



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Daniele Campos Botelho**

**DA INTERNET PARA A SALA DE AULA: AS PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O *INTERNETÊS***

**Uberaba-MG**

**2021**

**Daniele Campos Botelho**

**DA INTERNET PARA A SALA DE AULA: AS PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O *INTERNETÊS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Martha Maria Prata Linhares

**Uberaba-MG**

**2021**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

B761d Botelho, Daniele Campos  
Da internet para a sala de aula: as percepções de professores em formação inicial sobre o *internetês* / Daniele Campos Botelho. -- 2021.  
129 f. : il., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021  
Orientador: Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares

1. Linguagem e internet. 2. Linguagem e línguas - Variação. 3. Comunicações digitais. 4. Professores -- Formação. I. Linhares, Martha Maria Prata. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 81'1:004.738.5

Daniele Campos Botelho

DA INTERNET PARA A SALA DE AULA: AS PERCEPÇÕES DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL SOBRE O *INTERNETÊS*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

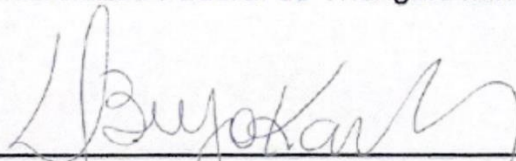
30 de abril de 2021

Banca examinadora:



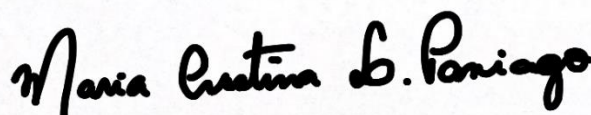
---

Prof.ª Dr.ª Martha Maria Prata Linhares  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



---

Prof.ª Dr.ª Alexandra Bujokas de Siqueira  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro



---

Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Lima Paniago  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Aos meus amados pais, Divina e Joel, onde minha vida começou e o amor não acaba.

## AGRADECIMENTOS

Todos dias a humanidade procura conhecer mais. Em todas as áreas do saber, a jornada de busca pelo conhecimento só é possível através da colaboração mútua entre os indivíduos. O comprometimento com a ciência e a solidariedade de quem torna o caminho possível anunciam o nascimento de parcerias para as quais o reconhecimento é imensurável. A gratidão é tamanha que carece ser eternizada no papel.

Agradeço aos meus pais, Divina e Joel, pelo berço de amor e união em que tive a dádiva de nascer, regado de palavras de incentivo e chazinhos de hortelã nos momentos difíceis. Vocês foram meus primeiros professores, e as lições sobre amor, humildade, honestidade e caridade vieram de vocês. Sempre reconheceram na educação um caminho reto para fazer o bem e contribuir para um mundo melhor, propiciando para mim as oportunidades que infelizmente não tiveram. Nada consegue ser mais valioso que isso, e nenhum gesto meu seria capaz de retribuir tamanho amor.

Aos meus irmãos, Jonas e Joice, pela parceria e por, muitas vezes, me lembrarem de quem eu sou: o degrau do meio de uma escadinha de três degraus. Entre o primogênito e a caçula, eu cresci amparada na nossa típica infância com implicâncias e provocações. Tenho orgulho até mesmo das nossas picuinhas, porque hoje elas nos fizeram unidos como somos. O carinho já estava lá atrás, disfarçado no gesto de companhia, quando o medo de escuro aparecia à noite. Ter irmãos é fazer os primeiros amigos antes mesmo de sair de casa e ter as memórias da infância seguras, guardadas em mais um coração. Revendo lembranças antigas, percebi o padrão com que nossa mãe tirava fotos nossas para revelar, colocando-nos em fila e organizando-nos por tamanho, eu estava sempre no meio. Hoje, nessas fotos, vi a uma metáfora da vida: sei que posso contar com vocês, cada um de um lado meu, braços dados.

Ao Vinicius, meu parzinho de vida e companheiro de caminhada, que estive ao meu lado desde que éramos apenas duas crianças crescidas descobrindo o companheirismo que o amor ensina. Das conquistas e desencantos que já tive na vida, não houve um único evento em que você não estive ao meu lado, apoiando ou acolhendo. Fossem lágrimas de dor ou alegria, eram sempre seus ombros que eu procurava para molhar. Obrigada pelas

incontáveis “gracinhas” na tentativa de aliviar as dificuldades que enfrentamos juntos e pelo colo que me acolheu tantas vezes. Eu não teria conseguido chegar ao fim dessa jornada sem as risadas que você me arrancou quase a força. Com você, sorrir é fácil e toda empreitada vale a pena.

Aos amigos que o Programa de Pós Graduação em Educação me trouxe, colegas da turma PPGE de 2019, eu não poderia ser mais grata por tê-los nessa jornada, descobrindo afetos e histórias de vida que marcaram pra sempre a minha própria. Com um afago a mais, agradeço à Nice, a Aline, a Bruna, a Amanda e a Laís: cada cafezinho da tarde, cada encontro na biblioteca, cada tarde conversando no colchão, cada almoço após as aulas, fizeram dessa jornada uma caminhada mais leve, dividindo fardos, compartilhando angústias e distribuindo alegrias nas ocasiões de encontro. Enquanto eu escrevo essas palavras a memória de momentos com vocês me vem à mente, e sem perceber, eu sorrio. Eu sei que, durante esses dois anos de mestrado, nossos caminhos se cruzaram nos fazendo colecionar boas histórias e lembranças, e agora, chegando ao fim desse ciclo, nossas rotas tendem a seguir rumos próprios. Mas sei também, dentro do meu coração, que, ter nossa história de vida marcada com tanto carinho por alguém, é sinal que a vida se encarregará de doces reencontros.

À Universidade Federal do Triângulo Mineiro, instituição que me acolhe desde a minha primeira graduação, inaugurando minha vida acadêmica e me proporcionando acesso ao conhecimento que hoje me licencia para o exercício da profissão que eu tanto me orgulho, o professorado. Igualmente, agradeço a todos os profissionais, professores e servidores, que elaboraram esse conhecimento para que dele eu me apropriasse efetiva e criticamente. Agradeço, sobretudo, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Daniel, Natalia e Martha, e ao secretário Alex, por suas condutas sempre tão humanas e respeitosas, acolhendo minhas limitações e estimulando o melhor que havia em mim enquanto pesquisadora, professora e ser humano.

À professora Martha, agradeço novamente, na condição de minha orientadora. Sempre compreensiva e paciente, acolheu minha pesquisa, me ensinou os caminhos e segurou minha mão em cada dificuldade do percurso. Tendo muito mais do que um “lado humano”, ela é humana “por todos os lados”. Guardo com carinho as lembranças do piquenique na pracinha com nossos

colegas de turma, o sorvete depois do evento, os lanchinhos no grupo de pesquisa e a carona já tarde da noite após o estágio. A *profê* (como carinhosamente passei a me reportar a ela, já não me lembro desde quando) diz não acreditar em coincidências, e acho que esse pensamento já me contaminou também. Posso apenas agradecer pelo interesse na minha pesquisa e por fazer de mim, ao fim destes dois anos, uma mulher que acredita mais em si mesma, não apenas como pesquisadora, mas em todas esferas do meu ser.

Aos futuros colegas de profissão que estiveram presentes em minha pesquisa enquanto participantes dos grupos focais, cedendo seu tempo e interesse ao contribuir crucialmente com minha pesquisa, deixo meu muito obrigada. Igualmente, agradeço à banca pelas valiosas contribuições a este trabalho, somando conhecimento e leituras que expandiram meus horizontes. Aproveito o ensejo, ainda, para registrar a honra que senti ao perceber que apresentei minha pesquisa para uma banca exclusivamente feminina: reconhecer-me pesquisadora diante de mulheres pesquisadoras foi um privilégio que marca minha história de vida e reverbera em todos os meus próximos passos.

Por último, porque Este abarca e integra tudo que menciono anteriormente, agradeço a Deus, cuja infinita bondade concedeu a vida a mim e a todos aqueles que amo, me proporcionando saúde para chegar ao fim deste ciclo e dividir essa vitória com todos esses para quem agradeço.



*“A sintaxe é uma questão de uso, não de princípios. Escrever bem é escrever claro, não necessariamente certo. Por exemplo: dizer ‘escrever claro’ não é certo, mas é claro, certo?”*

*(Luís Fernando Veríssimo)*

## RESUMO

Ciente das transformações que a língua sofre a depender do contexto sócio-histórico e dos usos que os falantes fazem dela, e, em consonância com as influências da cultura digital contemporânea em todos os campos da ação humana, esse estudo investiga as percepções professores em processo de formação inicial sobre as práticas linguísticas dos alunos, especialmente aquelas materializadas na escrita escolar quando esta apresenta características do *internetês*. Tomamos por *internetês* a variante escrita da língua advinda das práticas sociocomunicativas em contextos digitais de comunicação, como as conversações em *chats* nas redes sociais digitais, cuja particularidade mostra-se em características como abreviações de palavras, supressão de letras por motivações fonéticas e fonológicas, inserção de símbolos e caracteres imagéticos, além de processos mais complexos na construção textual, como transmutações do processo de referenciação e coesão textual. Nosso objetivo geral foi investigar como futuros docentes percebem essas práticas linguísticas e suas influências na escrita escolar de seus alunos. Para alcançar tal objetivo discutimos junto à professores em formação inicial dos cursos de Licenciatura em Física e em Química se e como o *internetês* está presente na escola, e suas consequências na escrita escolar. E então, a partir dessas discussões, analisamos as percepções de professores em formação inicial sobre o *internetês* na escrita escolar. Pertinente ao campo científico de formação de professores, esta pesquisa justifica-se em necessidade acadêmica, pois, investigando as mudanças da língua na cultura digital e como o professorado percebe essas mudanças, é possível contribuir com uma transformação do pensamento docente, que considere o ensino escolar de língua em uma visão mais incluyente, diante das variações linguísticas advindas da cultura digital. Os participantes da pesquisa são professores em processo de formação inicial, e, suas narrativas foram colhidas em grupos focais. Analisamos os dados qualitativos vindos dos grupos focais pela perspectiva da análise temática proposta por Fontoura (2011), somada as contribuições dos olhares que integram nosso quadro teórico: Marcuschi (1997), Bagno (2011), Marcelo (2009), Possenti (1996), Prensky (2001) e outros estudiosos mais, cujo enfoque teórico vai ao encontro da premissa de língua como prática social. Adicionalmente à análise de dados por tematização, contamos com o uso do software IRaMuTeQ, um software de análise textual de *corpus* linguísticos. A partir da análise das narrativas dos professores em formação, foi

possível perceber que entre os participantes da pesquisa, há, tanto aqueles que percebem o *internetês* na sala de aula em uma perspectiva negativa, como também há aqueles que o tem como um dialeto vindo da internet com influências positivas no ambiente escolar. Consideramos que, para ampliar as discussões sobre o tema, é preciso incentivar a produção acadêmica sobre o *internetês* associado à educação, conferindo-lhe relevância científica, bem como investir nos espaços de formação de professores a fim de formar docentes capacitados para lidar pedagogicamente com o fenômeno linguístico intrínseco à cultura digital que chegou às escolas.

**Palavras-chave:** Cultura digital. Linguagem na internet. Formação de professores.

## ABSTRACT

This paper investigates the perceptions of teachers in initial training process on students' linguistic practices influenced by the digital culture and the *netspeaking* characteristics, considering the language transformations in the socio-historical context and uses that speakers make of the language. By *netspeaking* we mean the written variant of the language which is the result of socio-communicative practices in digital communication contexts, such as conversations in chats on digital social networks, with its own characteristics such as word abbreviations, suppression of letters because of phonetic and phonological motivations, insertion of symbols and visual characters, as well as more complex processes in textual construction such as transformations in the textual cohesion process. Our main goal was to investigate how future teachers perceive these linguistic practices influenced by the *netspeaking* and their influences on the students' school writing. To achieve this goal, we discussed with Physics and Chemistry teachers in initial training process if and how the *netspeaking* is present at school, and their consequences in students' writing. And then, from these discussions, we analyzed the perceptions of teachers in initial training process on the *netspeaking* in students' writing. Relevant to the scientific field of teachers training, this research is justified in academic need because investigating language changes in digital culture and how the teachers perceive these changes, it is possible to contribute to a transformation of teaching thinking, considering the way language is taught in school in a more inclusive view. The research participants are teachers in the process of initial training, and their narratives were collected in focus groups. We analyzed the qualitative data from the focus groups from the perspective of the *análise temática* proposed by Fontoura (2011), adding the theoretical contributions of Marcuschi (1997), Bagno (2011), Marcelo (2009), Possenti (1996), Prensky (2001) and other scholars, whose theoretical focus meets the premise of language as a social practice. In addition to the *análise temática*, we used a software called IRaMuTeQ, which works with textual analysis of linguistic corpus. Finishing the analysis of the teachers in training process' narratives it was possible to perceive that among the research participants, there are, both those who perceive the use of the *netspeaking* in the classroom in a negative perspective, as well as those who see this dialect coming from the internet with positive influences in the school environment. We consider that it is necessary enlarge the discussions on the theme encouraging academic production on the *netspeaking*

associated to education, giving it scientific relevance, as well as investing in teacher training ways to qualify teachers to deal pedagogically with this linguistic phenomenon which arrived to schools.

**Key words:** Digital culture. Internet language. Teacher education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Impactos da globalização no mundo .....	<b>22</b>
<b>Figura 2</b> – Percurso de busca da revisão literária .....	<b>31</b>
<b>Figura 3</b> – Caracterização do marcador de identificação dos participantes da pesquisa - Interlocutores dos grupos focais .....	<b>81</b>
<b>Figura 4</b> – Temas definidos nas unidades de contexto selecionadas para análise temática de dados .....	<b>82</b>
<b>Figura 5</b> – Análise de similitude do corpus textual referente ao primeiro grupo focal realizado .....	<b>111</b>
<b>Figura 6</b> – Análise de similitude do corpus textual referente ao segundo grupo focal realizado .....	<b>112</b>
<b>Figura 7</b> – Nuvem de palavras do corpus textual referente ao primeiro grupo focal realizado. ....	<b>114</b>
<b>Figura 8</b> – Nuvem de palavras do corpus textual referente ao segundo grupo focal realizado. ....	<b>114</b>
<b>Quadro 1</b> – Quantidade de trabalhos publicados por base de dados.....	<b>28</b>
<b>Quadro 2</b> – Busca de trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) .....	<b>29</b>
<b>Quadro 3</b> – Busca de trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ....	<b>29</b>
<b>Quadro 4</b> – Publicações selecionadas para leitura completa apresentadas por descritor.....	<b>30</b>
<b>Quadro 5</b> – Publicações selecionadas para leitura completa e análise.....	<b>31</b>
<b>Quadro 6</b> – Relação dos perfis atribuídos a entidades participantes do plano de ERE em Minas Gerais/ Uberaba nas redes sociais digitais .....	<b>51</b>

**Quadro 7** – Apresentação do encaminhamento da análise de dados pela tematização referente aos dois grupos focais realizados .....**83**

**Quadro 8** – Análise lexical clássica do corpus textual referente ao primeiro grupo focal realizado. ....**106**

**Quadro 9** – Análise lexical clássica do corpus textual referente ao segundo grupo focal realizado .....**109**

## LISTA DE SIGLAS

- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CETIC** - Centro Regional De Estudos Para O Desenvolvimento Da Sociedade Da Informação
- COVID -19** - Corona Virus Disease 2019
- EAD** - Educação à Distância
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- ERE** - Estudo Remoto Emergencial
- EUA** - Estados Unidos da América
- ICTs** - Information and Communication Technology
- IRaMuTeQ** - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
- LERASS** - Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales
- MEC** - Ministério da Educação
- OMS** - Organização Mundial de Saúde
- OPAS BRASIL** - Organização Pan-Americana de Saúde no Brasil
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PET** - Programa de Educação Tutorial
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PROINFO** - Programa Nacional de Informática na Educação
- REANP** - Regime Especial de Atividades Não Presenciais
- SEEs** - Secretarias Estaduais de Educação
- SEE MG** – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
- SEMED UBERABA** - Secretaria Municipal de Educação de UBERABA
- SMEs** - Secretarias Municipais de Educação
- TCLE** - Termo de Consentimentos Livre e Esclarecido
- TDICs** - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TICs** - Tecnologias de Informação e Comunicação
- UFTM** - Universidade Federal do Triângulo Mineiro



