e que no Português brasileiro gera padrão canônico CCVC como ilustra a figura 7:

Figura 7- Modelo silábico do Português:



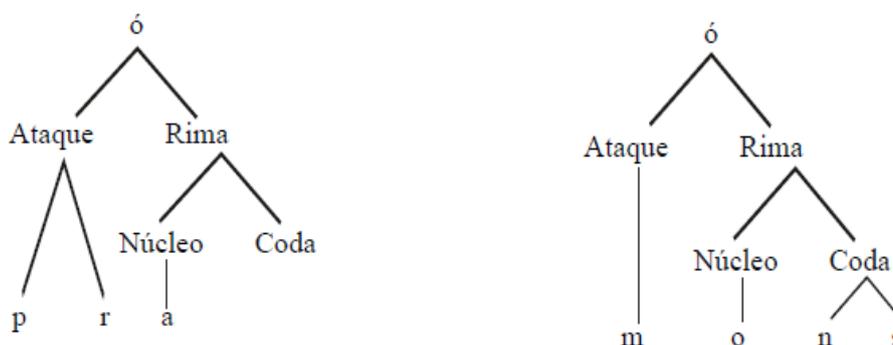
Fonte: Bisol (2013, p. 23).

Para esta figura, Bisol (2013, p. 23) elenca três informações acerca da sílaba:

- I. A sílaba do Português tem estrutura binária, representada pelos constituintes ataque e rima, dos quais apenas a rima é obrigatória.
- II. A rima também tem estrutura binária, núcleo e coda. O núcleo é sempre uma vogal, e a coda é uma soante ou /S/.
- III. O ataque compreende ao máximo dois segmentos, o segundo dos quais é uma soante não nasal.

Hora (2013) trata da complexidade da sílaba em Português, de maneira que o ataque e a coda podem ser complexas, por serem ramificadas como em “pra”, ou em “mons-tro”, respectivamente, tal qual está demonstrado na figura 8:

Figura 8- Diagrama de ataque e coda complexas, respectivamente:



Fonte: Hora (2013, p. 30).

Hora (2013) ressalta ainda que esse modelo não é tão recorrente no Português brasileiro, e Bisol (2013, p. 23) afirma que é importante a distinção de rimas simples e complexas para descrição do acento em sistemas sensíveis ao peso da sílaba.

Sobre isso, Collischonn (2005) apresenta a visão da sílaba quanto ao peso, podendo ser leve ou pesada de maneira que esta classificação se dará a partir do reflexo das regras de acento e também na atribuição de som nas línguas tonais. Assim, tanto o ataque quanto a rima podem ser ramificados, contudo, apenas a segunda contribui para o peso silábico e se a rima for ramificada a sílaba será pesada, caso contrário, será leve.

Na perspectiva da teoria de moras feita por Hyman (1985 *apud* COLLISHON, 2005), a ideia de peso silábico se dará pela quantidade de moras⁵ que a compõem, sendo consideradas leves, as sílabas com uma mora, e pesadas, as sílabas com duas moras, sendo representadas pela letra (μ).

Até aqui tratamos de estrutura da sílaba, faltando trazer algumas informações pertinentes quanto à silabação, na visão de Bisol (2005, p. 109):

Há basicamente duas abordagens para este processo a abordagem de regras e a abordagem de condições, sendo a primeira considera que a silabação de uma sequência de segmentos é feita por meio de regras de criação de estrutura silábica, e a segunda considera a silabação um processo automático que obedece a determinadas condições, não ordenadas entre si.

A afirmação de Bisol (2013, p. 24) diz respeito à escansão dos segmentos de uma cadeia de sons. Assim, a sílaba para se constituir tem primeiro os núcleos identificados, projetando-se a rima, que segundo o padrão canônico vai para esquerda, formando o padrão universal CV, por último, a coda é anexada à rima.

Esse processo tem princípios universais que são: Princípio de Sequenciamento de Sonoridade, Princípio de Preservação de Estrutura, Princípio De Maximização de Ataque, Princípio de Licenciamento Prosódico e Princípio de Integridade Prosódica.

Quanto aos tipos de sílabas, estas dependerão de sua configuração. Na perspectiva de Câmara (2002), o núcleo da sílaba é representado por vogal (V) e consoante (C), um elemento marginal, que formam os tipos silábicos: sílaba simples (V), sílaba complexa crescente (CV), sílaba complexa crescente-decrescente (CVC),

⁵ Moras são constituintes ou unidades de peso (TRUBETZKOY, 1939 *apud* COLLISHON, 2005).

podendo-se ainda elencar as sílabas abertas ou livres e fechadas ou travadas. O quadro 3 demonstra a constituição das sílabas livres e travadas:

Quadro 3- Constituição das sílabas livres e travadas.

Sílabas livres	Sílabas travadas	Exemplos
V		a (V); o (V)
CV		cá (CV); pó (CV)
CCV		pra (CCV) - to (CV)
	VC	as (VC); os (VC)
	CCVC	plás (CCVC) - ti (CV) - co (CV)
	CVC	cor (CVC) - das (CVC)
	CVCC	pers (CVCC) - pi (CV) - caz (CVC)

Fonte: Seara et al.(2011,p.101).

Para além das possibilidades de formação da sílaba, quanto livres ou travadas, faz-se válido apontar as características das sílabas em Português mesmo que não aprofundadamente. Toda palavra terá seu número de sílabas marcadas pelas quantidades de vogais, no caso, desta língua, pois nela, apenas a vogal ocupa o núcleo e este não pode faltar na sílaba (BATTESTI. 2005).

Collischonn (2005), ao falar das sequências silábicas do Português, aponta que as ocorrências mais frequentes na língua são a CV, seguidas de CVC, mas traz também as demais possibilidades como no quadro 4:

Quadro 4- Padrões silábicos da Língua Portuguesa:

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri
CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro
CVVC	Dois
VVC	Eis

Fonte: Collischonn (2005, p.117).

Observamos que, no Português, não apresentam ocorrências de palavras com consoantes ocupando o pico silábico, na verdade, essa configuração se dá na maioria das línguas, salvo os casos em que as soantes podem ocupar esse papel e raras exceções de outras possibilidades com consoantes (PRINCE; SMOLENSKY, 1993 apud BISOL, 2013).

As apresentações teóricas aqui realizadas buscam sintetizar o aporte teórico que servirá como auxílio para analisar os eventos de escrita digital no *Whatsapp* e, posteriormente, as transferências feitas para as produções escritas formais, pois segundo Hora (2013), não se pode pensar Fonologia sem se pensar em sílaba, já que essa é a base das palavras e, conseqüentemente, das frases e dos textos veiculados socialmente.

Retoma-se que a escrita digital traz características que lhes são peculiares e, muitas vezes, estão relacionadas a erros de escrita. Não se quer usar a Fonética e a Fonologia como álibi para esta forma de escrita, mas, coadunando-nos com as reflexões de Corrêa (2004), quereremos tratar a língua em sua diversidade e mutabilidade, sobretudo, nos contextos de uso nos meios digitais como uma variedade palpável e que, conseqüentemente, reflete nas produções escritas, ressaltando o caráter indissociável entre práticas sociais e fatos linguísticos.

É comum na escrita digital ocorrências nas estruturas das palavras que podem ser relacionadas à Fonologia e à sílaba já que esta sofre alterações como nas abreviaturas, tipicamente empregadas nesse ambiente, no uso de acréscimos de letras para representar sons como em “eh” (com o h usado para representar tonicidade), entre outros eventos (KOMESU; TENANI, 2010). Como as abreviaturas são muito recorrentes na escrita digital, o tópico que segue faz uma rápida abordagem sobre suas características e usos.

2.4 Abreviatura como base da escrita digital

A abreviatura será abordada neste tópico pelo fato de ser um dos recursos mais presentes na escrita digital (KOMESU, TENANI, 2015), esta, por sua vez, recorre a outros mecanismos já abordados no tópico internetês, aqui, será relacionado este processo com suas possíveis ligações com a estrutura da sílaba.

Komesu e Tenani (2015), ao iniciar a discussão sobre abreviatura, distinguem abreviatura e abreviação. Sendo o primeiro o resultado de abreviar, assim,

abreviação é o processo de abreviar como em avenida (av.). Nessa forma, deve-se conter um ponto no fim da forma abreviada. Então, abreviação é o encurtamento da palavra sem a perda de significação.

Nas gramáticas tradicionais, a expressão abreviatura é contemplada no conteúdo que trata do processo de formação de palavras, a redução. No geral, as abreviaturas são incluídas na parte da Morfologia como um subtipo de redução. No livro didático de Língua Portuguesa: *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, do 1º ano do ensino médio, da autoria de Cereja, Vianna e Damien (2016), é apresentada a seguinte menção sobre abreviatura:

Redução consiste no emprego de uma palavra de maneira abreviada. São abreviações como moto, em vez de motocicleta, extra, em vez de extraordinário [...] Incluem-se nesse caso também as siglas, como INSS (Instituto Nacional de Serviço Social), e as abreviaturas como Av. (avenida) e PR (Paraná) (Ibid., p. 313, grifo nosso).

Nota-se que não há uma explicação sobre como se dá esse processo de abreviatura ou maiores informações, apenas é colocado no rol das reduções. De modo geral, esse processo não está veiculado às regras de formação de palavras, sendo considerado por alguns estudiosos como processo marginal (ALVES, 1990 *apud* KOMESU; TENANI, 2015, p. 32).

Ainda sobre a abreviatura nos manuais de gramática, alguns estudiosos defendem que a abreviação não pode ser vista como processo de formação de palavras, assim como siglagem⁶ e truncamento⁷, que podem ser lidos como palavra e mantêm significado. Na verdade, há divergências na conceituação de abreviaturas, de modo que esta, na perspectiva de alguns estudiosos, não se constitui em palavra nova, já que não tem existência na linguagem oral (RIBEIRO, 2006).

Efetivamente, a abordagem desta temática em manuais normativos é muito pequena, no geral, é dedicada uma pequena parte do capítulo que trata de formação de palavras e encaixam os processos supracitados, sendo que em alguns livros, sequer aparece todos os processos elencados na figura.

Sacconi (2011) difere abreviação de abreviatura dizendo que a primeira é a redução da palavra até o limite permitido pela compreensão. A segunda é definida

⁶ Siglagem ou Acrônimo consiste na combinação de iniciais de um nome composto ou expressão, exemplo: PT – Partido dos Trabalhadores (MONTERIRO, 1987 *apud* KOMESU; TENANI, 2015).

⁷ Truncamento é redução de uma palavra-matriz sem perda de valor semântico (ARAÚJO, 1999).

como redução na grafia, limitando-as quase sempre à letra inicial e, às vezes, a letra final. Abaixo segue uma figura sobre os processos que partem da redução.

Figura 9- Tipos de processo de redução de palavras.

Processos	Definição	Exemplos
Derivação regressiva	Palavra formada pela supressão de um elemento da palavra da qual deriva.	<i>ataque (atacar), ensino (ensinar)</i>
Truncamento		<i>biju (bijuteria), cerva (cerveja)</i>
Siglagem	Sequência que resulta da combinação das letras iniciais de um nome composto ou de uma expressão.	<i>INSS (Instituto Nacional de Segurança Social), Unesp (Universidade Estadual Paulista)</i>
Hipocorístico	Forma que resulta do encurtamento de antropônimos, que pode ser simples ou composto.	<i>Malu (Maria Lúcia), Nando (Fernando)</i>
Abreviaturas escritas		<i>av. (avenida), apto. (apartamento)</i>

Fonte: Komesu; Tenani (2015, pg. 36).

Observamos que a abreviatura não tem uma definição neste quadro e que as palavras usadas como exemplo de abreviatura não ganham vida na linguagem oral como ocorre com algumas siglas ou abreviações (truncamentos). Komesu e Tenani (2015, p. 36) afirmam ainda que para alguns estudiosos “as abreviaturas se configurariam como recurso de escrita e não um processo de formação de palavras”.

Costa (2005) apresenta o significado de abreviatura de acordo com o significado de seus morfemas, advindos do grego *braqui* (curto) e *graphein* (escrever), afirmando ainda que a abreviatura é feita “em palavra ou frases de um conjunto escrito, das quais se reduz alguma ou algumas de suas letras” (COSTA, 2005, p.3).

Na verdade, o processo de abreviar ocorre desde tempos antigos, remetendo a Roma antiga com o uso da taquigrafia, em que se pretendia escrever rápido ao passo da fala, não sendo um fenômeno hodierno, mesmo nos períodos de escrita manuscrita este recurso já era empregado (COSTA, 2005).

Na pesquisa de Costa (2005) encontra-se uma análise de texto setecentista em que ocorriam abreviaturas, apontando-se que este processo é estudado,

sobretudo, na paleográfica no intuito de entender os textos manuscritos de outras épocas e, para tanto, fazia-se necessário conhecer o sistema abreviativo, posto que para o entendimento do texto fosse preciso compartilhar do conhecimento dos significados de tais palavras.

Podemos fazer a leitura de que a abreviatura ocorre na escrita mesmo antes do advento da internet e que entre seus objetivos estavam a tentativa de aproximar-se da velocidade da fala, bem como evitar repetições ou ainda, amparado na lei do menor esforço, reduzir a escrita como, por exemplo, processo de monotongação.

Em Ribeiro (2006), abreviatura é apresentada como um tipo de abreviação, assim como as siglas e os símbolos e ainda busca na fonte de Flexor (1991) para apresentar os subgrupos daquelas:

- a) sem indicar a parte que falta
 - a.1) Por suspensão ou apócope – quando é suprimido o final da palavra. Ex.: p. = página;
 - a.2) Por contração ou síncope – quando é suprimido o meio da palavra. Ex.: Dna = dona.
 - a.3) Com letras ou sinais superpostos. Ex.: mt.^o = muito
- b) indicando a parte que falta
 - b.1) sinais de significado fixo: - ou ~ (hífen ou til) podem indicar m ou n, ou ainda a contração de letras. Ex.: cõtẽ = contem, cõtavãõ = contavam.
 - b.2) sinais de significado relativo: dependem da letra em que se encontram ou da direção em que são colocados. Ex.: (-) colocado sobre o q: que; colocado na haste q: quem.

A complexidade de se definir abreviatura fica perceptível, mas também os exemplos que são apresentados quanto a ela deixam claro que pode se dar por supressão de elementos que compõem as sílabas, por contração e por demais processos que vão ocorrer no interior das sílabas das palavras que sofrem o processo referido.

No ambiente digital, é muito comum o emprego das abreviaturas, juntamente com outros processos, como a criação de sílabas, acréscimos de grafemas para expressão de emoções, ênfase ou entonação em palavras ou frases, processos estes que também serão abordados neste trabalho, haja vista comporem a escrita digital, porém, é inegável o emprego maior de abreviaturas (KOMESU; TENANI, 2010, 2011, 2015).

Komesu e Tenani (2015) distinguem a abreviatura digital da convencional, como sendo aquelas que circulam no ambiente digital, compondo o Internetês, considerando o emprego de uma ou de outra abreviatura. Porém, assinalam para as semelhanças, como por exemplos, na comparação da abreviatura convencional “fl.”

(folhas) em que as vogais são suprimidas e recebem o ponto ao lado direito, similarmente, ocorre na abreviatura tipicamente digital “vc” (você), porém, sem a demarcação por meio de ponto.

Esses eventos podem ser relacionados aos aspectos fonético-fonológicos, haja vista, se alterarem as estruturas silábicas das palavras. Fusca (2011) trata das abreviaturas por meio da teoria fonológica da sílaba, por acreditar que, ao escrever, o escrevente considera a estrutura da sílaba para apagar os grafemas escolhidos.

Reforça-se que, neste trabalho, os aspectos de escrita digital serão todos contemplados, inclusive, os que não se enquadram nas abreviaturas. Na seção seguinte será apresentada uma síntese de alguns trabalhos que seguem na perspectiva da escrita digital ou de abreviaturas na internet, ou uso de Internetês e que se relacionam direta ou indiretamente aos aspectos fonético-fonológicos.

2.5 A escrita digital e a Fonética e Fonologia nas produções acadêmicas: estado da arte

A presente pesquisa pode ser vista como um segmento do estudo da Fonética e Fonologia, relativamente novo, posto que a própria revolução digital é recente se comparada com outros fenômenos estudados nessa área.

No entanto, Crystal (2005) trata da internet e suas consequências, nos aspectos linguísticos, como um evento revolucionário em todos os âmbitos, social e tecnologicamente. Eventos de tal grandiosidade só ocorreram quando se deu o surgimento da fala e, muitos anos depois, o sistema de escrita alfabética.

Assim, as pesquisas nesse sentido ainda estão ocorrendo paulatinamente, porém, a relação escrita digital é abordada em alguns trabalhos sob diversas perspectivas, como a dialógica, mas a relação com a Fonética e Fonologia aparece timidamente ou de modo secundário.

A era digital é resultado do surgimento de novas tecnologias e estas se materializam de maneira complexa nos mais diferentes espaços, entre eles, a educação, desafiando professores, requerendo deles a renovação de suas práticas.

Observa-se o fenômeno da escrita digital, que precisa ser estudado em consonância com a Fonética e a Fonologia, de modo que, alguns trabalhos têm se destacado nas produções acadêmicas atuais, como o de Komesu e Tenani, que desde 2009 têm desenvolvido pesquisas sobre abreviaturas e Internetês, com

artigos e livros publicados, o livro “Internetês na escola”, de 2015, contribuiu significativamente para este trabalho, no qual a temática principal é as práticas escritas na internet e como estas precisam compor um rol de reflexões nas aulas de LP.

Assim, três trabalhos são relevantes nesta pesquisa, por se coadunarem à temática proposta, são os escritos de Ribeiro (2006), Fusca (2011) e Komesu e Tenani (2015).

A pesquisa de Thiago da Silva Ribeiro aborda o Internetês através não só das abreviaturas, mas também de outras estratégias que são recorrentes na escrita digital. A dissertação dele parte do pressuposto que novos ambientes e novas ferramentas surgem para a escrita, sobretudo, nos sistemas computacionais de comunicação, em que fazem surgir uma comunicação em sincronia. Os chats são exemplos dessa forma de comunicação, eles são marcados por novas formas de abreviação.

A construção da dissertação segue analisando dois tipos de dados: um analisa textos escritos por estudantes, um grupo que não tem experiência com a internet; e outro formado por participantes que frequentemente utilizam-se de *chats*, *e-mails* e *blogs*.

Conforme seus objetivos traçados, o pesquisador pôde constatar que o segundo grupo, que tem contato frequente com a internet, é o que mais abrevia a escrita. Para confirmar o que foi apresentado na produção escrita dos estudantes, o pesquisador partiu para uma segunda etapa de análise, que era recolher textos em um *blog* e um *chat* a fim de confirmar a frequência de abreviaturas. O estudo contou também com a participação de profissionais de educação, respondendo a um questionário sobre o assunto para que fosse possível uma discussão mais detalhada a respeito das abreviações.

Dessa forma, o estudo do pesquisador considera a internet como uma nova forma de comunicação que tem provocado mudanças na escrita, haja vista, a escrita digital ser uma realidade atual e ter promovido uma nova forma de comunicação.

Carla Jeany Fusca escreveu o estudo intitulado *Vc tc d ond?: a abreviação (de distâncias) na internet (2011)*. Nele, a autora se dedica a investigar a abreviação em salas de bate-papo abertas (*chats*) da internet, frequentadas por escreventes que afirmam ter entre 15 e 20 anos. Ela reflete acerca de uma das características mais marcantes do chamado Internetês que é a abreviação, que conforme Fusca

(2011) caracteriza-se como recurso que apresenta regularidade e sistematicidade linguísticas.

Os processos formadores de abreviaturas nos bate-papos ganham a atenção da pesquisadora e remetem às regularidades linguísticas desse recurso. Utiliza-se, como ferramenta de análise, a teoria de sílaba fonológica. Nesse estudo, a autora considera importante a estrutura da sílaba e avalia que a escolha dos grafemas das abreviaturas é fundada na heterogeneidade da escrita, em que há uma relação entre fala e escrita.

Para a construção do estudo, ela deu atenção especial à escrita na internet e a relação entre fala e escrita no contexto digital, assim como a relação entre os escreventes nesse processo. As características do Internetês são debatidas, principalmente a abreviação que a autora considera a mais importante delas. O estudo traz também a proposta de estudar regularidades formadoras de abreviaturas na/da internet por meio do uso de teoria fonológica da sílaba, conforme proposta de Selkirk. Constitui-se, assim, em um importante estudo relacionado à estrutura da língua e à situação comunicativa.

A autora conclui que a escrita multimodal, em bate-papos virtuais é resultante de novas formas de relacionamento dos sujeitos, decorrentes do uso das novas tecnologias de comunicação e informação. O processo de abreviação na internet se dá na interação entre os sujeitos e é um processo complexo que deve ser visto e analisado em face ao estudo de línguas e práticas de escrita, totalmente desvinculado de argumentos críticos e preconceituosos sobre a prática.

Komesu e Tenani em seu livro Internetês na escola tratam de conceitos de internetês, abreviaturas, contextos sociodiscursivos em que emerge a escrita digital. Em seis capítulos, elas tecem pensamentos e percepções sob a importância desta temática se fazer presente no ambiente escolar.

Tanto o estudo de Ribeiro, quanto o de Fusca e de Komesu e Tenani competem para que se compreenda melhor a escrita digital, podendo revelar a necessidade de construção de trabalhos voltados para essa área, num registro marcado pelo uso de abreviações e que merece mais do que críticas, mas análise e conhecimento de suas particularidades.

Num cenário acadêmico tão vasto, a escrita digital ainda é apresentada timidamente no viés fonético-fonológico, ademais, a pesquisa aqui empreendida pretende expandir essa discussão apresentando dados não somente desse tipo de

escrita, mas relacionando também com sua ligação com a escrita formal que conservadores apregoam ser tão ameaçada por aquela, trazendo como resultado da pesquisa uma proposta de sequência didática para o ensino de LP.

Assim, uma vez que acessamos o aporte teórico aqui apresentado, seguiremos ao capítulo metodológico que desenha os passos desenvolvidos na pesquisa, os instrumentos de coleta e a maneira de tratamentos dos dados.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa faz parte da área de concentração: Linguagens e letramentos. Compõe a linha de pesquisa: Teorias da linguagem e ensino. De maneira que este capítulo abordará os caminhos que conduziram o desenvolver desta pesquisa, sua natureza, os instrumentos de coletas de dados e o corpus que a compõe. Elenca ainda o tratamento dos dados e a maneira como serão apresentados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa é de natureza aplicada, já que tem um campo de observação definido e tem como base a aplicabilidade prática do presente trabalho em uma escola pública da rede municipal de ensino de Picos-PI. É de abordagem quali-quantitativa, já que se propõe a levar em consideração aspectos qualitativos e quantitativos da investigação. Giddens (2012) afirma que esse tipo de pesquisa permite uma averiguação de forma mista, ou seja, em um mesmo projeto, o pesquisador pode usar ambos os métodos, tanto o qualitativo quanto o quantitativo, com o intuito de ter uma compreensão e explicação mais abrangente do tema em estudo.

Logo, podemos dizer que é um trabalho qualitativo porque essas investigações, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, possibilitando a descrição dos dados e o significado que a eles é atribuído (BOGDAN; BIKLEN, 1994). E é quantitativa porque converterá os resultados em gráficos e quadros para melhor explicitá-los.

No tocante aos objetivos, a pesquisa é de cunho exploratório, dado que se propõe a tornar o problema analisado mais explícito, levantando bibliografia, bem como aplicando instrumentos de coletas de dados no campo analisado. É ainda uma pesquisa descritiva, já que visa descrever as características de determinada população observada. É explicativa, pelo fato de que tem a pretensão de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno analisado, no caso desta pesquisa, os aspectos fonético-fonológicos na escrita digital.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é bibliográfica, em razão de que busca subsídios na bibliografia existente sobre a temática, buscando

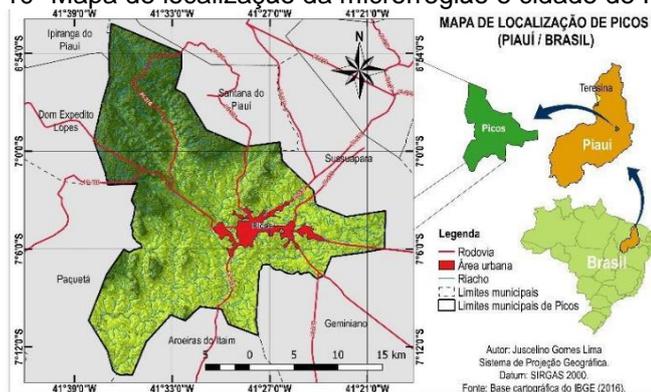
aprofundamento teórico e de estudos em livros, artigos, teses, dissertações, periódicos, *e-books* sobre o tema e, também, trata-se de uma pesquisa de campo, pois, segundo Gil (1994), neste tipo de pesquisa, além de se realizar pesquisa bibliográfica, também se faz a coleta de dados junto às pessoas que compõem determinado campo de pesquisa.

