

Linguagem digital e produção escrita na Educação Básica: desafios pedagógicos, adequação discursiva e letramentos contemporâneos no ensino de língua portuguesa

Digital language and written production in Basic Education: pedagogical challenges, discursive adequacy and contemporary literacies in Portuguese language teaching

Olavo Dainez Silva ¹

Christiane Miranda Butthers de Almeida ²

RESUMO

A expansão das tecnologias digitais tem provocado transformações significativas nas práticas de leitura e escrita, influenciando diretamente o ensino da língua portuguesa na Educação Básica. Nesse contexto, a linguagem digital caracteriza-se pelo uso de abreviações, neologismos, emojis, expressões onomatopaicas e aproximação com a oralidade, configurando novas formas de interação social mediadas pela escrita. Este artigo tem como objetivo discutir as interferências da linguagem digital na produção escrita de estudantes, analisando desafios pedagógicos relacionados à adequação discursiva em diferentes gêneros textuais. Trata-se de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos sociolinguísticos, nos letramentos digitais e na teoria dos gêneros textuais. Os resultados apontam que elementos característicos da comunicação digital tendem a ser transferidos para produções formais, gerando dificuldades no uso da norma-padrão, sobretudo em contextos escolares que demandam maior monitoramento linguístico. Contudo, tais práticas não devem ser compreendidas apenas como desvios, mas como manifestações de novos letramentos que exigem mediação pedagógica crítica. Conclui-se que o ensino da escrita deve articular o domínio da norma-padrão à valorização das práticas linguísticas contemporâneas, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes e da sua capacidade de adequação aos diversos contextos de uso da língua.

Palavras-chave: linguagem digital; produção escrita; ensino de língua portuguesa; gêneros textuais; letramentos digitais.

¹ Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: olavodainez@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7519-7358>.

² Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG. Docente do Departamento de Educação, Linguística e Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Carangola/MG. E-mail: christiane.almeida@uemg.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3786-2002>.

ABSTRACT

The expansion of digital technologies has significantly transformed reading and writing practices, directly influencing Portuguese language teaching in Basic Education. In this context, digital language is characterized by abbreviations, neologisms, emojis, onomatopoeic expressions and proximity to orality, configuring new forms of social interaction mediated by writing. This article aims to discuss the influence of digital language on students' written production, analyzing pedagogical challenges related to discursive adequacy in different textual genres. This is a qualitative bibliographic study grounded in sociolinguistic approaches, digital literacy studies and genre theory. Results indicate that features of digital communication tend to be transferred to formal writing, generating difficulties in the use of the standard norm, especially in school contexts that require greater linguistic monitoring. However, such practices should not be understood only as deviations, but as manifestations of new literacies that require critical pedagogical mediation. It is concluded that writing instruction must articulate the mastery of the standard norm with the recognition of contemporary linguistic practices, promoting the development of students' communicative competence and their ability to adapt language to different contexts of use.

Keywords: digital language; writing production; Portuguese language teaching; textual genres; digital literacies.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociotecnológicas das últimas décadas têm promovido mudanças profundas nas formas de interação social e nos modos de produção, circulação e recepção de textos. A ampliação do acesso à internet aos dispositivos móveis e às redes sociais consolidou práticas comunicativas marcadas pela rapidez, pela conectividade permanente e pela multiplicidade de linguagens. Nesse cenário, a escrita passa a assumir funções e configurações diversificadas, aproximando-se, em muitos casos, da oralidade e incorporando recursos multimodais que ampliam as possibilidades de expressão.

A linguagem digital emerge, assim, como uma prática social situada, sustentada por abreviações, neologismos, emojis, onomatopeias, simplificações gráficas e estruturas frasais mais breves e dinâmicas. Trata-se de uma forma de escrita que atende a finalidades comunicativas específicas, sobretudo em interações instantâneas e informais, nas quais a agilidade da troca comunicativa tende a prevalecer sobre o monitoramento normativo. Como observam estudos sobre o chamado *internetês*, a busca pela economia linguística e pela simulação da velocidade da fala constitui uma de suas características centrais (Gonzalez, 2007).

No âmbito escolar, porém, a presença crescente dessa linguagem suscita debates importantes. Embora seja inegável que os estudantes da Educação Básica estejam imersos em ambientes digitais desde cedo, desenvolvendo práticas de letramento vinculadas a esses espaços, também se observa que características próprias da escrita digital têm sido, por vezes, transferidas para produções formais que exigem maior adequação discursiva e observância da norma-padrão. É nesse ponto que se acentuam as preocupações de professores e pesquisadores da área de língua portuguesa.

A questão, contudo, não pode ser reduzida a uma oposição simplista entre “certo” e “errado”, “formal” e “informal”, “escolar” e “digital”. Como assinala Sobroza (2007), o tratamento da língua apenas como um conjunto rígido de regras e exceções, com primazia absoluta da variedade padrão, pode reforçar processos de exclusão linguística e desconsiderar a realidade sociocultural dos educandos. Por outro lado, reconhecer a legitimidade das práticas linguísticas contemporâneas não significa abdicar do ensino da

variedade de prestígio social, essencial para a inserção acadêmica, profissional e cidadã dos sujeitos.

Diante desse cenário, este estudo busca responder ao seguinte problema de pesquisa: de que modo as práticas de escrita digital influenciam a produção escrita formal de estudantes da Educação Básica e quais estratégias pedagógicas podem contribuir para a mediação crítica desse fenômeno no ensino de língua portuguesa?