## SUMÁRIO

<b>1. A PESQUISADORA E O PROBLEMA DE PESQUISA .....</b>	<b>17</b>
1.1 A PESQUISADORA .....	17
1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA .....	20
<b>2. DAQUILO QUE VEIO ANTES: UMA REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>27</b>
<b>3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>38</b>
3.1 AS ROTAS TRAÇADAS A PRIORI .....	38
3.2 UM REVERTERE NO PERCURSO: READEQUANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM RAZÃO DO ISOLAMENTO SOCIAL IMPOSTO PELA PANDEMIA DO COVID-19 .....	44
<b>4. A CULTURA DIGITAL, A ESCOLA E AS DIFERENTES GERAÇÕES....</b>	<b>52</b>
4.1 TECNOLOGIA E A CULTURA DIGITAL.....	52
4.2 A ESCOLA EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL.....	56
4.3 A CULTURA DIGITAL E AS DIFERENTES GERAÇÕES .....	63
<b>5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE LÍNGUA .....</b>	<b>68</b>
5.1 O CAMPO DE ESTUDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	68
5.2 A LÍNGUA COMO OBJETO DE ENSINO ESCOLAR.....	71
5.3 A LÍNGUA NA ERA DA INFORMAÇÃO.....	73
<b>6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>76</b>
6.1 MÃOS À OBRA: COLOCANDO EM PRÁTICA OS SETE PASSOS DA ANÁLISE TEMÁTICA.....	78
6.2 OS SUJEITOS DE PESQUISA: CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS .....	80
6.3 DESCOBRINDO TEMAS: ANÁLISE TEMÁTICA DOS GRUPOS FOCAIS.....	81
6.3.1 <b>Análise dos grupos focais com professores em processo de         formação inicial</b> .....	81
6.4 IRAMUTEQ, UM VALIOSO ACHADO: UM SOFTWARE DE ANÁLISE TEXTUAL CONTRIBUINDO NA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS .....	104
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro do grupo focal com Docentes em Formação.....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B - Análise de similitude do primeiro grupo focal realizado .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C - Análise de similitude do segundo grupo focal realizado .....</b>	<b>130</b>

# 1. A PESQUISADORA E O PROBLEMA DE PESQUISA

## 1.1 A PESQUISADORA

*“Minha mãe achava estudo a coisa mais fina do mundo. Não é. A coisa mais fina do mundo é o sentimento. Aquele dia de noite, o pai fazendo serão, ela falou comigo: ‘Coitado, até essa hora no serviço pesado’. Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com água quente. Não me falou em amor. Essa palavra de luxo.”*

*(Ensino – Adélia Prado)<sup>1</sup>*

Nasci Daniele Campos Botelho no dia dez de agosto de mil novecentos e noventa e cinco. Tenho vinte e quatro anos e, ao dizer isso, uso palavras cuja idade ultrapassa oito séculos. Desde que me lembro, os assuntos de língua sempre me comoveram. Afinal, quem para pra pensar no que as pessoas fazem com as palavras?

Não tive as regalias de ser caçula nem primogênita. Sou filha do meio entre três rebentos, e trago comigo esse tom morno pra vida. Há certa vaidade em dizer que nunca deixei minha cidade natal, Uberaba, por acreditar que aqui os afetos são mais duradouros: orgulho mineiro.

A inclinação docente veio cedo, e já na tenra infância, entre as brincadeiras de escolinha e os primeiros ensaios de caligrafia, repetia constantemente que seria professora “quando eu crescer”. A primeira vez na escola, aos seis anos, me fez ter mesmo certeza. Nisso sinto que fui muito feliz: nunca fui empurrada ao professorado, por falta de perspectiva quanto a outras

---

<sup>1</sup> Compartilho com Adélia Prado, além do orgulho mineiro, o olhar sensível que reconhece nos ensinamentos dos nossos pais a sua singular benquerença pelos filhos, vislumbrando na formação intelectual a possibilidade de uma vida menos sofrida de que a deles mesmo. Talvez essa seja uma das circunstâncias mais clichês que marcam a relação entre essas duas gerações. Pudera nossos pais perceberem que, é justamente o esforço cotidiano que fazem que traduz o que há de mais precioso e impagável na vida.

carreiras profissionais ou arrastada pelo mercado de trabalho, mas escolhi ser professora. E tive vantagem, porquanto desde muito cedo a semente já estava ali.

A trajetória, no entanto, entre a escolha docente e o caminho a ser percorrido, teve suas flores e pedras. Acredito que na medida em que se toma conhecimento dos desafios e dificuldades do que é ser professor na realidade brasileira, um esforço obstinado vai, paulatinamente, tomando a cor do sonho. E o sonho exige coragem. Certamente, o apoio incansável dos meus pais foi o bálsamo dessa jornada. É preciso dizer (e sou grata pela oportunidade), à Dona Divina e ao Senhor Joel, que o famoso palpite paterno que afirma conhecer os filhos mais do que eles conhecem a si mesmos é certo. Eles conseguem ver que ainda resta força quando cogitamos desistir.

Ingressei na Licenciatura em Letras – Português/Inglês na Universidade Federal do Triângulo Mineiro no ano de dois mil e treze. Foram quatro anos de muito aprendizado e ainda mais encanto cultivado pelos assuntos da língua portuguesa. As aulas de literatura me faziam brilhar os olhos ao ver o que os poetas fazem com as palavras, mas foi o campo da linguística que me conquistou e abriu o caminho do meu interesse de pesquisa.

Tive minha primeira experiência formal como professora no ano de dois mil e dezessete, e, foi quando eu assumi que formar-se professor é um processo que se constitui na prática, por tentativa e erro. Estar em sala de aula, na condição de docente pela primeira vez, me ensinou algo sobre o ser professor que os quatro anos de conhecimento teórico de um curso de licenciatura ainda não haviam me proporcionado. Ali, na vivência cotidiana, onde não há situações hipotéticas, as necessidades extrapolam a competência conteudista do professor, e é preciso lidar com as situações pedagógicas de didática, de acesso pela linguagem, além das complexas questões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e comportamentais que tangem o relacionamento aluno/professor.

Estive por três anos no ofício de professora da educação básica, atuando como docente na quarta série do Ensino Fundamental I. Durante esse período, ainda que curto, inúmeras foram às vezes em que senti que não basta identificar-

se com a profissão para que as práticas docentes sejam proveitosas ao propósito de ensinar: a habilidade didática de um professor é fruto de esforço e estudo. Foi reconhecendo a necessidade de aprender mais, diminuindo distâncias entre o fazer teórico e o fazer prático, e aprofundando conhecimentos pedagógicos, que, ingressei na Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade de Franca. Busquei equilibrar os compromissos discentes e docentes, familiares e afetivos, simultaneamente aos múltiplos afazeres que sabemos fazer parte do cotidiano de um professor, a fim de me formar pedagoga.

Na altura do meu terceiro ano de experiência atuando como professora, já mais segura do meu papel enquanto docente, me visita novamente a vontade de saber mais. “Mal de professor comprometido com a tarefa é estar sempre em movimento”, um estimado mestre da Licenciatura em Letras me advertiu. Uma frase de Leonardo da Vinci no rodapé de uma agenda veio com a sutileza de um sinal discreto, pronta para minha interpretação “Quanto mais conhece, mais ama”. Era tempo de estudar mais, colocar-me em movimento mais uma vez.

Comprometi-me com a ideia de ingressar no mestrado, dando continuidade à minha disposição para pesquisa no campo da linguística, somando a isso meu novo interesse a temas associados à lida cotidiana da sala de aula, como a formação profissional docente, vindo das minhas vivências profissionais até o momento.

Em contato com colegas de profissão, especialmente aqueles que estavam atuando em séries mais adiantadas da educação básica, surge o último elemento que viria compor o tema de pesquisa que despertaria meu interesse: o fator da cultura digital a influenciar na língua escrita. Foi comentando as situações vividas nos nossos primeiros anos de carreira docente que, eu e meus colegas professores, mencionamos as ocasiões em que os alunos trazem para a escrita escolar os traços da escrita de ambientes digitais de comunicação. Surge o interesse de investigar sobre como se dá esse fenômeno linguístico e como os professores lidam com ocorrências do tipo.

O Mestrado em Educação da UFTM veio unindo todas essas propostas, somando novas perspectivas para minha investigação e contribuindo com meu

problema de pesquisa que acabou por delinear-se com o título *“Da internet para sala de aula: as percepções de professores em processo de formação inicial sobre as influências do Internetês na escrita escolar”*, gentilmente acolhido e orientado pela profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares.

Acredito que, tendo narrado minha trajetória de vida nestas palavras iniciais, dou abertura a este trabalho de pesquisa revelando o apreço pela personalidade como uma das minhas características mais relevantes como indivíduo e profissional – e também, agora, como pesquisadora. Esse “quê de subjetividade”, aberto a infinitos olhares e múltiplas interpretações, tão próprio da existência humana e valorado na pesquisa qualitativa com sujeitos, estará presente em cada uma das seções deste trabalho. Na forma de epígrafe, seja com a notação de um verso, uma canção, ou um pensamento, enfeitei a abertura de cada um dos capítulos que se seguem. Em nota de rodapé, exponho minhas justificativas e interpretações das passagens elegidas, mas reitero desde já a possibilidade de leituras plurais a depender do universo inteiro que somos cada um de nós.

## 1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA

*“Tenho que folgar os nós dos sapatos, da gravata, dos desejos, dos receios...”*

*(Gilberto Gil)<sup>2</sup>*

O problema de pesquisa delineou-se com o encontro do interesse pelo campo linguístico de pesquisa, vindo da licenciatura em Letras, com o encanto

---

<sup>2</sup> O trecho da canção de Gilberto Gil me veio em mente enquanto escrevia sobre o problema de pesquisa. Enquanto colocava-o em palavras fui percebendo que a tarefa de delimitar o problema de pesquisa não era tão simples quanto parecia enquanto tudo ainda era ideia. Foi então que, ao selecionar os descritores que caracterizariam meu problema de pesquisa e fazer as primeiras buscas nas bases de dados, percebi que seria preciso “folgar os nós” a fim de conhecer trabalhos semelhantes na literatura, e com isso, olhar meu problema de pesquisa por diferentes lentes, o que certamente sacudiria minha zona de conforto. As palavras do compositor baiano me deram o próximo passo: após folgar os nós, era preciso abrir mão também dos receios, e então me aventurar.

cultivado pelo tema formação de professores, em sua esfera pedagógica, germinado na graduação em Pedagogia e enraizado no Mestrado em Educação. O componente da cultura digital, que remete às práticas de escrita advindas de plataformas virtuais de comunicação, vem ao encontro das necessidades das novas gerações, desde o surgimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), marcando um novo período na história da humanidade: a Terceira Revolução Industrial, – também mencionada como Era da Informação ou Era Digital (RIFKIN, 2012) – designada pelos historiadores como o período histórico subsequente a Segunda Guerra Mundial, com três grandes marcos: a descoberta e utilização da energia nuclear nos EUA; o surgimento da robótica nas indústrias automobilísticas na década de 1970; e o uso do computador pessoal na década de 90.

As transformações advindas do surgimento das TICs são inegáveis: a otimização do fluxo informacional do mundo abrangeu os âmbitos econômico, social, cultural e político, acarretando o fenômeno da que ficou conhecido como *globalização*<sup>3</sup>. Foi notório o impacto científico e tecnológico nos campos da indústria, agricultura e pecuária, bem como nas relações comerciais, nacionais e internacionais. Não seria exagero dizer que a Era Digital transformou a forma como o ser humano se relaciona com o mundo: sua forma de pensar, comunicar e trabalhar foi revolucionada por uma nova dinâmica advinda desta transformação social tecnológica. (LÉVY, 2009)

Em contrapartida, os avanços tecnológicos também acarretaram impactos sociais negativos. No campo ambiental, os efeitos vêm sendo sentidos pela degradação ambiental progressiva no decurso da exploração dos recursos naturais ao longo dos anos. Na perspectiva econômica, tais transformações tecnológicas contribuíram com a expansão e a consolidação do capitalismo, erguendo blocos econômicos e estabelecendo hegemonias, agravando desigualdades sociais e demarcando a exclusão social e o acesso desigual aos

---

<sup>3</sup> Embora o termo “globalização” tenha sido comumente usado para designar o período histórico ligado à expansão dos fluxos comunicacionais e informacionais concomitante à Revolução Industrial do século XVIII, basta reconhecermos o conceito de *globalização* como um processo de expansão econômica, política e cultural a nível mundial para constatar que, de fato, o fenômeno da mundialização tem seu início no período das Grandes Navegações, no século XVI, com a exploração de territórios e trocas comerciais entre as nações.

meios de comunicação. E ainda, no que tange a dimensão cultural, o surgimento das novas tecnologias contribuiu para a produção e consumo de bens e serviços globais, impactando no enfraquecimento e descaracterização de culturas locais. (GARCIA; HORONGOSO; COUTINHO, 2018) (PALHARES; SILVA, 2015)

A figura 1, a seguir, reúne alguns impactos da globalização citados:

Figura 1 – Impactos da globalização no mundo



Fonte: Dados elaborados pela autora em 02 mar de 2021.

Posteriormente, e, com a ampliação do elemento digital, a sigla TICs ganhou nova letra e o conceito passou a designar, mais especificamente, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) (KENSKI, 2009). Esta distinção terminológica se faz importante, uma vez que aponta para mais uma atualização: o célebre crescimento da Internet e sua capacidade de interatividade instantânea indicam o caminho para o que tem sido chamado de Era digital 2.0 ou Web 2.0 <sup>4</sup> (TIM O'REILLY, 2013). Não é de se admirar que tais impactos tenham alcançado os contextos educacionais. Como instituição social,

<sup>4</sup> O termo Web 2.0 foi criado por Tim O'Reilly, em 2003 para designar um novo conceito de Internet, em que, além de usufruir da rede de informações, o usuário pudesse contribuir com a plataforma, adicionando conteúdos e favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos compartilhados.

a escola está inserida na conjuntura histórico-social da humanidade e participa dos impactos das transformações tecnológico-digitais, ainda que tardiamente, em algumas circunstâncias econômicas e culturais.

Em relação às redes sociais em plataformas digitais, é cada vez maior o número de pessoas, majoritariamente jovens, que se utilizam destas como meios de comunicação cotidianos e práticos. Em pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2019), foi constatado que 82% das crianças e jovens brasileiros, com idade entre nove e dezessete anos, possuem perfil em redes sociais. As redes sociais são espaços virtuais acessáveis por meio de dispositivos digitais - como *smartphones* e *tablets* - que, ao alcance da mão, mostram-se como artefatos indispensáveis para a interação e conexão com o mundo virtual. Redes sociais digitais vastamente propagadas, como o *Whatsapp*, o *Instagram* e o *Facebook*, com seus recursos de *chat*, propiciam a oportunidade de comunicação entre contatos de forma rápida e gratuita, desde que se tenha conexão com a internet.

Perante as questões que tangem o ensino, e mais especificamente o ensino de língua, Bottentuit Junior e Albuquerque (2017) ressaltam que o massificado uso que os jovens fazem das TDICs contribuiu para que os dispositivos digitais móveis tenham se convertido no suporte preferencial das atividades de leitura e escrita das novas gerações. A escrita escolar, historicamente, por outro lado, preza pelas regras prescritas nas gramáticas normativas, cujo ideal de língua é o padrão reconhecido como “norma culta”, na qual as regras normativas gramaticais tendem a excluir quaisquer variantes linguísticas que desviem do padrão considerado culto. Por esse motivo, a escrita produzida por alunos no âmbito escolar é moldada para contextos formais, viabilizando os parâmetros previstos nas gramáticas normativas. Embora existam movimentos que buscam difundir um olhar menos normativo para a língua, considerando a diversidade linguística própria de todo idioma em seus aspectos sociais e culturais (BAGNO, 2013; BECHARA, 2009; MARCUSCHI, 2001), como grupos que se dedicam ao estudo da interculturalidade e dos multiletramentos, da Linguística Aplicada e da Sociolinguística (ROJO, 2009;



MOITA LOPES, 2006), essas iniciativas ainda não chegaram de forma massiva na realidade escolar brasileira.

O que temos observado nos ambientes escolares em relação às práticas de escrita dos alunos, difere, em algum tanto, dos registros escritos formais valorizados pelo contexto escolar. Abreviações de palavras, inserção de símbolos imagéticos e variações nos processos de coesão referencial são algumas das particularidades linguísticas no âmbito virtual que caracterizam o que tem sido chamado de *internetês*, e vêm, paulatinamente, inserindo-se na escrita escolar dos alunos. Essa transmutação das características da escrita escolar poderia ser justificada pelo uso massificado de redes sociais digitais pelos jovens brasileiros conforme aponta a pesquisa realizada em 2018 pela TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2019), anteriormente referida.

Refletindo sobre o fato de que a língua, como instrumento para interação informal em contextos digitais, pode apresentar as particularidades mencionadas, caracterizando um funcionamento próprio, vemos a necessidade de problematizar e analisar como se dá a escrita nos suportes digitais e quais as influências desses novos hábitos na linguagem escrita escolar. Emergem então, algumas questões:

- O *internetês* configura-se como um novo sistema de escrita?
- O *internetês* tem influenciado a escrita formal escolar?
- Como professores em formação percebem as influências do *internetês* na escrita formal escolar?