3.2 Sujeitos e campo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Picos-Piauí. Ao todo, foram investigados 10 alunos com idade entre 13 e 15 anos, de maneira que a amostra será representada pela totalidade dos alunos que somente participaram após presenciarem uma reunião elucidativa sobre objetivos desta pesquisa e mediante autorização dos pais por meio do termo de consentimento (anexo C) e assinatura dos termos de assentimento pelos discentes (anexo D).

A escola fica localizada na zona rural de Picos-PI. O município de Picos localiza-se na região centro/sul do estado do Piauí, Brasil, a 320 km da capital Teresina (Figura 10), e possui uma população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2011), de 73.414 habitantes, sendo considerado o terceiro maior município deste Estado.

Figura 10- Mapa de localização da microrregião e cidade de Picos/PI.



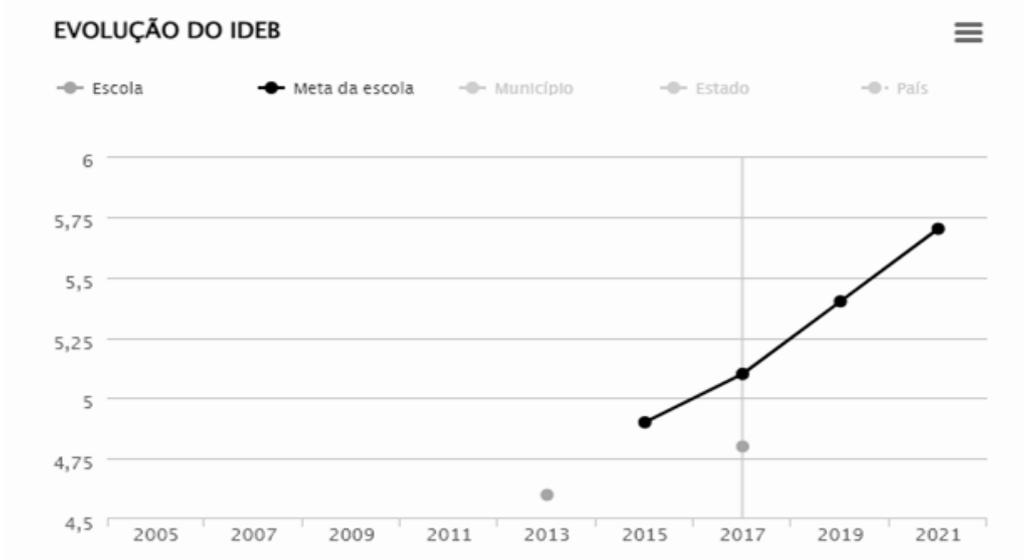
Fonte: Google imagens, 2019 - Disponível em: <https://www.researchgate.net/>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

Ainda segundo o IBGE, em relação à educação em 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 4.4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para os alunos dos anos finais, essa nota foi de 3.9. Na comparação entre cidades do mesmo estado, a nota dos alunos

dos anos iniciais colocava esta cidade na posição 72 de 224. Considerando a nota dos alunos dos anos finais, a posição passava a 66 de 224. A taxa de escolarização (para pessoas de 6 a 14 anos) foi de 98.3 em 2010. Isso posicionava o município em 75º lugar dentre 224 cidades do estado e na posição 1603 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

A escola da pesquisa é o ambiente de trabalho da pesquisadora, estando localizada na zona rural da respectiva cidade, a uma distância de 6 km do centro e atende a uma clientela total de 250 alunos, assistidos nas modalidades de ensino infantil e fundamental. Ela é uma instituição da região que é, cada vez mais, reconhecida pelo compromisso com o ensino. Entretanto, por outro lado, a estrutura física é insuficiente para atender a demanda progressivamente maior a cada ano, pois, seu espaço físico é pequeno. A escola recebe alunos provenientes, inclusive, de vários bairros distantes, devido seu reconhecimento pela qualidade de ensino. A nota da escola no IDEB de 2017 foi 4,8, como ilustra a figura 11:

Figura 11- Evolução da escola pesquisada no IDEB (2017).



Fonte: QEdU.org.br.Dados do Ideb/Inep (2017).

A imagem mostra que a escola teve uma subida no seu Ideb em relação ao ano de 2015, porém, não conseguiu atingir a meta traçada para 2017 que era de ir para média 5,75.

3.3 Instrumentos e mecanismos de coleta dos dados

A coleta de dados para esta pesquisa se deu em três momentos descritos a seguir:

- 1º momento: a turma possui um grupo de *Whatsapp* específico para tratar dos assuntos da disciplina de LP, no qual, se propõem atividades, desafios, perguntas sobre livros trabalhados em sala e para tirar dúvidas ou tratar de assuntos pertinentes ao contexto de ensino. Assim, foi utilizado o grupo para coletar a escrita realizada nesse ambiente digital e que pudesse ser analisada à luz da Fonética e Fonologia, mais especificamente, tomando por teoria base, a sílaba. Nesse ponto, quer-se saber quais os principais mecanismos fonético-fonológicos que os alunos ativaram na escrita digital.

Como o aplicativo possui uma demanda grande de conversas no decorrer do ano, tomou-se como corpus, as conversas coletadas ao longo de dois meses, outubro e novembro, visto que as palavras que tem características do internetês se repetem com certa frequência e regularidade ao longo do ano.

Dessa forma, foram retiradas do corpus todas as escritas que fogem à escrita convencional, no período indicado, para que fossem categorizadas.

- 2º momento: realização de atividade diagnóstica por meio de produção textual do gênero conto, proposta pelo livro didático de língua portuguesa do 9º ano, *Português linguagens*, de Cereja e Magalhães (ANEXO A). A atividade foi realizada em sala de aula, com o intuito de verificar se houve transferências de expressões empregadas no *Whatsapp* para a produção de escrita formal solicitada.

- 3º momento: aplicação de um questionário semiestruturado com questões de múltipla escolha, de sim ou não (apêndice A), tratando sobre o uso de celulares, internet, frequência de uso do *Whatsapp*, bem como mecanismos que empregam para procederem à escrita em ambiente digital. Este questionário serviu para alinhar os dados levantados nas outras etapas à frequência de uso (ou não do aplicativo), tentando evidenciar se há relação direta entre esses fatores.

- 4º momento: desenvolvimento de sequência didática sobre escrita digital, usos, contextos e reflexões sobre as particularidades da língua portuguesa.

3.4 Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados e interpretados em um contexto qualitativo, em que os dados quantitativos foram expressos mediante símbolo

numérico. Para a análise estatística, utilizar-se-á o pacote estatístico SPSS, versão 20.0 para *Windows*[®] (*Statistical Package for the Social Sciences*). O *software* Excel 2010[®] foi utilizado para efetuar a construção do banco de dados. Os dados foram organizados em quadros e gráficos, analisados de acordo com a literatura vigente.

Os textos produzidos em sala pelos alunos foram selecionados a partir da ocorrência de palavras oriundas da escrita digital, sendo dispensados aqueles que não apresentaram nenhum registro, mesmo que contivessem outros problemas de escrita. As produções selecionadas serão identificadas como A1, A2, A3 (...), conforme haja textos a serem analisados.

3.5 Análise crítica dos riscos e benefícios

A presente pesquisa foi submetida à apreciação ética (anexo E) e por sua natureza aplicada e de coleta de dados oferece alguns riscos aos sujeitos nela envolvidos, como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Dentre os riscos da pesquisa estão:

- I) Possibilidade de incômodo ao sujeito durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. A forma de assistência será informar aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário;
- II) Exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, através da não nominalização das produções, e no caso das conversas de *Whatsapp*, a serem analisadas, os alunos terão a garantia do sigilo de seus nomes e números;
- III) Saída da rotina – necessária, uma vez que para realização da pesquisa, o aluno será convidado a participar de atividades de natureza diversa, tais como: questionário diagnóstico, produção textual, coleta de conversas em redes sociais (*Whatsapp*), leitura de textos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, foi executada a pesquisa em horário regular de aula e as conversas registradas em meio digital serão retiradas de grupo específico para fins de aprendizagem;

- IV) Constrangimentos: para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclareceu-se ao aluno, bem como a seus pais que sua participação na pesquisa era voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido.

Quanto aos benefícios que este trabalho pode gerar, citam-se a reflexão e o reconhecimento da escrita em contextos não formais, como a escrita digital, como manifestação social de escrita, bem como o conhecimento linguístico acerca do uso de abreviaturas. Além disso, este trabalho poderá ser útil para atenuar concepções repressoras de outras manifestações da escrita para além dos contextos formais, bem como revelará a importância da Fonologia enquanto aliada aos estudos da escrita digital, campo em que há como expandir conhecimentos e reflexões sobre um tema ainda pouco explorado e que suscita polêmicas.

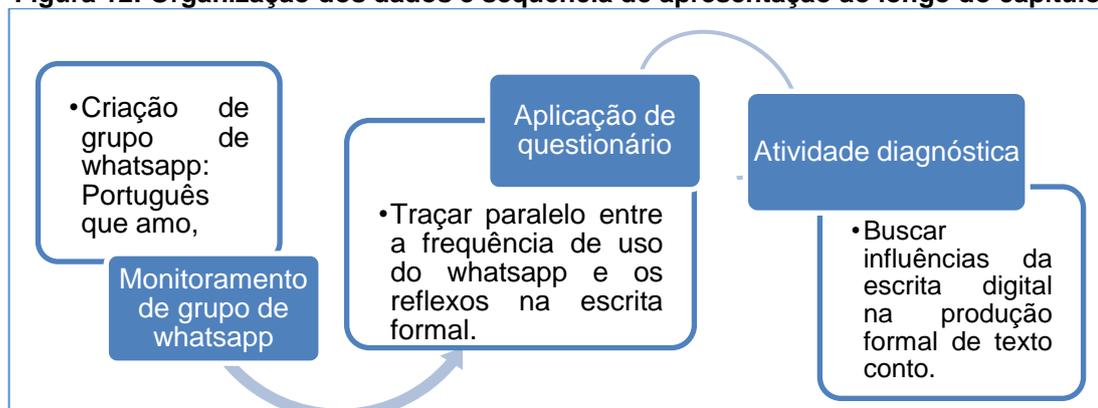
O capítulo adiante abordará a análise e discussão dos dados levantados e apresentados no capítulo que tratará das escritas no *Whatsapp*, as ocorrências e características destas, as transferências de expressões típicas da escrita digital para as produções formais de sala de aula, tendo em vista a frequência e os contextos, por fim, trazendo a proposta de sequência didática sobre a temática aqui evidenciada.

4 “QTO AOS DDOS”⁸: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

- Tia, escrever assim tá errado?
 -O que você acha?
 -Tem tanta coisa errada no mundo e o povo se preocupando como escreve no celular, não dá pra entender, tia?
 - Umas eu já sei, outras, se vocês explicarem, dá.
 -Pois é isso, igual quando a gente aprende a escrever, num tem que acostumar e depois a gente entende? É igual aqui (celular) quando acostuma, todo mundo entende e todo mundo usa⁹.

Os dados aqui coletados são frutos de três momentos que já foram explicitados na metodologia e que para melhor compreensão serão retomados para efeito de organização do presente capítulo. A figura 12 sintetiza os passos para levantamento de informações e, conseqüentemente, a ordem em que serão apresentados os resultados e concomitantemente discutidos.

Figura 12: Organização dos dados e seqüência de apresentação ao longo do capítulo.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Assim, este capítulo se apresentará em duas seções. Na primeira trataremos das informações retiradas das conversas no grupo de *Whatsapp*, e no segundo momento serão abordadas as informações coletadas no questionário e os textos produzidos pelos alunos, relacionando estas informações às ocorrências de transferências de expressões da escrita digital para o texto formal.

⁸ No decorrer da pesquisa, os alunos escreveram uma reportagem para o jornal da cidade em que desenvolveram levantamento de dados para produção de gráficos e ao discutir no grupo da sala sobre o que fazer com os dados para inserir em tabela, um dos alunos empregou a expressão “tia qto aos dds como faço?”. O termo acima empregado é alusivo a este episódio.

⁹ Trecho de diálogo entre a pesquisadora e aluno em sala de aula ao tratar da escrita no *Whatsapp*.

4.1 A escrita digital no *Whatsapp*

Este momento da pesquisa se atém à análise das palavras coletadas em um grupo de *Whatsapp*, que fogem à escrita convencional e compõem as expressões típicas do chamado Internetês. O grupo foi criado pela professora-pesquisadora, com o objetivo primeiro de melhorar o diálogo com os alunos e instigá-los, de alguma forma, a realizar as atividades propostas em classe e extraclasse.

Antes de prosseguir a análise, trataremos das motivações para criação desse grupo que depois se tornou o objeto desta pesquisa. A turma pesquisada demonstrava desde a série anterior uma desmotivação na realização de certas atividades, sobretudo, as de escrita, havendo rejeição e em alguns momentos deixavam de ser realizadas. Uma série de fatores desencadeava esse quadro, que não será aprofundada neste trabalho.

Como as redes sociais e o celular são de fácil acesso para um número expressivo de pessoas, foi notado que os alunos usavam muito o aparelho, o que, acabava desviando a atenção deles. Como uma tentativa de envolver os discentes nas atividades, foi criado um grupo de *Whatsapp* da sala para atividades, tais como desafios, questões enigmas, dúvidas sobre exercícios, disputa entre grupos e recados em geral. O grupo intitula-se Português que amo (figura 13) e impactou muito positivamente a turma que passou a se envolver mais nas atividades propostas no grupo e, conseqüentemente, nas aulas.

Figura 13: Imagem do grupo “Português que amo”



Fonte: Dados da pesquisadora.

Para critérios de corte temporal, optou-se por coletar os diálogos realizados ao longo de dois meses, ressaltando que os alunos só interagiam nos casos de atividades propostas, dúvidas ou assuntos do cotidiano escolar e que muitas palavras coletadas ocorriam repetida e frequentemente nas conversas. A seguir, o quadro 5 demonstra o quantitativo de palavras coletadas:

Quadro 5- Total de palavras coletadas no grupo de *Whatsapp*.

Total de palavras coletadas no grupo	Ocorrências de palavras escritas convencionalmente	%	Ocorrências de palavras escritas que fogem à escrita convencional	%
1774	1483	84%	291	16%

Fonte: Dados da pesquisadora.

Foram contabilizadas todas as palavras escritas pelos alunos, inclusive as repetidas ao longo das conversas, excluindo-se imagens tais como *emoticons*. Desse número, 84% dos registros eram os normatizados na ortografia vigente e apenas 16% foram modificadas em sua grafia por estarem em ambiente digital. Assim, o quadro acima ilustra a totalidade digitada e suas modificações, predominando a escrita convencional. Constatamos que o uso do registro não convencional é percentualmente pequeno em relação ao todo, mas que as transgressões à escrita ortográfica padrão é característica neste ambiente tecnológico e ao longo desta discussão serão analisadas as suas peculiaridades.

O uso de expressões típicas do ambiente digital é fenômeno ocasionado por diversos fatores que Crystal (2005) aponta como sendo principalmente consequência de uma revolução linguística dramática que coloca a humanidade às portas de uma nova era da evolução linguística, estando estas transformações atreladas à emergência do inglês como língua mundial, à possível extinção de muitas línguas e, por fim, ao efeito radical da tecnologia da internet sobre a linguagem.

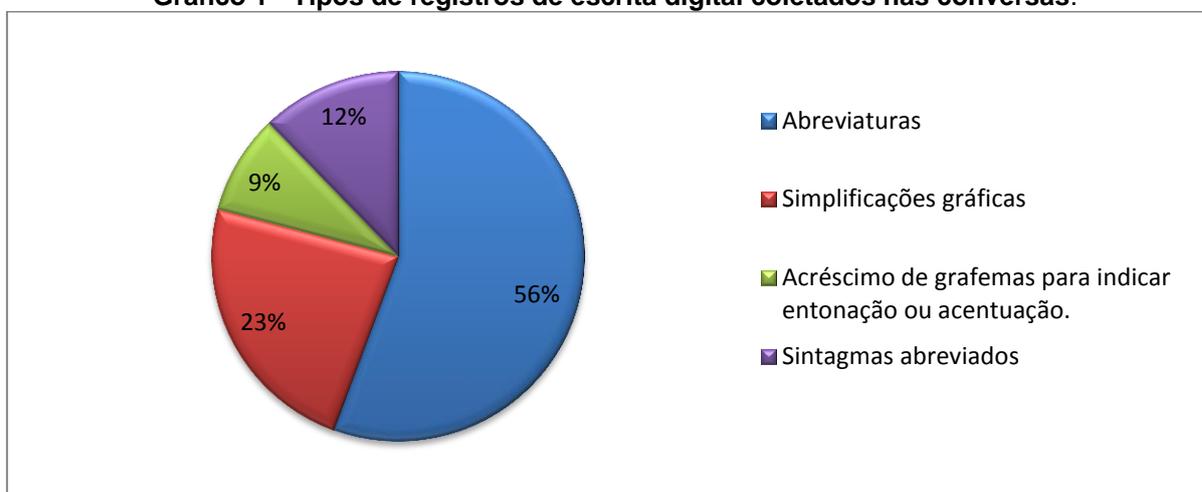
Contudo, Crystal (2005) ressalta que não se devem temer essas mudanças porque a língua muda normal e naturalmente, não havendo necessidade de apontar decadências linguísticas, haja vista essas modificações não vão, em hipótese alguma, banir a língua normatizada; devem, pois, ser aceitas, já que apenas as

modificam e precisam ser vistas como fenômeno que é parte das comunicações atuais e não deixarão de existir nos próximos anos.

A rejeição e ataque a esse tipo de escrita, por alguns grupos, talvez proceda do que Côrrea (2004) designa como império da escrita em que há predominância da escrita alfabética sobre outros registros pelo fato de ser mais duradoura ao longo dos séculos, menosprezando as demais. Desta feita, ao tentar desconstruir essa ideia, o autor evidencia que a escrita é permeada pela fala e é heterogênea, sendo fala e escrita sistemas semióticos distintos, mas indissociáveis, pois, representam os fatos sociais da língua, compostos pela oralidade/fala e pelo letramento/escrita, por isso, olhar para as diversas manifestações de escrita não é apenas detectar erros, mas perceber as diferenças que podem ocorrer nesse processo.

Das palavras com escrita diferenciada da norma padrão, constatamos o emprego de abreviaturas, truncamentos, acréscimos de grafemas para destacar entonações, sintagmas abreviados, entre outros, que estão quantificados no gráfico 1:

Gráfico 1 - Tipos de registros de escrita digital coletados nas conversas.

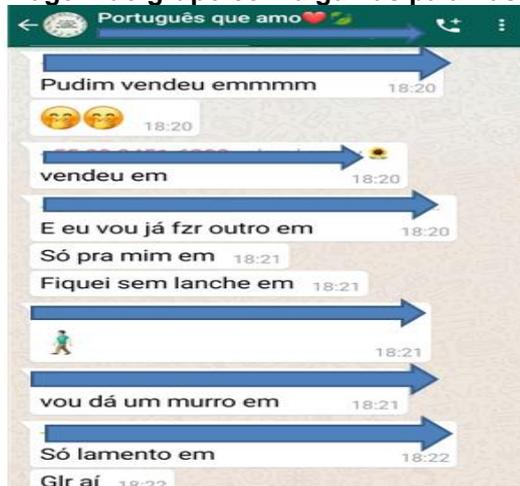


Fonte: Dados da pesquisadora.

Observa-se que as abreviaturas são as principais alterações realizadas na escrita no *Whatsapp*, com 56% das ocorrências, seguidas das simplificações gráficas, com 23%, sintagmas abreviados com 12% e em menor ocorrência os acréscimos de grafemas para indicar entonação. Muitas dessas palavras apareceram frequentemente no grupo de *Whatsapp*, outras apareceram menos. Ainda há aquelas que apresentam mais de uma forma de escrita para mesma palavra ou palavras que ora apareciam escritas como abreviaturas, ora como são

escritas segundo a norma padrão. Observe a figura 14 que apresenta algumas das ocorrências acima citadas.

Figura 14- Imagem do grupo com algumas palavras abreviadas.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Na imagem acima, observamos o acréscimo de grafema em “emmm” para indicar a palavra hein, de maneira enfática e o uso de abreviaturas como “fzf → fazer” e “glr → galera”. A produção de abreviaturas em escrita digital é a mais produtiva, haja vista que ocupa menos espaço e conseqüentemente se ganha rapidez na escrita, característica representativa dos usos das tecnologias vinculadas à internet (CORTEZ, 2010).

Trabalhos como o de Fusca (2011), Komesu e Tenani (2015) corroboram o dado aqui relatado, pois nos textos dessas pesquisadoras a regularidade das abreviaturas é mais produtiva do que outras nesse modo de enunciação digital, ocorrendo amplamente.

O que os estudos nessa linha pretendem não é, de maneira alguma, defender que a escrita normatizada deva ser preterida ou não ensinada, mas sim, mostrar que, atualmente, nos ambientes digitais são realidades nas relações linguísticas sociais e que a língua culta não é a única maneira de se expressar em LP (TENANI, 2010).

Na verdade, os chamados “erros” dessa escrita apresentam regularidades embasadas na Linguística e no modo de escrever ativado pelo escrevente e pelo leitor digital, de maneira que tratar deste assunto num viés de pesquisa é proceder a um ensino de LP não apenas pautado no império da escrita vista como não fragmentada, elaborada, planejada, condensada, descontextualizada, mas, também,

como uma escrita heterogênea e que acompanha os diversos locais de produção de seu usuário.

Komesu e Tenani (2015) realizaram o agrupamento das abreviaturas coletadas em uma rede social, apresentando as regularidades nelas identificadas, e classificando-as em quatro tipos: A, B, C, D. O grupo A trata das abreviaturas, tanto com apagamentos totais, como parciais de vogais; o grupo B é dos estrangeirismo; o grupo C comporta as formas truncadas e o grupo D é das simplificações, conforme consta na figura 15:

Figura 15- Definição de abreviaturas digitais.

Tipos	Definição de abreviaturas digitais	Exemplos
A	Sequência de letras que resultam da omissão de vogais e do registro de letras que representam consoantes das sílabas que compõem a palavra abreviada.	<i>vc (você), kd (cadê)</i>
B	Registro das primeiras letras de palavra que é empréstimo linguístico.	<i>cam (câmera)</i>
C	Formas reduzidas ou truncadas que são predominantemente relacionadas a práticas orais e letradas mais informais.	<i>to (estou), mina (menina)</i>
D	Simplificação de dígrafos, os quais podem ser substituídos por grafema de valor sonoro idêntico ao do dígrafo.	<i>bixo (bicho), ker (quer)</i>

Fonte: Komesu; Tenani (2015, p. 73).

A classificação de Komesu e Tenani (2015) difere do que foi exposto no gráfico 1, pelo fato de registrar os estrangeirismos e não haver os sintagmas que foram identificados no corpus aqui apresentado e que serão melhores discutidos adiante, bem como, não traz uma classificação para palavras que foram modificadas pelo acréscimo de grafemas, isso porque o foco do trabalho dessas pesquisadoras eram as abreviaturas e aqui se atentou para todos os registros atípicos à escrita padrão.