O objetivo geral do artigo consiste em discutir as interferências da linguagem digital na escrita escolar, analisando desafios pedagógicos relacionados ao ensino da produção textual. Especificamente, pretende-se: refletir sobre características da linguagem digital e sua inserção nas práticas sociais contemporâneas; apresentar exemplos de sua presença em textos escolares; discutir a importância da norma-padrão e da adequação discursiva; e examinar propostas metodológicas que possam auxiliar os professores na mediação desse fenômeno.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, sustentada na análise de produções acadêmicas que abordam a relação entre cultura digital, ensino da escrita, ortografia, letramentos e gêneros textuais. O *corpus* teórico mobilizado inclui, entre outros, autores como Sobroza (2007), Fiorin (2008), Koch e Elias (2009), Moraes (2010), Rojo (2013), Paolucci e Ávila (2011), Martins-Chang, Ouellette e Madden (2014), Gaydeczka e Karwoski (2015), Gomes (2016), Santana e Melo (2017), Couto (2019), Rodrigues (2020) e Gonçalves (2021).

O artigo organiza-se em quatro seções principais. Na primeira, discutem-se a cultura digital e seus impactos nas práticas de escrita. Na segunda, analisam-se exemplos de interferência da linguagem digital na produção textual escolar, com retomada de figuras e fragmentos descritos em estudos anteriores. Na terceira, aborda-se a importância da norma-padrão articulada à noção de adequação discursiva. Por fim, discutem-se desafios pedagógicos e possibilidades metodológicas para o ensino da produção escrita em contextos marcados pelos letramentos contemporâneos.

2 CULTURA DIGITAL E TRANSFORMAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ESCRITA

A cultura digital tem promovido mudanças significativas nos modos de comunicação e nas formas de produção textual. O uso intensivo de celulares, aplicativos

de mensagens instantâneas, plataformas digitais e redes sociais favorece a circulação rápida de informações e a constituição de práticas discursivas em que a escrita é mobilizada de forma contínua, dinâmica e multifuncional. Nessas interações, a linguagem tende a aproximar-se da oralidade, assumindo traços de espontaneidade, síntese, informalidade e expressividade.

Essa nova configuração da escrita não deve ser compreendida como empobrecimento linguístico em si, mas como resposta a condições específicas de produção e circulação textual. Em ambientes digitais, a escrita frequentemente precisa ser ágil, responsiva e econômica; por isso, abreviações, simplificações gráficas, recursos visuais e marcas de entonação tornam-se funcionais. Nesse sentido, a linguagem digital configura-se como prática social situada, e não como simples distorção da escrita escolar.

Gonzalez (2007) observa que um dos fenômenos mais recorrentes no *internetês* é justamente a abreviação de palavras, motivada pela intenção de reduzir o número de caracteres digitados e, conseqüentemente, acelerar a comunicação. Esse dado ajuda a compreender por que expressões como “vc”, “pq”, “tb”, “q” e outras formas reduzidas se tornaram tão recorrentes em interações virtuais. Além disso, o uso de emojis e de sinais gráficos repetidos cumpre funções pragmáticas relevantes, como intensificar emoções, substituir explicações verbais e criar marcas de proximidade entre interlocutores.

Do ponto de vista dos estudos dos multiletramentos, esse cenário exige uma ampliação da compreensão do que significa ler e escrever na contemporaneidade. Rojo (2013) argumenta que a escola precisa considerar a multiplicidade de linguagens, mídias e suportes presentes na sociedade atual. Tal perspectiva desloca o ensino da escrita de um modelo estritamente normativo para uma abordagem que leve em conta a diversidade dos contextos comunicativos e a pluralidade dos modos de significação.

Sob a perspectiva sociolinguística, o reconhecimento da heterogeneidade linguística é igualmente fundamental. Sobroza (2007) assinala que a escola, ao privilegiar exclusivamente a língua padrão e desprezar outras variedades, corre o risco de transformar o ensino de língua em instrumento de exclusão. Isso não significa negar a importância da norma-padrão, mas situá-la como uma variedade socialmente valorizada que deve ser ensinada sem apagamento das demais práticas linguísticas dos alunos.

Fiorin (2008), ao discutir o impacto da internet sobre a língua portuguesa, reforça que trabalhar com a realidade linguística dos estudantes é condição indispensável para

um ensino significativo. Em vez de tratar a linguagem digital como inimiga do ensino, cabe compreendê-la como parte do universo discursivo dos sujeitos contemporâneos. O desafio pedagógico, portanto, não é eliminar essa linguagem, mas ensinar os estudantes a reconhecerem quando, onde, por que e com que finalidade determinados recursos linguísticos podem ou não ser utilizados.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que a aprendizagem da escrita envolve múltiplas capacidades cognitivas e linguístico-discursivas. Como destacam Paolucci e Ávila (2011), aprender a ler e a escrever não se resume ao domínio do código alfabético ou ortográfico, mas pressupõe uma série de conexões em níveis diversos, envolvendo organização textual, coesão, coerência, inferência, seleção lexical e adequação ao interlocutor. Em razão disso, os efeitos da linguagem digital na escrita escolar não se restringem à ortografia, embora esse seja, muitas vezes, o aspecto mais visível.