A fim de compreender e buscar respostas a esses questionamentos, nossa pesquisa tem por objetivo geral investigar **quais as percepções de professores em formação frente às influências do *internetês* no registro escrito dos alunos.**

Para isso, a investigação desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Realizar uma revisão da literatura entre as produções acadêmicas que tratem do tema internetês considerando o ensino escolar de língua e a formação de professores;
- b) Analisar quais as percepções de futuros professores sobre as influências do *internetês* na escrita escolar.

Matos e Jardimino (2016) comentam que, quando a pesquisa qualitativa em educação se propõe a investigar “o que pensam” os professores, alunos, e outros atores do processo educacional, uma diversidade de termos são empregados para referir-se às representações mentais dos sujeitos pesquisados: percepções, concepções, representações, crenças, e outros mais. Tamanha pluralidade, segundo os autores, pode gerar dificuldades epistemológicas e interferir na compreensão do arcabouço teórico-conceitual da pesquisa. Por essa razão, Matos e Jardimino (2016) relatam a necessidade de um acordo entre os pares sobre o significado do termo adotado.

Em nossa pesquisa, adotamos o termo “percepção” por acreditar ser aquele que melhor representa nosso esforço investigativo acerca dos sentidos atribuídos pelos professores aos usos que os alunos fazem o internetês. No Dicionário Online de Português encontramos “percepção” definida como

1. Ação ou efeito de perceber, de compreender o sentido de algo por meio das sensações ou da inteligência. 2. Juízo consciencioso acerca de algo ou alguém: é necessário entender a percepção do certo e do errado. [Por Extensão] Avaliação sobre coisas ou seres a partir de um julgamento ou opinião. (PERCEPÇÃO. In: Dicio)

No entanto, as concepções de “percepção” também são variadas, como Matos e Jardimino (2016) já reuniram:

**Psicologia:** função pela qual o espírito organiza suas sensações e forma uma representação dos objetos externos. Resultado da atividade desta função.

**KANT:** A percepção é a consciência empírica, isto é, uma consciência acompanhada pela sensação’ (Crítica da Razão Pura, ‘Analítica Transcendental’, p. 167). ‘Representação acompanhada de consciência’ (Crítica da Razão Pura, ‘Analítica Transcendental’, p. 266).

**JAMES:** ‘Hoje se está de acordo em definir a percepção como a consciência do objeto imediatamente presente ao órgão sensorial’ (Súmula de Psicologia, p. 411, Marcel Rivière et Cie.).

**LAGNEAU:** ‘A percepção é o acabamento da representação e a retificação dos dados sensíveis, que resultam, ambos, de um juízo [...] pelo qual determinamos em essência, quantidade e qualidade um objeto a que remetem as qualidades sensíveis, numa realidade que as constitui’ (Célebres Lições e Fragmentos, p. 63,)” (MATOS; JARDILINO, 2016, p.26)

Dentre as concepções de “percepção” listadas por Matos e Jardimino (2016), a que mais se aproxima do nosso intuito é a dada pelo filósofo francês Jules Lagneau, por envolver a noção de juízo como componente da percepção. Essa será, então, a concepção de “percepção” adotada em nossa pesquisa.

Segundo Marcuschi (1997), é preciso considerar as práticas sociais e contextos de produção ao tomarmos a tarefa de investigar fenômenos que repercutem na língua de uma civilização contemporânea, porque as transformações linguísticas são fruto das práticas sociais e relações entre sujeitos. Concorde, faz-se relevante considerar, bem como investigar, as práticas linguísticas das novas gerações, uma vez que as transformações ocorridas a partir daí refletirão no futuro da língua.

Por se tratar de um tema ainda incipiente – pontuamos, a seguir, que não foram encontrados muitos trabalhos sobre o tema durante nosso percurso de revisão bibliográfica – a expectativa é que essa pesquisa possa colaborar com o aprofundamento do assunto em investigações futuras, e quem sabe, contribuir para a discussão do ponto em questão na esfera da formação docente, favorecendo a negociação de valores, como os juízos *de erro e acerto* perante as práticas linguísticas dos alunos. Desta forma, pertinente ao campo científico de formação de professores, esta pesquisa justifica-se em necessidade acadêmica, pois, investigando as mudanças da língua na cultura digital e como o professorado percebe essas mudanças, é possível contribuir com uma transformação do pensamento docente, que considere o ensino escolar de língua em uma visão mais incluyente, diante das variações linguísticas advindas da cultura digital. A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP UFTM).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> CAAE 30516820.8.0000.5154

## 2. DAQUILO QUE VEIO ANTES: UMA REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

*“Eu pus os meus pés no riacho e acho que nunca os tirei.  
O Sol ainda brilha na estrada que eu nunca passei.”*

*(Caetano Veloso)<sup>6</sup>*

Se até aqui, apresentando minha trajetória pessoal e apontando os caminhos que me trouxeram à busca que assumo, estive em voz singular, peço licença nesta altura do texto, para tomar plural a voz que expressa o trabalho conjunto que é a produção de conhecimento na trajetória de uma pesquisa científica. Pesquisar é sempre verbo de ação coletiva.

A primeira parceria a ser reconhecida é a coparticipação que envolve orientadora e orientanda, a debruçarem-se no problema de pesquisa e a ele dedicarem-se. De modo parecido, é preciso considerar os percursos já percorridos pelo o tema pesquisado. As perguntas que traduzem o problema de pesquisa certamente já foram pensadas, ainda que incipientemente, ou quiçá respondidas por diferentes óticas e especificidades em determinado momento histórico.

Pensando naquilo que veio antes do momento presente, buscamos verificar o que já foi produzido no âmbito acadêmico em relação às influências do *internetês* na escrita escolar, considerando a esfera de formação de professores, com a intenção de tão somente tomar conhecimento de pesquisas recentes cujo foco geral venha ao encontro da nossa proposta. Embora o tema do *internetês* seja relativamente recente, não nos comprometemos a esgotar o

---

<sup>6</sup> O rio é representado nas artes como o símbolo máximo do movimento de mudança e renovação. Na letra de Caetano, além de carregar essa simbologia, os pés mantidos no riacho indicam o compromisso permanente com a busca. O verso seguinte, “O sol ainda brilha na estrada que eu nunca passei”, parecia traduzir minha visão do caminho que vislumbrei enquanto ainda estava no ponto de partida da pesquisa: eu não poderia prever os obstáculos que viriam, mas estava disposta a concluir a travessia porque havia Sol.

assunto, mas prestar-nos a uma revisão de literatura que contemplasse as publicações acadêmicas situadas entre o ano de 2005 e o ano de 2020.

Nossa busca foi realizada nos bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações <sup>7</sup> (BDTD) e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior <sup>8</sup> (CAPES). O quadro 1 apresenta o número de trabalhos publicados encontrados a priori em cada uma das bases de dados mencionadas.

Quadro 1 – Quantidade de trabalhos publicados por base de dados

<b>Base de dados</b>	<b>Trabalhos publicados</b>
BDTD	223
CAPES	34
<b>TOTAL</b>	<b>257</b>

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de busca realizada em 02 jan de 2020

Os trabalhos publicados encontrados nos dois bancos de dados foram localizados a partir da busca combinada de descritores. Os descritores buscados foram “formação de professores”, “internetês”, “escrita digital”, “escrita na internet” e “cultura digital” <sup>9</sup>. Nosso critério de busca realizou-se na combinação do descritor “formação de professores” com um dos demais descritores mencionados. Os resultados de busca referentes a cada combinação estão apresentados no quadro 2 e no quadro 3.

---

<sup>7</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, disponível em <<http://bdttd.ibict.br/>>

<sup>8</sup> Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, disponível em <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>>

<sup>9</sup> Durante nosso percurso de revisão bibliográfica, ao buscar os descritores nas bases de dados, percebemos que algumas autores se referiam ao fenômeno linguístico que estamos chamando de “internetês” como “escrita digital”. Por isso, utilizamos também essa expressão como um dos descritores no processo de busca.

Quadro 2- Busca de trabalhos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

<b>Descritores buscados</b>	<b>Resultados</b>
formação de professores; internetês	177
formação de professores; escrita digital;	2
formação de professores; cultura digital	44
formação de professores, escrita na internet	0
<b>TOTAL</b>	<b>223</b>

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações em 02 jan de 2020.

Quadro 3 - Busca de trabalhos no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

<b>Descritores buscados</b>	<b>Resultados</b>
formação de professores; internetês	0
formação de professores; escrita digital	0
formação de professores; cultura digital	34
formação de professores, escrita na internet	0
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de busca realizada no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 02 jan de 2020

Buscando aprofundar a revisão do nosso tema de pesquisa, partimos para a fase de consulta dos trabalhos recolhidos na revisão da literatura. A partir das 257 pesquisas encontradas, examinamos quais delas mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Nosso critério de seleção, neste momento, se fez pela leitura do título, e quando não suficiente, procedemos a leitura do resumo. Assim, apuramos um total de 16 trabalhos de afinidade temática para posterior análise mais detalhada.

Dos 16 trabalhos selecionados, sendo 6 vindos do banco de dados BDTD e 10 vindos do banco de dados da CAPES, partimos para a leitura cuidadosa dos seus respectivos resumos, selecionando, finalmente, 6 estudos que, pela estreita similaridade do tema, convergem ao interesse da presente pesquisa.

Então, estes trabalhos remanentes, compreendendo cinco artigos e uma dissertação, publicados entre os anos de 2007 e 2018, foram analisados sob uma leitura completa e criteriosa que nos permitiu declarar, de fato, a afinidade com nosso estudo. Ao chegar neste número final de 6 trabalhos pudemos afirmar o estado incipiente da pesquisa científica do nosso problema de pesquisa, especialmente em investigações de maior magnitude, como dissertações e teses. A relação destas 6 publicações restantes com os descritores buscados nas bases de dados está explicitada no quadro 4.

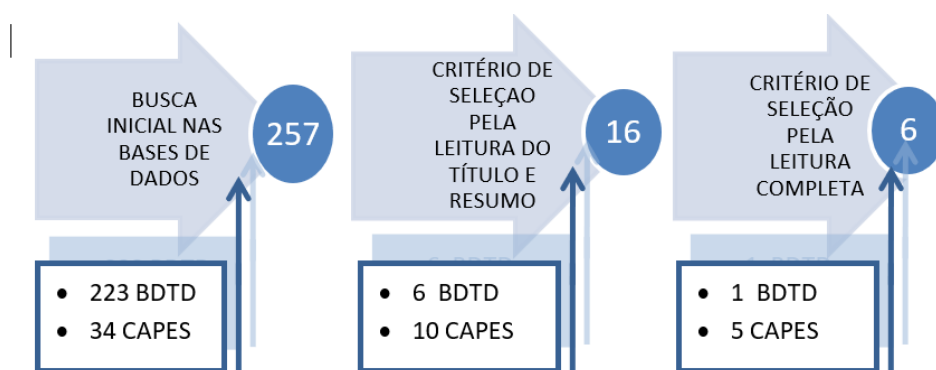
Quadro 4- Publicações selecionadas para leitura completa apresentadas por descritor

<b>Descritor</b>	<b>Frequência</b>
formação de professores; internetês	4
formação de professores; cultura digital	2
formação de professores; escrita digital	0
formação de professores; escrita na internet	0
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 18 jan de 2020.

A figura 2 retrata o percurso de busca da revisão literária percorrido.

Figura 2 – Percurso de busca da revisão literária



Fonte: Dados elaborados pela autora a partir de busca realizada em 18 jan de 2020

Apresentamos, no quadro 5, as publicações selecionadas no nosso percurso de revisão da literatura para proceder a leitura completa e análise.

Quadro 5 – Publicações selecionadas para leitura completa e análise

Autor(es)	Título da publicação	Ano de publicação	Tipo de publicação
<b>Ribas, Pinho e Lahm</b>	A influência da linguagem formal na linguagem formal de adolescentes	2007	artigo
<b>Fruet, Winch, Fagan e Zemolin</b>	Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa?	2009	artigo
<b>Laughton</b>	Do papel às telas: novas perspectivas do processo educacional	2015	artigo
<b>Barbosa</b>	Metamorfoseando a escrita: transposição de marcas e estratégias gráficas no <i>whatsapp</i> para a redação escolar	2018	dissertação
<b>Gomes e Correa</b>	Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes brasileiros	2009	artigo
<b>Oliveira e Santana</b>	O internetês e as novas configurações da escrita na língua portuguesa	2018	artigo

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 18 jan de 2020.



De posse das seis publicações resultantes da nossa revisão da literatura, a saber, Ribas, Pinho e Lahm, (2007), Fruet, Winch, Fagan e Zemolin (2009), Laughton (2015), Barbosa (2018), Gomes e Correa (2009) e Oliveira e Santana (2018), e após proceder a leitura cuidadosa a fim de comparar a afinidade temática com nosso estudo, consideramos alguns dos tópicos apresentados, sobre os quais nos instigou levantar discussões.

O trabalho de Ribas, Pinho e Lahm, (2007) consiste no artigo “A influência da linguagem virtual na linguagem formal de adolescentes” e é fundamentado numa pesquisa realizada a partir da análise documental de produções textuais legítimas, colhidas em ambiente escolar e produzidas por alunos da sexta série do Ensino Fundamental, na tentativa de analisar se a linguagem virtual influencia a linguagem formal.

A primeira questão levantada pelos autores, a qual também nos interessa aprofundar a investigação, se dá no fato de a linguagem virtual em sua modalidade escrita aproximar-se muito mais do sistema de funcionamento da oralidade do que da escrita propriamente. Prova disso, segundo os estudiosos, é o valor semântico dado aos caracteres imagéticos inseridos, os *emojis*, para marcar a intencionalidade do tom com que a informação enviada é registrada. Segundo os autores,

É importante admitir que a escrita virtual, ou o “internetês” como também é conhecida, conta com uma criatividade extraordinária de seus usuários, prova disso são as inúmeras “caracteretas” que, podem expressar os mais variados sentimentos. Na conversa virtual, o uso da linguagem abreviada, dos “emoticons”, das “caracteretas” é frequente, já que não existe a expressão facial, e, diferente da conversa telefônica, que também é à distância, não é possível sentir a entonação da voz que quem fala, nesse caso de quem escreve. Então, para evitar os mal-entendidos, os internautas utilizam os mais diversos recursos para fazer da língua falada-escrita, uma conversa informal e irreverente. (RIBAS; PINHO; LAHM, 2007, p.5)

Em suas considerações finais, os autores avaliam, a partir da análise das produções textuais colhidas, que a escrita virtual exerce influência na escrita formal, pela identificação de traços desta linguagem própria de contextos digitais materializados na escrita escolar dos alunos, como abreviações de palavras, alongamento de vogais e inserção de caracteres com o intuito de expressar

entoação e sentimentos. Ribas, Pinho e Lahm, (2007) assumem, ainda, que tal influência é negativa, porque prejudica a compreensão do texto, e inclusive “passa a atingir o raciocínio dos alunos, que com a utilização constante desse tipo de linguagem, e sem o apoio de um trabalho sob a abordagem pedagógica, vão, aos poucos, limitando seu pensamento” (RIBAS; PINHO; LAHM, 2007, p.9).

Embora associado ao descritor “formação de professores” quando localizado no nosso percurso de busca, o artigo em questão pouco discute essa esfera da problemática abordada, ademais, concebe que o compromisso relacionado à formação de professores seria a competência de uma abordagem pedagógica para “corrigir os desvios”.