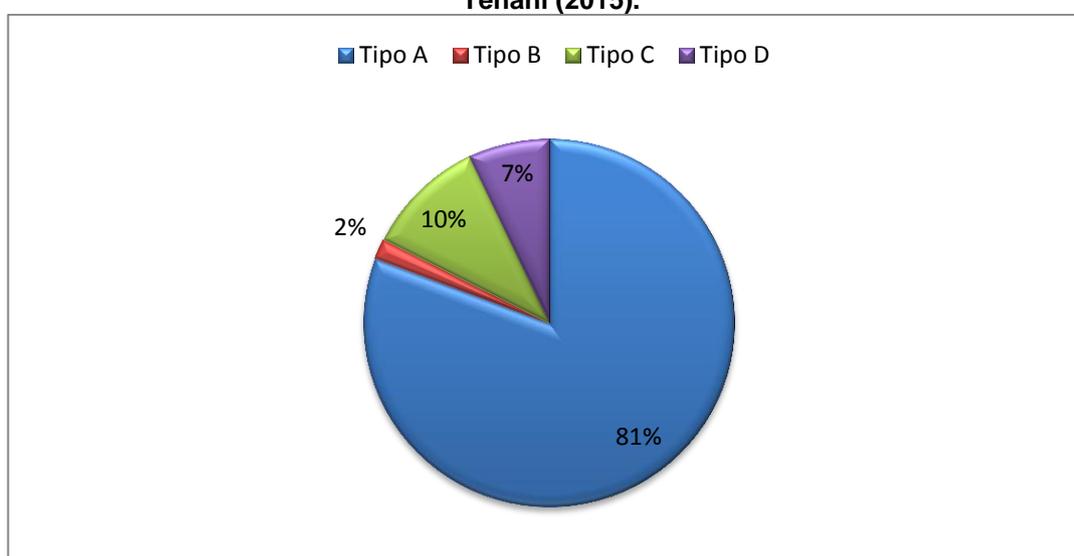
Desta feita, analisaremos os dados coletados na escrita de *Whatsapp* (gráfico 1) em duas situações: a primeira será a análise das abreviaturas as quais foram o material mais produtivo nesse corpus, seguindo as classificações propostas em

Komesu e Tenani (2015), depois, estudaremos os acréscimo de grafemas como em “pser → pois é”, em que se acrescentou o grafema “r” à frase “pois é” e trataremos também das abreviações de sintagmas como por exemplo “btf → boto fé”.

4.1.1 Análise das abreviaturas

Seguindo o exemplo da classificação de Komesu e Tenani (2015) expostos na figura 15, trataremos das abreviaturas, agrupando-as segundo a classificação daquelas, conforme consta no gráfico 2:

Gráfico 2- Tipos de abreviaturas encontradas de acordo com a divisão proposta por Komesu e Tenani (2015).



Fonte: Dados da pesquisadora.

Coadunando-se à categorização proposta por Komesu e Tenani (2015), no material levantado, as principais formas de abreviatura são as que procedem ao apagamento dos núcleos silábicos das palavras, visto que em 82% das situações aconteceram o apagamento total ou parcial das vogais e na maior parte das vezes ocorreu o primeiro tipo de supressão vocálica. Os registros de empréstimos linguísticos foram poucos com apenas 2% das aparições, as formas reduzidas configuraram com 11% e a simplificação de dígrafos com um total de 7%. As palavras coletadas encontra-se dispostas no quadro 6, bem como apresentamos seus respectivos significados:

Quadro 6- Relação das abreviaturas identificadas neste corpus.

TIPO A Omissão de vogal nuclear total ou parcialmente	TIPO B Empréstimos linguísticos	TIPO C Formas reduzidas ou truncadas, recorrentes práticas orais/letradas mais informais	TIPO D Simplificação de palavras
Q → que	Add → adicionar	Tudim → todos	Aki → aqui
Mints → minutos	Watts → whatsapp	Tou → estou	Maxo → macho
Vc/vcs → você/vocês		Mulé → mulher	Nam → não
Gnt → gente		Mó → maior	Nã → não
Gde → grande		Ta → está	Dexo → deixou
Hj → hoje		Watts → whatsapp	Bixo → bicho
Flz → feliz		Sussu → sussuapara ¹⁰	Axa → achar
Rpaz → rapaz		Watts → whatsapp	Dexa → deixar
Qm>quem			Num → não
Cmg → comigo			
Agr → agora			
Hrs → horas			
Pg → pago			
Msm → mesmo			
Mlr → mulher			
Fzr → fazer			
Ss → sim			
Enqto → enquanto			
Crt → certo			
Glr → galera			
Adc → adicionar			
Crtz → certeza			
Pv → privado			
Ixx/ ixé/ → vixe ¹¹			

¹⁰ Cidade do interior do Piauí.

¹¹ Etimologia: forma variada de Virgem Maria. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 31 de jan. de 2010.

Ngc → negócio			
Ddos → dados			
Brinks → brincadeiras			
Cllr → celular			
Cll → célula			
Kd → cadê			
Vcl → vacilo			
Dd → doido			
Blz → beleza			
Rlx → relaxa			
Crhh → caralho			
Qto → quanto			
Mach → macho			
P → para			
Pq → por que			

Fonte: Dados da pesquisadora.

Na tabela, fica evidente a presença marcante de abreviaturas na escrita do *Whatsapp*, sobretudo, é perceptível a recorrência por apagar completamente vogais na maior parte das palavras. Uma das justificativas é o fato de que para ocupar menos espaço e agilizar a escrita, as pessoas acabam abreviando (MARCUSCHI, 2005), porém, é necessário mostrar que este processo não ocorre de maneira aleatória ou descontextualizada, apesar de transgredir o princípio da composição da sílaba básica que tem na vogal a ocupante do seu núcleo (HORA, 2016).

Como dito, as análises das palavras aqui elencadas se darão a partir do entendimento da teoria da sílaba fonológica, posto que, há uma alteração significativa delas nos registros em meios digitais. Vale assinalar, porém, que o apagamento das vogais nas abreviaturas é um processo também observável na abreviatura convencional, como ocorre em palavras como “pg”. para página ou em “fls”. para folhas (FUSCA, 2011).

O internetês expande o leque de abreviaturas no ambiente digital já que abrevia palavras além das convencionais. O que se nota, como compartilhado, é o

apagamento da vogal de maneira que ratificamos os estudos realizados por Fusca (2010, 2011) e Komesu e Tenani (2009, 2015).

Entender o porquê de o escrevente apagar todas as vogais não se dá ao acaso, isso, por dois motivos relevantes que podem embasar esse tipo de mecanismo: o primeiro deles é o uso do princípio acrofônico, que:

É o princípio do funcionamento do alfabeto, um sistema de escrita fonográfico formado por unidades escritas que representam unidades sonoras de uma dada língua. No alfabeto, para cada letra é associado um som básico de uma língua. Exemplo em português: letra <a>, som [a], letra , som [b] (KOMESU; TENANI, 2015, p. 46).

Nesse sentido, quando o escrevente opta por digitar “qro > quero”, ele estaria ativando o princípio da acrofonia, já que a letra “q” lê-se quê. Notamos que há recuperação da vogal durante a leitura, não sendo perdida na oralidade, pois apesar de não estar escrita, ela é pronunciada porque é retomada pelo princípio acrofônico.

Só que nem sempre esse princípio é observado nas abreviaturas, pois há ocorrências em que a palavra abreviada não corresponde ao som de suas letras como, por exemplo, em hj → hoje, que a leitura das consoantes não recupera as vogais da palavra.

Então, ativa-se o segundo motivo que são as regras ortográficas, pois, o escrevente faz substituições motivadas pela pronúncia em detrimento às regras ortográficas como, por exemplo, em “kd → cadê” em que se escolhe a letra “k”, para representar a sílaba “ca”, já que ela por si só representa tal segmento fônico, rompendo com a escrita ortográfica.

Sintetizando, o princípio da acrofonia, mais as regras ortográficas podem guiar uma das razões para o emprego das abreviaturas com total apagamento de vogal, contudo, somente essa explicação não abarca todas as ocorrências de tais palavras, porque em algumas abreviaturas não se pode guiá-las pelas mesmas razões, conforme ocorre em palavras como, “cmg → comigo” ou “rlx → relaxa”, pois, em que nenhuma das consoantes recupera o som vocálico ou as letras não são concorrentes para representar o fonema grafado.

Tomando-se as postulações sobre sílaba, já vimos que na teoria autossegmental, ela é constituída de camadas hierarquicamente ligadas e que a emissão de som maior se dá nos sons vocálicos, por tal razão, as vogais compõem o núcleo da sílaba em português. Notamos que para alguns modelos silábicos, a presença de abreviatura se faz com maior frequência. Abaixo, seguem os moldes

silábicos encontrados nas palavras abreviadas com apagamento total ou parcial de vogais:

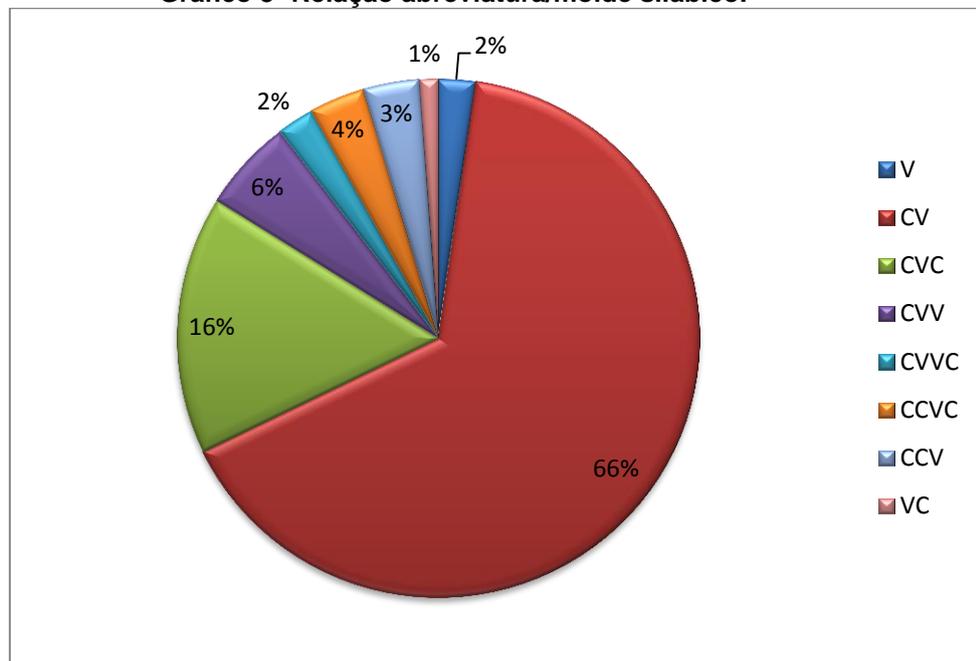
Quadro 7- Moldes silábicos encontrados nas palavras abreviadas no corpus

Molde silábico	CV	CVC	VC	CVV	CVVC	CCVC	CCV	V
Exemplo de palavra abreviada	<u>ho</u> je	<u>ge</u> nte	<u>En</u> quanto	a <u>qui</u>	en <u>qu</u> anto	<u>gr</u> ande	<u>pr</u> ivado	<u>a</u> qui

Fonte: Dados da pesquisadora.

No corpus aqui levantado, encontramos a seguinte relação abreviatura/molde silábico, conforme demonstra a gráfico 3:

Gráfico 3- Relação abreviatura/molde silábico.



Fonte: Dados da pesquisadora.

A predominância da estrutura CV é perceptível, como revela o gráfico acima, em que 66% das abreviaturas são recorrentes em palavras que têm sílabas com essa configuração; a estrutura CVC vem logo em seguida, com 16%; as demais estruturas ocorrem com pouca frequência, o que nos leva a concluir que a estrutura CV é mais propícia para o acontecimento das abreviaturas, logo, podemos deduzir que esse tipo de evento ocorre pelo fato de que, ao apagar as vogais dessas sílabas, sua recuperação seja mais fácil no sentido de inferir qual seja a palavra.

Hora (2013), ao explicitar os dois níveis da fonologia, esclarece o seguinte: no nível subjacente, o mais “baixo”, encontramos todos os sons que falamos ou

escutamos; no segundo nível, o mais “alto”, está a formulação da sequência de sons que são baseados no conhecimento do sistema fonológico que o ouvinte e o falante têm de uma determinada língua. Isso faz o falante reconhecer o grupo de sons consistentes de uma língua e as regras de como esses sons devem ser usados para formar palavras.

Assim, um falante/ouvinte, que ao lidar com a escrita digital se depara com construções do tipo “rlx”, perceberá que esta sequência, tal como está, não forma palavra em sua língua, mas recupera a palavra “relaxa” pelo fato de possuir conhecimentos de formação simples da língua, reorganizando a sílaba e fazendo as inserções das vogais que faltam, já que é de seu conhecimento internalizado que não há sílaba sem vogal na sua língua.

Nas sílabas simples, como as CV, torna-se mais prática a recuperação e recombinação de vogais para deduzir a palavra digitada. Tanto que em sílabas tidas como complexas, a construção CCVC quase não houve abreviatura. Se olharmos para o corpus, as palavras coletadas, nessa configuração, foram tais como gde → grande, em que há o arquifonema /N/. Discussões quanto a sua classificação, já que se for encarado como bifonêmico, será considerado como sílaba travada, mas se for analisado como monofonêmico para vogal nasal, passaria a ser sílaba livre (SEARA *et. al.* 2011, p. 102)¹², o que reforça a ideia de que as abreviaturas ocorrem em sua grande maioria em sílabas simples.

Fusca (2011) considera a sílaba CV como a mais favorecedora para abreviaturas do tipo A, juntando a isso, tanto o princípio acrofônico, quanto as regras ortográficas (informações letradas) como meios de possibilitar a leitura das abreviaturas digitais. A mesma informação é ratificada em trabalho de Komesu e Tenani (2015), que justificam esse fato pelo formato silábico atestado em todas as línguas ser o CV, sendo mais significativo no português brasileiro e mais empregado pelos falantes da língua. Por tal motivo, o escrevente se sente mais familiarizado a abreviar palavras que predominantemente têm essa apresentação.

Notamos que a constância do molde livre CV é um fator condicionante para apagamento do núcleo silábico na hora de abreviar, conforme podemos observar a

¹² Seara *et al.* (2011, p. 102), ao tratar do arquifonema /N/ alerta o seguinte: “Aqui deve ser observado que, se a teoria levar em conta o arquifonema nasal /N/, ou seja, a consideração bifonêmica para a vogal nasal, as sílabas iniciais das palavras campo (/kaN.po/) e lente (/leN.te/) serão consideradas travadas CVC. Caso se considere a teoria monofonêmica para a vogal nasal, as sílabas iniciais dessas mesmas palavras serão consideradas livres, uma vez que elas serão transcritas como /kã.po/ e /lẽ.te/, respectivamente, formando assim sílabas do tipo CV.

relação estrutura silábica e apagamento de vogal nas palavras analisadas representadas no gráfico 4:

Gráfico 4- Relação estrutura silábica e apagamento de vogal nas palavras analisadas.

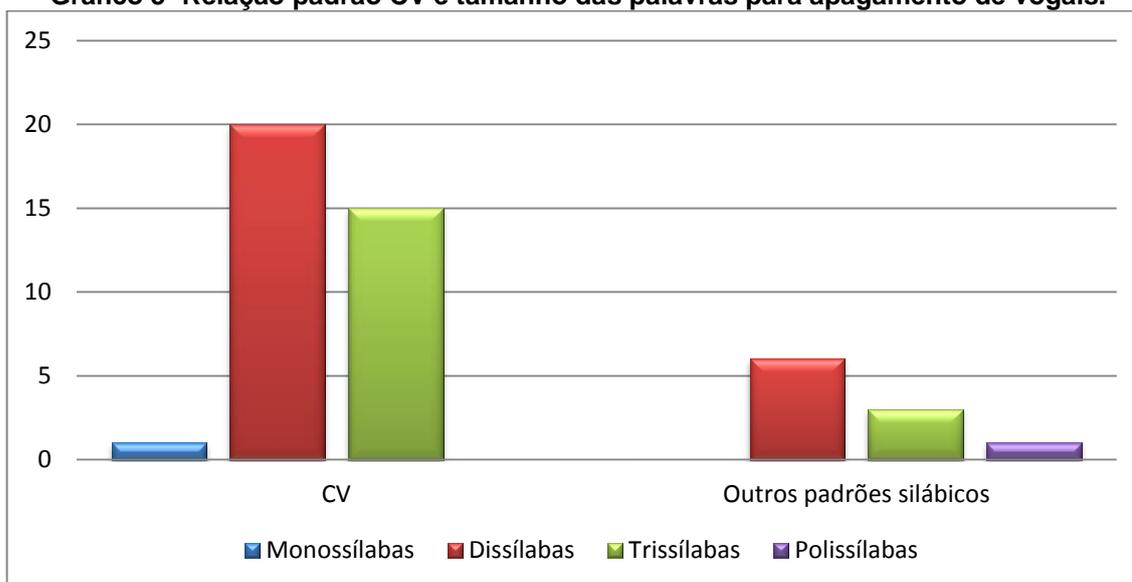


Fonte: Dados da pesquisadora.

Analisando-se o gráfico, fica claro que a grande maioria de sílabas com padrão CV foram totalmente apagadas em suas ocorrências, reafirmando a tendência de apagar-se o núcleo nessas sílabas. Se atentarmos para o tamanho das palavras, perceberemos que em todas as dissílabas compostas por padrão CV o apagamento total das vogais é frequente. Nota-se, também, que as palavras com sílaba de estrutura V mantêm a vogal, visto que é o único constituinte da sílaba, e apagam totalmente as demais vogais. Nesse caso, em palavra como “aki → aqui”, a primeira sílaba é constituída apenas do núcleo da rima. O segmento nuclear vocálico, no caso, não é apagado para não se perder a presença dessa sílaba na palavra, mas as demais vogais presentes na palavra são suprimidas como em “agr → agora”.

O gráfico 5 apresenta a relação do tamanho das palavras e o padrão CV para apagamento dos núcleos silábicos nas abreviaturas:

Gráfico 5- Relação padrão CV e tamanho das palavras para apagamento de vogais.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme o gráfico, verificamos que em palavras dissílabas compostas somente por sílabas de padrão CV, o apagamento total das vogais é uma regra, seguidos também de um número expressivo para as palavras trissílabas, não havendo qualquer ocorrência em palavras polissílabas, o que demonstra que o escrevente não abrevia só por rapidez, fosse assim, as palavras maiores seriam as reduzidas e o que constatamos é o inverso, porque as palavras maiores ou com estruturas silábicas mais complexas pouco ou quase não sofreram abreviação na escrita digital. Ora, a rapidez certamente influencia, porém, o escritor digital não parte somente desta premissa.

Esse fator nos mostra que essa escrita não é meramente aleatória, contrariando o argumento de que este dialeto existe apenas como uma transgressão à língua, pois o escrevente digital percebe que pode dificultar a recuperação do significado do seu registro por parte do leitor digital, ou seja, o escrevente abrevia quando o significado da palavra não sofrerá perdas, essa afirmação foi constatada por Ribeiro (2006, p. 83), o qual garantiu que o escrevente não costumava transgredir a escrita ortográfica padrão de palavras mais elaboradas como as polissílabas, assim como no caso aqui analisado.

Outro registro que chamou a atenção foi em relação à coda, esta ocupa a posição pós-silábica, podendo ser preenchida por uma ou mais consoantes, nesse último caso, configurando a coda complexa. Vale ressaltar que, no português brasileiro, temos padrão relativamente simples em relação a outras línguas já que

ele não permite mais de duas consoantes, nem na posição final, nem na inicial (HORA, 2016). No corpus levantado, as palavras com sílabas de padrão CVC, a vogal era apagada, mas a consoante da coda era mantida junto à consoante do ataque.

Na percepção de CAMARA Jr. (1969 *apud* BISOL, 2005, p. 116),

A sílaba é formada de um aclave, de um ápice e de um declive. O ápice é constituído por uma vogal. O aclave é constituído por uma ou duas consoantes. O declive é constituído por uma das seguintes consoantes /S/, /r/, /l/ ou pela semivogal /j, w/. Além destas, considera que há também a possibilidade de uma consoante nasal no declive, já que interpreta as vogais nasais como sendo fonologicamente “vogal fechada por consoante nasal”.

A coda, na classificação embasada no som de Câmara Jr., ocupa a posição de declive, pois há uma queda sonora e apresenta ainda como possibilidades para preenchimento desta camada as consoantes /s/, /r/, /l/, /j, w/ e o /N/.

Ocorreu neste trabalho que os escreventes mantiveram a maioria das codas simples nos registros gráficos de *Whatsapp* como em “msm → mesmo” em que o /s/ da primeira sílaba de estrutura CVC é mantido. O quadro 8 demonstra a relação das possibilidades para registros de coda neste material e seu registro gráfico:

Quadro 8- Relação possibilidades de registros de coda silábica.

Possibilidades de registros de coda	Codas registradas na abreviatura %	Codas não registradas%
21	81%	19%

Fonte: Dados da pesquisadora.

As possibilidades de registros de coda eram vinte e uma, desse total, 81% das possibilidades foram registradas pelos alunos, mantendo a consoante em posição de coda em suas abreviaturas, e apenas 19% não foram digitadas, o que chamou atenção, pelo fato de outros estudos como o de Fusca (2011), que ao analisar os registros das codas, constatou-se uma tendência a não representação das consoantes que ocupam a mesma posição.

A explicação que acreditamos justificar esses registros é que ao apagar os núcleos da rima, o escrevente opte por registrar também a coda para assegurar o entendimento da abreviatura, bem como para diferenciar de outras, como, por exemplo, em “cllr → celular e cll → célula” em que a presença da coda distinguiu o

significado da palavra abreviada, crescendo a importância da representação gráfica de consoantes do ataque e da rima (FUSCA, 2011).

Aquém disso, Bisol (2005, p. 100) afirma que a teoria métrica prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque, podendo esta relação ser mantida nos processos de abreviatura digital, assim, a apresentação gráfica da coda pode ser justificada por esta relação maior da vogal nuclear na rima com a consoante na posição de coda, levando o escrevente a mantê-la.

Quanto às abreviaturas dos tipos B, C e D foram menos produtivas neste corpus. Verificamos que nas do tipo B, os alunos não costumam empregar estrangeirismo em suas redes sociais, já que apenas uma vez é empregada a abreviatura “add → adicionar” alusiva à expressão em inglês. Em todas as outras ocorrências, é empregada a abreviatura da palavra em português adc → adicionar, o que pode sinalizar para o fato de que os alunos optam pelo termo em Português em detrimento aos estrangeirismos, também, pelo fato de que eles têm pouco contato com a língua inglesa, visto que só estudam a disciplina nas séries finais do ciclo fundamental na escola pesquisada.

Sobre isso, Crystal (2005) afirma que o surgimento da língua global, o fenômeno das línguas ameaçadas e a chegada da internet alavancaram a revolução na linguagem nos últimos tempos, de modo que o inglês global trouxe um motivo a mais para criação de uma variedade para o inglês padrão, incentivando o crescimento de outras variedades locais como meio de expressar identidades regionais, oferecendo uma escala completamente nova e novas formas de focar o uso da língua, de modo que em cada grupo, surge a abreviatura de expressões típicas de cada região também.

Já as abreviaturas tipo C caracterizadas pelas formas reduzidas ou truncadas, que são predominantemente relacionadas às práticas orais e letradas mais informais como “tou → estou” ou “mulé → mulher” são expressões empregadas muito facilmente na fala, apareceram neste material, mas não perfizeram as principais ocorrências.

O truncamento é definido por Araújo (2002, p. 2) “como sendo também conhecido por abreviação ou encurtamento, processo pelo qual uma palavra é reduzida sem perda de valor semântico”. É um processo relativamente comum no português brasileiro, já que há na língua uma tendência a buscar a lei do menor

esforço e isso se dá também na Fonética e na Fonologia quando o usuário da língua tende a diminuir o número de fonemas a reproduzir, como a aférese nas formas verbais do verbo estar em LP, amplamente empregadas na oralidade (ANTUNES, 2004).

Ao observar o quadro 6, notamos que todas as palavras que apresentaram esse tipo de redução eram palavras dissílabas, com exceção de “Sussu → Sussuapara” que na região é assim chamada por quem a conhece. Afirmamos que o truncamento é uma das maneiras de reduzir as palavras, buscando princípios linguísticos para isso.

Em abreviaturas como “tô → estou” temos a aférese que se dá pelo apagamento de fonemas no início do vocábulo, isso ocorre na escrita coletada pelo fato do escrevente optar pela ênfase da sílaba mais forte da palavra e proceder ao apagamento da sílaba em que não ocorre a maior tonicidade.

Outro ponto é que muito se apregoava sobre a escrita digital ser uma tentativa de reprodução da fala. Contrariando esse discurso, não foi confirmada essa expectativa, já que mesmo sendo expressões oriundas das práticas orais, suas aparições foram poucas no corpus.

O escrevente tenta levar alguns dos traços da fala para escrita, mas não o faz assim como faz com as abreviaturas do tipo A. Ainda, conforme afirmações de Araújo (2002), a forma truncada tende a ser dissilábica e o acento secundário representa papel crucial no processo, constatamos tais características nas palavras que foram truncadas neste material de pesquisa.