Também é preciso considerar que as transformações tecnológicas têm repercussões diretas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Vergnano-Junger (2009, apud Barreto, 2021) observa que toda nova prática social implica mudanças de comportamento e o surgimento de novas formas de uso da linguagem. Nessa direção, o ensino da língua portuguesa precisa acompanhar as transformações culturais e comunicativas do presente, incorporando uma reflexão crítica sobre os letramentos digitais e suas implicações para a escrita escolar.

Ao mesmo tempo, Pretto (2011) adverte que muitos currículos escolares ainda permanecem mais próximos de uma lógica de reprodução tecnicista do que de processos efetivos de produção científica e cultural. Essa constatação reforça a necessidade de revisão metodológica por parte dos professores, para que o ensino da escrita possa dialogar com a realidade dos estudantes, sem perder de vista a formação de competências discursivas mais amplas e socialmente relevantes.

Assim, compreender a cultura digital e seus reflexos sobre a escrita não significa apenas mapear “vícios” ou desvios, mas reconhecer a emergência de práticas linguísticas híbridas que demandam novas formas de mediação pedagógica. Essa mediação se torna ainda mais necessária quando tais recursos passam a aparecer em gêneros escolares que requerem maior grau de formalidade e monitoramento, como se verá na seção seguinte.

3 INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM DIGITAL NA PRODUÇÃO ESCRITA ESCOLAR

3.1 Abreviações e marcas de informalidade

Entre as características mais recorrentes da linguagem digital está o uso de abreviações de palavras e expressões. Conforme Gonzalez (2007), a redução de caracteres constitui estratégia frequente no *internetês*, em razão da busca por rapidez comunicativa e economia linguística. Em ambientes digitais, tal recurso desempenha função pragmática clara: permitir maior agilidade na troca de mensagens, aproximando a escrita do ritmo da oralidade.

Quando esse tipo de construção é transferido para gêneros escolares mais formais, entretanto, surgem tensões relacionadas à ortografia, à formalidade e à adequação ao contexto. Importa ressaltar, como faz Toneli (1998), que os problemas ortográficos não decorrem exclusivamente do uso da linguagem digital. A grafia das palavras em português é afetada por múltiplos fatores, entre eles o desconhecimento de regras, a não memorização de grafias convencionais e a arbitrariedade de certas escolhas ortográficas. Ainda assim, o uso recorrente de formas abreviadas em interações cotidianas pode contribuir para sua reprodução em espaços em que elas não são esperadas.

Essa influência foi observada, por exemplo, em estudo de Rodrigues (2020), que analisou produções escritas de estudantes do Ensino Médio e identificou, em fragmentos de textos escolares, a presença de abreviações típicas do universo digital.

Figura 1 – Fragmentos de produção escrita analisados por Rodrigues (2020)

Fragmento 01

Pq estudar sobre a historia do negro si o racismo não acaba, apenas disfaça, pois hoje o racismo e de maneira sutil. (2015.1 – Aluno A) FRAG. 01

Fragmento 02

Meu coração nao sei pq bate por vc. (2015.1 – Aluno A) FRAG. 02

Fonte: Rodrigues (2020).

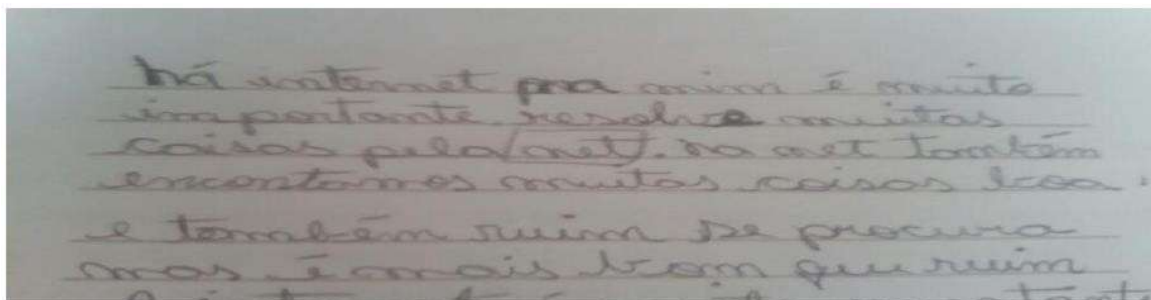
Ainda que, nesta versão textual, não se reproduzam visualmente os excertos originais presentes no trabalho da autora, a referência à figura é importante porque evidencia o tipo de ocorrência investigada: abreviações e simplificações gráficas aparecem em produções que, em princípio, deveriam obedecer a padrões mais monitorados de escrita. O valor analítico dessa figura está em demonstrar que o fenômeno não permanece restrito ao espaço da interação digital, mas atravessa a escrita escolar, tornando-se material observável na prática pedagógica.

Do ponto de vista interpretativo, os fragmentos analisados por Rodrigues (2020) sugerem que a escrita dos estudantes revela não apenas “erros”, mas hábitos de textualização adquiridos em ambientes digitais. Em vez de enxergar essas marcas exclusivamente como sinal de descuido, é mais produtivo entendê-las como indício de circulação entre diferentes esferas de letramento. O problema pedagógico, nesse caso, reside menos na existência da abreviação em si e mais na dificuldade de reconhecer os limites contextuais de seu uso.