De forma semelhante, e apoiando-se numa concepção tradicionalista da língua, em que a linguagem é tomada como um sistema fechado, regido por normas rígidas e socialmente estanque, Laughton (2015) desenvolve sua pesquisa em torno dos impactos – declarados pela autora como sobremaneira negativos – das influências da linguagem dos internautas nos instrumentos de avaliação nacional de escrita: a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A autora atribui o declínio dos índices brasileiros em avaliações nacionais da educação à cultura digital contemporânea, que, segundo a autora, para além das questões linguísticas que temos comentado até aqui, a alteração dos suportes físicos das atividades de leitura escrita, como a substituição do papel pelo ecrã, promoveu o “comprometimento da educação”. Segundo a autora:

A (des)construção de uma nova linguagem já influencia os usuários de forma nociva para a sua educação, pois ultrapassou os limites das telas passando essa linguagem para todos os textos impressos. (...). O problema é o excesso, uma vez que, para os estudantes, de modo geral, o uso exacerbado desses meios de comunicação não é vantajoso, pois essa prática de escrita e leitura pode comprometer o uso recomendado para a escrita pela falta de contato com o papel, ou seja, os livros, os textos impressos. Essa prática está levando à perda e/ou confusão das normas padrões no momento de uso. (LAUGHTON, 2015, p. 2)

Já o texto de Fruet, Winch, Fagan e Zemolin (2009), “Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa?”, trata de um artigo publicado por quatro

autoras e, como o título transparece, propõe abertura a uma discussão dos impactos positivos e negativos do *internetês*, tomado como um dialeto consolidado na língua portuguesa. A pesquisa, de cunho bibliográfico, reúne opiniões diversas de estudiosos da língua e também traz à tona a afinidade do *internetês* com o nível oral da língua, ao mesmo tempo em que contempla a escrita. Para as autoras a questão é complexa porque “o dialeto da internet é diferente da língua escrita e da língua oral. Não temos ainda uma classificação específica, por ser muito recente, sendo que se constitui de uma mistura de ambas. Trata-se de um gênero híbrido”. (FRUET; WINCH; FAGAN; ZEMOLIN, 2009, p.7). Quanto à motivação para tal fenômeno, as autoras explicam:

O princípio básico do *internetês* é extrair o essencial de cada palavra, descartar o supérfluo e, inevitavelmente, ceder à tentação dos apelos fonéticos. Isso se dá pela necessidade de tornar a comunicação mais ágil e veloz, tal como é na língua falada. Isso resulta em uma economia nas construções linguísticas empregadas no meio virtual. (FRUET; WINCH; FAGAN; ZEMOLIN, 2009, p.5)

No que tange o tema de pesquisa de formação de professores, o trabalho das estudiosas manifesta grande preocupação com de que modo os professores lidam e estão sendo preparados para conceber a conjuntura linguística ocasionada pelo advento do “dialeto *internetês*” (FRUET; WINCH; FAGAN; ZEMOLIN). Sobre o papel do professor frente a esta circunstância, as autoras trazem a contribuição do professor e linguista Sérgio Nogueira, em pronunciamento feito em uma entrevista quando questionado sobre os “perigos” da nova linguagem no ambiente escolar:

Sérgio Nogueira aconselhou os professores a não ficarem assustados com esse novo dialeto, mas que eles procurassem conhecer essa linguagem. Pois, de acordo com Nogueira, seria interessante promover, em sala de aula, atividades com o dialeto, porque essas experiências têm a qualidade de reconhecer o fenômeno e explorá-lo, mostrando sua dimensão real, sem diminuir sua importância. (FRUET; WINCH; FAGAN; ZEMOLIN, 2009, p. 9)

Ao delinear suas considerações finais, Fruet, Winch, Fagan e Zemolin (2009) apontam para uma ponderação positiva dos impactos do *internetês* na escrita escolar. Conforme as autoras afirmam, o surgimento de um dialeto próprio aos ambientes virtuais de comunicação apenas comprova a vitalidade da

língua e sua capacidade de transformação ao longo das gerações, e, reconhecer essa variante linguística como um código válido e altamente aceitável em determinadas situações sócio comunicativas, além de contribuir na promoção da criatividade dos jovens que dele fazem uso, evidencia e favorece a construção de suas identidades.

Afinado à Fruet, Winch, Fagan e Zemolin (2009), Barbosa (2018) dedica a pesquisa “Metamorfoseando a escrita: transposição de marcas e estratégias gráficas no *Whatsapp* para a redação escolar”, publicada em forma de dissertação no ano de 2018, a discutir e analisar como se dão as marcas linguísticas do *internetês* inseridas na escrita escolar. Para tal, a pesquisadora desenvolveu um trabalho de coleta de dados com produções textuais dos alunos do nono ano do Ensino Fundamental, num trabalho comparativo entre a escrita formal produzida no ambiente escolar com as mensagens enviadas em um grupo pelo aplicativo *Whatsapp*, cujos participantes foram os mesmos alunos. Ao ter delimitado seu problema de pesquisa, a pesquisadora declara que supõe se deparar, na fase de análise dos dados, com

[...] uma certa *contaminação* da escrita regular que não se restringe ao uso de vocábulos ou inclusão de símbolos próprios da linguagem digital, como os *emotions*, por exemplo, mas, possivelmente, certa internalização das estratégias utilizadas pelos estudantes nos meios digitais de tal modo que se pode observar um novo modo de realizar a escrita quando esses mesmos usuários fazem uso dessa modalidade da língua. É possível constatar, sobretudo nas conversas online, a realização de uma escrita comprometida com a brevidade, muito marcada por truncamentos e expressões coloquiais mais comuns na modalidade oral. (BARBOSA, 2018, p.15)

Atenta às questões que tangem a esfera formação de professores, Barbosa (2018) empenha-se em compreender como a escola situa-se nesse contexto linguístico e, primordialmente, como o corpo docente tem se posicionado frente às novas linguagens advindas dos recursos tecnológicos atuais. Contudo, de antemão, a pesquisadora admite:

Necessariamente essa linguagem chegou à sala de aula. Porém, não há efetivamente a apreciação dessas produções linguísticas produzidas pelos jovens e adolescentes em ambientes digitais, permanecendo muitas vezes o ensino de conteúdos tradicionais na escola e negligenciando essa produção que é real e significativa para seus usuários. Inicialmente vista como invasora, ou seja, entendida

como um mal à língua, na escrita e na oralidade dos educandos, pôde-se perceber as marcas desse convívio, mas não foi acolhida e trabalhada pelos professores, ao contrário, por parte de muitos educadores houve mais a preocupação em coibir os usos dessa linguagem na produção escolar.” (BARBOSA, 2018, p.27)

Nesse panorama, a autora reconhece a necessidade de investimento na formação permanente do professorado de língua portuguesa, por ser “urgente e necessária a reforma dos currículos dos cursos de Letras, bem como uma ação formativa consistente e contínua” a fim de promover políticas que atendam às necessidades do ensino de língua materna, como organismo vivo e mutável que é, com proposição de novos referenciais teóricos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trata-se, portanto, segundo Barbosa (2018) de compreender gêneros linguísticos pela sua natureza sociointeracional, a considerar as produções reais da língua como objeto de interesse ao conhecimento pelo dinamismo inerente à língua.

O trabalho de Gomes e Correa (2009) propõe-se a investigar, por meio de uma pesquisa qualitativa exploratória, se alunos adolescentes transpõem, espontaneamente, características da escrita própria da comunicação nos meios digitais para a escrita escolar. Realizando entrevistas e analisando materiais textuais produzidos pelos oito participantes, as autoras buscaram reconhecer quais as marcas linguísticas caracterizavam a comunicação dos sujeitos participantes nos contextos digitais de interação social dos quais faziam parte e quais dessas características linguísticas migravam para o registro escrito escolar destes alunos.

O texto é introduzido com menção à importância social dos gêneros textuais, e, ao apontar o advento da internet e o progresso tecnológico que veio com ela, as autoras admitem a emergência de “gêneros textuais digitais”. Ao mencionar o caráter comunicativo da língua, seja em sua modalidade escrita ou falada, as estudiosas reconhecem especificidades dessa “escrita teclada” nos gêneros textuais digitais que a aproxima do sistema da oralidade. Ao referirem-se a essas características próprias da escrita teclada por “transgressões”, Gomes e Correa (2009) revelam seu posicionamento frente a essas novas práticas linguísticas:

Para conversarem através da Internet os adolescentes usam vários tipos de gêneros de texto digitais. Com frequência, seus textos vêm sendo produzidos de modo alternativo e casual, utilizando a linguagem escrita de forma mais simplificada e com várias transgressões, como iniciar frases com letra minúscula ou, então, não acentuar as palavras (Costa, 2005; Bolter, 2001; Lee, 2007). A forma não-convencional de escrever na Internet se transformou em um modismo entre os mais jovens, caracterizando, assim, a escrita adolescente nos canais digitais de comunicação. O uso descompromissado da escrita, no que diz respeito às suas normas, e o aumento crescente do número de adeptos a este modo de registro têm despertado a atenção da comunidade científica para a emergência de um novo estilo de escrita denominado como "escrita teclada", "escrita da Internet" ou, ainda, "Internetês" (GOMES; CORREA, 2009, p. 74)

Na discussão dos resultados, Gomes e Correa (2009) afirmam que os participantes parecem não transpor para o uso escolar da escrita padrão as características observadas nas interações sociais digitais. No entanto, as autoras comentam que os sujeitos participantes, enquanto alunos da educação básica, muitas vezes são pressionados a escrever de forma mais ágil e a supressão de letras para economia de tempo poderia vir a ser tentadora, a depender da tolerância do contexto sociocomunicativo em que a língua escrita é empregada.

Já o trabalho de Oliveira e Santana (2018) aborda o *internetês* enquanto variante da língua portuguesa e discute possíveis prejuízos a norma culta ao considerar sua aquisição e utilização pelos seus falantes. A priori, o texto parece considerar apenas os processos linguísticos que estão imbricados no tema, deixando em segundo plano os aspectos do ensino e da esfera de formação de professores.

Ao comentar a questão das abreviações, as autoras ponderam que estas não são um aspecto linguístico recente, mas anterior ao advento do *internetês*, e recordam abreviações como *Sr.* para *senhor* e *apto* para *apartamento*. Ao tratar das "carinhas" (emojis e emoticons), Oliveira e Santana (2018) também ponderam seu valor comunicacional nos contextos digitais em que são utilizadas, a fim de expressar emoções e sentimentos e assim conferir uma maior proximidade com um diálogo face a face.

Ao concluir seu texto, as estudiosas constataam que antes de preocupar-se com uma possível sobreposição de uso entre as variantes linguísticas que vem sendo discutidas, – a variante considerada culta e o *internetês* – os

estudiosos devem se incomodar com a atual abordagem de ensino da língua portuguesa nas escolas, o que constitui desafio maior:

O temor inicial de pesquisadores e linguistas era que o uso da linguagem da internet se sobrepujasse ao uso da Língua Portuguesa padrão. Em parte, essa ampliação do uso do internetês é esperada e vem se confirmando devido ao acesso cada vez maior e frequente das redes sociais. Mas não é o internetês que ameaça o bom uso da LP, mas a dificuldade de adaptação da abordagem da LP nas escolas nesses novos contextos interativos, da incapacidade de mobilização dos estudantes para leituras mais densas e enriquecedoras, a falta de incentivo à leitura por familiares, a aceleração das interações comunicativas, dentre tantos outros desafios (OLIVEIRA; SANTANA, 2018, p. 09)

Como pudemos notar, a pesquisa em torno das novas práticas de escrita na Era Digital ainda é incipiente e divide opiniões quanto seus impactos nos processos de escrita escolar. É certo que todos estes trabalhos analisados contribuirão para nosso estudo, que por sua vez, pretende ser parte da discussão dada, visto que o problema de pesquisa está delineado, sobretudo levando em conta as questões relacionadas à formação de professores. Tendemos a acreditar que, por conceber o dinamismo da língua como fenômeno natural ao seu caráter sócio-interacional, nosso estudo aproximar-se-á, em alguma medida, das considerações que já foram feitas por Fruet, Winch, Fagan e Zemolin (2009) e Barbosa (2018).

### **3. O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

#### **3.1 AS ROTAS TRAÇADAS A PRIORI**

*“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos.”*

*(Mia Couto) <sup>10</sup>*

---

<sup>10</sup> Ao definir a seção que trataria dos processos metodológicos da pesquisa, escolhi a expressão “caminho metodológico” por acreditar que as possibilidades são inúmeras, mas, a cada escolha, a pesquisa delinea-se diante do pesquisador, fazendo “nascer o caminho”. Buscando a definição de “caminho” entre dicionários virtuais, o trecho da obra de Mia Couto saltou aos olhos: o que faz andar a estrada é o sonho. E é para isso que servem os caminhos.

No traçar de uma trajetória metodológica para a busca de respostas às questões que emergem desta investigação, nos identificamos com a abordagem qualitativa de pesquisa. Nossa pesquisa caracteriza-se pela busca de compreender as percepções docentes frente às questões que envolvem o uso que os alunos fazem da língua influenciados pela cultura digital.

É por essa busca dos sentidos atribuídos pelos sujeitos pesquisados, conhecidos a partir de suas narrativas, que o paradigma qualitativo da pesquisa se interessa. Embora a história da pesquisa qualitativa em educação seja recente, como comenta Bogdan e Biklen (1999), o reconhecimento dos investigadores educacionais que trabalhavam com metodologias qualitativas representou uma virada nas pesquisas em educação. Os autores comentam também que

Os anos sessenta chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tomaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem. Até à época, a maioria dos investigadores que utilizavam a abordagem qualitativa no esclarecimento das questões educativas eram acadêmicos treinados, e pertencentes outras disciplinas, como a Sociologia e a Antropologia. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.36)

Na década de sessenta, a perspectiva qualitativa era ainda marginal em educação, só praticada pelos mais heterodoxos. No início dos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes já não podiam ser vistos como marginais [...] Verificou-se uma mudança de atitude dos investigadores quantitativos relativamente à investigação qualitativa, que passou de desdém para "détente" (Rist, 1977). As tensões entre os investigadores qualitativos e quantitativos diminuíram na sua expressão. De fato, instaurou-se um clima de diálogo entre os dois grupos. [...] Com a flexibilização das atitudes, as abordagens qualitativas apoderaram-se da imaginação das pessoas. Desta forma, a investigação qualitativa explodiu em educação." (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.39)

Barbour (2009) também comenta a emancipação da pesquisa qualitativa a contribuir profundamente com as investigações das ciências humanas pelas suas características marcantes, a partir da análise dos fenômenos sociais considerando as experiências pessoais dos indivíduos pesquisados:

"A pesquisa qualitativa não é mais apenas a "pesquisa não quantitativa", tendo desenvolvido uma identidade própria (ou talvez várias identidades). Apesar de muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo "lá fora" (e não em contextos



especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes: 1. Analisando experiências de indivíduos ou grupos. As experiências podem estar relacionadas a histórias biográficas ou a práticas [...]; 2. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo. Isso pode ser baseado na observação e no registro de práticas de interação e comunicação; 3. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências e interações. (BARBOUR, 2009, p. 12)

Bogdan e Biklen (1999) explicitam sua concepção de investigação qualitativa, elencando cinco características para definir o conceito adotado por eles:

*1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. [...] 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. [...] 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por *perspectivas participantes*. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p.47)*

Os autores, igualmente, reforçam a importância de conceber a pesquisa qualitativa como um proceder receptivo, em uma postura aberta, cujo quadro ganha forma na medida em que é examinando pelo pesquisador no processo de análise dos dados, e não como um quebra-cabeça cuja figura seria conhecida de antemão, antes mesmo de montá-lo (p.50).

Ainda, Bogdan e Biklen (1999) comentam que, apesar de ser o sentido o grande interesse da pesquisa qualitativa, há estudos qualitativos que integram componentes quantitativos. Os autores chamam de “estatísticas descritivas” o recurso de valer-se de dados numéricos – como enumerar a frequência com que um dado se repete no contexto investigado – apresentados conjuntamente a resultados qualitativos, a fim de amparar as análises formuladas. É o caso do

nosso estudo: ao analisar relatos dos professores em processo de formação inicial sobre o uso que os alunos têm feito da língua no ambiente escolar, apresentaremos recursos que envolvem contagem de repetições de palavras e análises de similitude, a fim de investigar quais as menções mais frequentes e de que forma os subtemas são associados nas narrativas docentes. Explicitaremos nossa proposta e análise de dados mais adiante.

Para acessar as narrativas docentes sobre o tema que nos interessa, valer-nos-emos do grupo focal como método qualitativo de pesquisa. Grupos focais são comumente utilizados em pesquisas qualitativas para, por meio da socialização de narrativas entre um grupo de sujeitos, abordar temas sobre os quais interessam ao pesquisador conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos pesquisados. No nosso caso, interessa conhecer as percepções docentes sobre os usos que os alunos fazem da língua sob a influência da cultura digital. Sobre esse método para coleta de dados de pesquisa, Barbour (2009) comenta suas vantagens ao permitir a análise das declarações feitas pelos participantes considerando o contexto interacional em que estes relatos são produzidos. Para a autora, ao promover um grupo focal,

é importante, portanto, examinar as vozes individuais na discussão. Cada participante do grupo focal pode ser descrito em referência a muitas características relacionadas: um grupo focal de mulheres pode incluir indivíduos de várias idades, classes sociais e orientações sexuais por exemplo. Seria uma pena seguir uma abordagem que não permitisse ao pesquisador tirar vantagem dos insights adicionais que tais comparações intragrupo podem proporcionar. (BARBOUR, 2009, p.55)

Comentando a etapa da análise quando se trabalha com grupos focais, Barbour (2009) sinaliza a importância da postura interrogativa do pesquisador diante dos dados:

A chave para se produzir achados de pesquisa que transcendam o puramente descritivo e comecem a ser analíticos reside no estudo dos padrões em nossos dados. Isso é possível quando se presta bastante atenção ao projeto de pesquisa e se seleciona participantes com o intuito de maximizar o potencial de comparação. Análises se tornam mais do que simplesmente extração de temas a partir dos dados, passando, então, a envolver um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-los a mais interrogações e refinamentos." (BARBOUR, 2009, p. 48)

Dois agrupamentos de professores em formação colaboraram com nossa pesquisa pela participação em grupos focais, a saber, um primeiro grupo formado por quatro participantes e um segundo grupo de nove participantes, totalizando, assim, treze participantes. Os participantes da pesquisa de ambos os grupos são discentes dos cursos de licenciatura em Física e de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, localizada na cidade de Uberaba, Minas Gerais.