Já as abreviaturas do tipo D formadas pelas simplificações das grafias se deram principalmente pela monotongação¹³ de ditongos, ou ainda, pela simplificação de dígrafos como em “aki → aqui”, em que mais uma vez constatamos a ativação das escolhas ortográficas, já que a letra “k” representa o som de [qu], porém, sua escrita é uma facilidade pelo uso de apenas um grafema para representá-lo.

Já as variações “nam/nã → não” são marcas de regionalismos, empregadas na região Nordeste, principalmente. Nesse caso, o escrevente substitui o ditongo pela representação nasal com o [m] ou realiza o apagamento da vogal “o”, essa expressão oriunda da variação diatópica é comum no ambiente digital uma vez que

¹³ A monotongação diz respeito a um processo de redução de um ditongo a um monotongo, sendo realizado como sílaba livre (HORA, 2013).

nesse espaço o escrevente reproduz também suas marcas linguísticas, refletindo as práticas comunicativas na qual o usuário está inserido.

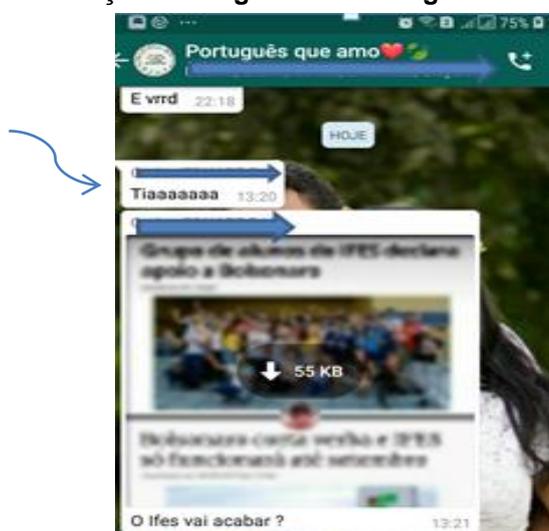
Os tipos de abreviaturas aqui analisados, segundo o modelo proposto por Komesu e Tenani (2015), trazem as peculiaridades da escrita digital no que diz respeito às abreviaturas que representam o processo mais recorrente nesse tipo de comunicação. Fato perceptível é que nessa escrita multimodal tem uma atividade que solicita da parte de quem escreve e também da parte de quem lê o emprego de muitas estratégias, significando dizer que nesse processo muitos e variados conhecimentos que expomos são acionados para uma eficiente e eficaz interação entre escritor e leitor (ELIAS, 2014).

Na próxima seção, trataremos da segunda parte desta análise, que se ocupará em analisar os acréscimos de grafemas na escrita e a abreviatura de alguns sintagmas ocorrentes no corpus coletado.

4.2 Apresentação de outras particularidades da escrita digital

Outras particularidades que não somente as abreviaturas foram encontradas na escrita digital e não se encaixavam nas tipificações propostas por Komesu e Tenani, por tal motivo, apresentadas em outra seção. Uma delas diz respeito aos registros de acréscimos de grafemas não convencionais às palavras, representando um total de 9% das ocorrências e que foram expostos no gráfico 1. Na figura 16, tem-se uma passagem em que observamos essa ocorrência:

Figura 16: Presença de alongamento de vogal em conversa no Whatsapp



Fonte: Dados da pesquisadora.

Na expressão “tiaaaa” o aluno alonga o “a” para simbolizar o prolongamento desta vogal como seria feito na fala, conotando o espanto em querer saber se os Institutos Federais (IFes) seriam extintos, simulando um grito. No quadro 9 elencamos as palavras que sofreram esse tipo de modificação e suas possíveis motivações.

Quadro 9- Acréscimos de grafemas para indicar entonação/ênfase e ou acento.

Palavras com acréscimos de grafemas para indicar ênfase	Palavras com acréscimos de grafemas para indicar acento
Amor	pser → pois é
Tiaa	slr → lá
Faiiiz	neh
Mandaaaaa	fileh
Tiaaa	falah
Seiiii	

Fonte: Dados da pesquisadora.

As palavras expostas no quadro podem ter sofrido esses acréscimos para indicar ênfase e/ou entonação ou ainda para indicar o acento. Na primeira coluna do quadro 9, temos o alongamento das vogais que coincidem com a emissão maior de som da palavra, simulando uma espécie de grito.

A escrita digital é permeada por momentos, passando por práticas letradas/escritas para escrever, mas também por situações em que busca uma aproximação com a fala. Um desses momentos se dá nesses alongamentos, por exemplo, feitos para indicar que o falante está enfatizando aquele determinado segmento para chamar a atenção do leitor, tentando reproduzir entonações que são possíveis nas práticas orais.

Em relação a aspectos fonético-fonológicos que emergem do Internetês, Xavier (2014) ressalta a busca por parte dos interlocutores da reprodução das conversas o mais fluente e natural possível se comparadas à conversa face a face, pois quando se trata da entonação, não recorrem aos sinais de pontuação, como na escrita normativa, ao invés disso, alongam os sons que seriam enfatizados na fala.

Quanto aos acréscimos no intuito de marcar acentuação, observamos o acréscimo comum do h como forma de substituir o acento gráfico ou para deixar evidente que é uma sílaba forte como em “neh → né”, forma contraída de *não é*, ou

ainda serve como substituição do /r/ para as formas verbais tais como “amah → amar”. Sobre isso, Ribeiro (2006, p. 89) explicita:

Usa-se o h para acentuação, abreviaturas e acrônimos. Seguindo os dados de minha pesquisa, pude perceber que, além de atribuir um efeito informal à linguagem, caracterizando-a como própria da Internet, a utilização do h em lugar do acento agudo também tem um caráter prático, mesmo sendo necessária a digitação de duas teclas. Para acentuarmos uma palavra, digitamos primeiramente a tecla de acento, porém, ele só aparecerá após a digitação da vogal. Com isso, o usuário está mais exposto ao erro, já que o acento não aparece na tela simultaneamente a sua digitação, que tende a ser bastante rápida. Já a utilização da letra h não causa esse tipo de problema.

Notamos que esse acréscimo tem também um caráter de praticidade. Segundo Ribeiro (2006), o uso de h no lugar de acento é para substituir o acento agudo ou circunflexo como em “fileh” para filé, podendo ser explicado pelo fato de que os primeiros sistemas operacionais não tinham acento, pois eram com sistema operacional DOS e para suprir essa carência usavam tais artefatos que depois por costume convencionou-se usar na internet.

Vale ressaltar que o uso do h foi mais empregado em palavras cujo intuito era enfatizar a palavra como se fosse o prolongamento que se faz na fala, quando se quer chamar atenção do interlocutor ou demonstrar alguma emoção para sílaba que recebe tal acréscimo.

Curioso e inédito foi o emprego do r em sintagmas tais como “pser → pois é” e “slr → sei lá”. Nos dois casos o /r/ é usado para trazer a ideia de acentuação dos sintagmas acima. Em ambos, a sílaba que recebe o acréscimo do “r” encontra-se ao lado de palavras monossílabas tônicas como lá → “slr”, sendo que o seguimento sofre uma abreviação, não somente de palavras, mas do sintagma verbal inteiro, a junção da preposição “pois” à forma verbal “é” é fenômeno conhecido como rressilabação.

A rressilabação, segundo Bisol (2005), é um processo que acontece no interior das palavras ou na fronteira entre ambas, ocorrendo porque os núcleos silábicos em contato acabam levando a desaparecer um deles que geralmente é o prosodicamente mais fraco que quase sempre tende a ser a átona final mais fraca que a pretônica inicial quando ocorre em fronteira de palavras.

Em *pser*, por exemplo, ocorre que a palavra *pois* é formada pela estrutura CVVC, sendo o /s/ uma consoante em posição de coda silábica que ao juntar-se com a forma verbal do verbo ser, constituída apenas de núcleo vocálico “e,” constitui

uma nova sílaba na oralidade, atendendo ao padrão universal de sequência CV, já que o /s/ final forma tal padrão com a letra /e/ da segunda palavra. Bisol (2005, p. 126) afirma que esta ressilabação das consoantes pode ser explicada pela:

Tendência universal de uma sequência C e V ser silabada como CV, isto é, tautossilábica. Mesmo que C e V estejam ligadas originalmente a sílabas diferentes, elas acabam formando uma nova sílaba para satisfazer esta tendência universal. Isto explica por que a ressilabação não se dá no sentido inverso, ou seja, entre uma vogal final e uma consoante inicial seguinte.

No caso da abreviatura da expressão “pser → pois é”, houve ressilabação, agora, tanto nesta expressão como na expressão “slr → sei lá”, o “r” foge ao comum acréscimo do h em outros contextos de escrita digital, o acréscimo da vibrante é feito para indicar a tonicidade dessa nova sílaba existente somente na fala “poisé”, de forma que o “r” é acrescido para indicar o acento assim como o “h”.

Masip (2000) apresenta o fato de que há preferência pelo acento mais intenso na última sílaba quando a palavra terminar em consoante. Talvez, inconscientemente, o escrevente multimodal tenha ativado esse princípio ao acrescentar o “r”, pois dessa maneira o acréscimo do grafema referido o coloca em posição de coda o que, se se levar em conta a teoria das moras, faz com que a sílaba que a possui passe a ser considerada pesada.

Por fim, voltando-se ao gráfico 1, veremos que ele traz ainda, como particularidade, a presença de sintagmas abreviados, porque não eram apenas palavras, mas sintagmas nominais e verbais, ocupando 12% das ocorrências, tais sintagmas estão elencados no quadro 10:

Quadro 10- Lista de sintagmas abreviados encontrados.

Sintagma abreviado	Significado
<u>Cr h q vcl dd</u>	Caralho que vacilo doido.
<u>Btard</u>	Boa tarde
<u>Slr/Slar</u>	Sei lá
<u>Pser</u>	Pois é
<u>Pfv</u>	Por favor
<u>btf</u>	Boto fé
<u>l gdo(a)</u>	Está ligado (a)
<u>eq</u>	É que
<u>Mds</u>	Meu Deus
<u>Mrpaz</u>	Mas rapaz ²⁰

Fonte: Dados da pesquisadora

Observando o quadro dez, podemos notar que em algumas construções há a presença de verbos, em outras não. Nas construções com a presença de verbos, notamos como é comum a abreviação com verbos de ligação ou verbos pequenos como o verbo “ser” presente na abreviatura “slr → sei lá”. Fusca (2011) aponta a tendência de serem abreviados os verbos de ligação, porém, os verbos, além de serem encurtados, juntam-se às outras palavras para criar um hibridismo entre o uso de abreviatura e criação de uma espécie sigla para o sintagma.

Empregamos o termo hibridismo porque observamos que quando o aluno escreve “btf → boto fé”, ele emprega uma gíria típica de seu ciclo social, emprega os mecanismos já explicitados nesta discussão para abreviar “boto → bt e f → fé”. Porém, só a palavra fé não apresenta nenhum outro registro dessa forma fora da expressão em que está compondo, de modo, que a palavra fica entre a abreviatura e a criação de uma sigla para representar não apenas uma palavra, mas uma expressão.

Expressão esta que só faz sentido no ambiente digital, como por exemplo, em “tlgado → está ligado”, em que o aluno usa o “t → tá → está”, ou seja, o t inicial representa o verbo de ligação *estar* e junta-se à abreviatura de “ligado (lgdo)”.

Curioso como em “mrpz → mas rapaz”, pode-se inferir uma construção que remete a inserção de /r/ na pronúncia como se fosse a expressão oral “mar rapaz”, típico do dialeto nordestino, fosse plasmada para escrita e, disso, um r é apagado para se ligar a expressão rapaz. Expressões mais alongadas como “Crlh q vcl dd” (Caralho que vacilo doido) compõe uma frase inteira abreviada e que somente será recuperada pelo leitor que tanto tiver conhecimento de tais abreviaturas e das conotações que cada expressão tem no contexto de variação sociocultural.

A análise de tais expressões, na verdade, vai além da teoria da sílaba que é a teoria base desta pesquisa, porém, consideramos relevante pontuar estas ocorrências por serem tão revolucionárias no que compete à percepção da escrita que vem se fixando nos ambientes digitais. Até porque a sílaba, segundo Bisol (2013), é o segmento mínimo para silabação, o que faz adquirir a estrutura prosódica minimamente necessária à identificação linguística, pois os segmentos devem pertencer à sílaba, sílabas a pés, pés a palavras fonológicas, palavras a frases e estas a unidade maior como o enunciado.

Não nos aprofundaremos na análise dos níveis superiores à sílaba, pois não é o foco desse trabalho analisar o corpus para além do constituinte silábico, porém,

como encontramos tais usos, consideramos relevante apresentá-los mesmo que superficialmente.

O próprio Crystal (2005) alerta que não há como fugir das transformações da escrita condicionadas pelas mudanças pontuais do século da internet e que é emergente nessa escrita multimodal a mistura de processos na formação dessas novas expressões, expondo que a língua da internet é multifaceta e copia processos formativos convencionais, imprimindo às características do Internetês.

Também não se pode dizer que estudar esse dialeto é dar atenção há uma escrita passageira e que é momentânea assim como as tecnologias que são criadas a todo instante, isso porque, apesar de ser recente na História da humanidade, muitas palavras e expressões encontradas em ambientes digitais têm sido tão amplamente utilizadas ao longo das últimas décadas, como o q, bjo, p, blz, que já eram presentes nas primeiras manifestações de escrita em ambiente digital, de forma que não podemos ver tais ocorrências como algo fugaz e passageiro.

Na verdade, os mecanismos usados nesse tipo de escrita têm sido transmutados de acordo com o suporte em alta, desde o *Orkut*, o *Msn*, as salas de bate-papo. Alguns suportes não existem mais e deram lugar a outras mídias e redes sociais, mas as características da escrita digital têm sido permanentes no sentido de serem transmutadas e adaptadas para os moldes atuais. Prova disso é que Ribeiro (2006) e Fusca (2011), em suas pesquisas, já tratavam desses fatos, apontando resultados similares aos aqui apresentados.

Por tais motivos, a escrita digital não precisa ser vista como uma oposição à escrita convencional, uma não suplanta a outra e provavelmente nunca acontecerá tal fenômeno, afinal, a escrita alfabética é uma arma de manipulação por meio de quem detém o poder em sistemas de sociedade, desde sua concepção, é vista como privilégio para quem a domina em detrimento a outras formas de conhecer e transmitir conhecimento (GNERRE, 1998).

Porém, nesse “império da escrita”, apenas a norma culta é tida como parâmetro de correção e bom uso quando na verdade a língua padrão não é a única maneira de se expressar em língua portuguesa, podendo coexistir com outras formas de escrever.

Faz-se necessário trazer as discussões sobre as diversidades letradas com as quais lidamos na atualidade e aqui empregaremos a expressão multiletrar. Multiletrar os alunos é uma maneira de desenvolvê-los cognitivamente já que nossas

competências genéricas se constroem e se atualizam por meio das linguagens, porquanto, nossas práticas de escrita sinalizam nossa forma de viver as linguagens, de lidar com as multimedias da nossa sociedade multiletrada (ROJO, 2012).

Ao nos dispormos a mapear as particularidades e peculiaridades da escrita no ambiente digital, podemos perceber que esta é uma forma de se expressar transgressora da norma padrão, mas uma transgressão no sentido de que o escritor se isenta do uso das normas para se colocar como comunicador em um espaço em que intimamente se sente livre para escrever. Escrever, sem pensar que está sendo requisitado a fazer isso, liberta o escritor das amarras da escrita, cujas regras de bom uso, muitas vezes, afastam aqueles alunos mais relapsos nas salas de aula. Não que a escrita digital vá desenvolver escritores, grandes redatores ou algo do tipo, mas de certa maneira o aluno escreve e, ao escrever, ele ativa seus conhecimentos sobre escrita e sobre fala.

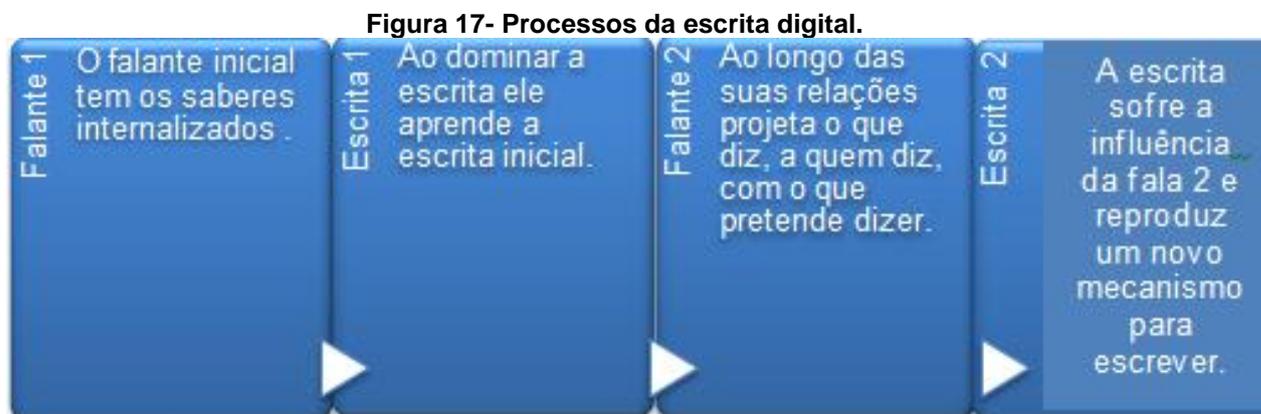
Corrêa (2004), sobre heterogeneidade da escrita, não vê a escrita como produto estanque e passa a encará-la como processo em que o escrevente se utiliza de uma gama de informações para produzir sua escrita a partir das representações que faz sobre o interlocutor e sobre si, por esta razão a escrita é heterogênea.

Corrêa (2004) defende que o ato de escrever resulta sempre das experiências orais/faladas e letradas/escritas pelas quais os sujeitos perpassam. Assim, notamos que um fator que também é ativado na escrita digital é a transmutação destas práticas para as abreviações, pois, o escrevente se utiliza de seus conhecimentos letrados, bem como dos orais/falados, e os emprega em seus registros.

A escrita abreviada, as marcas com acréscimos, os truncamentos, além dos recursos imagéticos, os sons e demais elementos confluem para constatar que este tipo de escrita não é um fenômeno passageiro, porque vem acontecendo junto com as metamorfoses digitais; não é irregular, pois como temos visto, ocorre em situações específicas como a abreviação que em sua maioria acontece em palavras constituídas preferencialmente pelo padrão CV; e não é assistemática, porque, mesmo que ironicamente, há todo um sistema nessa escrita, um sistema próprio que busca nos conhecimentos letrados e orais subsídios para sustentá-lo, com o objetivo de dialogar, manter discursos, comunicar-se e o escrevente não o faz se não for para significar.

Kato (1986 *apud* SANTOS, 2017, p. 306) afirma que “a fala e a escrita são parcialmente isomórficas e que numa fase inicial de letramento, a escrita tenta

representar a fala parcialmente, depois, é a fala que busca ir simulando a escrita, também em parte”. Fazendo uma leitura dessas considerações, tentamos esquematizar o que ocorre no que compete à escrita digital:



Fonte: Produção pessoal.

O que queremos afirmar é que a escrita digital encaixa-se nessa sequência em que o escritor digital é o resultado de um processo em que ele parte de um conhecimento internalizado, entra em contato com o conhecimento formal, dominando a escrita, conforme permeia os ambientes sociais em que está inserido. Ele projeta seus dizeres de acordo com o conteúdo de seu discurso, para quem o dirige e o que ele pretende que se faça entender, produzindo assim a escrita 2, que no ambiente digital é a culminância desses processos.

Assim, partindo-se dos aspectos fonético-fonológicos, podemos dizer que o mapeamento ao que chegamos para o corpus analisado é o de que a escrita digital não é totalmente composta de fugas à escrita convencional, o que marca a porcentagem que foge a este fato é uma escrita que, predominantemente, emprega abreviaturas e em um primeiro momento podem ser justificadas pela soma do conhecimento acrofônico do alfabeto mais as regras ortográficas.

Somente esta justificativa não abarca todas as abreviaturas encontradas, detectamos um padrão para ocorrência dessa modalidade, ocorrendo, predominantemente, em palavras com sílabas de estrutura canônica, sobretudo, com apagamento total dos núcleos silábicos em palavras dissílabas, ou parcialmente em outras palavras, não ocorrendo em palavras polissílabas, por exemplo. O que mostra que a escrita aqui analisada não apenas existe com o propósito de ser errada ou rápida, mas a frequência de abreviaturas é mantida em palavras com padrão já relatado.

Se considerarmos que, para qualquer dialeto, boa vontade e treino são fundamentais para compreendê-lo e se tornar usuário, com o internetês não é diferente, o que acontece nesta escrita é que o usuário reconhece a palavra à medida que ela vai surgindo e se fazendo familiar ao cérebro. A plasticidade cerebral possibilita a aprendizagem e o apreender de qualquer informação e a realizar ações desde que programadas. A mente busca quase que automaticamente formar sentidos a partir de recursos gráficos, seja por audição ou por visão dos grafemas alfabéticos que também são imagéticos (XAVIER, 2014).

A leitura dos textos do internetês é possível por treino e costume com a escrita, Xavier (2014, p. 172) afirma que a grande maioria das pessoas alfabetizadas consegue ler os textos na internet porque apesar de transgredir a estrutura da sílaba em que não pode faltar a vogal, o leitor se vale da exigência para reconhecimento da palavra que é iniciar e terminar com as letras em seus lugares porque não se lê sílaba a sílaba, de maneira que o cérebro tenta encaixar a palavra reconhecida entre as outras, buscando dar-lhe algum sentido, de modo que a escrita digital utiliza os grafemas das palavras de maneira mais flexível em uma dada situação comunicativa.

Acreditamos também que ao abreviar, o escrevente inicialmente parte do princípio acrofônico, internalizando os apagamentos realizados nessas palavras e os comutou para outras, fazendo adaptações a partir das necessidades que encontrava, sem que com isso desrespeitasse a recuperação de sentido dessa nova forma de escrever, de maneira que a escrita digital é resultado da combinação de regularidades linguísticas e assimilação dessas regularidades a qualquer palavra que o escrevente julgue pertinente modificar no ambiente digital.

Além das pesquisas da escrita no ambiente digital, é objetivo deste trabalho averiguar as transferências das expressões utilizadas em grupos de *Whatsapp* para as produções textuais exigidas em aula. Desta maneira, a seção a seguir discutirá até que ponto a escrita digital interfere na escrita convencional e se realmente pode ser encarada como ameaça à escrita padrão.

4.3 Do celular ao caderno: até que ponto a escrita padrão sofre influência do chamado internetês?

Uma vez que analisamos o perfil das características da escrita digital e os usos do internetês, tendo em vista que esta pesquisa voltava-se para uma realidade de sala de aula, buscamos relacionar esta escrita e sua influência nas produções formais exigidas na escola. Para proceder a esta análise aplicamos também um questionário investigativo (apêndice A) para averiguar o conhecimento que esses alunos tinham sobre a sua escrita e se de alguma maneira relacionava-se às possíveis transferências do celular para o caderno.

Assim, apresentaremos, primeiro, as respostas do questionário e, em seguida, analisaremos os textos dos alunos, para cruzar as informações. O corpus era composto por dez meninos e duas meninas, sendo que apenas 2 alunos não possuíam aparelho próprio, mas utilizavam dos pais, sempre com acesso à internet, sendo que todos utilizam o aplicativo do *Whatsapp* todos os dias, com uso estimado de mais cinco horas diárias.

Podemos observar que o uso de *Whatsapp* é bastante presente no cotidiano desses discentes e por um período bem considerável, o que não difere de outras pesquisas em que é constatado que o Brasil é um dos países com maior número de crianças e adolescentes conectados, com acesso exclusivo por meio de smartphone, sobretudo, entre pessoas das classes D e E, com uso em média de nove horas diárias de acesso, acesso esse em que 70% são provenientes de planos pré-pagos, todavia o Nordeste é o que tem menos acesso entre essa clientela (G1, 2019).

Mesmo sendo a região onde os jovens menos têm acesso à internet, podemos notar que o tempo de uso apontado pelos alunos é bem significativo e que não foge muito do panorama nacional para esta variável.

Quanto aos demais itens do questionário serão apresentadas no quadro 11:

Quadro 11- Resposta do questionário aplicado aos alunos de 9º ano.