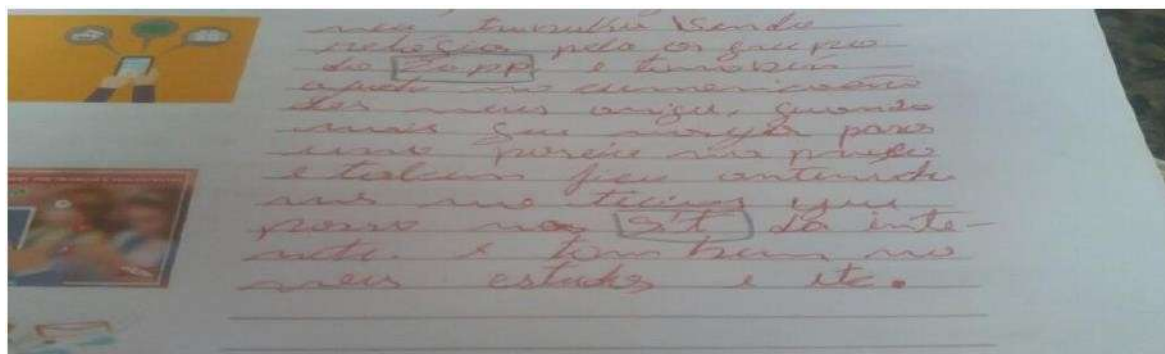
Estudo semelhante foi desenvolvido por Santana e Melo (2017), que analisaram textos dissertativos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental sobre o tema “O uso da internet”. Os autores identificaram a presença não apenas de abreviações, mas também de expressões onomatopaicas e outras marcas de informalidade.

Figura 2 – Produções escritas de alunos com marcas da linguagem digital

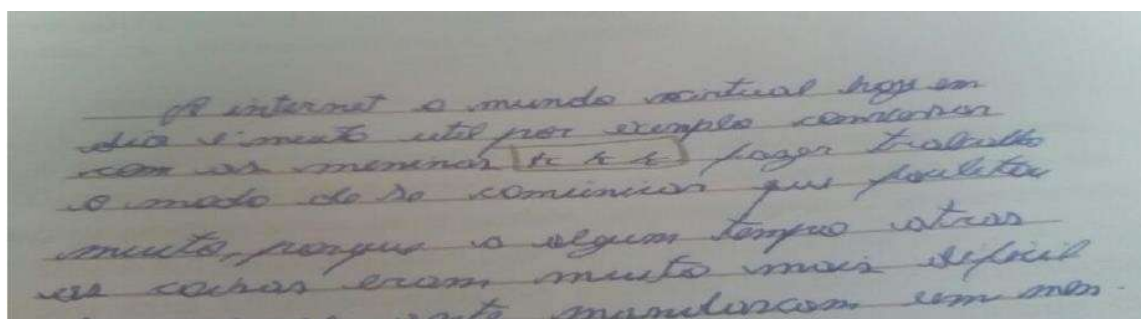
Texto A



Texto B



Texto C



Fonte: Santana e Melo (2017).

Segundo os autores, nos textos analisados aparecem exemplos como “net” para designar *internet*, “zapp” para referir-se ao *WhatsApp* e “kkk” para representar risadas. A explicação da figura torna-se relevante porque ela permite visualizar, ainda que indiretamente nesta retextualização, a diversidade de marcas linguísticas levadas pelos estudantes para o interior da escrita dissertativa. Não se trata apenas de abreviar por economia gráfica; trata-se de inserir no gênero escolar elementos próprios de um ambiente conversacional, marcado pela descontração, pela proximidade e pela expressividade imediata.

A descrição desses exemplos evidencia níveis diferentes de interferência. A forma “net”, por exemplo, revela condensação lexical já bastante difundida em usos cotidianos, aproximando-se de um empréstimo abreviado com ampla circulação. “Zapp”, por sua vez, mostra adaptação criativa de nome próprio de aplicativo ao léxico comum, sugerindo um processo de lexicalização informal. Já “kkk” representa um recurso expressivo tipicamente digital, cujo funcionamento depende do compartilhamento de convenções

socioculturais entre os interlocutores. Quando tais marcas aparecem em texto dissertativo escolar, observa-se o deslocamento de estratégias interacionais próprias da web para uma situação em que se espera outra postura discursiva.

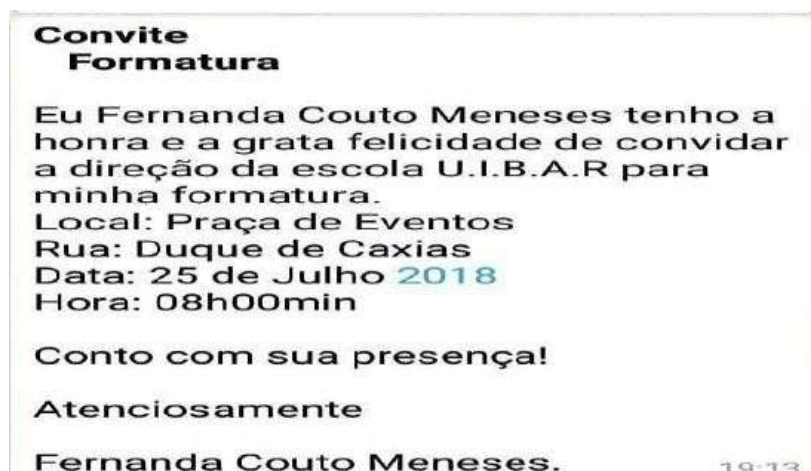
Desse modo, os dados apresentados por Santana e Melo (2017) ampliam a compreensão do fenômeno: a influência da linguagem digital não se resume à ortografia, mas alcança também o nível discursivo-pragmático, afetando o grau de formalidade, o posicionamento enunciativo e a construção do texto em sua globalidade.