Sobre a análise dos dados na realidade da pesquisa qualitativa em educação, Fontoura (2011) nos fala sobre a preocupação central com “a compreensão da realidade humana vivida socialmente através dos significados, crenças, valores, motivos e atitudes, no nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (FONTOURA, 2011. p.62), a fim de buscar compreensão da lógica presente nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa. A autora comenta, então, a adequação da metodologia do grupo focal nas pesquisas qualitativas:

Na qualidade de pesquisadores da prática, usamos métodos de investigação que trazem narrativas diversas, de modo que os colaboradores explorem suas visões e suas práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar: refletimos e aprendemos. Nas pesquisas de cunho qualitativo, em geral, as técnicas mais usadas são as entrevistas semiestruturadas, na medida em que se adequam mais à proposta de responder a questões nas vozes dos envolvidos em processos em situação de pesquisa. Também algumas possibilidades residem em entrevistas grupais, nos chamados grupos focais, que possibilitam que a coleta seja feita de forma coletiva, trazendo diferentes pontos de vista em uma mesma situação de entrevista. (FONTOURA, 2011, p.66)

Destarte, Fontoura (2011) propõe uma alternativa para análise dos dados advindos de metodologias qualitativas de pesquisa, como os grupos focais. A autora nomeia sua proposta por *análise temática*, e apresenta-a da seguinte forma:

A análise temática permite apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas; os temas podem ser determinados a priori, com base na literatura adotada ou nas perguntas da pesquisa, ou podem ainda depender do material coletado no campo e estabelecidas a partir dele; em geral utilizamos uma combinação das duas abordagens, trazendo alguns temas iniciais e complementando com temas do campo. (FONTOURA, 2011, p.79)

Após apresentar sua proposta para a análise de dados em pesquisa qualitativa, Fontoura (2011) muito didaticamente, descreve um passo a passo para sua aplicação, compreendido em sete etapas criteriosas:

**Primeiro passo:** Transcrição de todo o material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo [...]) de preferência assim que acabar as entrevistas, para ajudar na reconstituição dos depoimentos e possibilitar a primeira escuta mais atenta e ainda correção de rumos em entrevistas futuras. [...]

**Segundo passo:** Leitura atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos. [...]

**Terceiro passo:** Demarcação do que será considerado relevante, delimitando o *corpus* de análise, sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro. [...] Esses dados serão classificados e agregados de acordo com ideias –chave. [...]

**Quarto passo:** Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção. [...]

**Quinto passo:** Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. [...]

**Sexto passo:** Esclarecer o tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do *corpus*. O tratamento dos dados pode ser feito através da organização de quadros que tragam as unidades de contexto, as unidades de significado e sinalizem para procedimentos de interpretação. [...]

**Sétimo passo:** Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua. A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos.” (FONTOURA, 2011, p.71-73)

Sobre o quarto passo descrito pela autora, o agrupamento de dados por temas, Fontoura (2011) reforça a atenção que deve ser dada a cinco princípios – a coerência, a semelhança, a pertinência, a exaustividade e a exclusividade – e explica cada um deles:

- Coerência: os temas selecionados devem seguir uma mesma forma de escolha para garantir a coerência interna do trabalho;
- Semelhança: os temas devem ser agrupados pelo que parecer ao pesquisador pertencer ao mesmo grupo temático;
- Pertinência: os exemplos devem ser selecionados de acordo com o referencial teórico e o objetivo do estudo;
- Exaustividade: quando encontramos nos textos transcritos muitos exemplos de um mesmo tema e esgotamos este tema;

- Exclusividade: uma passagem não deve, em princípio, servir para exemplificar mais de um grupo temático. (FONTOURA, 2011, p.72)

Por fim, a autora recorda que, em se tratando de pesquisa qualitativa, devemos afastar-nos fortemente do termo *hipótese*, pois a palavra carrega consigo a semântica de uma afirmação proveniente a respeito do fenômeno que ainda será estudado, estando à mercê somente da confirmação ou refutação por meio de testes empíricos. Fontoura (2011) sugere-nos, então, falar de pressupostos, entendidos enquanto parâmetros, numa pesquisa que “vai construindo suas vias enquanto caminha” (FONTOURA, 2011, p.68). E arremata suas recomendações para uma análise temática, sinalizando o papel de construtor que o pesquisador assume na busca por sentidos:

Buscamos uma proposta de abordagem que dê conta das perguntas da pesquisa, que fuja das armadilhas da superficialidade e da “praticidade”, que trabalhe conceitualmente as questões de uma forma clara, profissional, que busque respostas no processo de fazer a pesquisa. O pesquisador, nessa perspectiva, é co-construtor dos sentidos produzidos, do processo e dos resultados. (FONTOURA, 2011, p.77)

### 3.2 UM REVERTERE NO PERCURSO: READEQUANDO OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM RAZÃO DO ISOLAMENTO SOCIAL IMPOSTO PELA PANDEMIA DO COVID-19

*“Mudança é o processo no qual o futuro invade nossas vidas.”*

*(Alvin Toffler) <sup>11</sup>*

Entre o período de redação dos capítulos teóricos de nossa pesquisa e o processo de coleta de dados junto aos participantes, fomos surpreendidos –

---

<sup>11</sup> Logo que passado o momento inicial da situação pandêmica no Brasil e, na medida em que o pânico social foi perdendo atenção para o cenário global de sociocomunicação possibilitado pelas tecnologias digitais, foram surgindo comentários sobre como reuniões por videoconferência, por exemplo, seriam o “novo normal” do mundo pós-pandemia. O pensamento de Alvin Toffler, escritor norte-americano sobre a revolução das comunicações, veio ao encontro da conjuntura global, e o futuro parecia estar se tornando presente a cada dia. Foi quando me vi reunindo meus sujeitos participantes da pesquisa a distância e realizando grupos focais virtuais.

assim como o mundo todo – pelo evento histórico da disseminação global do novo coronavírus COVID-19. Como notifica a Folha informativa – COVID-19 no *website* da Organização Pan-Americana de Saúde no Brasil (OPAS BRASIL), na data de 11 de março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) – que até então classificava o surto da doença como estado de emergência da saúde pública – declarou tratar-se de uma pandemia, o que caracteriza a sexta e última fase de classificação de um surto.

Diante da circunstância pandêmica, vários países tomaram medidas para contenção da disseminação da doença, com o fechamento de escolas, suspensão dos calendários escolares e acadêmicos, adiamento de eventos esportivos e culturais e descontinuação de atividades que envolvam a aglomeração de pessoas. Alguns países, e mesmo estados brasileiros, implementaram protocolos de *lockdown*<sup>12</sup>, ademais decretos estaduais passaram a regulamentar medidas de isolamento social na maior parte do território brasileiro.

Ao ser estabelecido o isolamento social (que ainda é vigente na presente data deste registro), uma nova conjuntura instaurou-se na esfera do convívio humano, ressignificando as atividades humanas e remodelando as relações dos sujeitos com seus pares, a refletir em verbos de ação coletiva: trabalhar, estudar, brincar, exercitar, formar-se, consumir, e tantos outros. Nosso *pesquisar* não seria exceção.

Nossa investigação também sofreria os impactos do isolamento social imposto pela pandemia que ainda está em curso, e evidentemente, a nossa proposta metodológica para coleta de dados deveria ser remodelada. O recrutamento de participantes, o desenvolvimento dos grupos focais planejados a priori, o espaço de encontro para socialização de ideias e discussão do problema de pesquisa: tudo deveria se adequar ao novo paradigma de distanciamento social físico.

---

<sup>12</sup> *Lockdown* refere-se a uma medida rígida feita por imposição do Estado ou ação judicial (portanto obrigatória) para restringir a circulação de pessoas em vias aéreas e públicas. É adotado como protocolo de contenção de disseminação em situações de pandemia, e pode incluir confinamento social e fechamento de fronteiras. (<https://www.dicio.com.br/lockdown/>)

A adaptação começaria pela dinâmica de realização dos grupos focais. A literatura sugere (BARBOUR, 2009; GATTI, 2005) que os grupos agreguem em torno de dez a quinze participantes a se reunirem num espaço amplo, conhecido e flexível, a fim de maximizar a participação dos sujeitos. Adequando o espaço de encontro para o contexto do isolamento social, consideramos que um encontro virtual realizado por meio de uma plataforma digital de videoconferência (optamos pelo *Google meet*) atenderia nossa demanda de agrupamento dos participantes. No entanto, para oportunizar ao grupo um debate produtivo e tendo em vista a profundidade das discussões, limitamos o número de participantes em até dez sujeitos por sessão. O encontro do primeiro grupo contou com quatro participantes e o encontro do segundo grupo efetivou-se com nove participantes. Essa decisão se mostrou crucial para o desenvolvimento do grupo focal realizado remotamente, na socialização dos comentários e na captação dos turnos de fala dos participantes.

Venturosamente, nos deparamos com uma surpresa agradável ao realizar os grupos focais de maneira virtual: ao passo que planejávamos o uso de gravadores de áudio para o registro do grupo focal presencial – e esses garantiriam apenas a mídia sonora – a realização virtual dos grupos focais na plataforma digital de videoconferência propiciou a gravação audiovisual da discussão, sem a necessidade de outros equipamentos ou ferramentas. A possibilidade de recorrer à imagem filmada, para além do registro sonoro, contribuiu fartamente enquanto avaliávamos e interpretávamos as falas na etapa da análise dos dados. Além desse ganho, promover o encontro dos participantes remotamente excluiu o empecilho de dificuldade de deslocamento até o espaço físico de realização do grupo focal, que poderia vir a ocorrer num encontro presencial.

Por outro lado, o impedimento de convidar os participantes “em pessoa”, e assim aproveitar do ensejo para estimular os participantes a participarem da pesquisa também refletiu no arranjo inicialmente planejado para os grupos focais. Sabemos, pelo que ouvimos em bancas de defesas de mestrado e doutorado e por comentários de colegas, que o chamado à participação de pesquisa em ciências humanas no cenário brasileiro, de forma geral, é uma tarefa delicada: mesmo em condições sociais “normais”, como comentam pesquisadores, esse

processo esbarra em ocasiões de sobrecarga de trabalho ou de desinteresse por parte dos participantes, ou ainda, receios de variadas ordens. Contudo, as limitações impostas pelo isolamento social instaurado pela pandemia, tornaram a empreitada árdua.

A princípio, planejávamos realizar um grupo focal formado por professores e um grupo focal formado por futuros professores. Quando realizamos o convite aos professores inicialmente combinados a participar da pesquisa, o momento coincidia com o período de retomada das atividades escolares de forma remota, o que gerou considerável sobrecarga mental e laboral aos professores. Com a dificuldade de adesão dos professores à pesquisa, buscamos engajar um maior número de participantes professores em processo de formação inicial, de forma a reunir dois grupos para realização de grupos focais. Nos propomos, então, a investigar exclusivamente a categoria professores em processo de formação inicial. Isto posto, empenhamo-nos em integrar participantes de diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – que oferta os cursos de licenciatura em Matemática, Letras Português/Inglês, Letras Português/ Espanhol, História, Geografia, Química, Física e Ciências biológicas – com o intuito de contemplar a maior diversidade possível de participantes futuros professores em diferentes áreas do conhecimento. Novamente, enfrentamos dificuldades nos processos de convite e recrutamento de participantes, e por isso, pela maior facilidade de acesso que tivemos aos alunos dos cursos de licenciatura em Física e licenciatura em Química, nos limitamos a participantes da pesquisa vindos destes dois cursos.

Após o aceite dos participantes, houveram ainda as dificuldades motivadas pelas questões burocráticas que envolvem a ética da pesquisa com sujeitos: para informar oficialmente seu aceite ao convite, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), muitos participantes não dispunham de dispositivos, como impressora e scanner, ou acesso a serviços para fazer as fotocópias e digitalização do documento e assim terem sua participação assegurada.

Posto as eventualidades trazidas pela conjuntura pandêmica e tendo reconhecido prejuízos e benefícios ao âmbito prático da aplicabilidade da nossa



pesquisa, é preciso direcionar um olhar reflexivo e entrever os desdobramentos do isolamento social que reverberam num ponto cerne da nossa investigação: a cultura digital.

A realidade social instaurada pela pandemia do novo coronavírus COVID-19 em março de 2020 expandiu a importância do fator digital em todas as instâncias da convivência humana: as jornadas de trabalho convencionais foram imediatamente substituídas por modelos de *home office* mediados pelas TDICs; eventos culturais que usualmente reuniam público passaram a ser transmitidos virtualmente em *lives*; atividades de lazer foram repensadas em versões que promovessem entretenimento via digital; as redes sociais digitais reforçaram e ampliaram a conexão entre pessoas fisicamente distantes; escolas e universidades recorreram massivamente as TDICs e foram para plataformas digitais transmitir videoaulas na tentativa de não suspender o ano letivo (PRATALINHARES, 2020)

Para cada um destes exemplos de repercussão do fator digital na vida social cabe uma extensa discussão, mas, analisar os impactos do isolamento social sob a perspectiva do campo educacional, sobretudo a repercussão na vida escolar dos alunos e professores da educação básica, torna-se ponto chave do nosso interesse de pesquisa. Afinal, nosso problema de pesquisa ganha uma nova dimensão: se antes nossa pergunta se debruçava nas influências do *internetês* no registro escrito dos alunos considerando a premissa de que o ambiente escolar e os espaços digitais de interação social são esferas distintas, recentemente esses espaços vêm sendo paulatinamente sobrepostos.

Desde que as secretarias estaduais de educação (SEEs), bem como as secretarias municipais de educação (SMEs), por decreto do Ministério da Educação (MEC) colocaram em prática um plano de ensino emergencial, válido para todo sistema de educação básica brasileiro, incluindo instituições públicas e privadas, os encontros no espaço físico da sala de aula foram substituídos por encontros virtuais – transmissões ao vivo de reuniões on-line, produção de materiais audiovisuais como videoaulas, exibição televisionada de conteúdos e atividades filmadas – que vem sendo incessantemente pensados e readequados na tentativa de alcançar resultados positivos na construção de aprendizagens.

Este plano de ensino emergencial frente à condição de isolamento social recebeu diferentes designações – Aulas Remotas, Ensino Remoto Emergencial (ERE), Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP), entre outros termos. É importante frisar, no entanto, que este plano de ensino remoto em caráter emergencial não corresponde ao sistema de Ensino à Distância<sup>13</sup> (EaD) e tão pouco ao que é referido como *homeschooling*<sup>14</sup> (PRATA-LINHARES; BOTELHO; GONÇALLO, 2020)

A concretização dessas ações educativas emergenciais coloca em evidência as dimensões da cultura digital, e por extensão, os usos da linguagem no âmbito da comunicação online, revelando ocorrências do *internetês*, mais do que nunca inseridas nas ocasiões de aprendizagem escolar. No percurso para estabelecer o plano de ensino remoto, muitas instituições de ensino e (até mesmo as próprias secretarias de educação) criaram seus perfis próprios em canais de comunicação digitais e redes sociais, como *YouTube* e *Facebook*. Professores criaram páginas educativas no *Instagram* com o intuito de divulgar conteúdos didáticos e disponibilizaram canais de comunicação no *Whatsapp*, no *Telegram* e reuniões via *Zoom*, *Google meet*, *Microsoft Teams* e tantas outras plataformas para ofertar plantões de dúvidas e atendimento a pais e alunos. Todas essas vias de comunicação entre escola e família no cenário pandêmico brasileiro materializaram a linguagem do aluno em vias digitais enquanto a escrita manuscrita foi completamente secundarizada. Esses fatores acabam por contribuir com a emergência do *internetês* diretamente entrelaçado aos espaços escolares – agora virtuais.