	Amigos	Professores	Pais	Namorado/ namorada	Grupos em geral
Pessoas com quem conversam no <i>Whatsapp</i>	57%	11%	22%	11%	10%
	Áudios	Digitar	Imagens	Escrever e usar imagens	Ligação
Forma de comunicação no aplicativo	11%	56%	0	22%	22%

	Sempre	Frequentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
Frequência com que abrevia		75%	25%		
	Pressa	Expressão de sentimentos	Depende do interlocutor	Nunca observou	-----
Quando abreviam	14%	7%	22%	57%	
	Nunca observou	Palavras longas	Palavras já escrita antes	Frases conhecidas pelo grupo.	Palavras curtas
Crítérios para abreviar	50%	12%	25%		13%
	Correta	Incorreta			
Considera a escrita no <i>smartphone</i>	75%	25%			

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme apresenta o quadro 11, quanto às pessoas com quem os alunos mais conversavam, estavam os amigos com 57%, seguidos dos pais, depois, professores e namorado (a) e, por fim, grupos em geral. A conversa entre amigos tende a ser mais informal e menos monitorada, um fator que já influencia na maneira de expressar-se no universo das redes sociais (ELIAS, 2014) .

Quanto às formas de se comunicar no *Whatsapp*, predomina a digitação, seguidas do uso de imagens e escrita e, por fim, os áudios. Verificamos que os alunos optam mais escrever a falar por áudios e que usam o internetês. Ribeiro (2006) relata que quando um usuário do espaço digital escreve muito formalmente, ele é até mesmo estigmatizado por ser “certinho”, ou o que quer ser o mais inteligente.

O uso de abreviaturas no *Whatsapp* é frequente entre os alunos, porém, não observam quais motivações os levam a utilizá-las. Alguns relatam que se baseiam em palavras que já viram abreviadas antes ou porque as palavras são longas, o que não corresponde à realidade das palavras que foram modificadas no grupo em estudo que na verdade não eram muito longas em maioria. Já sobre copiar abreviaturas vista em outras conversas é um fator que se justifica pelo fato de o escrevente imprimir sua circulação pelas práticas faladas/escritas ao ambiente em que está dialogando.

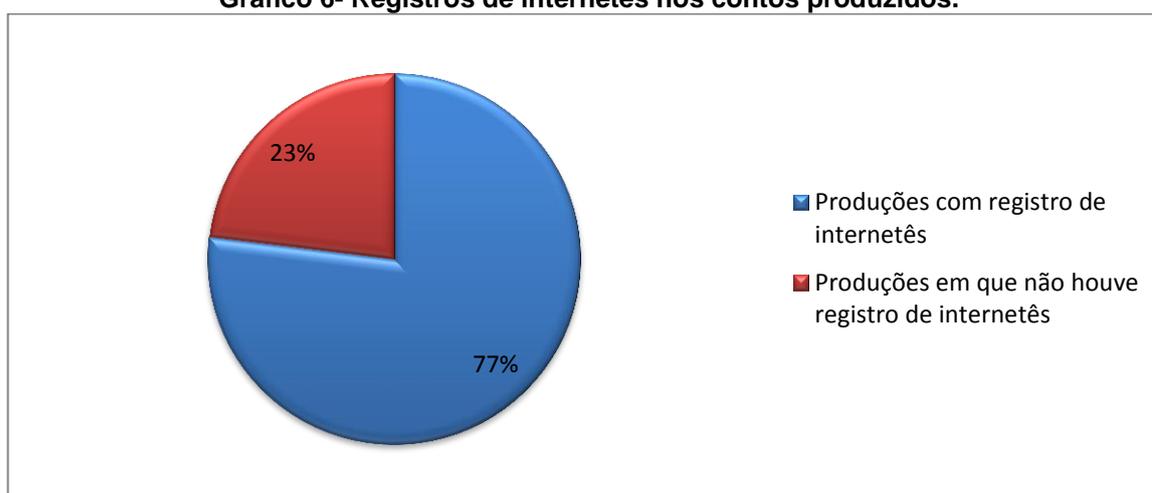
Quanto mais o escrevente circula pelos ambientes digitais, mais rapidamente assimila as características dessa escrita multimodal. Costa (2005), ao estudar as

abreviaturas mesmo fora do contexto digital, afirma que este processo ocorre também por familiarização. Ao abreviar, o escritor absorve o significado daquela palavra e, conforme avança na escrita, o utiliza em outros contextos, pois “reconhecem os dizeres já ditos e do reconhecimento do outro – distantes fisicamente – como leitor próximo e indispensável à comunicação” (FUSCA, 2011).

Por fim, o mais interessante é que os alunos consideram sua escrita correta, já que somente 25% consideram o contrário. Ao utilizar essa escrita, o aluno entende que está atendendo ao propósito de se comunicar e de comunicar ao outro, não podendo negar que a escrita “consiste em tipo particular de enunciação em que as relações com o mundo e com o falado se dão no próprio processo de escrever, caracterizando a representação que o escrevente faz da sua relação com a escrita e com o mundo” (CORRÊA, 2004, p. 78).

Uma vez que percebemos que nosso alunado tem acesso à internet e usa frequentemente o aplicativo *Whatsapp* para se comunicar, verificamos se o aluno transfere esse tipo de escrita para as produções formais. O texto produzido foi um conto, gênero trabalhado no livro didático de LP (Anexo A). A produção realizada em sala de aula não foi analisada sob os desvios linguísticos tais como ortografia, coesão, coerência e aspectos do tipo, nos atentamos apenas a verificar se esses alunos empregavam alguma palavra do internetês nas produções formais e obtivemos os resultados indicados no gráfico 6:

Gráfico 6- Registros de internetês nos contos produzidos.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Observamos que 77% das produções textuais não tinham registros de palavras típicas do internetês, apenas 23% das produções apresentaram registro.

Sendo que em uma delas só havia duas ocorrências. Notamos que a maioria dos alunos, mesmo usando com bastante frequência o *Whatsapp* e recorrendo neste espaço ao uso de abreviaturas e grafias comuns a ela, não as transferem para os seus textos escolares. No caso dos 23% que registraram internetês em suas produções tiveram seus textos identificados como A1, A2 e A3 para análise.

A presença de internetês em textos formais é na verdade pouco frequente em textos de vestibulares, concursos ou entrevistas de emprego, por exemplo, sabe-se que todos os usuários desses aparelhos acabam pouco ou muito aderindo a esse dialeto escrito, o que não é ameaça à vida de uma língua. O Internetês na verdade é vantajoso para seus usuários quando precisam dele para se comunicar por gêneros digitais e hipertextos (XAVIER, 2014).

Vale pontuar que a pouca transferência de expressões do Internetês para os textos não são resultado de uma correção e cuidado por parte dos alunos, porque apresentam problemas de escrita de outros aspectos a serem trabalhados, acreditamos que os alunos não o fazem porque não é o ambiente para isto.

Nesse ponto, consideramos bastante relevante aproveitar tais ocorrências para levar o aluno a entender e empregar os passos para realizarem uma boa produção textual, que são a produção, a revisão e a reescrita, fazendo as devidas adequações, a revisão ortográfica e de coerência e coesão que são indispensáveis ao processo de formação desse aluno.

A abordagem multimodal do internetês recorre a vários modos disponíveis na cultura digital para gerar sentido, sendo escolhidos em conjuntos esquematizados para produzir significados que melhor se ajustem às necessidades específicas (DIONÍSIO, 2014).

Figura 18: Trecho de produção textual de A3.

2	
3	Há mtos anos atrás, em uma pequena
4	cidadezinha do interior, existia uma vilarejo,
5	onde morava muintas famílias, algumas casas

Fonte: Dados da pesquisadora.

No trecho acima, notamos o emprego de “mtos → muitos”, numa primeira ocorrência, e em seguida ao utilizar a mesma palavra o aluno a emprega com uma nasalização, escrevendo “muintas”. Logo, percebemos que ele não revisou seu texto

e que o problema não é tão somente as palavras escritas com origem nos ambientes digitais, mas uma necessidade de trabalhar a escrita como um todo como parte do processo de aprendizagem deste aluno.

Ribeiro (2006) analisou também registros de internetês em histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa e em outros gêneros e concluiu que sua receptividade fora do ambiente virtual não foi tão significativa, de forma que as edições foram poucas e logo deixaram de ser impressas, assim também, nos textos que exigem norma padrão de escrita não se tem um ambiente propício aos registros digitais.

Contudo, mesmo sendo poucas as ocorrências, as produções trouxeram registros de internetês e foram em sua maioria as de alunos com problemas de escrita generalizados e não somente só quanto ao emprego do registro digital, como podemos observar no trecho do texto de A1:

Figura 19: Problemas de escrita em produção textual de A1.

18	ficou <u>degrisporachil</u> atrás dele, saiu perguntando
19	a todos, e nada, até q <u>surorceli</u> se pedir as
20	referências para ver as <u>camaras</u> de referença,
21	com muita <u>inbistencia</u> os <u>segura</u> foram
22	ver com ele, e quando vieram nas <u>camaras,</u>
23	Henzo <u>estava</u> dentro de um brinquedo.
24	

Fonte: Dados da pesquisadora.

No trecho da produção do aluno A1, temos problemas de ortografia e acentuação em algumas palavras como pode ser observado na figura acima, bem como a forma abreviada da conjunção “que” usada de maneira típica nos ambientes digitais: “q”, assim como notamos a repetição de palavras, tornando o texto carregado de problemas que não somente a escrita digital, contudo, não é foco de nossa análise todos esses problemas, aqui os expomos com intuito de exemplificação.

É preciso que o aluno saiba diferenciar as situações de uso da escrita. Defendemos a reflexão acerca da escrita digital, bem como, paralelo a isto, deve-se tratar das situações de adequação linguística, posto que, como explicitado, as abreviaturas atendem aos seus propósitos no ambiente digital, porém, as produções formais cobram um padrão de escrita e a escola deve munir seus alunos de

competências para empregar as diversidades linguísticas de acordo com o contexto que lhe é exigido.

Neves (2011) afirma que a escola deve ser espaço de todas as modalidades de uso, sendo necessário considerar a linguagem em funcionamento, pois todas são práticas discursivas, todas são usos da língua, nenhuma secundária em relação a qualquer outra, e cada uma configurada em cada lugar em que é colocada para reflexão.

Assim, dos textos que apresentaram presença de escrita digital algumas expressões apareceram com maior frequência, e em todos os casos em que surgiram concorriam com suas respectivas escritas convencionais. Abaixo temos um quadro com palavras encontradas nas produções de três contos e a quantidade de vezes que apareceram.

Quadro 12- Registros do internetês nas produções de contos.

Quantidade de palavras oriundas do internetês	
A1	2
A2	11
A3	9

Fonte: Dados da pesquisadora.

Dos registros, A2 (anexo F) foi o que mais utilizou registros típicos da escrita digital. Os que mais aparecem no texto dele são a conjunção “q → que” e a preposição “p → para” e algumas palavras que parecem ser empregadas pelo uso frequente do celular. A1 (anexo E) teve somente dois registros e A3 (anexo G) teve 9, sendo que muitos deles foram contabilizados mas eram repetidos.

Notamos que as palavras para as possibilidades de escrita apareciam ora com a escrita convencional, ora abreviadas, como ilustra o quadro 13:

Quadro 13 - Ocorrências de Internetês no texto de A2.

A2	mlr → mulher	q → que	p → para	d → de	tds → todos	gde → grande	vc → você	tbm → também
Possibilidades de escrita	1	5	3	12	1	1	1	1
Escrita abreviada	1	2	2	5	1	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisadora.

O aluno A1 só teve duas ocorrências que foram as palavras “qdo → quando” e uma ocorrência da conjunção “que → q”. Já o aluno A3 também apresentou ocorrências significativas com dez registros dispostos no quadro 14:

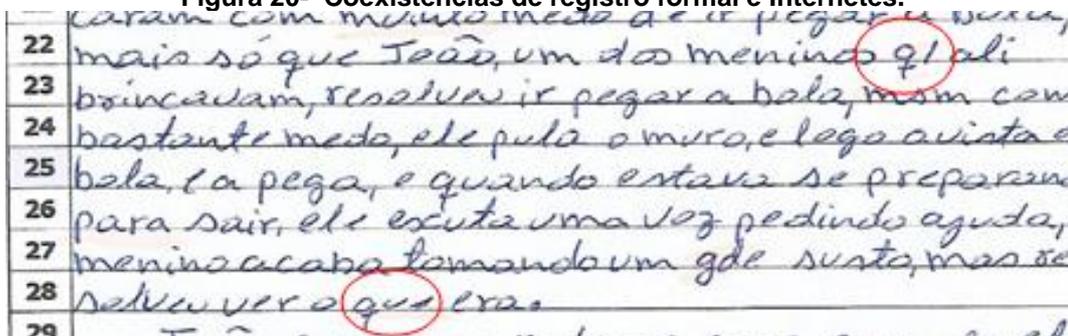
Quadro 14 - Ocorrências de Internetês no texto de A3.

A3	mtos → muitos	q → que	p → para	gde → grande	msm → mesmo
Possibilidades escrita	5	9	2	1	1
Escrita abreviada	2	5	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisadora.

O discente A3 também apresentou uma presença marcante de palavras abreviadas, porém, a quantidade é menor do que A2, pois o aluno A2 abrevia um número maior de palavras significativas, enquanto que o segundo traz mais a conjunção “q”, esta por sua vez é a mais registrada nas produções textuais formais coletadas, as outras aparecem esporadicamente, coexistindo com as formas convencionais de escrita como podemos observar no trecho do texto de A3:

Figura 20- Coexistências de registro formal e Internetês.



Fonte: Dados da pesquisadora.

Observamos que tanto a forma convencional quanto a abreviada concorrem na escrita formal, revelando a desatenção dos alunos ao realizar sua atividade de escrita, pois, na verdade, esse aluno não emprega as expressões que circulam no universo digital propositalmente, elas passam mais por um descuido já que o aluno acaba mesclando características de suas práticas letradas formais às suas práticas escritas digitais.

Porém, como visto no gráfico 6, essas ocorrências são poucas em relação à quantidade de alunos pesquisados, por esta razão, é relevante tratar de escrita digital no ambiente escolar e mostrar ao aluno que as produções mais formais

exigem dele cuidado e atenção para redigir, cabendo sempre enfatizar que a LP é dotada de multisssemioses a serem empregadas em situações em que o discurso e o interlocutor permitam tal diversidade de escrita (DIONÍSIO, 2014).

Fica evidente que as transferências do celular para o caderno são poucas e que, quando ocorrem, acontecem em situações pontuais, tais como entre aqueles alunos que carecem de uma atenção maior no ensino de escrita, não somente no que compete à correção de expressões do ambiente digital, mas de várias outros tipos, envolvendo aspectos ortográficos, de acentuação, concordância, regência e outros.

Outro aspecto constatado é o de que nos registros de internetês o aluno não abrevia léxicos com significado, ou seja, ele abrevia o que considera palavras cujos significados só se fazem dentro do texto como “p → para, mto → muito”. Não encontramos palavra significativa abreviada.

Inferimos que o discente consegue discernir quais palavras abreviadas prejudicariam sua escrita, abreviando conjunções e preposições, predominantemente, porque o aluno é tão habituado a esta escrita em seus celulares que mesmo em suas atividades escolares no caderno, que são contextos mais informais e pessoais como em seus deveres de classe, acaba usando esta modalidade ou porque ele realmente não se preocupa em utilizar tais palavras indiscriminadamente.

Komesu e Tenani (2015), ao entrevistarem alunos sobre internetês, atestam que há uma identificação inegável deles com esta escrita, mas, enquanto alunos, eles reconhecem que nas produções cobradas na escola não cabe esse tipo de escrita.

Xavier (2014) pondera que os possíveis riscos que o internetês oferece à LP recaem somente entre aqueles que não o compreendem ainda e nem se dispõem a conhecê-lo a fim de encontrar funcionalidade interacional presente em todas as línguas e dialetos, inclusive neste.

Porém, é deveras importante aproveitar as regularidades observadas na escrita digital, subsidiada nos estudos linguísticos, para estabelecer compreensões pelos alunos e também pelos professores de que a variação digital tem seu lugar em determinados contextos comunicativos e deve ser contemplada como estudo; porém, para os poucos casos em que os alunos não reconhecem o local de uso da escrita digital, cabe o ensino e a orientação para que ele aprenda que em

determinadas circunstâncias será cobrado pelo conhecimento da norma padrão de escrita.

O que as produções aqui analisadas revelam é que a maior parte dos alunos, mesmo usando bastante a escrita no *Whatsapp*, evita levar estas expressões para as produções textuais na escola. Porém, quando o fazem, empregam com maior frequência as abreviaturas de palavras de classes fechadas¹⁴, demonstrando que tais usos estão muito condicionados ao hábito, entretanto, ele seleciona internamente o que pode ou não repetir na escrita formal, optando por utilizar as palavras de peso significativo menor em relação às palavras de classes abertas¹⁵, utilizando tais abreviaturas talvez porque são palavras facilmente identificadas, inclusive pelo princípio acrofônico como na conjunção “q → que e d → de”, as que mais apareceram nos textos.

Acrescenta-se também que um contexto preponderante para o surgimento de elementos oriundos de escrita digital seja as dificuldades de escrita em âmbitos gerais, num nível macro e, conseqüentemente, o descuido do aluno ao realizar suas produções, de modo que notamos que ele não revisa suas produções finais. Ribeiro (2006, p. 90) aponta que:

Até alunos mesmos consideram a escrita da internet errada e aqui temos um dos principais problemas que ocorrem por causa da falta de esclarecimento a respeito da utilização de diferentes linguagens em diferentes gêneros textuais. É preciso que haja, nas escolas, um trabalho que mostre aos alunos que a linguagem utilizada na Internet não é errada, pois atende aos princípios do meio. O que se configura como inadequado, e não errado, é o uso deste tipo de linguagem em documentos que exijam a norma culta da língua.

Assim sendo, fica evidente que há necessidade de situar os casos pontuais de transferências de escrita digital para a escrita formal levando o aluno a identificar sua inadequação, bem como analisar e refletir sobre a escrita multimodal, para muni-lo de conhecimentos sobre sua língua e suas funcionalidades e uma forma de fazê-lo é se utilizar dos conhecimentos fonético-fonológicos para subsidiar a

¹⁴ As classes fechadas são as constituídas por um número limitado, normalmente reduzido de itens léxicos, geralmente com as funções denominadas determinantes, possessivo, reforço, quantificador, pré-núcleo interno e numerador, às quais a evolução da língua só muito raramente acrescenta novos termos (PERINI, 2006).

¹⁵ As classes abertas são aquelas que são constituídas potencialmente por um número ilimitado de palavras, que vai aumentando em consequência da evolução e do dinamismo da língua, que possibilitam o acrescentamento de novas palavras (PERINI, 2006).

reflexão, aliando uma escrita atrativa aos alunos a uma área da Linguística pouco explorada no ensino básico.

Pensando na possibilidade de sanar esta lacuna no processo de ensino dos alunos, principalmente dos que compuseram este corpus, então nos propomos a produzir uma sequência didática que auxilie o professor e o aluno a refletirem sobre o uso de abreviaturas, recurso linguístico e legitimado por gramáticas da língua, porém pouco estudada, ou não estudada quando nos contextos digitais, já que esta última é uma modalidade diferenciada e que suscita divergência de opiniões dos estudiosos da língua, mas é presente na escrita da internet e muito provavelmente perdurará na língua ainda por algum tempo, já que as tecnologias têm avançado todo dia e possivelmente a escrita também.

Além disso, é necessário e indispensável dotar o aluno de conhecimentos práticos sobre a língua, até para que este possa selecionar as modalidades de escrita de acordo com os diferentes contextos, assim a sequência-didática a que nos propusemos a produzir também versará sobre adequação linguística para que os discentes possam ter delimitado os espaços em que cada escrita é conveniente e satisfatória aos propósitos comunicativos.

4.4 Uma proposta de intervenção para análise e reflexão sobre a escrita digital e adequação linguística

A proposta de intervenção aqui apresentada foi trabalhada sob dois objetivos principais: conduzir o aluno a uma reflexão sobre as regularidades linguísticas das quais é dotada a escrita digital, sobretudo as abreviaturas; e estabelecer os contextos de uso por meio da apreensão do que é adequação linguística e sua importância nos contextos comunicativos com foco para a escrita digital.

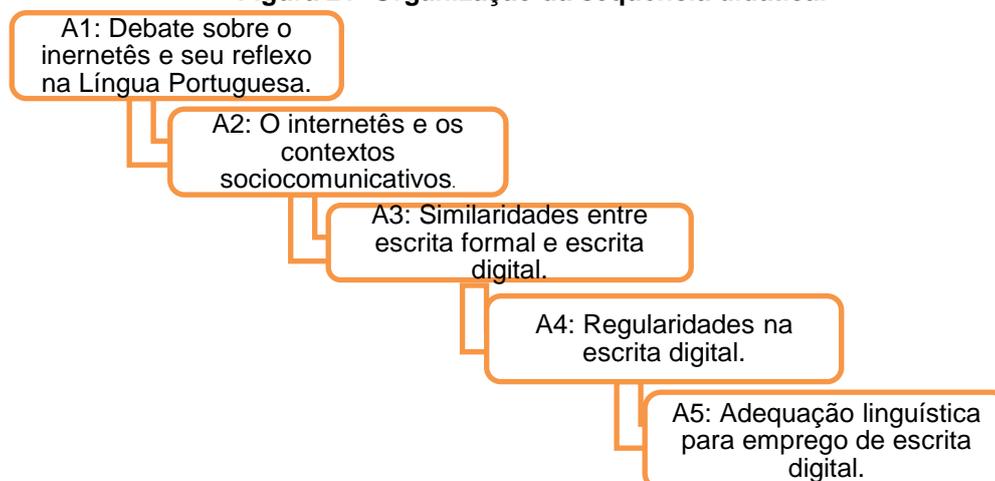
Cada sujeito traz uma bagagem linguística marcada pelo seu lugar simbólico, repleto de práticas sociais compartilhadas com outras pessoas, formando, reformulando e adaptando, entre outras coisas, também a escrita. A internet avança essa série de modificações, fazendo-se necessário lançar um olhar para um ensino de língua que assegure o aprendizado da norma culta a seu alunado, mas que não incorra no preconceito de afirmar que apenas esta é a maneira de dizer e de receber informação (KOMESU; TENANI, 2015).

A escrita nos ambientes digitais tem suas peculiaridades e funcionalidades, apesar disso, muitos a encaram como uma escrita errada, que é capaz de “assassinar” a Língua Portuguesa. Não se pode negar que os jovens são muito mais íntimos da escrita neste local do que nas atividades de produção textual propostas em sala. Ela influencia de alguma maneira à escrita convencional, mas talvez, porque falte encará-la na escola como uma manifestação presente da língua e proceder a abordagem de como ela se estrutura, estabelecendo-se até que ponto é pertinente empregá-la.

Passareli (2012, p. 33) afirma que, por causa da comunicação visual pós-internet, nunca se escreveu tanto como atualmente, ou nunca se teclou tanto, o que tem elevado exponencialmente a interação pela linguagem verbal. Mas ainda nessa passagem, a autora relata que os alunos contraditoriamente encaram dificuldades de desempenho linguístico. A questão é que somente colocar a culpa para a escrita digital bastaria?

Acreditamos que na verdade é preciso aproveitar essa vontade de escrita teclada para desencadear a escrita no papel, explorar as características do internetês e a partir disso tratar também de produção textual formal levando esses alunos a perceberem quais as situações comunicativas que permeiam as escritas que ele emprega. Por isso, buscamos abordar as questões em uma sequência de cinco atividades e algumas sugestões de leituras e jogo de tabuleiro, organizados conforme figura 21:

Figura 21- Organização da sequência didática.



Fonte: Dados da pesquisadora.

As atividades serão disponibilizadas em formato de e-book (APÊNDICE B), podendo ser acessado no link: <https://drive.google.com/file/d/1zYVgndgTE0R1z80iiJtKANeClhLd4Bhr/view?usp=sharing>, também possui QR code¹⁶. Optamos por usar este formato pelo fato que, já que estamos abordando a escrita digital, decidimos recorrer a uma ferramenta neste segmento já sendo utilizado na atualidade e por ser de fácil acesso e manuseio. O *e-book* poderá ser empregado por professores e alunos nesta busca de consolidar saberes e interagir com o registro digital, pois, não raramente, quem desconhece e/ou não tem contato com esta linguagem se torna um novo tipo de analfabeto: o digital (MILLER, 2012).