3.2 Consciência linguística e adequação ao gênero textual

A presença de marcas da linguagem digital na escrita escolar não pode ser analisada apenas a partir de suas características formais. É necessário considerar também a capacidade do estudante de reconhecer as condições de produção e circulação dos diferentes gêneros textuais e de adequar suas escolhas linguísticas às finalidades comunicativas, aos interlocutores e ao grau de formalidade exigido em cada situação. Nessa perspectiva, mais do que identificar usos próprios da comunicação digital, interessa observar em que medida o aluno demonstra consciência das diferentes possibilidades de uso da língua e consegue mobilizá-las de acordo com o contexto.

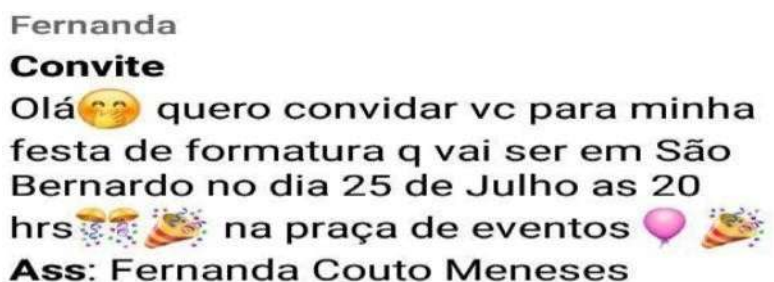
Outro estudo relevante é o de Couto (2019), que investigou a produção do gênero textual convite por estudantes da Educação Básica. A autora analisou textos produzidos por uma mesma aluna em contextos distintos, o que permitiu observar, com maior precisão, a relação entre linguagem, contexto de circulação e adequação genérica.

Figura 3 – Convite formal produzido pela aluna



Fonte: Couto (2019).

Figura 4 – Convite informal divulgado via WhatsApp



Fonte: Couto (2019).

A comparação entre as duas figuras é particularmente elucidativa. No convite informal divulgado via WhatsApp, aparecem características típicas da linguagem digital, como abreviações do tipo “vc” e “q”, além da presença de emojis. Tais recursos cumprem, nesse contexto, função expressiva e interacional: aproximam os interlocutores, tornam a mensagem mais leve e imprimem à escrita um tom de conversa cotidiana. Já no convite formal, produzido em atividade escolar, observa-se maior monitoramento linguístico, com respeito às convenções estruturais do gênero e às expectativas de formalidade.

O interesse analítico dessas figuras reside justamente no contraste. Diferentemente dos exemplos anteriores, que enfatizam a interferência da linguagem digital em textos escolares, Couto (2019) mostra que os estudantes podem, em certa medida, mobilizar registros distintos conforme o contexto. Isso sugere que o problema

não é, necessariamente, a incapacidade absoluta de utilizar a norma-padrão, mas o desenvolvimento ainda parcial da consciência de adequação. Em outras palavras, o estudante pode reconhecer diferenças entre situações comunicativas, mas ainda necessita de mediação pedagógica sistemática para consolidar o domínio dessas escolhas.

Esse dado é extremamente relevante para o ensino de língua portuguesa. Em vez de partir da ideia de que o aluno “não sabe escrever”, a análise permite afirmar que ele transita entre repertórios diversos e precisa aprender a ajustá-los às exigências de cada gênero textual. A noção de adequação discursiva ganha, assim, centralidade, pois desloca o foco da simples correção formal para a competência de selecionar recursos linguísticos de acordo com finalidade, interlocutor, suporte e contexto de circulação.

É nesse sentido que o trabalho com gêneros textuais se mostra especialmente fecundo. Ao compreender que cada gênero possui finalidades sociais, estruturas composicionais e estilos relativamente estabilizados, o estudante passa a perceber que a escolha de determinada linguagem não é arbitrária, mas orientada pelas condições de produção do texto. Tal percepção contribui para reduzir o uso indiscriminado de marcas da escrita digital em gêneros que exigem maior formalidade.

Além disso, como lembram Paolucci e Ávila (2011), a aprendizagem da escrita envolve múltiplas habilidades, incluindo organização de ideias, coesão, coerência e uso apropriado de recursos linguísticos. A presença de marcas digitais na escrita escolar, portanto, deve ser compreendida dentro de um quadro mais amplo de desenvolvimento da competência escritora, e não apenas como problema superficial de grafia.

Cumprе mencionar, ainda, que o fenômeno dos neologismos, embora muito presente na linguagem digital, não apareceu de forma expressiva nos dados escolares recuperados no texto-base original. Essa ausência não significa inexistência do fenômeno, mas sugere a necessidade de investigações futuras com *corpus* mais ampliados. O próprio fato de certos neologismos circularem com grande naturalidade em redes sociais e aplicativos já indica a importância de estudá-los em sua relação com a escrita escolar e com a ampliação da competência lexical dos estudantes.