A fim de sondar a materialização de ocorrências do *internetês* nesse novo cenário educacional, nossa primeira ação foi realizar uma busca nas principais redes sociais supramencionadas de páginas pertencentes a instituições de ensino e órgãos regulamentadores da educação brasileira. Logo percebemos a

---

<sup>13</sup> O sistema de Educação à Distância (EaD) refere-se a uma modalidade de ensino mediada por tecnologias que propiciem o ensino sem que o aluno e o professor necessitem estar no mesmo espaço físico. O sistema EaD é regulamentado no Brasil e apenas instituições especificamente credenciadas podem ofertá-lo. (<https://www.significados.com.br/ead/>)

<sup>14</sup> A educação domiciliar, ou *homeschooling*, corresponde a uma proposta de ensino em que a criança não frequenta uma instituição de ensino e a responsabilidade da educação formal é atribuída aos seus responsáveis. No Brasil a prática não é legal. (<https://bityli.com/5vHHg>)

impossibilidade de mapear todas os perfis educativos nesses espaços digitais dedicados ao plano de ensino remoto, sem mencionar os inúmeros conteúdos produzidos por professores ao redor do Brasil por iniciativa independente. Assim, voltamos nosso olhar para a realidade que circunscreve o estado de Minas Gerais, sobretudo a realidade uberabense em que nossos participantes da pesquisa estão inseridos. Nossa investigação foi recortada, dessa forma, para buscar os espaços virtuais em que o âmbito estadual de ensino de Minas Gerais e o âmbito municipal de ensino de Uberaba estavam inseridos, com o intuito de sondar quais as iniciativas correntes para implementação das atividades remotas de ensino e quais os usos da língua, por professores e alunos, podem ser percebidos nesses espaços digitais de comunicação.

Frente à nossa busca, nos deparamos com as seguintes informações: a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED Uberaba) firmaram parcerias com emissoras que facilitam a transmissão dos conteúdos audiovisuais tanto de forma televisionada via satélite, quanto de forma online na plataforma *YouTube*, na intenção de contribuir com uma maior democratização do acesso aos conteúdos escolares. Assim, a SEMED Uberaba contou com a coparticipação da emissora TV Câmara enquanto a SEE/MG firmou parceria com a emissora Rede Minas.

Destarte, ao buscar por páginas, perfis e canais em redes sociais digitais atribuídos à SEMED Uberaba, SEE/MG, TV Câmara e Rede Minas, nos deparamos com materiais audiovisuais, apostilas digitais, videoaulas, e plantões de atendimento a pais e alunos, espalhados pelo *YouTube*, *Facebook* e *Instagram*. Essas redes sociais digitais permitem o acesso e visualização de conteúdos postados de forma pública e permitem a interação dos usuários por meio de comentários, que podem ser habilitados ou desabilitados pelo responsável pelo conteúdo. No quadro 6, organizamos a relação dos perfis das redes sociais que localizamos:

Quadro 6 – Relação dos perfis atribuídos a entidades participantes do plano de ERE em Minas Gerais/ Uberaba nas redes sociais digitais

<b>REDES SOCIAIS DIGITAIS</b>	<b>Sistema Estadual de Ensino</b>	<b>Sistema Municipal de Ensino</b>
<i>Facebook</i>	Página “Secretaria de Educação de Minas Gerais” ( <a href="https://bityli.com/0S4kp">https://bityli.com/0S4kp</a> )	Página “Prefeitura de Uberaba” ( <a href="https://bityli.com/aXTC2">https://bityli.com/aXTC2</a> )
<i>Instagram</i>	Perfil “Secretaria de Educação MG” (@educacaomg)	Perfil “Arte e Educação Uberaba” (@arteeculturauberaba) (conclusão)
<i>YouTube</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canal “Rede Minas” (<a href="https://www.youtube.com/user/redeminas/videos">https://www.youtube.com/user/redeminas/videos</a>)</li> <li>• Canal “Estúdio Educação MG” (<a href="https://www.youtube.com/c/Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG/videos">https://www.youtube.com/c/Est%C3%BAdioEduca%C3%A7%C3%A3oMG/videos</a>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Canal “Câmara Municipal de Uberaba” (<a href="https://www.youtube.com/channel/UCMd3ecksL9pyQF2aNR5jcnA">https://www.youtube.com/channel/UCMd3ecksL9pyQF2aNR5jcnA</a>)</li> <li>• Canal “Secretaria Municipal de Educação de Uberaba” (<a href="https://www.youtube.com/channel/UCH350I4Dd-Qxnc6R60qNRAA">https://www.youtube.com/channel/UCH350I4Dd-Qxnc6R60qNRAA</a>)</li> </ul>
<i>Chat</i> (aplicativo)		Aplicativo com função <i>chat</i> “Conexão Escola” ( <a href="https://play.google.com/store/apps/details?id=mobilus.com.br.conexaoescola">https://play.google.com/store/apps/details?id=mobilus.com.br.conexaoescola</a> )

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de busca realizada no Google e nas redes sociais digitais supracitadas em 02 julho de 2020.

O que pudemos perceber, de forma ampla, foi a emergência de algumas ocorrências de *internetês*, manifestadas principalmente entre os comentários dos visitantes e usuários, naquelas páginas que tinham habilitada a função de comentários. Ainda que o contexto sociocomunicativo presta-se a uma intenção formal escolar, os comentários revelavam abreviações de palavras, alongamento de vogais, presença de elementos vindos da comunicação oral e uso de símbolos imagéticos para expressar emoções como descontentamento, agradecimento, satisfação e irritação frente aos acontecimentos no cenário educacional brasileiro em tempos de distanciamento físico social.

## 4. A CULTURA DIGITAL, A ESCOLA E AS DIFERENTES GERAÇÕES

*“Colaboração, palavra de ordem na Cultura Digital. Carrega em si o sentido da interdependência humana. É útil se mútua, pois facilita vivermos melhor. Reaviva o afetivo e potencializa o cognitivo, experienciando coconstruções com os muitos outros.”<sup>15</sup>*

*(Paula Ugalde dos Santos)*

### 4.1 TECNOLOGIA E A CULTURA DIGITAL

Pensar as influências do fator digital no ambiente escolar e no cotidiano dos jovens brasileiros implica em buscar compreensão do que abrange a *cultura digital*. Embora não se apresente como um conceito fechado, diferentes autores (GERE, 2008; LEMOS, 2015, CASTELLS, 2002;) valem-se do termo para relacionar as questões humanas às tecnologias digitais e toda produção cultural ligada às novas mídias. Em linhas gerais, a cultura digital compreende os processos socioculturais produzidos pela sociedade a partir do advento do fator digital e considera as múltiplas modalidades de comunicação, do local ao global, em tempo real (CASTELLS, 2002).

Glass, Xin e Feenberg (2015) trazem uma discussão bastante fecunda sobre a maneira como concebermos as tecnologias e as implicações na relação que estabelecemos com elas. Para os autores, as tecnologias educacionais são, com frequência, erroneamente classificadas como ferramentas que correspondem a um veículo para o processo de educar. Os conhecimentos teóricos, por sua vez, segundo os autores, corresponderiam ao conteúdo com que a educação se preocupa. A crítica dos autores é assinalada ao traçar a dualidade dos elementos a serem tomados como questões independentes e intercambiáveis, sem considerar a complexidade da tecnologia e reduzi-la a

---

<sup>15</sup> O pensamento de Paula Ugalde dos Santos traduz o aspecto da colaboração na (co)construção de conhecimentos na cultura digital. A citação parece vir a calhar ainda mais nos tempos pandêmicos que estamos vivendo, por indicar a interdependência humana ressaltada no reavivar do afetivo que a cultura digital propicia.

ferramenta de finalidade instrumentalista. Para defender seu ponto de vista, Glass, Xin e Feenberg (2015) trazem para jogo os objetivos da educação – que segundo os autores, nunca foram estáveis – e as potencialidades das tecnologias (educacionais ou não) para além de instrumentos dados a um único fim. Para os estudiosos, “quando a tecnologia é entendida como tendo impactos e usos específicos, ela pode ser moldada conscientemente de maneira a melhorar educação e aprofundar a interação humana” (GLASS; XIN; FEENBERG, 2015, p. 37, tradução nossa). Glass, Xin e Feenberg (2015) traçam, então, uma brilhante metáfora:

Para ilustrar a inter-relação de meios e fins, imagine a tarefa de viajar de um ponto a outro em uma cidade - Paris, por exemplo. Pode-se optar por dirigir, andar de bicicleta, pegar trânsito, caminhar. Cada uma dessas tecnologias alcançará o objetivo. Dependendo das prioridades, cada uma terá seus próprios méritos e desvantagens. O carro pode ser a maneira mais rápida de viajar, ou talvez a bicicleta seja melhor para evitar tráfego. O trânsito pode ser rápido, mas custa mais dinheiro. Caminhar tem o menor impacto ambiental e dispensa estacionamento. Mas estas considerações não são tudo a se levar em conta - na verdade, elas apenas mostram as diferenças superficiais entre essas tecnologias. A escolha da tecnologia molda a experiência da cidade [...]. A cidade que vejo como pedestre é diferente da cidade que vejo como motorista - e do destino que chego (e até aquele que escolho) como pedestre é diferente daquele que chego como motorista. Aplicando essa analogia à educação, descobrimos um fato perturbador. Acesso a diferentes tecnologias educacionais implica perspectivas diferentes, até diferentes objetos, assim como os meios de transporte. <sup>16</sup> (GLASS; XIN; FEENBERG, 2015, p. 38, tradução nossa).

Os autores seguem seu texto defendendo que as tecnologias são dispositivos que alteram as relações humanas, capazes de demarcar hierarquias nas relações de poder. Para ilustrar esse ponto de vista, Glass, Xin e Feenberg (2015) recorrem a imagem do quadro negro: enquanto um recurso educacional

---

<sup>16</sup> To illustrate the interrelatedness of means and ends, imagine the task of traveling from one point to another in a city – Paris, for example. One could choose to drive, to bicycle, to take transit, to walk. Each of these technologies will achieve the goal. Depending on one's priorities, each has its own merits and drawbacks. The car might be the fastest way to travel, or perhaps the bicycle would be better for avoiding traffic. Transit might be fast but cost more money. Walking has the smallest environmental footprint, and there's no need to find parking. But these considerations are not the whole story – indeed they only touch the surface of the differences between these technologies. The choice of technology shapes one's experience of the city. [...] The city I see as a pedestrian is different from the city I see as a driver – and the destination I reach (and even the one I choose) as a pedestrian is different from the one I arrive at as a driver. Applying this analogy to education, we discover a disturbing fact. Access to different educational technologies implies different perspectives, even different objects, just as with means of transportation. (GLASS, XIN E FEENBERG, 2015, p. 38)

cumpra seu papel de amparar a escrita e comunicação, mas enquanto tecnologia cumpre seu propósito de instrumento de ordem – o que só somos capazes de reconhecer quando subtraímos suas funções instrumentais e vemos além da obviedade do recurso educacional.

Santaella (2003) também discute os impactos da cultura digital em contraposição com o que a autora chama de cultura impressa, e comenta a reconfiguração identitária dos sujeitos, que passam de indivíduos racionais e autônomos para sujeitos multiplicados e descentrados, interpelados por uma identidade instável. Para a autora,

A emergência da cultura digital e seus sistemas de comunicação mediados eletronicamente transformam o modo como pensamos o sujeito, prometendo também alterar a forma da sociedade. Essa cultura promove o indivíduo como uma identidade instável, como um processo contínuo de formação de múltiplas identidades, instaurando formações sociais que não podem mais ser chamadas de modernas, mas pós-modernas. (SANTAELLA, 2003, p.127)

Outra conceituação que nos será bastante útil nas considerações sobre as tecnologias e a cultura digital a refletir na educação é a ideia de *cibercultura*. O termo cibercultura está definido no dicionário Michaelis como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (MICHAELIS, 2020). Segundo Lemos e Lévy (2010, p.21), a cibercultura compreende um conjunto tecnocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição de informações, e cria novas relações no trabalho e no lazer a partir de novas formas de sociabilidade e de comunicação social. Surge no fim do século XX e foi impulsionado pela pós-modernidade, associada ao surgimento de redes telemáticas mundiais. Para os autores

O surgimento da cibercultura implica novos sentidos da tecnologia com a emergência do paradigma informacional. Este instaura a passagem do modo industrial (material e energético) para o informacional (eletrônico-digital). [...] Trata-se de um domínio científico da natureza não mais apenas para transformá-la material e energeticamente, mas para traduzi-la em dados binários, em informação. (LEMOS; LÉVY 2010, p.22)

De fato, os impactos da cibercultura no segmento manufatureiro, como comentam os autores, são irrefutáveis. A possibilidade de traduzir todo e qualquer elemento do universo em informação, em forma de dados binários, reflete em uma importante mudança no paradigma do elo homem-natureza. Ademais, a vida em sociedade, a relação do homem com o conhecimento, a comunicação e as noções de tempo e espaços são transformadas permanentemente.

Dos princípios da cibercultura ecoa a “liberação da palavra” (LEMOS; LÉVY, 2010) como um processo de expansão da esfera pública mundial e a emergência da veiculação da opinião pública. Comunicar, produzir, consumir e distribuir informação deixam de ser atividades monopolizadas pelas mídias e isso acarreta implicações políticas. Por conseguinte,

Da liberação da palavra em redes telemáticas emerge um segundo princípio: o da conexão e da conversação mundial (denominado por Lévy de “inteligência coletiva”), criando uma intercomunicação planetária que fomenta a opinião pública, ao mesmo tempo, de forma local e global, o que contribui para uma reconfiguração social, cultural e política. (LEMOS; LÉVY, 2010, p. 27)

Certamente que, a onda de transformações no modo de vida humano geraria dúvidas e preocupação sobre os impactos da cibercultura no cotidiano pós-moderno. Surgem as incertezas perante a ideia do “novo” a atualizar e substituir o modelo antigo nas atividades humanas. Sobre o tema, LÉVY (1997) elucida a importância de reconhecer esse movimento de reinvenção como um processo de *complexificação*, e não de substituição.<sup>17</sup> Além disso, o autor atenta para os prejuízos da resistência e pela negativa às transformações sociais advindas dessa abertura:

Resistir a esta mudança, negá-la e menosprezá-la, não relevar senão os seus aspectos negativos apenas contribui para arrastar o desgosto pela evidente reconfiguração da ecologia cognitiva. Como limitar o sofrimento? Acompanhando lucidamente a transformação, ou melhor, participando no movimento empenhando-se numa iniciativa de

---

<sup>17</sup> Sobre o processo de complexificação, Lévy (1997, p.232) nos fala sobre como não devemos conceber a ideia da substituição das atividades humanas pelo novo. A exemplo, o autor comenta sobre como a palavra escrita não substituiu a necessidade da palavra falada, mas ocupou lugares em novas necessidades, reorganizando e tornando mais complexo o sistema de comunicação e a memória social. Da mesma forma, a fotografia não substituiu a pintura e nem a televisão tomou o lugar da indústria cinematográfica, embora o movimento de reinvenção seja constante. (LÉVY, 1997, p.232)



aprendizagem, aproveitando as ocasiões de crescimento e de desenvolvimento humanos. (LÉVY, 1997, p.239)

De fato, as mudanças suscitadas pela cibercultura descortinaram um novo paradigma, o que gerou o temor de ver-se caído em esquecimento, fazendo com que, a parcela social apegada a uma perspectiva analógica de vida sentiu-se ameaçada. Fica bem pontuada pelo autor a necessidade de dispor-se a aprendizagem para participar ativamente da reorganização da economia das informações na era Pós-moderna. Assinalamos aqui a inevitabilidade de retomar, esse tópico, ao tratar o tema de formação de professores, mais adiante.

Em meio a tantas transformações e inovações sobrevindas das décadas finais do século XX, a desdobrarem-se em mudanças de abalo político, econômico e social, e afetando as relações de trabalho e lazer, não há sombra de dúvida que a esfera educacional também seria afetada. Como instituição social, a escola está inserida na conjuntura histórico-social da humanidade e participa dos impactos das transformações tecnológico-digitais.

#### 4.2 A ESCOLA EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL

O advento da Internet tal qual como conhecemos hoje, como uma rede global de computadores, estabeleceu-se na década de 1990. Nos dias atuais, passadas apenas três décadas, torna-se difícil imaginar a vida sem um dispositivo digital móvel com conexão à rede. Milhares de pessoas no mundo inteiro acessam a Internet, através de seus *smartphones*, *tablets* e *laptops*, seja por razões de trabalho, entretenimento ou aprendizado. Na Era da Informação (RIFKIN, 2012) o computador e/ou seus similares participam de todos os segmentos de atividades humanas: não demoraria a escola reconhecer a necessidade de incluí-lo na esfera pedagógica.

No ano de 1997 o governo brasileiro lançou o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO, Portaria nº 522 em 09/04/1997), atualmente denominado Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007), como uma iniciativa sistematizada com o intuito de possibilitar o uso das tecnologias digitais nos

espaços escolares. Cordeiro e Bonilla (2018) comentam que a partir do PROINFO, vieram surgindo outras iniciativas com o objetivo de promover a inclusão digital e o uso pedagógico de aparatos tecnológicos digitais, disponibilizando recursos para a rede pública brasileira de ensino.