O trabalho por meio de gêneros digitais é uma maneira de fazer o aluno ver que essa modalidade perpassa seu cotidiano e cumpre seus propósitos comunicativos, por esta razão trabalhar com sequências didáticas torna-se uma via para solucionar lacunas e melhorar o ensino de LP (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004).

O interessante em trabalhar um assunto tão atual e divisor de tantas opiniões é que esta será uma discussão com a qual os alunos talvez saibam mais lidar do que nós professores, afinal, eles são a geração z e alfa¹⁷ e lidam facilmente com as tecnologias e suas características, por isso, precisamos aproximar o ensino de língua ao uso real dos discentes.

Por esta razão, apresentamos as atividades que estão elencadas no *e-book*, podendo ser adaptadas a cada contexto, já que cada docente sabe sua realidade e estas atividades são apenas sugestões de como abordar a temática nas aulas de LP, ressaltando que o importante é o papel docente no preparo do educando para

¹⁶ Código QR (sigla do inglês *Quick Response*, resposta rápida em português) é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS. Disponível em: <https://canaltech.com.br>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

¹⁷ Geração Z (também conhecida como *iGeneration*, *Plurais* ou *Centennials*) são as pessoas nascidas na década de 90 até o ano de 2010. Essa é a geração que corresponde à idealização e nascimento da *World Wide Web*, criada em 1990 por Tim Berners-Lee (nascidos a partir de 1991) e no "boom" da criação de aparelhos tecnológicos (nascidos entre o fim de 1992 a 2010), isto é, desta vez foram as máquinas modernas que acompanharam de perto o nascimento e crescimento dos jovens. A grande nuance dessa geração é zapear, variando dentre muitas opções tais como, canais de televisão, internet, vídeo game, telefone e MP3 *players*, etc. Já a geração alfa, são as crianças que nasceram a partir de 2010, em um contexto global no qual as novas tecnologias estão bem mais desenvolvidas do que há dez anos. Os desafios ambientais são mais preocupantes e a quantidade de informações com as quais lidamos no dia a dia nunca foi tão grande (JORDÃO, 2016).

conduzi-los a usar criticamente as diversas formas de linguagens e de maneira adequada.

ATIVIDADE 1- O que as pessoas pensam sobre a escrita na internet ou internetês?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Suscitar debate sobre as diferentes opiniões em relação ao internetês.
- Observar o posicionamento dos alunos sobre esta variedade da língua.

CONTEÚDO

- Divergência de opiniões sobre o internetês

TEMPO ESTIMADO

- 3 hora/aulas

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios
- Datashow
- Som
- Notebook
- Papel A4

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Professor, antes de iniciar o debate avise aos alunos que a aula versará sobre um assunto com o qual estão acostumados a utilizar e lance as seguintes questões a serem respondidas oralmente:

Quem tem celular próprio?

Vocês têm acesso à internet em casa?

Como é a escrita de vocês nessas redes?

Quem usa redes sociais e quais usam mais?

Depois que lançar estas perguntas diga que verão dois vídeos que tratam deste assunto. Não especifique qual a posição defendida em cada um. Abaixo segue o link para os vídeos. De preferência tente baixar os vídeos antes da aula para evitar qualquer problema com falhas na internet.

Vídeo 1: <https://youtu.be/w7rGeYCB1ww>



Vídeo 2: <https://youtu.be/OQZNX6oQbXQ>



Depois que exibir os vídeos pergunte quem concorda com o primeiro vídeo (apresenta uma posição desfavorável sob qualquer circunstância do uso de internetês) ou com o segundo (uma posição ponderada que trata sobre circunstâncias adequadas para uso do internetês).

Diga aos alunos que eles serão divididos em dois grupos: Os defensores e os acusadores do internetês, divida-os com seu critério próprio (sugerimos pares contra ímpares) e entregue a eles alguns questionamentos para direcioná-los, os alunos poderão ser agrupados em grupos divergentes da opinião que expuseram sobre os vídeos.

Sugestão de perguntas para nortear o debate:

1. O que levam adolescentes e pessoas em geral a abreviarem na internet?
2. Em quais contextos essa linguagem é mais empregada?
3. Vocês acham que essa linguagem tem mais adeptos entre os adolescentes?
4. Vocês acreditam que antes da internet as pessoas abreviavam
5. Até que ponto a escrita digital prejudica à compreensão da mensagem?
6. A escrita digital teria regras próprias?
7. Vocês acham que essa escrita pode se tornar um hábito?
8. O internetês pode prejudicar a língua portuguesa?
9. Vocês acham que a internet faz o adolescente ler menos?
10. Usar o internetês induz a erros de ortografia e à problemas de escrita?
11. Você é contra ou a favor do uso da escrita na internet?

Entregue as questões aos grupos, estabeleça um tempo para que os alunos discutam e para que até anotem o seu posicionamento se considerarem necessário. Em seguida, escolha um aluno de cada grupo para apresentar suas respostas e argumentos. Ao longo das questões os demais alunos poderão se posicionar se o desejarem.

Após concluírem, encerre o debate fazendo as ponderações e sugira que os alunos leiam em casa a opinião de outras pessoas sobre o tema e avise que trabalhará algumas características desta escrita em outras aulas.

ATIVIDADE 2- A escrita digital: propósitos comunicativos e intertextualidade em gêneros discursivos diferentes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Refletir sobre gêneros do discurso que permitam a discussão sobre o tema internetês e suas intertextualidades.

CONTEÚDO

- Intertextualidade, gêneros discursivos e propósitos comunicativos do internetês.

TEMPO ESTIMADO

- 1 hora/aulas

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios
- Datashow
- Som
- Notebook
- Papel A4.

DESENVOLVIMENTO DA AULA

Para o desenvolvimento desta aula o professor pode levar impresso a imagem abaixo para fazer as primeiras discussões, sugerimos que as primeiras questões sejam feitas oralmente.



Disponível em: <https://www.youtube.com>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

Professor, antes de levantar as questões explique que esta imagem é retirada de uma campanha para atrair talentos que possam atuar na empresa multinacional de setor petroquímico BASF de 2014.

Quem seria o elemento que faz a diferença na campanha

Como você deduziu a quem se referia a abreviatura Vc?

Em sua opinião, por qual motivo escolheram utilizar esta abreviatura ao invés da palavra convencional?

Você já viu algo parecido à imagem acima em outro lugar. Qual?

Qual o segmento em que atua a empresa que fez a campanha?

Após levantar essas questões, apresente o vídeo da campanha e entregue as seguintes questões para serem respondidas pelos alunos e depois discutidas.

<https://www.youtube.com>.

1. Você consegue identificar a qual gênero pertence o texto que acaba de ver?
2. Onde provavelmente este texto circula?
3. A quem se dirige este tipo de texto?
4. Ao ver a campanha, outras palavras são abreviadas ao longo do vídeo. Essas abreviaturas são comuns de serem vistas?
5. Qual o propósito da campanha ao utilizar as abreviaturas?
6. Nas abreviaturas, qual o critério de seleção das letras usadas na campanha publicitária?
7. Podem ser encontradas semelhanças entre estas abreviaturas e as usadas na internet?
8. Tem alguma abreviatura que é igual as que aparecem na tabela periódica?
9. Você conhece outras abreviaturas parecidas com as apresentadas na propaganda e que são utilizadas na internet? Diga quais.
10. Os idealizadores da campanha poderiam somente escrever você na primeira imagem. Você acha que teria os mesmo efeitos de sentido.
11. É possível usar a escrita digital em outros contextos que não somente no smartphone, por exemplo.

Terminada a apresentação das respostas dos alunos, o professor pode pedir que os alunos pesquisem em casa outros gêneros discursivos que fazem intertextualidade com o uso de escrita digital ou internetês e que levem no dia seguinte para confeccionarem cartazes e exporem em murais. Os próprios alunos podem ser estimulados a criar um nome para o mural.

ATIVIDADE 3- Escrita formal X escrita digital: similaridades

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar similaridades entre a escrita digital e a formal.

CONTEÚDO

- Abreviaturas, onomatopeias e o internetês.

TEMPO ESTIMADO

- 1 hora/aula

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios
- Papel A4

DESENVOLVIMENTO DA AULA

O professor levará a atividade que segue e entregará para que os alunos a respondam em duplas ou trios e identifiquem similaridades entre processos normatizados como a abreviatura e onomatopeias, comparando com as usadas na internet. Depois, sugerimos que o professor conduza a discussão mostrando que a abreviatura é um conteúdo da grade de Língua Portuguesa.

ATIVIDADE

Veja os textos abaixo:

Texto 1:



Disponível em: <https://centraldefavoritos.com.br/>

1. Observando a tirinha acima, podemos deduzir que tais palavras representam o quê?

2. Você consegue identificar o que elas significam em cada imagem? Se sim, escreva abaixo.

3. Na própria imagem fica claro o nome deste processo, esta figura de linguagem é chamada onomatopeia. Defina-a com suas palavras.

4. Diga outras onomatopeias que você conhece?

Texto 2



Disponível em: <https://centraldefavoritos.com.br/>

5. Nessa tirinha ocorre alguma onomatopeia? Qual seu significado?

6. Geralmente onde se encontra esse tipo de onomatopeia?

7. Você conhece outras onomatopeias empregadas neste ambiente? Escreva-os

8. Veja o texto abaixo de um anúncio de venda:

O imóvel possui 1 sl. com 2 amb. (sl. estar e sl. jantar), 4dts., sendo 2 stes, b/box, cozinha, despensa, terraço, as, wc, ae. Apto com 2 vagas

a) Você entendeu essa mensagem e o que ela diz?

b) O que é diferente na escrita dessas palavras?

c) Você conhece o processo que permite o uso das palavras reduzidas? Se sim, diga qual é.

9. Agora veja as abreviaturas abaixo:

Palavras	Abreviatura
Contadoria	Contad.
Limitada (comercialmente)	Ltda.
Pagamento	pgto.
Remetente	Remte.
Testamento	testo.
Contador	Contdor.
Eminentíssimo	Emmo.
Parque	Prq.

A abreviatura trata-se de usar uma parte da palavra que represente seu todo.

a) As palavras neste quadro estão abreviadas. Você emprega alguma destas abreviaturas ou já empregou?

b) Quais as características dessas abreviaturas?

10. Agora observe a imagem abaixo:



a) As palavras abreviadas são iguais as do quadro da questão anterior? Por quê?

b) Você usa alguma dessas abreviaturas e se as usa diga quando?

c) Veja abaixo algumas regras para abreviar palavras:

d) As palavras da imagem seguem alguma das regras expostas ao lado? Por quê?

e) As abreviaturas da imagem aparecem nas gramáticas?

f) Quais regras você acha que podem explicar as abreviaturas expostas na imagem?

- 1) Mantêm-se a primeira sílaba e a primeira letra da segunda sílaba, acompanhada do ponto abreviativo: alqueire = alq.
- 2) Permanece o acento presente na primeira sílaba: crédito = créd.
- 3) Quando a segunda sílaba for iniciada por consoante, deve-se mantê-la na abreviatura: arroba = arr.
- 4) Essas são regras gerais de formação das abreviaturas. Existem palavras que não obedecem a esse tipo de construção, por isso, cabe-se sempre a verificação de suas formas abreviadas em manuais técnicos e dicionários : janeiro=jan.

ATIVIDADE 4- Regularidades na escrita digital

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Perceber as regularidades linguísticas na escrita digital.

CONTEÚDO

- Escrita digital e suas regularidades

TEMPO ESTIMADO

- 3 horas/aulas

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios
- Papel A4
- Data show

DESENVOLVIMENTO DA AULA

O professor usará o Datashow para levar os alunos a refletirem sobre as regularidades linguísticas presentes na escrita digital. A primeira reflexão que você conduzirá será sobre o princípio acrofônico e os conhecimentos das regras ortográficas que as pessoas ativam ao usar o internetês, a segunda será para levar o aluno a perceber que existem outros mecanismos para abreviar na internet e, por último, o aluno infere as principais regularidades na escrita digital.

No Datashow, coloque a imagem de uma conversa de *Whatsapp* ou a imagem que sugerimos, a seguir, em que tenha presença de escrita digital, pode ser até um *print* de conversa em grupo da turma ou de alguma conversa entre os alunos na internet. No caso de impossibilidades para usar o Datashow, imprima a imagem em tamanho legível para conduzir a reflexão.



Frase estendida:

Se é para o bem de todos e
felicidades geral da nação, firmeza.
Fala para vocês que fico.

- Peça a um dos alunos que leia a frase em voz alta, caso o aluno tenha dificuldade, chame outro até que a frase seja dita corretamente.
- Lance os questionamentos aos alunos para que eles respondam oralmente:

Tem alguma palavra que vocês nunca viram no ambiente digital? Qual?

O que é comum em todas as abreviaturas?

O que você acha que possibilita a leitura de "c" "q" "d"? Essa possibilidade ocorre em todas as palavras do quadro acima?

O que vocês acreditam que motiva a escrita de "fko"?

Por que a letra "h" é usada na palavra "eh"?

Atenção!

Professor, leve o aluno a perceber as relações de acrofonia e trocas ortográficas embasadas no fonema que a letra representa.

Realizada essas primeiras reflexões, entregue uma frase ou trecho de texto que considere interessante e peça que os alunos escrevam como se estivessem em um ambiente digital.

Sugestão de frase e espaço para que os alunos possam transcrevê-la:



Depois que os alunos escreverem, peça que eles troquem com os colegas e analisem o texto que foi produzido, baseando-se nos seguintes questionamentos que poderão ser entregues xerocados ou expostos no Datashow:

Alguma palavra foi abreviada pelo princípio acrofônico ou por trocas de letras para representar o som pronunciado?

Houve palavras que foram abreviadas de outra forma que não as já abordadas e o que você acha que justifica essa abreviatura?

Houve acréscimo de letras que não é parte da ortografia da palavra para indicar acentuação?

Professor, neste ponto, mostre aos alunos que não é somente a acrofonia ou as escolhas grafemas/fonemas que ocorrem nas abreviaturas na internet, podendo ser condicionadas pela estrutura da sílaba e também o seu número de sílabas (KOMESU; TENANI, 2015)

Entregue aos alunos uma lista com algumas abreviaturas da internet e peça que eles coloquem o significado da abreviatura e depois respondam os questionamentos a partir da análise dela. Se considerar necessário coloque outras abreviaturas ou ajude os alunos a deduzir os sentidos.

Abreviatura do internetês	Significado	Abreviatura do internetês	Significado
flz		glr	
rpaz		adc	
qm		crtz	
cmg		pv	
agr		ngc	
hrs		ddos	
vc		brinks	
msm		cllr	
mlr		kd	
slr		vcl	

1. Qual letra é mais apagada nessas abreviaturas: () consoante () vogal

2. Em que situação o tipo de letra apontada, acima, não é apagada?

3. Quantas palavras das que foram abreviadas são:

a) Monossílabas _____

b) Dissílabas _____

c) Trissílabas _____

d) Polissílabas _____

4. Observe o padrão silábico em Língua Portuguesa e depois circule os que mais aparecem nas palavras abreviadas acima:

PADRÕES SILÁBICOS	EXEMPLOS
V	É
VC	Ar
VCC	Instante
CV	Cá
CVC	Lar
CVCC	Monstro
CCV	Tri
CCVC	Três
CCVCC	Transporte
VV	Aula
CVV	Lei
CCVV	Grau
CCVVC	Claustro
CVVC	Dois
VVC	Eis

Professor, se achar necessário trate um pouco do que são esses padrões silábicos, mostrando que as sílabas podem se formar dentro dessas possibilidades no português.

6. O que acontecem com palavras que têm sílabas na seguinte estrutura CVC?

7. Partindo do que vocês responderam até aqui, infira quais as principais regularidades identificadas nas abreviaturas da escrita digital?

8. As palavras que você abreviou no texto sugerido para ser escrito na modalidade digital seguiu alguns dos critérios elencados acima ou você usou outro diferente? Explique.

ATIVIDADE 5- Contextos de uso do internetês

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Aprender quais as situações adequadas para o uso da escrita digital.

CONTEÚDO

- Adequação linguística

TEMPO ESTIMADO

- 1 horas/aulas

RECURSOS

- Quadro acrílico e acessórios
- Papel A4
- Data show

DESENVOLVIMENTO DA AULA

O professor dividirá a turma em quatro grupos e entregará a cada grupo um gênero discursivo, sendo que em dois deles, o aluno perceberá que a escrita digital é pertinente e em outros dois ficará claro que há textos que exigem o uso da norma padrão. Cada texto virá seguido de questões norteadoras que serão as mesmas nos quatro textos e em seguida será socializada as respostas dos alunos.

Depois que os alunos apresentarem suas respostas para os questionamentos a turma poderá elaborar um cartaz com um paralelo de onde e quando é adequado usar a escrita digital e quando não usá-la.

SUGESTÃO DE TEXTO 1

Bons Amigos

Machado de Assis

Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir.
Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende.
Amigo a gente sente!

Benditos os que sofrem por amigos, os que falam com o olhar.
Porque amigo não se cala, não questiona, nem se rende.
Amigo a gente entende!

Benditos os que guardam amigos, os que entregam o ombro pra chorar.
Porque amigo sofre e chora.
Amigo não tem hora pra consolar!

Benditos sejam os amigos que acreditam na tua verdade ou te apontam a realidade.
Porque amigo é a direção.
Amigo é a base quando falta o chão!

Benditos sejam todos os amigos de raízes, verdadeiros.
Porque amigos são herdeiros da real sagacidade.
Ter amigos é a melhor cumplicidade!

Há pessoas que choram por saber que as rosas têm espinho,
Há outras que sorriem por saber que os espinhos têm rosas!

Disponível em: <https://www.recantodasletras.com>. Acesso em: 02 de jan. de 2020.

SUGESTÃO DE TEXTO 2

COMO A INTERNET ESTÁ MUDANDO A AMIZADE?

Por Camilla Costa e Bruno Garattoni
Publicação: 30 nov. 2018.

Nunca foi tão fácil manter contato. Graças às redes sociais, nunca tivemos tantos amigos. Mas isso está transformando a própria definição de amizade.

Qual é a primeira coisa que você faz quando entra na internet? Checa seu *e-mail*, dá uma olhadinha no Twitter, confere as atualizações dos seus contatos no Orkut ou no Facebook? Há diversos estudos comprovando que interagir com outras pessoas, principalmente com amigos, é o que mais fazemos na internet. Só o Facebook já tem mais de 500 milhões de usuários, que juntos passam 700 bilhões de minutos por mês conectados ao site – que chegou a superar o Google em número de acessos diários. A internet é a ferramenta mais poderosa já inventada no que diz respeito à amizade. E está transformando nossas relações: tornou muito mais fácil manter contato com os amigos e conhecer gente nova. Mas será que as amizades online não fazem com que as pessoas acabem se isolando e tenham menos amigos *offline*, “de verdade”? Essa tese, geralmente citada nos debates sobre o assunto, foi criada em 1995 pelo sociólogo americano Robert Putnam. E provavelmente está errada. Uma pesquisa feita pela Universidade de Toronto constatou que a internet faz você ter mais amigos – dentro e fora da rede. Durante a década passada, período de surgimento e ascensão dos sites de rede social, o número médio de amizades das pessoas cresceu. E os chamados *heavy users*, que passam mais tempo na internet, foram os que ganharam mais amigos no mundo real – 38% mais. Já quem não usava a internet ampliou suas amizades em apenas 4,6%.

Então as pessoas começam a se adicionar no Facebook e no final todo mundo vira amigo? Não é bem assim. A internet raramente cria amizades do zero – na maior parte dos casos, ela funciona como potencializadora de relações que já haviam se insinuado na vida real. Um estudo feito pela Universidade de Michigan constatou que o 20 maior uso do Facebook, depois de interagir com amigos, é olhar os perfis de pessoas de gente que acabamos de conhecer. Se você gostar do perfil,

adiciona aquela pessoa, e está formado um vínculo. As redes sociais têm o poder de transformar os chamados elos latentes (pessoas que frequentam o mesmo ambiente social que você, mas não são suas amigas) em elos fracos – uma forma superficial de amizade. Pois é. Por mais que existam exceções a qualquer regra, todos os estudos apontam que amizades geradas com a ajuda da internet são mais fracas, sim, do que aquelas que nascem e crescem fora dela.

Isso não é inteiramente ruim. Os seus amigos do peito geralmente são parecidos com você: pertencem ao mesmo mundo e gostam das mesmas coisas. Os elos fracos não. Eles transitam por grupos diferentes do seu, e por isso podem lhe apresentar coisas e pessoas novas e ampliar seus horizontes – gerando uma renovação de ideias que faz bem a todos os relacionamentos, inclusive às amizades antigas. Os sites sociais como Facebook tornam mais fácil fazer, manter e gerenciar amigos. Mas também influem no desenvolvimento das relações – pois as possibilidades de interagir com outras pessoas são limitadas pelas ferramentas que os sites oferecem. “Você entra nas redes sociais e faz o que elas querem que você faça: escrever uma mensagem, mandar um *link*, cutucar”, diz o físico e especialista em redes Augusto de Franco, que já escreveu mais de 20 livros sobre o tema. O problema, por assim dizer, é que a maioria das redes na internet é simétrica: se você quiser ter acesso às informações de uma pessoa ou mesmo falar reservadamente com ela, é obrigado a pedir a amizade dela, que tem de aceitar. Como é meio grosseiro dizer “não” a alguém que você conhece, mesmo que só de vista, todo mundo acabava adicionando todo mundo. E isso vai levando à banalização do conceito de amizade. “As pessoas a quem você está conectado não são necessariamente suas amigas de verdade”, diz o sociólogo Nicholas Christakis, da Universidade Harvard. É verdade. Mas, com a chegada de sites como o Twitter, a coisa ficou diferente.

Amizade assimétrica

No Twitter, eu posso te seguir sem que você tenha de autorizar isso, ou me seguir de volta. É uma rede social completamente assimétrica. E isso faz com que as redes de “seguidores” e “seguidos” de alguém possam se comunicar de maneira muito mais fluida. Ao estudar, com um time de pesquisadores, a sua própria rede no Twitter, Christakis percebeu que seu grupo de amigos tinha começado a se

comunicar entre si independentemente da mediação dele. Pessoas cujo único ponto em comum era o próprio Christakis acabaram ficando amigas entre si. “As redes sociais estão ficando maiores e mais diversificadas”, diz o sociólogo e pesquisador de redes Barry Wellman, da Universidade de Toronto.

É o seguinte. Eu posso me interessar pelo que você tem a dizer e começar a te seguir. Nós não nos conhecemos. Mas você saberá quando eu o retuitar ou mencionar seu nome no site, e poderá falar comigo. Meus seguidores também podem se interessar pelos seus tuítes e começar a seguir você. Os seus seguidores podem ter curiosidade sobre mim e entrar na conversa que estamos tendo. Em suma: nós continuaremos não nos conhecendo, mas as pessoas que estão à nossa volta estabelecem vários níveis de interação – e podem até mesmo virar amigas entre si.

Mas boa parte dos cientistas ainda acha que, mesmo estando em contato com qualquer pessoa mais facilmente e a todo o momento, a distância continuará prejudicando as amizades. “A internet faz com que você consiga desacelerar o processo, mas não salva as relações”, acredita o antropólogo Robin Dunbar. “No fim das contas, ainda precisamos estar próximos das pessoas de vez em quando.” É verdade. A maioria dos especialistas em relacionamento humano acredita que a proximidade física é essencial para sentirmos os efeitos benéficos das amizades profundas. Só que o cérebro pode estar começando a mudar de opinião.