Em síntese, os estudos analisados nesta seção permitem afirmar que a interferência da linguagem digital na escrita escolar é real, observável e multifacetada. Ela se manifesta por meio de abreviações, marcas de informalidade, recursos expressivos e deslocamentos de registros próprios da comunicação digital. Contudo, também se evidencia que os

estudantes são capazes, ao menos parcialmente, de diferenciar contextos de uso, o que reforça a importância de um trabalho pedagógico voltado para a consciência linguística e para a adequação discursiva.

4 NORMA-PADRÃO E ADEQUAÇÃO DISCURSIVA NA ESCRITA ESCOLAR

A discussão sobre a influência da linguagem digital conduz, inevitavelmente, à reflexão acerca da importância da norma-padrão no ensino da língua portuguesa. Tradicionalmente associada ao prestígio social, à legitimidade institucional e à circulação em esferas formais, essa variedade linguística continua sendo exigida em contextos acadêmicos, profissionais, administrativos e avaliativos, como redações escolares, exames seletivos, concursos e textos oficiais.

Dominar a norma-padrão, contudo, não é tarefa simples. Trata-se de um sistema de convenções historicamente legitimado, cuja apropriação demanda escolarização sistemática, contato frequente com práticas de leitura e escrita monitoradas e reflexão metalinguística sobre o funcionamento da língua. No ambiente escolar, portanto, o ensino dessa variedade permanece necessário, não apenas porque ela é socialmente cobrada, mas também porque pode ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em diferentes esferas da vida social.

Isso não significa, porém, adotar uma concepção reducionista de ensino de língua, fundada exclusivamente na correção gramatical. Como já assinalado, a defesa da norma-padrão não deve converter-se em desvalorização das demais variedades ou das práticas linguísticas que os alunos constroem em seus contextos cotidianos. O ponto central é a noção de **adequação discursiva**: escrever adequadamente não significa apenas obedecer a regras, mas selecionar recursos linguísticos pertinentes ao contexto, ao gênero, ao objetivo do texto e ao interlocutor.

Nesse sentido, a escrita digital e a escrita formal não devem ser pensadas em chave de oposição absoluta, mas em termos de funcionalidade contextual. Em interações mediadas por aplicativos de mensagens, por exemplo, a linguagem abreviada, os emojis e as marcas de oralidade podem ser plenamente adequados e eficientes. Já em uma redação escolar, em uma prova dissertativa, em um currículo ou em uma carta formal,

esses mesmos recursos tendem a comprometer a imagem do produtor do texto, a clareza da mensagem ou a expectativa de formalidade do gênero.

Martins-Chang, Ouellette e Madden (2014) destacam que a qualidade e a consistência das representações ortográficas influenciam a fluência de leitura e a compreensão textual. Tal observação reforça a relevância do ensino da escrita formal, sobretudo porque a ortografia não é apenas convenção abstrata: ela impacta diretamente o processamento do texto e a construção de sentidos. A escrita adequada, nesse caso, atua como facilitadora da comunicação.

Koch e Elias (2009), por sua vez, salientam que a produção textual eficaz exige considerar o interlocutor, o assunto a ser desenvolvido, a organização das ideias, o conhecimento prévio do leitor e a revisão do texto em função dos objetivos comunicativos. Tais orientações ampliam a noção de ensino da escrita, deslocando o foco de uma gramática puramente normativa para um trabalho efetivo com textualidade, coerência, progressão temática e interação.

À luz dessas contribuições, pode-se afirmar que a preocupação com a presença da linguagem digital na escrita escolar não deve se restringir a uma postura corretiva e sancionatória. Mais do que coibir, cabe ensinar os estudantes a reconhecerem os efeitos de sentido e os valores sociais produzidos por determinadas escolhas linguísticas. O estudante precisa compreender, por exemplo, que o uso de “vc”, “q” ou “kkk” em uma conversa por aplicativo pode ser natural e eficaz, mas, em um texto dissertativo escolar, essas marcas tendem a produzir efeito de inadequação.

Desse modo, o ensino da norma-padrão torna-se mais produtivo quando articulado à reflexão sobre usos e contextos. Em vez de impor uma oposição rígida entre língua “certa” e língua “errada”, o trabalho pedagógico pode mostrar que diferentes situações comunicativas exigem diferentes graus de monitoramento linguístico. Essa perspectiva favorece uma formação mais crítica, menos punitiva e mais alinhada às práticas reais de linguagem vividas pelos estudantes.

5 DESAFIOS PEDAGÓGICOS E POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

O avanço das tecnologias digitais impõe novos desafios ao trabalho docente, especialmente no que se refere ao ensino da produção escrita. Se, por um lado, os

estudantes chegam à escola já familiarizados com diversas práticas de escrita em ambientes digitais, por outro, essa familiaridade nem sempre se converte em competência para produzir textos adequados às exigências de gêneros formais e escolares. Cabe ao professor, portanto, mediar esse trânsito entre repertórios linguísticos distintos.

Bowen e Whithaus (2013, *apud* Gaydeczka; Karwoski, 2015) destacam que os educadores precisam auxiliar os alunos a se tornarem mais conscientes das múltiplas formas de trabalhar por meio dos modos de comunicação contemporâneos. Essa afirmação é particularmente importante para o ensino de língua portuguesa, uma vez que o trabalho com a linguagem não pode permanecer alheio às transformações sociotécnicas que atravessam a vida dos estudantes.