As autoras destacam que, embora as iniciativas sejam bem-intencionadas, os desafios não tardam aparecer e são múltiplos: nos laboratórios faltam dispositivos em condições de uso e número adequado para a realidade das escolas públicas brasileiras, as máquinas e seus recursos estão obsoletos e falta conectividade ou qualidade de conectividade à rede. Além de todas essas adversidades que dizem respeito à infraestrutura tecnológica, Cordeiro e Bonilla (2018) lembram que é preciso pontuar o desafio, talvez ainda mais preocupante, da formação docente em tempos de cultura digital.

É preciso assinalar também que, no momento de isolamento social que estamos vivendo, a pandemia não só escancarou, como também intensificou a exclusão digital e as dificuldades de acesso à internet e às tecnologias digitais. Pessoas em situação de vulnerabilidade social enfrentam ainda mais dificuldades para continuar aprendendo nesse momento histórico da humanidade, o que evidência a necessidade de reinvenção coletiva e de políticas sociais para resoluções equitativas (PRATA-LINHARES; CARDOSO; LOPES-JR.; ZUKOWSKY-TAVARS, 2020).

Ao mesmo tempo, formar professores com domínio de uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) é uma questão que abrange uma complexidade de aspectos mais extensos do que disponibilidade ou não de recursos. (BELLONI, 1998; FANTIN, 2012; CARVALHO, 2017). Isso porque, devido às várias circunstâncias que refletem no sucesso do processo de ensino-aprendizagem e merecem ser assinaladas, está o fato de que a relação professor/aluno foi ressignificada na cultura digital.

Segundo Alonso (2017), se outrora aprender era sinônimo de trazer memorizados os conteúdos programados e para isso bastava que o aluno tivesse domínio do código escrito enquanto o professor cumpria seu papel de agente transmissor do conhecimento em aulas expositivas teóricas, nos dias que correm a concepção de ensino vem sendo reformulada e o fator da cultura digital tem grande responsabilidade nessa mudança.

Em se tratando de cultura digital, a informação deixa de ser considerada uma sinonímia para conhecimento, haja vista que na presente era a informação nos rodeia por todos os lados e é possível acessá-la, a qualquer momento, desde que haja conexão à internet. Moran (2011) diferencia sabiamente informação e conhecimento ao esclarecer que enquanto a informação fica restrita a dados organizados numa determinada lógica, o conhecimento integra a informação ao nosso referencial fazendo com que a informação se torne significativa ao nos apropriarmos dela em forma de conhecimento. Por isso, o autor salienta, é importante considerar que a tarefa do professor, a tarefa de construção do conhecimento por excelência, exige uma postura profissional aberta, que estimule e valorize a busca, que instigue a criticidade e estabeleça formas democráticas de pesquisa e acesso à informação. Moran (2011) elucida:

Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, como aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e em conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida. (MORAN, 2011, p.29)

Esta ressignificação na ação de ensinar, comentada por Moran (2011) implica na ruptura com o papel tradicionalista do docente no processo de ensino-aprendizagem: é preciso reformular a função do professor também, afinal, ele deixa de ser a fonte centralizada de informação, e, portanto, não mais detentor do conhecimento. Qual passa a ser, então, o papel do professor em uma geração que faz suas perguntas ao *Google*?<sup>18</sup>

A ideia de “transmitir conhecimento” tornou-se ultrapassada e inapropriada para a docência na contemporaneidade. Hoje, o professor assume a tarefa de um mediador pedagógico na construção do conhecimento, guiando a apropriação que o aluno faz das mídias e da tecnologia, contribuindo com o processo de letramento digital – definido por Soares (2002) como a condição em que o sujeito se apropria das novas tecnologias digitais e exerce práticas de

---

<sup>18</sup> Google, empresa multinacional americana de serviços de software, é o mais famoso site de buscas online, que promove a pesquisa de arquivos armazenados em servidores da Internet. Do termo, surgiu o neologismo *googlar*, que significa “perguntar ao Google”, isso é, pesquisar na internet através dos mecanismos de busca da empresa Google.

leitura e de escrita na tela, diferentemente das práticas de leitura e de escrita no papel – e com a leitura crítica de mundo das diferentes gerações. Sobre o tema, Moran (2011) afirma que

A aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor - o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O professor procura ajudar a contextualizar, a ampliar o universo alcançado pelos alunos, a problematizar, a descobrir novos significados no conjunto das informações trazidas. (MORAN, 2011, p. 54)

Soares e Viana (2013) também comentam sobre as novas demandas educacionais na cultura digital, exigidas do professorado. Os autores, na perspectiva da alfabetização midiática<sup>19</sup>, apontam a competência docente de instruir e educar para a apropriação e leitura crítica das mídias e do universo instaurado pela cultura digital. Soares e Viana (2013) denominam *educomunicação* a incumbência docente de formar sujeitos agentes em uma convivência saudável nas relações no mundo digital:

Ninguém duvida que as tecnologias, com seus artefatos e seus conteúdos, vêm trazendo para a educação do século 21 um formidável desafio: formar sujeitos sociais que tenham como parte de sua identidade a capacidade de conviver com o mundo digital e o universo simbólico nele construído e, sobretudo, que sejam aptos a atuar, individual ou coletivamente, nas redes sociais, para além das expectativas que as regras pré-estabelecidas pelo sistema de governança do ciberespaço já definiram como as mais adequadas. Em decorrência, o que se espera é uma redobrada atenção tanto dos pesquisadores como dos pedagogos e educadores com o fenômeno social das tecnologias a fim de conhecê-lo melhor e, assim, poder agir de maneira positiva e, até mesmo, inovadora. No caso da educomunicação, a inovação significa exatamente isso: alfabetização midiática, seguida de apropriação coletiva das modalidades de produção e do sentido de se produzir. (SOARES; VIANA, 2013, p. 51)

De forma semelhante, mas na perspectiva da literacia midiática, Silva e Prata-Linhares (2020) comentam as necessidades para os novos cenários de ensino-aprendizagem. As autoras definem literacia midiática como

---

<sup>19</sup> Alfabetização midiática é definida, no Currículo de Alfabetização Midiática e Informacional para Formação de Professores sob a responsabilidade da UNESCO, por cinco elementos: “1. Compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas; 2. Compreensão das condições sob as quais as mídias podem cumprir suas funções; 3. Avaliação crítica do conteúdo midiático à luz das funções da mídia; 4. Compromisso junto às mídias para a autoexpressão e a participação democrática e 5. Revisão das habilidades (incluindo as TICs) necessárias para a produção de conteúdo pelos usuários.” (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>)

a habilidade para acessar, analisar e avaliar o poder das mensagens produzidas com o uso de imagens, sons e outras linguagens que fazem parte do dia a dia das pessoas, assim como comunicar de forma adequada, por meio das mídias disponíveis. (SILVA; PRATA-LINHARES, 2020, p. 144)

Assim, Silva e Prata-Linhares (2020) comentam a potencialidade da literacia midiática no empoderamento de sujeitos, através do desenvolvimento do pensamento crítico e da resolução criativa de problemas, superando a ideia de que as TDICs possam ser neutras. Para tal, as autoras valem-se das considerações de Borges e Silva (2019, apud Silva e Prata-Linhares, 2020) que afirmam que o objetivo principal da literacia midiática é expandir os conhecimentos acerca das mensagens midiáticas, auxiliando os sujeitos a compreenderem e perceberem como as mídias filtram crenças, modulam escolhas, influem nas percepções e formatam a cultura popular.

Também Siqueira (2014) escreve sobre a educação para a mídia. Demonstrando a mesma inquietação frente aos desafios do educar em tempos de cultura digital, e, lembrando as terminologias relacionadas, a autora considera:

Justamente por ser uma área do conhecimento aberta e localizável na intersecção entre o saber educacional (formal e não-formal), as práticas culturais e os direitos de cidadania, a educação para a mídia, que não é nova, vem assumindo nuances e ganhando nomes tão diversos quanto as características dos contextos e épocas em que foi invocada: media education, media literacy, informacion literacy, alfabetización mediática, literacia midiática, educomunicação... Em todos os casos, parece haver uma preocupação comum: como ensinar as pessoas de todos os segmentos sociais e idades a se proteger dos efeitos nocivos da mídia e, ao mesmo tempo, a se beneficiar das vantagens trazidas por essa esfera da cultura? (SIQUEIRA, 2008, apud SIQUEIRA 2014, p. 55).

A necessidade de redimensionar o papel docente no século XXI deve motivar a transformação das práticas pedagógicas até então vigentes. É preciso abandonar o autoritarismo que marcava a relação aluno-professor (Moraes, 1997 apud Moran, 2011) e conceder ao estudante a autoria – bem como o protagonismo – da própria busca por saber. A mudança no papel do professor, somada a necessidade de transformação pode gerar apreensão no corpo docente pelo receio de achar-se substituível pela tecnologia, fazendo com que muitos professores sejam resistentes às mudanças exigidas pela educação em contextos digitais. A incerteza cresce com o receio de ser dispensável, diante da

constatação de que a ação de aprender não está mais restrita ao espaço da sala de aula (GARCIA, 2005). A reinvenção do pensamento escolar exigida pela nova dinâmica na Era da Informação (RIFKIN, 2012) desafia profundamente os modelos escolares vigentes, chamando à ruptura o tradicionalismo vigente e propõe uma educação instigadora, ativa, estimulante e integradora. Sobre o tema, Silva (2016) afirma:

As novas tecnologias estão provocando profundas mudanças em nossas vidas, mas os professores não precisam ter “medo” de serem substituídos pela tecnologia, como também não precisam concorrer com os aparelhos tecnológicos ou com a mídia. Eles têm que unir esforços e utilizar aquilo que de melhor se apresenta como recurso nas escolas e universidades. [...] A utilização da ferramenta e da metodologia, sem uma proposta coerente, não garante a eficácia na construção do conhecimento. O professor estará apenas reproduzindo os modelos tradicionais. O avanço tecnológico consiste na relação estabelecida entre o professor e o uso da ferramenta. (SILVA, 2016, p. 07)

Há ainda, além do receio docente de romper com a familiaridade dos modelos conservadores de ensino, outro importante fator que implica no distanciamento entre professores e alunos: o choque cultural das gerações. O contraste é facilmente observado no sentimento de pertencimento à cultura digital. Enquanto os jovens alunos parecem ter nascido com *smarthphones* e outros dispositivos móveis em mãos e performam habilidades e conhecimentos sobre suas funcionalidades com a mesma naturalidade com que desempenham quaisquer atividades cotidianas, os professores, muitas vezes, conheceram as tecnologias digitais quando seu caráter ainda era pouco interativo, construindo uma identidade digital consumidora de conteúdo, majoritariamente. Daí advém, segundo Prensky (2001) os diferentes modos de pensar e agir diante das tecnologias digitais, observados entre professores e alunos, refletindo em diferentes comportamentos e diferentes aprendizagens. O autor elucidou sobre esse ponto, nomeando as gerações “nativos digitais”, que corresponde aos alunos e geração de jovens da contemporaneidade, e “imigrantes digitais”, em que estão inseridos os professores em exercício na atualidade:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Os jogos de computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. [...] Os professores Imigrantes Digitais afirmam que os aprendizes são os

mesmos que eles sempre foram, e que os mesmos métodos que funcionaram com os professores quando eles eram estudantes funcionarão com seus alunos agora. Mas esta afirmação não é mais válida. Os alunos de hoje são diferentes. Um estudante do jardim de infância disse recentemente no recreio [www.hungry.com](http://www.hungry.com) (hungry = com fome). “Toda vez que vou à escola tenho que diminuir minha energia”, reclama um estudante de ensino médio. É que os Nativos Digitais não podem prestar atenção ou eles não escolhem? Frequentemente do ponto de vista dos Nativos seus instrutores Imigrantes Digitais fazem com que não valha a pena prestar atenção à sua forma de educar se comparar a tudo o que eles vivenciam – e então eles os culpam de não prestarem atenção! (PRENSKY, 2001, p. 03)

Pensando em perspectivas de solução para esse embate de gerações PRENSKY (2001) comenta que entre os dois caminhos aparentemente possíveis – nativos digitais recuperarem o antigo modo de aprender ou imigrantes digitais se adaptarem às novas modalidades – é mais provável (e sensato) que a segunda alternativa se concretize, posto que, em matéria de inteligência, o regresso “insulta tudo o que conhecemos sobre migração cultural”. O autor afirma que não há saída senão a disposição dos educadores à mudança, e conclui sua metáfora:

As crianças nascidas em qualquer nova cultura aprendem a nova linguagem facilmente, e resistem com vigor em usar a velha. Os espertos adultos imigrantes aceitam que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagens de suas crianças a ajudá-los a aprender e integrar-se. Os imigrantes não-tão-espertos (ou não-tão-flexíveis) passam a maior parte de seu tempo lamentando de como eram boas as coisas em seu “velho país” [...] Então a menos que nós queiramos apenas esquecer a educação dos Nativos Digitais até eles crescerem e eles mesmos a conseguirem, seria melhor confrontarmos este assunto. E ao fazê-lo precisamos reconsiderar tanto a metodologia quanto o nosso assunto. (PRENSKY, 2001, p.04)

Sob uma perspectiva mais abrangente, Souza (2013) critica a dicotomia assinalada por Prensky entre nativos e imigrantes digitais sendo justificada exclusivamente pelo fator cronológico que separa as gerações. Em seu trabalho, uma pesquisa de caráter exploratório, Souza (2013) concluiu que apenas a variável idade não define se os indivíduos estão inseridos na cultura digital de forma funcional. O autor defende que outros aspectos comportamentais, como suas vivências no ciberespaço, quais TDICs, redes sociais digitais e mídias digitais participam de seu cotidiano e quais usos esses indivíduos fazem delas, quais suas preocupações e sentimentos diante do compartilhamento online de suas informações pessoais e outros fatores devem ser levados em conta.

Em consonância com Prensky (2001), Moran (2011) elucida que é tempo de aprendizagem para os educadores, também. A postura do professor frente aos novos desafios da cultura digital tem potencialidade de contribuir com a máxima de que vale a pena aprender para evoluir, reformulando concepções negativistas enraizadas. O autor complementa:

Vejo, hoje, o educador como um orientador, um sinalizador de possibilidades, em que ele também está envolvido e se coloca como um dos exemplos das contradições e da capacidade de superação que todos temos. O educador é o testemunho vivo de que podemos evoluir sempre, ano após ano, tornando-nos mais humanos, mostrando que vale a pena viver. Numa sociedade em mudança acelerada, além da competência intelectual, do saber específico, precisamos de educadores-luz, testemunhos vivos de formas concretas de realização humana, de integração progressiva, seres imperfeitos que vão evoluindo. (MORAN, 2011, p.74)

A prática do ensino exige, portanto, o desenvolvimento profissional constante do professor. A Sociedade da Informação desafia cotidianamente os imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), e o professor é, por excelência, o especialista em aprendizagem. Nenhum ator social, portanto, seria mais interessado que o professor para pensar os caminhos mais efetivos para a aprendizagem, dada a realidade da cultura digital em que estamos inseridos. O exercício da meta-aprendizagem não deveria ser visto como tarefa penosa pelo educador, afinal, apenas colocando-se na condição de aprendiz e reaprendendo a ensinar, o professor reivindica sua autoria na tarefa de instruir, efetivando seu papel de mediador da aprendizagem e promovendo a construção de saberes.