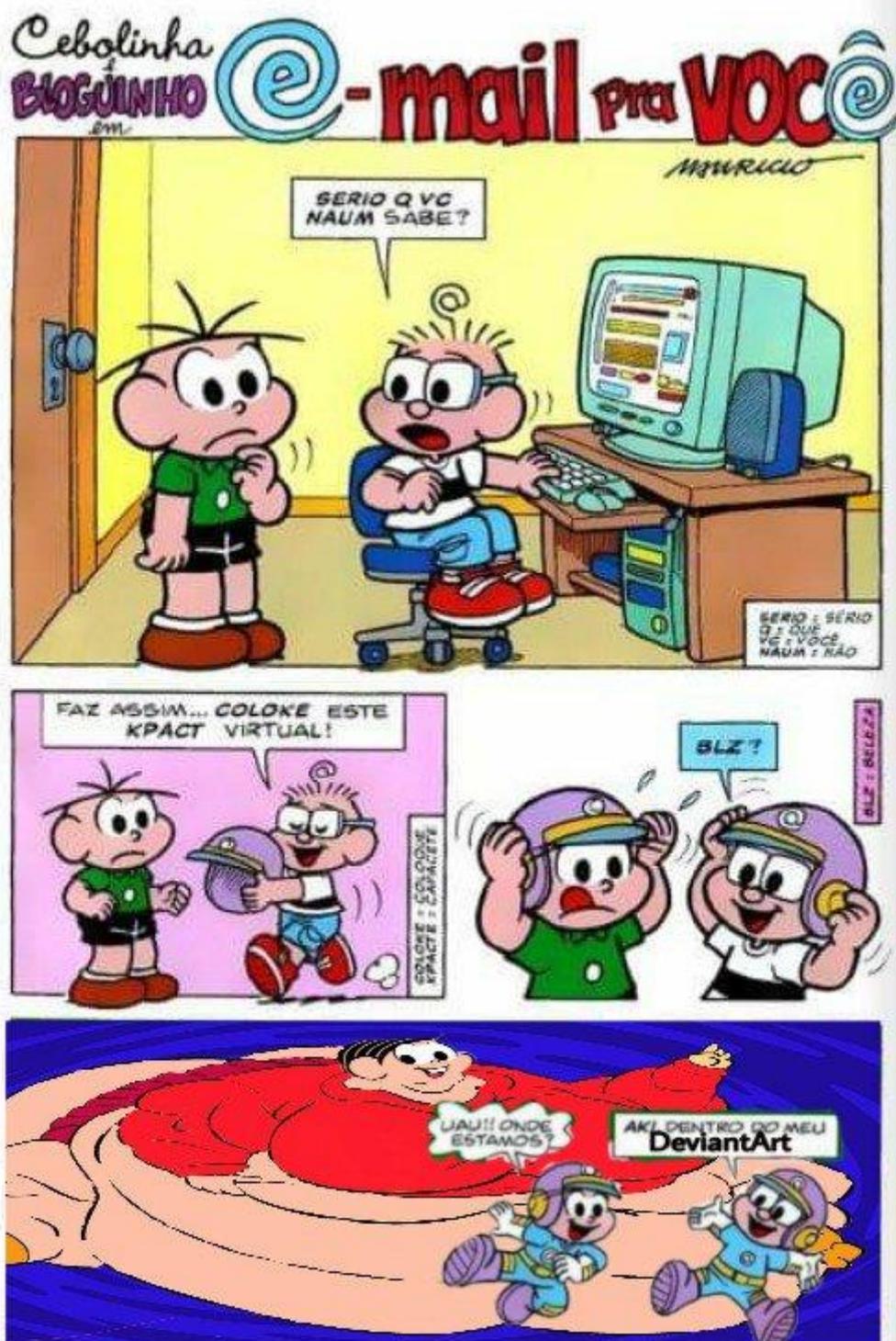
Um estudo que está sendo realizado na Universidade da Califórnia começou a desvendar o efeito que as redes sociais produzem no organismo. Mais precisamente, o que acontece com os níveis de ocitocina quando usamos o Twitter, por exemplo. É há um efeito. Os primeiros resultados mostraram que tuitar estimula a liberação desse hormônio, e conseqüentemente diminui os níveis de hormônios como cortisol e ACTH, associados ao estresse.

Isso significa que o cérebro pode ter desenvolvido uma nova maneira de interpretar as conversas no Twitter. “O cérebro entende a conexão eletrônica como se fosse um contato presencial”, diz Paul Zak. Isso seria uma adaptação evolutiva ao uso da internet. “O sistema de ocitocina está sempre se ajustando ao ambiente em que você está”, diz. “Pode ser que, de tanto interagir em redes sociais, as pessoas estejam se tornando mais sintonizadas para a amizade. E aí elas acabam fazendo mais amigos, inclusive presencialmente.” Ou seja: além de mudar as amizades, a internet também pode acabar modificando o próprio cérebro humano. Mas ainda é

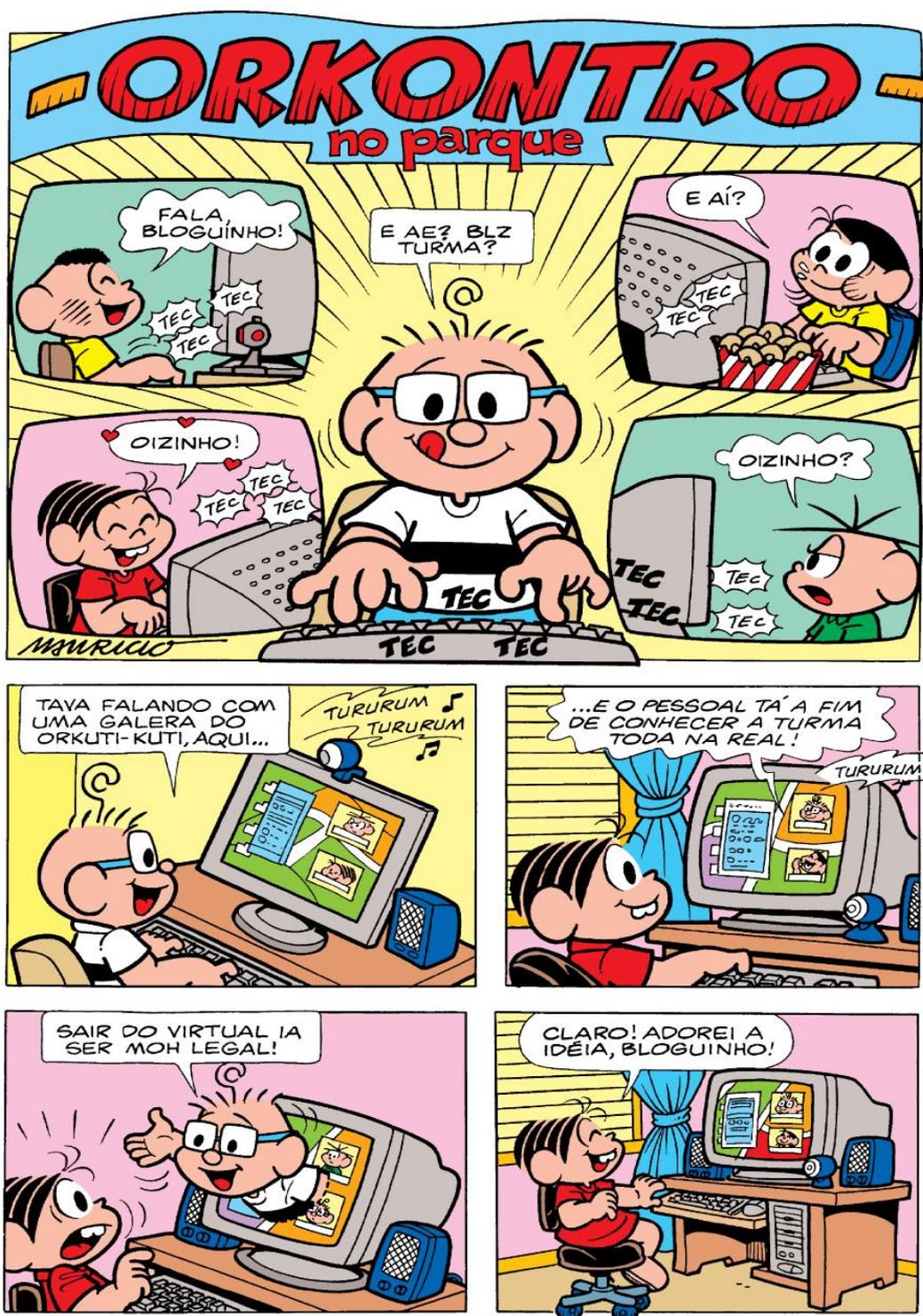
cedo para dizer se acabaremos nos tornando seres hiperssociais, com cérebros capazes de acomodar um número maior de amigos. O próprio Paul Zak diz que não é possível desconsiderar a importância do contato físico – um dos mais importantes estimulantes da liberação de ocitocina no organismo. “No máximo, vamos ter mais possibilidades de manter relações íntimas a distância por mais tempo”, diz. Outros, como Robin Dunbar, acham que a tecnologia ainda pode nos surpreender, e romper a última barreira da amizade online: “O Skype e outros serviços do tipo não são bons o suficiente, porque não nos permitem tocar um no outro em realidade virtual. Ainda”.

Disponível em: <https://super.abril.com.br/>. Acesso em: 02 de jan. de 2020.

SUGESTÃO DE TEXTO 3



Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/>. Acesso em: 02 de jan. de 2020.



SUGESTÃO DE TEXTO 4



Disponível em: Facebook- Prints de amigas. Acesso em: 02 de jan. de 2020.

- Questões para serem entregues com os textos.

1. Você consegue identificar a que gênero discursivo pertence seu texto? Diga qual é.
2. A quem se destina esse tipo de texto?
3. Qual o tema principal do texto?
4. Qual o propósito comunicativo deste gênero textual?
5. Este texto emprega uma linguagem mais formal ou informal?
6. A linguagem empregada está adequada ao propósito comunicativo da mensagem?
7. Neste texto é pertinente utilizar alguma palavra típica da escrita digital? Justifique.

8. Se você escrevesse um texto deste gênero usaria o internetês? Justifique.
9. Dos textos que seus colegas apresentaram em qual seria mais inadequado empregar expressões da escrita digital. Argumente.
10. Você sabe o que é adequação linguística? A partir das apresentações, tente formular esse conceito.

SUGESTÕES PARA ALÉM DAS ATIVIDADES

Professor, para expandir a temática, sugerimos que os alunos leiam o livro “Quer tc comigo?” da Valéria Melki Busin como atividade extraclasse a ser avaliada, segundo seus critérios.



Na gíria da Internet, um convite para TC (teclar) é sinal de que pode rolar paquera... Marcelo mudou de bairro e passou a estudar em uma nova escola. Lá o garoto fez vários amigos, mas, por ser negro, teve de enfrentar intolerância e preconceito. Na Internet, também se deparou com esses problemas, mas acabou conhecendo uma menina muito especial, que o ajudou a superar suas inseguranças.

JOGO TABULEIRO- A ESCRITA DIGITAL: EU USO, VC USA, NÓS USAMOS E O Q TEM?

1. Objetivo do jogo:

- Completar o percurso em primeiro lugar.

2. Regras:

- O tabuleiro tem 25 casas numeradas, algumas escadas que permitem escalar (pular) posições e casas com ponto de interrogação que fazem retroceder.
- Todos saem da casa de número 1.
- Começa quem conseguir a maior pontuação no dado.
- A cada jogada, o dado é lançado novamente e o aluno anda a quantidade correspondente, avançando ou retrocedendo quando cair em escadas e pontos de interrogações.
- Se cair em uma casa ocupada por outro jogador, a pessoa volta ao número 1.
- Ganha quem chegar primeiro ao número 20.
- Quem tirar um número que ultrapasse a última casa tem que voltar a quantidade que tirou a mais.

3. Participantes:

- Dois ou mais.

4. Materiais:

- Dados.
- Tabuleiro.
- Pinos.

CONCLUSÃO

A atualidade traz questões a serem respondidas ou discutidas que outrora não se faziam pertinentes. Tentar olhar a escrita digital é um fato resultante da presença dessa modalidade que surge junto com as transformações ocasionadas pela internet em vários âmbitos, inclusive na Linguística.

Todos em algum momento já usamos em nossos celulares uma escrita que não exatamente é a ensinada na escola, empregar um “vc” para “você”, um “enqto” para “enquanto” ou “q” para “que” é algo até corriqueiro nas conversas de ambientes digitais.

O *Whatsapp*, dentre esses ambientes, é hoje um aplicativo de comunicação empregado por muitas pessoas, inclusive pelos alunos, e por esta razão o escolhemos para coleta de palavras. O que é relativamente estável em relação aos aspectos linguísticos são as críticas ao diferente, ao transgressor e à disseminação do discurso de ataque à Língua Portuguesa.

Esse ataque resulta de um pensamento compartilhado por alguns puristas que não conseguem ver a língua sob o prisma da heterogeneidade que lhe é característica e de que tanto a norma culta, quanto às diversas formas de escrita são Língua Portuguesa com funcionalidades que atendem aos princípios comunicativos. A escrita da internet ou internetês é um dialeto novo, emergente, fruto das tecnologias e acima de tudo é uma escrita presente e irreversível no sentido de que não se pode dizer que não existirá nos próximos anos, por isso, não podemos encará-la como passageira.

Na realidade escolar, não é incomum ver alunos trocarem a aula pelo celular para conferirem suas mensagens; vê-los escreverem numa rapidez surpreendente no teclado, quando levam horas para redigirem “três linhas” num texto solicitado pelo professor. Assim como não é incomum, vez ou outra, nestas mesmas produções, encontrar uma palavra típica do internetês.

Quando nos propomos a tratar da escrita digital, buscávamos detectar motivações fonético-fonológicas neste tipo de material. Vimos que ela tem regularidades linguísticas que podem e devem ser exploradas em sala de aula, bem como precisamos também tratar das questões de contextos comunicativos pertinentes para o uso da mesma.

Ao buscar mapear as peculiaridades e regularidades linguísticas presentes na escrita digital com subsídios na teoria da sílaba, constatamos que, mesmo sendo marcante, a escrita nos ambientes digitais, aqui coletada, – ao contrário do que se apregoam – não transgride a escrita convencional tanto quanto afirmam os temerosos ao “assassinato” da LP, já que o número de palavras que sofrem modificações neste contexto é menor se comparado aos registros formais.

Quanto às ocorrências de palavras do chamado internetês, detectamos que estas têm características próprias e distintas, tanto da fala, quanto da escrita convencional. Crystal (2005) acredita que esta é mais uma linguagem que foi empurrada em direção à fala do que uma linguagem falada que foi em direção à escrita. Os aplicativos hoje oferecem multimedias associadas desde sons, gifs, textos imagéticos e tudo interagindo para comunicar.

Na escrita digital há uma presença preponderante de abreviaturas de palavras, sendo este processo divergente do que é preconizado nas gramáticas, apesar de manter algumas semelhanças, mas assim como as da internet, as das gramáticas têm poucos momentos dedicados ao estudo desses processos.

Como nosso foco foi a escrita digital, constatamos que as abreviaturas são as modificações mais típicas no ambiente digital e, seguindo as classificações propostas por Komesu e Tenani (2015), verificamos que as abreviaturas do tipo A formadas por palavras com apagamentos de grafemas vocálicos no seu interior foram as mais produtivas, mantendo-se o ataque de cada sílaba com apagamento quase sempre total e/ou parcial da vogal, sendo o fenômeno mais identificado neste corpus.

Ou seja, a maioria das abreviaturas se deu pelo apagamento dos núcleos silábicos, o que fere o princípio de composição da sílaba básica que diz que, na maioria das línguas, somente as vogais funcionam como picos silábicos (BISOL, 2013), contrariamente a estas postulações, foram mantidas as consoantes em posição de ataque e de coda em detrimento ao registro de vogais.

A primeira justificativa que podemos apontar é a recorrência ao princípio acrofônico do alfabeto, já que em algumas abreviaturas é possível recuperar o som vocálico pela leitura da letra como na palavra “kd”, em que ambas as letras podem recuperar a vogal na leitura, somando-se às regras ortográficas em que os alunos indicam usar para fazer suas escolhas.

Podemos inferir isso porque em palavras em que o princípio acrofônico não era possível de ser utilizado o aluno abreviava, partindo de seus conhecimentos letrados. Em palavras como “hj → hoje” não há como a leitura da letra levar à oralização do núcleo da rima, mas essa escolha encontra aporte no fato de que para uma palavra ser identificada é preciso manter a letra inicial e final para deduzi-la (XAVIER, 2014).

Outra regularidade identificada é que as abreviaturas aconteceram, mais frequentemente, em palavras dissílabas e em todas as sílabas que apresentavam padrão CV ocorreu o total apagamento das vogais das palavras que tinham tal característica, demonstrando que o padrão canônico da sílaba é o mais favorecedor ao surgimento de abreviaturas na internet sem grafia de vogais.

A vogal só foi mantida nos casos em que era o único elemento a ser registrado, justamente para que o escrevente assegurasse que o leitor retomaria o significado da palavra que digitou.

Outro fato verificado foi que houve uma frequência elevada dos registros de coda nas abreviaturas digitais, o que acreditamos ser um mecanismo que o escrevente usa para garantir o entendimento da abreviatura já que os núcleos silábicos são apagados, mantendo os registros das letras que ocupam a posição de ataque e também de coda, diferindo de outras pesquisas similares como de Fusca (2011).

Já as abreviaturas do tipo B relacionadas aos estrangeirismos quase não foram encontradas em nosso corpus, o que reforça que a língua usada na internet tem suas variantes próprias e que vai se adequando às realidades dos falantes refletindo também suas escolhas lexicais, logo, as expressões de outras línguas não foram muito empregadas porque os próprios alunos têm pouco contato com elas.

As abreviaturas do tipo C relacionadas às palavras truncadas e a do tipo de D que versavam sobre simplificações tiveram poucas aparições no material pesquisado, revelando que as primeiras são tendenciosas em palavras dissílabas com acento secundário, e as do segundo tipo supracitadas ocorrem mais com processos de monotongação, o que segue uma tendência na LP atestada por pesquisas como as de Bisol (2005), e com a troca de grafemas que representam sons de dígrafos, escrevendo com apenas uma letra o dígrafo que convencionalmente é grafado com duas, o que neste caso também reforça a busca pelo ganho de tempo e praticidade da escrita nos ambientes digitais.

Outras particularidades encontradas no corpus ocorreram com menos incidências, mas também foram analisadas, destacando-se a inserção de grafemas tais como o “h” e o “r” para ressaltar acentuação e/ou ênfase emotiva.

No primeiro caso, o acréscimo atípico de r em alguns sintagmas, como em “pser → pois é”, pode ser entendido como uma forma do escrevente imprimir peso à sílaba desta expressão que passou por uma ressilabação e em seguida é abreviada, sendo o acréscimo de r feito, talvez, pelo fato de que sílabas compostas por rimas travadas tendem a chamar o acento para si, de forma que aquele que digita, mesmo inconscientemente, faz o acréscimo de tal grafema para indicar essa acentuação.

Já o “h” foi mais empregado em palavras cujo intuito foi enfatizar a palavra como se fosse o prolongamento que se faz na fala quando se quer chamar atenção do interlocutor ou demonstrar alguma emoção para sílaba que recebe tal acréscimo ou para indicar acento em detrimento ao uso dos diacríticos.

Alguns sintagmas também sofreram abreviatura, configurando uma espécie de hibridização das abreviaturas e surgimento de uma sigla, pois ao usar expressões como “btf → boto fé”, o aluno usa a abreviatura do verbo e usa a primeira letra de fé, criando uma espécie de sigla, este processo ocorreu em algumas outras expressões, o que demonstra a capacidade que o leitor/escritor digital tem de mesclar os processos que ele depreende no ambiente digital e os transmuta para expressões em que considera cabíveis tais modificações, mas mantém as regularidades relatadas para palavras isoladas que foram abreviadas.

Em segundo momento, levantamos os erros de escrita formal que tem por natureza o hábito da escrita digital. Notamos que as palavras que mais ocorreram na escrita formal de origem no internetês foram as palavras pertencentes às classes fechadas como conjunções e preposições, o que mostra que o aluno não transfere palavras significativas abreviadas, sinalizando que estas são palavras facilmente identificadas, inclusive pelo princípio acrofônico.

É inegável também que todos os aspectos linguísticos percebidos na escrita digital são potencializados pela capacidade de que o usuário da língua tem de comutar características das palavras que emprega no internetês para outras que ele julga ser propícia a sofrerem ou não à modificação no ambiente digital.

Logo, ao buscar identificar os contextos de transferências da escrita digital para as produções textuais formais ficou evidente que apesar deste público demonstrar, através das respostas colhidas no questionário, que são usuários

regulares de celulares com acesso a *Whatsapp*, dedicarem uma quantidade significativa de horas diárias a este tipo de escrita e recorrerem aí ao uso de abreviaturas, não foi prevalente as transferências das escritas do celular para o caderno.

Os casos em que houve tais transferências se deram, sobretudo, entre aqueles alunos que se mostram com dificuldades de escrita num nível amplo, que vai desde problemas de ortografia, acentuação, coerência, até ao descuido com os passos das produções textuais formais que precisam englobar a produção, a revisão e a reescrita.

Para além destes problemas, notamos que a escrita digital pode e deve ser contemplada nas aulas de LP, tanto para proceder à reflexão sobre suas regularidades linguísticas, quanto por meio delas. Deve-se apresentar aos alunos a necessidade de saber empregar a adequação linguística ao fazer uso das diversas ferramentas que a língua oferece para comunicar, não apresentando estas variedades como concorrentes, mas como possibilidade que podem coexistir.

Por isto, através de uma sequência didática tentamos explorar tanto as características linguísticas da escrita digital, quanto às suas regularidades e demonstrar que ela tem seu próprio sistema, bem como, tratamos da importância de entender a adequação do uso de tais modalidades aos contextos cabíveis, esperando imprimir ao ensino de LP a certeza de que as diferenças, a heterogeneidade, as mudanças tornam a língua viva e que não é preciso renunciar à norma padrão para entrar no que já não é porvir, mas uma realidade tangível. Ao estudar a escrita digital, não é preciso perder a escrita padrão.

Concluimos que a escrita digital não é de forma alguma uma ameaça ou um “assassinato” da Língua Portuguesa, ela é uma variação desta, como uma forma de expressão que também se utiliza dos conhecimentos sistematizados da língua, associando-os ao conhecimento da estrutura multidimensional da linguagem, cabe aos docentes conduzirem a uma reflexão sobre a capacidade de transmutações linguísticas inerentes ao sujeito falante ou escrevente. Ademais, é tão quão importante mostrar aos alunos a necessidade de estabelecer os limites entre as duas linguagens, quanto fazer com que reconheçam os suportes cabíveis pertinentes a cada uma.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, A. Caracterização da escrita no ciberespaço: convergências e divergências em salas de bate-papo. In: **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**, 2011, Curitiba. Disponível em: <http://www.abralin.org>. PDF. Acesso em: 07 mar. 2019.

AMBRÓZIO, S. R. **Escrita em meios digitais [manuscrito]**: uma experiência com facebook no ensino fundamental / Sandra Regina Ambrózio. – 2016.

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontros & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

ARAÚJO, G. **Truncamento no português do Brasil**. Colóquio Acento no Português. IEL-Unicamp, 1999.

_____. **Truncamento e reduplicação no português brasileiro**. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v.10, n.1, p.61-90, jan./jun. 2002. Disponível em: www.periodicos.letras.ufmg.br. Acesso em: 15 de abr. de 2019.

ARAÚJO, J. C. **Internet e Ensino: Novos gêneros, outros desafios**. In. ARAÚJO, Júlio César (Org). **Internet e Ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BATTESTI, Elisa; VIEIRA, José Blaskovski. O sistema vocálico do português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.101-13

BELLEI, S. **Autores, leitores e a nova textualidade**. In: **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Márcia Abreu; Nelson Schapochnik (Orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

BISOL, L. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.11-37.

_____. Sílabas. In: CASTILHO, Ataliba T (Coord.). **Gramática do português culto falado no Brasil: volume VII**. ABAURRE, Maria Bernadete M.(Org) A construção fonológica da palavra. -São Paulo: Contexto, 2013.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto.1994.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: fev. 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 11ed- Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed, 2009.

CARVALHO. L. da S. **Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa**- Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Editora UNESP, São Paulo, 1997.

CEREJA, William; VIANNA, Dias Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão, e uso**, vol. 1. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

COLLISCHONN, Gisela. A Sílabas em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 11- 37.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: M. Fontes, 2004.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA, Renata Ferreira Costa. **Abreviaturas: simplificação ou complexidade da escrita?** Revista Histórica. 2 de outubro de 2006. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/>. Acesso em: 20 de mai. de 2019.

CRYSTAL, David. **A revolução da linguagem**. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 2005. Tradução de: Ricardo Quintana. Consultoria: Yonne Leite. Educação. Pelotas (35): 221-245, janeiro/abril 2010.

DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades de leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**.-Recife: Pipa Comunicações, 2014.

DOLZ, J; NOVERRAZ, N; SCHNEUWLY, (2004). **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 01 de jan. de 2020.

ELIAS, V. M. Escrita e práticas comunicativas na internet. In: ELIAS, Vanda Maria. (Orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. -1ªed., 3ªreimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Márcio Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FIORIN, J. L. **A internet vai acabar com a língua portuguesa?** São Paulo: Globo, 1990.