Nesse cenário, torna-se insuficiente um ensino baseado apenas em exercícios mecânicos de correção, listas descontextualizadas de “erros” ou práticas centradas na memorização normativa. Morais (2010) propõe princípios relevantes para o ensino da ortografia e da escrita, entre os quais se destacam: promover reflexão sobre a ortografia em diferentes momentos de produção textual; não controlar excessivamente a escrita espontânea dos alunos; não exigir nomenclatura gramatical como condição prévia para aprender regras; incentivar a discussão coletiva dos conhecimentos; registrar as descobertas dos alunos; desenvolver atividades em dupla ou grupo; e considerar a heterogeneidade da turma ao definir metas de aprendizagem.

Esses princípios são particularmente produtivos porque favorecem a construção ativa do conhecimento linguístico. Em vez de tratar a escrita como resultado de simples reprodução de normas, o professor passa a organizar situações em que os alunos observam, formulam hipóteses, discutem usos e revisam seus textos. Tal postura é compatível com a complexidade da escrita contemporânea e com a necessidade de formar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre seus próprios usos da linguagem.

Além disso, as metodologias ativas oferecem possibilidades importantes para o ensino da escrita em contextos digitais. Conforme a BNCC (Brasil, 2018), práticas que colocam o estudante em posição mais protagonista podem contribuir para uma aprendizagem mais significativa. Nesse horizonte, estratégias como gamificação, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e dinâmicas de retomada reflexiva podem ser adaptadas ao trabalho com produção textual.

A gamificação, por exemplo, pode ser utilizada para propor desafios de retextualização entre registros, nos quais os estudantes identifiquem diferenças entre linguagem digital e linguagem formal, revisem textos e justifiquem escolhas linguísticas. A aprendizagem baseada em problemas pode partir de situações concretas, como a análise de textos escolares que apresentem marcas de informalidade digital, levando os alunos a discutir coletivamente por que determinados usos são adequados em alguns contextos e inadequados em outros. A sala de aula invertida pode favorecer contato prévio com gêneros e exemplos diversos, ampliando o tempo de discussão e prática orientada em sala.

Contudo, é preciso cautela para não converter essas metodologias em fórmulas vazias. Não existe método único, mágico ou padronizado capaz de resolver automaticamente o problema da interferência da linguagem digital na escrita escolar. O que existem são possibilidades didáticas que podem funcionar com maior ou menor eficácia, desde que articuladas a planejamento, intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático das aprendizagens.

Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas mostra-se especialmente promissor. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) propõem uma organização do ensino em etapas que envolvem apresentação da situação, produção inicial, módulos de aprendizagem e produção final. Esse modelo permite ao professor identificar dificuldades reais dos estudantes, intervir sobre elas de maneira focalizada e acompanhar o processo de reformulação textual.

Aplicada à questão da linguagem digital, a sequência didática pode favorecer atividades como: comparação entre versões formal e informal de um mesmo gênero; análise de marcas de oralidade, abreviação e expressividade; discussão sobre interlocutor, objetivo e suporte; reescrita de textos com mudança de contexto comunicativo; e revisão coletiva dos efeitos de sentido produzidos por diferentes escolhas linguísticas. Ao fazer isso, o ensino deixa de se concentrar na mera proibição de certos usos e passa a desenvolver consciência de adequação.

Gonçalves (2021), ao trabalhar com neologismos em proposta didática, demonstra que a reflexão sobre transformações linguísticas pode enriquecer a competência lexical e discursiva dos alunos. Essa contribuição é valiosa porque mostra que a escola não precisa ignorar as inovações linguísticas contemporâneas; ao contrário, pode tomá-las como

objeto de análise, discussão e aprendizagem, ajudando os estudantes a compreenderem tanto sua produtividade quanto seus limites contextuais.

Do mesmo modo, Gomes (2016, *apud* Olegário *et al.*, 2019) observa que muitas práticas de escrita no meio digital extrapolam as propostas tradicionais de leitura e redação escolar, justamente porque se organizam em torno de redes de relacionamento, interação constante e sentidos compartilhados entre participantes. Essa constatação reforça a necessidade de o professor conhecer tais práticas e incorporá-las criticamente ao trabalho pedagógico, em vez de tratá-las apenas como ameaça ao ensino.

Também merece destaque a importância da formação docente para esse enfrentamento. Como afirmam Parzianello e Maman (2010), os professores precisam apropriar-se das novas tecnologias não apenas para motivar os alunos, mas para compreender os processos dinâmicos que se estabelecem nessa interação entre sujeito e máquina. Em outras palavras, não basta utilizar tecnologia em sala; é preciso compreender como ela reorganiza práticas de leitura, escrita, autoria, interlocução e circulação de textos.

Em síntese, o desafio pedagógico atual consiste em articular três frentes: o ensino sistemático da norma-padrão, a valorização crítica das práticas linguísticas contemporâneas e o desenvolvimento da consciência de adequação discursiva. Para isso, metodologias reflexivas, colaborativas e contextualizadas tendem a ser mais eficazes do que práticas puramente prescritivas e descontextualizadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as interferências da linguagem digital na produção escrita de estudantes da Educação Básica, discutindo desafios pedagógicos relacionados ao ensino da língua portuguesa na contemporaneidade. A revisão bibliográfica permitiu compreender que a linguagem digital, marcada por abreviações, onomatopeias, emojis, simplificações gráficas e aproximação com a oralidade, constitui prática social legítima em determinados contextos comunicativos, especialmente no ambiente virtual.