FREITAS, M. T. de A.; COSTA, S. R.; **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FUSCA, Carla Jeanny ; SOBRINHO, Viviane Vomeiro Luiz. **Abreviaturas na internet**: aspectos gráficos, fonético-fonológicos e morfológicos no registro da coda silábica. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [35]: 221 - 245, janeiro/abril 2010.

FUSCA, C.J. **Vc tc de onde?**: a abreviação (de distância) na internet. – São José do Rio Preto: [s.n.], 2011.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. -4ª edição- São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e Linguagem).

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais**: leitura e escrita na era digital. Jundiaí: Paco Editorial. 2010.

GUIZZO, E. M. **O que é, o que oferece, como conectar-se**. São Paulo: Ática, 1999.

G1. **86% das crianças e adolescentes brasileiros estão conectados à internet**. 18 de Setembro de 2019 às 08h15. Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em 15 de jan. de 2020.

HORA, D. da. **Fonética e Fonologia**. UFPB, 2013.

_____. **Fonologia, Variação e Ensino** [recurso eletrônico]. Natal: EDUFRN, 2016.

HORA, D. da; MATZENAUER, C. L. (Org). **Fonologia, fonologias**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2017.

JORDÃO, M. H. **A mudança de comportamento das gerações X,Y,Z e Alfa e suas implicações**. Universidade de São Paulo – Campus São Carlos São Carlos. 2016. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/> . Acesso em 20 de jan. de 2020.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, 2007.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOMESU, F.; TENANI, L. **A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, p. 211-225, 1º sem. 2009.

_____. **Práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital**. Revista Eutomia - Ano III - Volume 1 - Julho/2010.

_____. **O internetês na escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34. 1999. (Coleção Trans).

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASIP, V. **Fonologia e ortografia portuguesa - um curso para alfabetizadores**- São Paulo: EPU, 2000.

MATZENAUER, C. L. Bases para o Entendimento da aquisição fonológica. In: LAMPRECHT, Regina. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. Introdução à Teoria fonológica. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do Português Brasileiro**. 4.ed.rev. e ampl. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p.101-131.

MATZENAUER, C.L.; MIRANDA, A.R.M. Teoria dos traços. In: HORA, D. da; MATZENAUER, C.L (Orgs.). **Fonologia, Fonologias: uma introdução**. – São Paulo; Contexto, 2017.192p.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Cambliss (Orgs.). ed. UFPE. São Paulo: Parábola, 2012.

NEVES, M.H. de M. **Que gramática estudar na escola**. 4.ed.-São Paulo: Contexto, 2011.

OLIVEIRA, Â. M. G. de; LIMA, G. S. N. A gestão educacional e a efetivação de políticas públicas para utilização das TIC na educação. Santarém, PA. **Revista Exitus**, 2015. V.5. n.2, 125-137, jul./dez., 2015.

OLIVEIRA, E.D.S. et al. **Estratégias de uso do Whatsapp como um ambiente virtual de aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores.** In Simpósio Internacional de Educação a Distância. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. **A www e o ensino de inglês.** Universidade Federal de Minas Gerais. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, 2001. V.1. n.1, 2015.

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

PERINI, MÁRIO A. **Gramática descritiva do português.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, Tiago da Silva. **Internetês: abreviaturas e outras estratégias de escrita.** Dissertação (Mestrado em Letras)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola.** Eduardo Moura [Org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SACCONI, L. A. **Nossa gramática completa.** 31 ed. Ver.- São Paulo: Nova Geração, 2011.

SANTOS, C.S. Escrita criativa em sala de aula de EJA: efeitos sobre a produção textual dos alunos. In: MIRANDA, A.R.M.; CUNHA, A.P.N. da; DONICHT, G. (Org) **Estudos sobre aquisição da linguagem escrita** – Pelotas: Ed.UFPel, 2017.

SANTOS, J. O. dos; SANTOS, R. M. de S. dos. **O uso do celular como ferramenta de aprendizagem.** Pombal, 2014. REBES. V. 4, n. 4, out, dez. p. 1-6, 2014.

SCHNEUWLY, B. **“Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogenéticas”.** In: R. Rojo & G. S. Cordeiro (trads/orgs) Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SEARA et al. Fonética e Fonologia do português brasileiro. 2º período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios.** 7. ed. - São Paulo : Contexto, 2003.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** - São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br>. Acesso em: 03 de fev. de 2019.

_____, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

TAJRA, S. F. **Internet na educação: o professor na era digital**. São Paulo: Érica, 2002.

TENANI, L. **A grafia dos erros de segmentação não convencional de palavras**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [35]: 247 - 269, janeiro/abril 2010. Disponível em: www.ufpel.edu.br. Acesso em: 27 de novembro de 2019.

UCHÔA, C. E.F. **Mattoso Câmara: um novo discurso sobre o estudo da linguagem no Brasil**. DELTA, vol.20. São Paulo 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: Jan. de 2019.

XAVIER, A. C. S. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A. C. S. (Orgs). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **A dança das linguagens na web: critérios para a definição de hipertexto**. In. Silva, Thais Cristófar, Mello, Heliana (Orgs.). Conferências do V Congresso Internacional da ABRALIN. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2007.

_____. **A sustentável leveza do internetês**. Como lidar com essa realidade virtual na escola? In: ELIAS, Vanda Maria. (Orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. -1ªed., 3ªreimpressão. - São Paulo: Contexto, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO QUANTO AO USO DO CELULAR E WHATSAPP

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ- UESPI PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PROP MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Caro aluno,

Esta pesquisa está dividida em duas partes. A primeira parte solicita dados pessoais; a segunda parte é um questionário a respeito de seus hábitos de uso de whatsapp e a escrita neste aplicativo.

Você não será identificado em nenhum momento, de modo que a confidencialidade de suas respostas está assegurada.

Peço que, por gentileza, não rasure e não converse nem comente as questões ou suas respostas com outras pessoas enquanto preenche a pesquisa.

Agradecemos sua colaboração e atenção.

1. NOME: _____

2. SEXO: _____ IDADE: _____

3. Quanto à posse do celular:

- a) Possuo aparelho próprio.
- b) Uso aparelho de pais, irmãos ou parentes.
- c) Uso aparelho de vizinhos.
- d) Não tenho aparelho e nem uso de outras pessoas.

4. Se tem celular, você tem acesso à internet com que frequência:

- a) sempre
- b) frequentemente
- c) às vezes
- d) quase nunca
- e) nunca

5. Você usa o aplicativo de conversa whatsapp:

() SIM () NÃO

6. Se usar o aplicativo, marque a frequência:

- a) Sempre (todos os dias)
- b) Com bastante frequência (em média, 5 vezes por semana)

c) Com frequência razoável (em média, 3 vezes por semana)

d) Com pouca frequência (em média, 1 vez por semana)

e) Raramente (em média, 1 vez por mês)

7. Em geral, quanto tempo por dia você permanece conectado à Internet?

- a) () Até 1 hora
- b) () De 1 a 3 horas
- c) () De 3 a 5 horas
- d) () Mais de 5 horas

8. Ao utilizar o whatsapp, você conversa:

- a) com amigos
- b) professores
- c) pais
- d) namorada e ou namorado
- e) grupos em geral

9. Quanto à forma de se comunicar neste aplicativo, você prefere:

- a) mandar áudios
- b) escrever/digitar
- c) enviar imagens

d) escrever e usar imagens

10. Quando você escreve/digita NO WHATSSAP, com que frequência você abrevia ou faz alguma modificação nas palavras:

- a) Sempre
- b) Frequentemente
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

11. Você abrevia ou modifica as palavras quando:

- A) quando está com pressa
- b) quando quer expressar algum sentimento ou emoção
- c) depende da pessoa com que esta falando
- d) nunca parou para observar isso

12. Você usa algum critério para modificar ou abreviar as palavras ao digitá-las:

- a) nunca observei
- b) palavras longas
- c) usa as que vê outras pessoas usarem
- d) palavras que já escrevi antes
- e) frases e/ou palavras conhecidas no grupo
- f) palavras curtas

13. Ao escrever no whatsapp você julga sua escrita:

- a) correta
- b) incorreta

14. Você escreve ou já escreveu em textos escolares da forma como digita no aplicativo:

- a) sim
- b) não

APÊNDICE B - CAPA DO E-BOOK



ANEXOS

ANEXO A - PRODUÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CONTO PROPOSTO PELO LIVRO DIDÁTICO

5. O enredo do conto tradicional estrutura-se com base nas seguintes partes: introdução, complicação, clímax e desfecho. Identifique nesse conto o clímax, isto é, o momento de maior tensão.

É como a situação do conflito, isto é, que o desfecho do livro tradicional é feito. Contudo, o conto também pode ser lido como um ritual de passagem na de

6. No desfecho do conto geralmente ocorre a solução do conflito ou uma revelação para a personagem. A revelação acontece quando um fato ou uma situação muda o modo de pensar ou agir da personagem, levando-a a romper com determinados valores, a questionar seu modo de vida, etc. No desfecho do conto "Felicidade clandestina" ocorre a solução do conflito ou uma revelação?

revelação da verdade ao modo da história. Nesse sentido, o desfecho pode ter a importância de proporcionar a revelação de um novo mundo, o mundo da literatura

7. Observe a linguagem do conto lido.

a) Que variedade linguística foi empregada?

b) Que tempo verbal predomina no conto?

Características de alguns dos tempos verbais usados nos contos e

emprego de períodos, há contos em que o narrador o tempo presente.

8. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto?

É uma narrativa ficcional curta, condensada, que apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. O enredo é geralmente estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho. As personagens são mais apuradas psicologicamente do que nas narrativas literárias geralmente mais extensas da escrita com o mesmo público.

AGORA É A SUA VEZ ▶

Professor, com as conclusões dos grupos, sugira-os manter continuamente no livro um quadro com as características básicas do conto.

Apresentamos a seguir o início de três contos de escritores brasileiros. Escolha um deles e dê continuidade à narrativa. Se preferir, escreva um conto com um assunto diferente dos propostos.

O telefonema pegou-a de surpresa. Atendeu com impaciência, os olhos presos a um livro que tinha nas mãos, uma história policial que não conseguia parar de ler. Era bom estar sozinha, lendo um livro de suspense numa noite de ventania. O sábado já estava quase no fim e ela ali, presa àquelas páginas. O som do telefone era uma intrusão, um estorvo. Atendeu a contragosto.

(Heliois Soares, Contos mínimos, Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 43.)



Esse barulho todo é o Nilo chegando. Jogou os livros e cadernos no sofá e gritou para a mãe que queria comer.

— Como se eu não soubesse — disse ela. — Mas primeiro, ó — apontou para os livros no sofá — e depois, ó, lavar as mãos.

— É para já — ele disse. Pegou os livros, levou-os para o quarto e voltou correndo. E enquanto enxugava as mãos se olhando no espelho da pia, gritou para a cozinha: — Mãe, tenho uma novidade.

Luís J. Veiga, Torvelho da e noite, São Paulo: Difel, 1985, p. 11.)

— Até que enfim chegou a minha vez, Camila.

Tatá reclamou com razão. Quase todo mundo já tinha respondido as perguntas do caderno da Camila. Ele esperou, esperou, esperou com paciência, com calma, com o canto dos olhos, com uma vontade doida de pegar aquele caderno espiral de capa enfiada de tanto passar de mão. Às vezes ficava com uma ligeira impressão de que Camila sabia dessa sua ansiedade — e, pior, sabia do motivo da ansiedade — e por isso negava silenciosamente o direito de Tatá registrar suas respostas no caderno dela.

— Até que enfim...

Edson Gabriel Garcia. *Contos de amor novo*, 3. ed. São Paulo: Atual, 1998, p. 90.

Planejamento do texto

- Tenha em mente que seu conto será lido por colegas, professores, familiares e amigos, pois ele fará parte do livro que seu grupo irá produzir e expor na mostra **Quem conta um conto aumenta um ponto**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
- Antes de escrever, imagine o conflito, ou seja, a situação problemática que as personagens viverão, e como ocorrerá sua superação.
- Planeje a organização dos fatos, estruturando o enredo em partes (introdução, complicação, clímax e desfecho) ou encontrando uma maneira de subverter essa estrutura. No caso de sua escolha ter recaído sobre um dos inícios sugeridos, a introdução já está feita.
- Ao redigir, empregue uma variedade de acordo com a norma-padrão da língua.
- Dê um título ao conto.

O que é necessário para criar uma boa história?

Veja a reflexão que o escritor italiano Umberto Eco faz sobre o ato de narrar:

Entendo que para contar é necessário primeiramente construir um mundo, o mais mobilizado possível, até os últimos pormenores. Constrói-se um rio, duas margens, e na margem esquerda coloca-se um pescador, e se esse pescador possui um temperamento agressivo e uma folha penal pouco limpa, pronto: pode-se começar a escrever, traduzindo em palavras o que não pode deixar de acontecer.

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final do conto, observe:

- se é uma narrativa ficcional curta;
- se apresenta poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos;
- se atrai a atenção dos leitores;
- se apresenta um enredo estruturado em introdução, complicação, clímax e desfecho ou se subverte intencionalmente a estrutura;
- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão ou com o perfil do narrador e das personagens.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO-TCLE

O (A) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **“DO CELULAR AO CADERNO: um estudo sobre motivações fonológicas na escrita digital e seu reflexo nas produções textuais”**, cujo objetivo é analisar as principais motivações fonológicas na escrita digital, mais especificamente, no Whatsapp e, a partir desta análise, elaborar uma proposta didática com suporte em estratégias de ensino que possibilitem o uso mais consciente e adequado desta modalidade de escrita nos contextos adequados.

Para participar desta pesquisa, o(a) menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes da pesquisa, ele(a) tem assegurado o direito à indenização. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Você, como responsável pelo(a) menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento. A participação do(a) menor é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a). A pesquisadora irá tratar a identidade do(a) menor com padrões profissionais de sigilo, pois o(a) menor não será identificado em nenhuma publicação.

Toda investigação realizada por meio de pesquisa envolvendo seres humanos, independentemente de sua natureza, implica alguns riscos. No caso específico deste estudo, podemos apontar três principais: Constrangimento, Saída da rotina e Trauma. O primeiro deles decorre da exposição dos dados, podendo gerar certo embaraço aos sujeitos. Visando evitar tal risco, garantiremos o anonimato dos envolvidos. O segundo risco é a Saída da rotina, pois a proposição de uma atividade diagnóstica pode colocar o sujeito em situação desconfortável. Para minimizar esse risco, realizaremos a atividade diagnóstica no horário normal de aula, na mesma sala em que os alunos, rotineiramente, assistem às aulas e em um dos dias letivos previstos no calendário escolar. A experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode gerar o terceiro risco, o Trauma psíquicos aos envolvidos. Para o evitar, asseguraremos o zelo pedagógico no que se refere à escolha do instrumento de coleta de dados, respeitando o ritmo de produção textual dos alunos.

Esta pesquisa terá o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, um colegiado responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as

pesquisas envolvendo seres humanos. A função do CEP está baseada nas diretrizes éticas brasileiras (Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e complementares), segundo a qual toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Ressaltamos, ainda, que os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que o nome e/ou o material que indique a participação do(a) menor não serão liberados sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, na escola em que a pesquisa será realizada, e a outra ficará com você. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Eu, _____, portador do RG _____, responsável pelo(a) menor _____, declaro que concordo que ele(a) participe desta pesquisa e que fui informado(a) de que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do(a) menor sob minha responsabilidade de participar da pesquisa. Declaro, ainda, que recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Picos, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) responsável
 Nome da pesquisadora: Francisca Patrícia da Conceição
 Instituição: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
 Cel.: 89 9971-9041
 E-mail: franciscapatricia03@hotmail.c

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) para participar da pesquisa **“DO CELULAR AO CADERNO: um estudo sobre motivações fonológicas na escrita digital e seu reflexo nas produções textuais”** sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Francisca Patrícia da Conceição.

Neste estudo pretende-se analisar as principais motivações fonológicas na escrita digital, mais especificamente, no Whatsapp e, a partir desta análise, elaborar uma proposta didática com suporte em estratégias de ensino que possibilitem o uso mais consciente e adequado desta modalidade de escrita nos contextos adequados. A presente pesquisa será composta por três etapas, todas realizadas no local, turno e horários normais das aulas de Língua Portuguesa. Na primeira etapa, será aplicado um questionário que avalia o seu conhecimento sobre a escrita digital, bem como, será entregue uma pequena frase para você digite e envie a um colega seu de classe por meio do Whatsapp. Na segunda etapa, você terá aulas dos mecanismos da Fonologia que permitem que você abrevie em sua escrita e produzirá textos argumentativos a partir de propostas de produção textual, elaboradas e organizadas pela professora/pesquisadora em três oficinas de produção de texto, adequadas a etapa em que você está cursando no ensino fundamental. Na terceira etapa, será criado um grupo de Whatsapp para turma a fim de coletar aspectos da escrita utilizada nesse meio.

Convém destacar que todo esse material produzido em sala de aula será analisado, sob a perspectiva da Fonologia, pela professora/pesquisadora, a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos são os mínimos possíveis, mas, mesmo em decorrência

da exposição dos resultados, você nem sua escola serão identificados e caso ocorra algum prejuízo, as pesquisadoras se responsabilizam em prestar atendimento especializado e arcar com possíveis gastos caso haja necessidade, inclusive realizando indenização se porventura, precisar.

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

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com a professora/pesquisadora Francisca Patrícia da Conceição, pelo telefone (089) 9-9971-9041.

Você, também, pode entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres- Humanos, da Universidade Estadual do Piauí, localizada à rua João Cabral, 2231, Pirajá, Teresina, Piauí, 64002-150, ou por meio do telefone (086) 3221-4749.

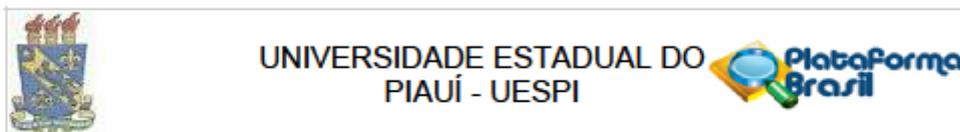
Eu _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável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

Picos(PI) ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXO D - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DO CELULAR AO CADERNO: um estudo sobre motivações fonológicas na escrita digital e seu reflexo nas produções textuais

Pesquisador: FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14600419.2.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

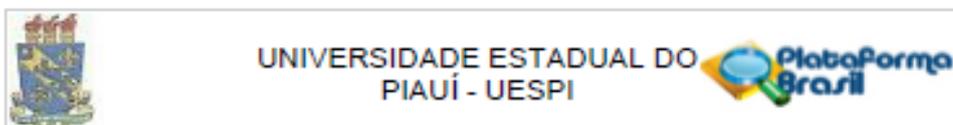
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.806.829

Apresentação do Projeto:

A pesquisa será de natureza aplicada, de abordagem quali-quantitativa, no tocante aos objetivos a pesquisa será de cunho exploratório, descritiva e explicativa. A presente pesquisa será realizada em agosto de 2018 (na PB, porém em um cronograma anexado consta junho a setembro de 2019), com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Picos-Piauí. Ao todo serão investigados 13 alunos com idade entre 13 e 15 anos de maneira que a amostra será representada pela totalidade dos alunos. A coleta de dados para esta pesquisa se dará pela realização de atividade diagnóstica através de proposta de produção textual sugerida pelo livro didático, coleta de escrita digital num grupo da turma em whatsapp. Os dados serão apresentados em quadros e gráficos para análise e serão analisados a luz da Fonologia.

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-6658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticuespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.006.829

Outros	propostatexto.jpg	26/05/2019 21:12:44	CONCEICAO	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	15/05/2019 22:55:23	FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOSEMINAL.docx	15/05/2019 22:53:12	FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	anuenda.jpg	15/05/2019 22:44:17	FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO	Acelto
Declaração de Pesquisadores	pesquisadora.pdf	15/05/2019 22:41:22	FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	INFRAES.pdf	15/05/2019 22:40:53	FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO	Acelto
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	15/05/2019 22:40:36	FRANCISCA PATRICIA DA CONCEICAO	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 22 de Janeiro de 2020

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Odevo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-8858 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

ANEXO E - PRODUÇÃO TEXTUAL DE A1

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO:

Nº:

PROFESSOR:

TURMA: 81

TURNO:

DATA:

1	Fora da cozinha.
2	
3	"Pai Perde filha no shopping" vamos re-
4	acalmar agora que tudo passou, e contar
5	como isso aconteceu.
6	Era um dia como todos os outros de um
7	shopping, o que mudou foi uma acontecida,
8	O Pai do Hengo, o seu filho, ele já brincava
9	normalmente com seu filho e de vez em uma
10	fonte bem bonita.
11	Porém, no dia em que seu filho ficou encantado
12	com a beleza, como certo dia fonte tinha
13	muito gente olhando, seu filho resolveu
14	Hengo para ir com a fonte mais de perto,
15	mas com isso Hengo olhou e saiu
16	correndo por o shopping e se escondendo dentro
17	de um brinquedo,
18	ficou dizendo atrás dele. saiu perguntando
19	a todos, e nada, até q viraram a pedir aos
20	seguranças para ver as câmeras de segurança,
21	com muita insistência os seguranças foram
22	ver com ele, e quando viram nas câmeras,
23	Hengo estava dentro de um brinquedo.
24	
25	
26	
27	

ANEXO F - PRODUÇÃO TEXTUAL DE A2

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: Nº:
 PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	Quando eu era menina, acreditava que as
2	mas molhadas que passavam o tempo todo
3	fazendo coisas absurdas. Os meus amigos logo
4	brincavam nessas coisas. No final da noite
5	meu tio me levou para casa, ele me viu q me
6	na minha casa humilde. Seu nome era Marti-
7	ria, mas todo nos chamávamos de "velha quaga".
8	Ela me muito feroz, desconfiada, cabelos brom-
9	bril, e ela sempre ficou orgulhosa, sem ningu-
10	m q se comparasse. Eu e meus amigos, tinha um
11	de de entrar dentro de casa, mas tinha um a
12	certeza de nos encontrar com ela sem uma facis-
13	se matar agente. Mas pensamos bem e velha-
14	mas.
15	No outro dia, eu e meus amigos resolvemos
16	entrar no quintal da velha, meu amigo teve
17	uma ideia de comprar alguns que para fazer na
18	casa, mas não. Ela deu a família aberta não
19	ficamos tocando os seus na casa da velha dispa-
20	rei, ele apareceu e falou com muita raiva,
21	osimos chorando. Eu fiquei com o último.
22	De repente eu tropecei numa pedra e caí em
23	cima do meu braço, ela estava se aproximando
24	de mim, ela disse não temo muito. Eu fui levado
25	para o hospital. Ela começou a fazer meu
26	braço e disse que precisava ir ao
27	hospital q lá operou meu braço, depois dei
28	eu deixei a vida da velha, e tornei um q de amigo
29	de novo Martália.
30	

ANEXO G - PRODUÇÃO TEXTUAL DE A3

FOLHA DE REDAÇÃO

NOME DO ALUNO: 3º ano
 PROFESSOR: TURMA: TURNO: DATA:

1	O Mistério da Casa 19
2	
3	Há muitas anos atrás, em uma pequena
4	cidadezinha do interior, existia uma vilarejo,
5	onde morava muitas famílias, algumas casas
6	eram pertinho uma da outra, mais tinha outras q
7	eram afastadas, só q uma era em especial,
8	começou a chamar a atenção de todos q ali
9	moravam, era a casa 19, ela era mto afastada,
10	muitas pessoas diziam q a cerca de 1 mês,
11	depois que os antigos moradores foram embora,
12	eles começaram a ouvir vozes pedindo ajuda,
13	mas ninguém nunca atendeu-se a voz q
14	era, pois a fulgura como uma casa "mal am-
15	sombrada", por esse motivo talvez, os antigos
16	moradores tivessem indo p longe.
17	Em um certo dia, um grupo de crianças foram
18	jogar bola próximo da casa 19. Com um determi-
19	nado tempo da brincadeira, a bola acabou ca-
20	indo no quintal da temida casa, as crianças fi-
21	caram com muito medo de ir pegar a bola,
22	mas só que João, um dos meninos q ali
23	brincavam, resolveu ir pegar a bola, mas com
24	bastante medo, ele pula o muro e logo avista a
25	bola, ele pega, e quando estava se preparando
26	para sair, ele escuta uma voz pedindo ajuda, o
27	menino acaba fazendo uma gde susto, mas se-
28	delva ver o que era.
29	João começou a rodear a casa, quando ele
30	vê por uma janela de um quarto, uma velhinha...