Os dados recuperados em estudos de Rodrigues (2020), Santana e Melo (2017) e Couto (2019) evidenciam que elementos dessa linguagem tendem a ser transferidos para produções escritas escolares, sobretudo em gêneros que exigem maior monitoramento

formal. As figuras e exemplos analisados mostraram não apenas a presença de abreviações e marcas de informalidade, mas também a complexidade do fenômeno, que envolve aspectos ortográficos, pragmáticos, discursivos e contextuais.

Ao mesmo tempo, a análise revelou que tais ocorrências não devem ser compreendidas apenas como simples desvios ou sinais de empobrecimento linguístico. Em muitos casos, elas expressam a circulação dos estudantes entre diferentes esferas de letramento e evidenciam repertórios comunicativos construídos em ambientes digitais. Por essa razão, o problema pedagógico não está na existência dessas práticas, mas na necessidade de desenvolver, com os estudantes, a competência de adequação discursiva.

Conclui-se, portanto, que o ensino da escrita precisa articular o domínio da norma-padrão à valorização das práticas linguísticas contemporâneas. O papel do professor não é eliminar a linguagem digital do universo do aluno, mas mediar criticamente sua compreensão, ajudando-o a reconhecer quando determinados recursos são adequados e quando se tornam inadequados em função do gênero, do interlocutor, do suporte e da finalidade comunicativa.

As contribuições de autores como Koch e Elias (2009), Moraes (2010), Rojo (2013), Gaydeczka e Karwoski (2015) e Gonçalves (2021) indicam que práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e centradas nos gêneros textuais podem favorecer esse processo. Metodologias ativas, sequências didáticas, atividades comparativas entre registros e propostas de revisão orientada surgem como possibilidades fecundas para o ensino da produção escrita em tempos de letramentos digitais.

Por fim, sugere-se, para investigações futuras, a realização de pesquisas empíricas que acompanhem intervenções pedagógicas voltadas à relação entre linguagem digital e escrita escolar, bem como estudos que ampliem o *corpus* de análise para verificar, com maior profundidade, a presença de neologismos, marcas multimodais e estratégias discursivas oriundas dos ambientes digitais em textos produzidos por estudantes de diferentes etapas da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Ana Cláudia Alves da Silveira. **Desafios e perspectivas da disciplina de Língua Portuguesa frente ao uso das tecnologias e o ensino remoto**. 2021. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português EaD) – Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, Jaguarão, 2021.

BOWEN, Tracey; WHITHAUS, Carl (ed.). **Multimodal literacies and emerging genres**. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

COUTO, Janayna dos Santos. **Internetês e WhatsApp na sala de aula: reflexões sobre linguagem digital e recurso virtual no ensino de língua portuguesa**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

FIORIN, José Luiz. A internet vai acabar com a língua portuguesa? **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 2-9, 2008.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 151-174, 2015. DOI: 10.15210/rle.v18i1.15301.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GONÇALVES, Débora Cristina Ferreira. **Neologismos: proposta de ensino para o desenvolvimento da competência lexical**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

GONZALEZ, Zeli Miranda Gutierrez. **Linguística de corpus na análise do internetês**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTIN-CHANG, Sandra; OUELLETTE, Gene; MADDEN, Melanie. Does poor spelling equate to slow reading? The relationship between reading, spelling, and orthographic quality. **Reading and Writing**, v. 27, n. 8, p. 1485-1505, 2014. DOI: 10.1007/s11145-014-9502-7.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2010.

OLEGÁRIO, Maria da Luz; BARBOSA, Antônia Alexandre. A utilização da escrita no WhatsApp e sua influência na produção de textos escolares do ensino fundamental. **Diálogos Pertinentes: Revista Científica de Letras**, 2019.

PAOLUCCI BIGARELLI, Juliana Faleiros; ÁVILA, Clara Regina Brandão de. Habilidades ortográficas e de narrativa escrita no ensino fundamental: características e correlações. **Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 237-247, 2011. DOI: 10.1590/S2179-64912011000300009.

PARZIANELLO, Sandra; MAMAN, Marilei. **Tecnologias e prática docente: reflexões sobre mediação pedagógica**. 2010.

PRETTO, Nelson de Luca. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. DOI: 10.21814/rpe.3042.

RODRIGUES, Tatielle Gomes. A influência da linguagem digital na escrita de estudantes da Educação Básica. **Humanidades & Inovação**, v. 7, 2020.

ROJO, Roxane (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SANTANA, Flávio Passos; MELO, Érica Angelina de. A influência da linguagem da internet na escrita formal: uma pesquisa com alunos do 9º ano na cidade de Tobias Barreto-SE. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 21-34, 2017.

SOBROZA, Lidiane Schlotfeldt. Escola, língua padrão e preconceito linguístico. **Linguagens & Cidadania**, v. 9, n. 1, 2007.

TONELI, Neiva Costa. **A construção do sistema ortográfico**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Leitura na tela: reconstruindo uma prática antiga. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica Ferreira; GREGOLIN, Isadora Valencise (org.). **Novas tecnologias em sala de aula: (re)construindo conceitos e práticas**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

Recebido em: **25/03/2026**

Aprovado em: **29/05/2026**