#### 4.3 A CULTURA DIGITAL E AS DIFERENTES GERAÇÕES

Os impactos causados pela cultura digital também influem na infância e nos processos de socialização das diferentes gerações. A criança na cultura digital está inserida numa conjuntura exposta às informações, tecnologias e mídias que nunca antes fizeram parte da infância de seus sucessores. E – felizmente ou infelizmente, ainda não se sabe ao certo – esse cenário é global e cada vez mais precoce:

O uso das tecnologias pelas crianças inicia-se nos primeiros anos de vida, de 6 meses a 1 ano, quando essas começam a usar os artefatos



personais dos pais. Iniciam deste modo, uma relação com a tecnologia touchscreen. É preciso questionar a abordagem que as famílias utilizam para maximizar a capacidade das crianças e ao mesmo tempo minimizar seus riscos, já que facilmente são destinados ao entretenimento. [...] A criança está aprendendo a ser criança e o adulto a ser adulto num espaço em que a educação se constitui em meio a inúmeros desafios quanto aos modos de educar, que se constituem nos variados contextos e nas relações intergeracionais. (MÜLLER, 2019, p.68)

Decorre daí a reconfiguração da infância, nos modos de viver e de brincar, na relação com o outro e com o ambiente, da apropriação da tecnologia e os sentidos produzidos a partir disso, de modo que as relações intrageracionais e a forma que a criança é percebida pelo adulto é determinantemente alterada pelo fator digital (MÜLLER, 2019; BUCKINGHAM, 2010; FANTIN, 2015; BELLONI, 2004). Martins e Castro (2010) discutem a questão a fundo, especificando o caso dos computadores e games:

No cotidiano infantil, a introdução da tecnologia, através de computadores e jogos eletrônicos, alterou as formas de brincar, mudou o uso do tempo livre, dos espaços necessários para brincadeiras, trouxe novas linguagens, desenvolveu novos consumos, além de ter trazido mudanças nas formas de ler e de escrever, já que saímos do papel e caneta para a tela do computador [...] A ideia é de que as mídias tecnológicas produzem novas condições de subjetivação, em termos de modos de perceber, de interagir e de aprender, para crianças e adolescentes. (MARTINS; CASTRO, 2010, p. 621)

Outro ponto fortemente levantado por pesquisadores da infância na cultura digital é o consumo midiático. Esse fator é um ponto sensível, dado o cenário em que os infantes, cada vez mais jovens, tornam-se “crianças produtoras, consumidoras e consumidas”, como elucidada Müller (2019). Para a autora, as crianças são sujeitos sociais que ressignificam a cultura inspiradas no mundo adulto, mas, igualmente, produzem seus próprios significados. Ao discorrer, particularmente, sobre as crianças produtoras de conteúdo na plataforma digital *YouTube* – os *youtubers* mirins<sup>20</sup> – Müller (2019) fundamenta a ação social desses sujeitos:

Os artefatos tecnológicos vêm prover outras possibilidades, como no caso das crianças que consomem e são produtoras de conteúdos no

---

<sup>20</sup> *Youtuber*, termo surgido a partir do nome da plataforma digital de compartilhamento de vídeos YouTube, diz respeito aquele (a) que produz vídeos hospedados na referida plataforma. A ocupação ganhou destaque no meio do entretenimento, manifestando variações. O segmento mirim ganhou espaço com a manifestação de crianças interessadas em publicar vídeos para, também, o público infantil.

YouTube. Fontes, dados de autoria, descrição do vídeo, informações sobre os participantes e equipe são questões pouco presentes nos vídeos realizados 'pelas crianças', revelando que a maioria está preocupada em propagar a informação e tornar pública aquela infância. Essa é uma mudança na concepção cultural de criança e infância, que perpassa a ideia do consumo, cria projetos subjetivos, em que ela gera conteúdo, mas, sobretudo, representa modos de ser e de estar no mundo. (MÜLLER, 2019, p.68)

Ao lado da preocupação em torno do consumo midiático está o tópico da violência. BELLONI (2004) discute a questão da ideologia da guerra como parte constituinte da identidade dos povos desde a antiguidade. Para a autora, embora seus argumentos e formas variem historicamente, alguns elementos da luta são comuns a todas as épocas da humanidade: a justificativa econômica, a legitimação dos meios violentos para a defesa e os fundamentos apoiados em crenças, mitos ou palavras do líder. Em tempos de cultura digital, na difusão do que vem compor o que a autora chama de "cultura jovem mundializada", a violência tem seu papel na publicidade, no apelo ao consumo e no narcisismo:

Em primeiro lugar, a violência generalizada nas mensagens difundidas pelas mídias [...] contribui para a criação e consolidação de uma cultura jovem mundializada, cujas características mais marcantes podemos assim resumir: consumismo, narcisismo, banalização da violência como imagem do mundo urbano contemporâneo, legitimação do uso de meios violentos como forma de resolver conflitos, tudo isto levando à dessensibilização dos jovens com relação a cenas de violência física e psíquica e sua consequência, o sofrimento do outro. (BELLONI, 2004, p. 578)

Belloni (2004) critica a indústria cultural da sociedade da informação, que, ao conferir à violência presente nas mídias um caráter vanglorioso, a partir da repetição infinita de cenas estereotipada de lutas, tiroteios, perseguições, tortura e combates corporais, são fundados, no imaginário dos jovens, valores estéticos que participam e influenciam nos seus gostos e preceitos éticos na interpretação do mundo para além da esfera virtual. É ainda mais preocupante, segundo a autora, a forma como o âmbito real choca-se a virtualidade, uma vez que "a indústria cultural canaliza a agressividade desenvolvida pelas mídias para a principal finalidade do sistema capitalista, o consumo, gerando como efeito perverso, 'não intencional', mais violência na sociedade real" (BELLONI, 2004, p.580). De fato, a complexidade desses processos é alarmante em tal grau que

a busca por recuperar os valores de pacificidade e equilíbrio das relações devem ser de interesse de toda a sociedade.

Por outro lado, devemos reconhecer que a cultura digital favoreceu outros aspectos das relações humanas e do desenvolvimento social das crianças. Além das oportunidades de interação com a tecnologia que favorecem o processo de letramento digital pela metodologia de tentativa e erro, potencialmente acessível para os jovens, a cultura digital também propicia trocas e conexões socioculturais, o que, segundo Fantin (2015) tem despertado o interesse das gerações juvenis:

O interesse das crianças pelas redes, internet e mídias digitais parece não ser só de “interagir com a máquina” e sim com outras crianças através da tecnologia. Dessa forma, o que está em jogo são os vínculos construídos e não a interatividade em si, pois crianças de diferentes contextos socioculturais, nas mais adversas condições estão aprendendo a brincar, a ganhar, a perder, a socializar e a se organizar em redes através da cultura digital. (FANTIN, 2015, p.198)

Decerto, as tecnologias e mídias digitais promovem a integração da criança com seus pares e os impactos positivos disso são notados no processo de desenvolvimento da subjetividade, na descoberta dos próprios interesses e na consciência de si para a formação de sua identidade enquanto sujeitos sociais. O que não tem sido levado em conta nesse cenário – e dessa forma retomamos a questão do papel da escola na educação midiática em tempos de cultura digital – é a imensa distância entre o que a escola é capaz de proporcionar em termos de letramento digital (por motivos de diversas ordens, como mencionados anteriormente) e o que as crianças têm à disposição nos outros espaços sociais em que fazem uso de artefatos digitais e redes sociais. Buckingham (2010) esclarece:

A maioria das experiências dos jovens com a tecnologia está ocorrendo fora da escola, no contexto do que é denominado de cultura tecnopopular. E a diferença entre o que ocorre aí e o que ocorre na sala de aula é impressionante. Por exemplo, é provável que o uso que as crianças fazem da Internet fora da escola envolva um leque de atividades: elas conversam em salas de bate-papo e mandam mensagens instantâneas para amigos; procuram informações sobre hobbies, esporte e lazer; jogam games, às vezes com pessoas de partes distantes do planeta; fazem compras ou só dão uma olhada nos produtos na Internet [...] O que elas não estão fazendo de forma alguma é se preocupar especialmente com a educação. Enquanto isso,

o que os jovens fazem na Internet na escola? Na maioria dos casos, pouquíssimo. [...] Não é de se surpreender que muitas crianças considerem maçante e frustrante este uso das ICTs nas escolas. (BUCKINGHAM, 2010, p.43)

Nesse sentido, constata-se a urgente necessidade de aproximação da cultura escolar com a cultura infantil, especialmente no que tange a esfera digital. Os meios para alcançar um contrabalanço na lacuna entre esses espaços – que já foram discutidos em subseção anterior – perpassam decisivamente o campo de formação de professores, de forma que faça suscitar respostas coerentes para o questionamento “O que é ensinar e o que é aprender na cultura digital?”. Em consonância com essa questão, Buckingham (2010) assinala:

Num nível, as escolas têm muito a aprender com a cultura popular infantil. O uso que hoje os jovens fazem dos jogos de computador ou da Internet envolve um leque de processos de aprendizagem informal, em que, com frequência, há uma relação muito democrática entre professores e aprendizes. As crianças aprendem a usar a mídia quase sempre pelo método de ensaio e erro – por meio da exploração, da experimentação, do jogo e da colaboração com os outros – tanto diretamente quanto em formas virtuais – um elemento essencial do processo. Alguns jogos de computador, por exemplo, envolvem uma extensa série de atividades cognitivas: lembrar, testar hipóteses, prever e usar planos estratégicos. [...] No mundo dos jogos de computador, o sucesso, no fim das contas, advém da aquisição disciplinada de habilidades e conhecimento. (BUCKINGHAM, 2010, p.45)

Uma vez tendo reconhecido o papel da instituição escola na educação midiática, é preciso voltar o olhar, também, para o ator social professor e sua relação com a cultura digital, considerando seus medos, anseios, dificuldades e expectativas como elementos que complexificam essa relação. Paniago (2016), na busca de analisar as narrativas docentes sobre e na cibercultura, a partir do contexto de formação de professores, considera:

Pensar em formação em um contexto de cibercultura é pensar em ultrapassar uma pedagogia tradicional, aquela que demarca um território fixo e muito bem delimitado, com práticas educacionais que seguem uma lógica positivista de controle e busca por resultados, uma pedagogia de inventividades e transformações. Estamos diante de uma perspectiva de novas territorialidades, com diferentes apropriações culturais, sociais e educacionais, as quais fazem parte do educar na contemporaneidade. (PANIAGO, 2016, p.359)

A autora ainda sinaliza que, ao trabalhar no domínio da formação de professores em contextos mediatizados pelas TDICs, faz-se interessante

problematizar, bem como contextualizar relações que contribuam com o fortalecimento de uma relação dialógica entre formadores e formandos, e justifica, apoiada em Freire, que “o conteúdo do fazer educativo nasce das relações com o mundo e vai se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando”. (FREIRE, 1979, p. 88, apud PANIAGO, 2016, p.362)

## 5. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS QUESTÕES DE LÍNGUA

*“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”<sup>21</sup>*

*(Paulo Freire)*

### 5.1 O CAMPO DE ESTUDO FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Refletir sobre questões referentes à educação, a instituição escolar, a cultura, o ensino e a aprendizagem faz-nos lançar o olhar para um dos pilares mais importantes do processo educativo: o professor. Tão importante é a sua relevância no curso da educação, que, através da promoção de oportunidades de aprendizagem, lhe é designado o título de agente da transformação social.

A magnitude da tarefa de ser professor, reconhecendo-o como o profissional da aprendizagem e considerando as implicações da sua trajetória pessoal e profissional no exercício de sua função, vem sendo considerada por estudiosos muito recentemente, em matéria de formação de professores. Diniz-Pereira (2013) afirma que há menos de cinquenta anos a formação de professores foi alicerçada como campo de estudo científico, com a primeira publicação de uma revisão da literatura sobre o tema em 1973. (DINIZ-PEREIRA, 2013). André (2010) pontua que até os anos 90 os estudos referentes

---

<sup>21</sup> Em se tratando de educação, Paulo Freire não poderia deixar de ser lembrado. Sua célebre citação justapõe-se à nossa discussão sobre o tema formação de professores: apenas dando sentido às informações é que elas se elevam ao patamar de conhecimento, e ao professor cabe a soberana tarefa de tornar o conhecimento acessível ao aluno, dando-lhe sentido.

a formação de professores estavam incluídos no campo da Didática, e foram crescendo progressivamente até ser considerada sua emancipação disciplinar. (ANDRÉ, 2010).

Desde então, tem-se discutido em busca de responder indagações como “o que é ser professor?”, “o que torna o profissional um bom professor?” e “quais as competências e habilidades de um professor?”. É certo que, ao problematizar o professor enquanto sujeito social, devemos considerar o desenvolvimento humano global e as trajetórias de vida a implicar na sua constituição profissional. Há de se pensar, então, na totalidade que “forma” o professor. (GARCIA, 1999).

Portanto, o campo de estudo formação de professores visa compreender – a partir da concepção de professor enquanto sujeito humano que traz consigo sua própria maneira de ver o mundo, sua cultura e seus saberes – como se dão os processos do desenvolvimento profissional docente, a construção da identidade do professor, bem como perceber os saberes necessários para o exercício do professorado num processo de construção permanente ao longo de sua carreira profissional (PRATA-LINHARES, 2011). Sobre o caráter contínuo da formação docente, a autora esclarece:

Nosso entendimento para a formação de professores que estão exercendo sua profissão é de toda atividade desenvolvida pelo professor que está em exercício que tenha uma finalidade formativa, tanto de desenvolvimento pessoal, como profissional, que altere ou reafirme a sua prática, crença ou conhecimento e que seja realizada como parte do desenvolvimento profissional, a partir das necessidades e dos conhecimentos derivados de suas experiências docentes. Ela tem uma conotação de movimento, de evolução e de continuidade. (PRATA-LINHARES, 2011, p. 109)

O interesse da formação de professores também vem manifestando mudanças de perspectivas ao longo dos anos, alargando suas preocupações para as questões que tangem a ação-reflexiva do profissional da aprendizagem, convidando-o a pensar a própria prática, para um papel ativo na formulação dos propósitos do seu trabalho. Zeichner (2008) coloca:

Muita coisa aconteceu e levou a uma mudança de foco na formação docente: de uma visão de treinamento de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla, em que os docentes deveriam entender as razões e racionalidades

associadas com as diferentes práticas e que desenvolvesse nos professores a capacidade de tomar decisões sábias sobre o que fazer, baseados em objetivos educacionais cuidadosamente estabelecidos por eles, dentro do contexto em que trabalham e levando em consideração as necessidades de aprendizagem de seus alunos. (ZEICHNER, 2008, p.536)

André (2010) ao discorrer sobre o objeto de estudo do campo de formação de professores, o professor, com foco nos seus processos de aprendizagem da docência, traz as considerações de Garcia (2009, apud ANDRÉ, 2010) para pontuar a devida importância às representações, crenças e preconceitos a afetar sua aprendizagem e constituir parte significativa do elemento da identidade profissional docente:

Queremos conhecer mais e melhor os professores e seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos. Isso supõe, por um lado, um trabalho colaborativo entre pesquisadores da universidade e os professores das escolas, e por outro lado um esforço analítico muito grande, seja no interior dos grupos de pesquisa, seja entre grupos para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação [...] Investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

Em sua teoria sobre o desenvolvimento profissional docente, Day (2001) conclui que, a tarefa central da formação de professores é promover a mudança docente de forma a ultrapassar a ideia de que o professor é um transmissor de conhecimentos, e abraçando o compromisso com aprendizagens significativas que façam os alunos apropriarem-se de sua própria história. Mas para isso, segundo o autor,

A mudança do professor, um resultado necessário do desenvolvimento profissional eficaz, é complexa, imprevisível e depende de suas experiências passadas (histórias de vida e carreira), da sua disposição, das suas capacidades intelectuais, das condições sociais e do apoio institucional. (DAY, 2001, p.38)

Portanto, no tocante do ensino escolar de língua, promover formações docentes que articulem as influências da cultura digital nas práticas linguísticas dos alunos como um fenômeno linguístico natural, seria uma ação significativa para a transformação de ideias enraizadas no cenário educacional brasileiro,

onde a norma culta da língua portuguesa ainda é vista como variante linguística soberana, em detrimento das demais. Para explorar mais profundamente essa relação de prestígio desproporcional entre as variantes da língua portuguesa, é preciso descortinar algumas questões que envolvem a língua enquanto objeto de ensino escolar.

## 5.2 A LÍNGUA COMO OBJETO DE ENSINO ESCOLAR

Se tomássemos como objeto de estudo a língua portuguesa na condição de língua materna a ser considerada nos contextos de uso de seus falantes brasileiros, estaríamos assumindo uma tarefa extensa e multifacetária. A essa tarefa dedicam-se os estudiosos da linguagem – os linguistas. Em contrapartida, modestamente, propomos a investigação da língua materna enquanto objeto de ensino escolar na realidade brasileira: refletir sobre as questões que tangem a linguagem, a considerar diferentes concepções de língua para combiná-las com as diferentes concepções de ensino que viemos discutindo anteriormente. Para tal, valer-nos-emos das teorias linguísticas, especialmente daquelas que se interessam pela língua enquanto disciplina escolar.

Ao nos questionarmos o que significa aprender e ensinar língua colocamos em jogo uma pluralidade de interesses linguísticos, sociais, e políticos, intimamente relacionados. (BAGNO, 2003). Afinal, a língua é parte considerável da identidade pessoal. A língua é também uma prática social, um estar no mundo com outros, para além de ser indivíduo, mas como parte de um todo (BECHARA, 2009). É através da linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e adquire significância cultural. (SANTAELLA, 2003). O caráter social da língua está, para além da sua funcionalidade comunicativa, na sua conjuntura ideológica preñe de intencionalidades e negociações semânticas (MARCUSCHI, 2010).

Bagno (2011), ao traçar indagações sobre o propósito do ensino de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro, levanta uma questão bastante instigadora: se os alunos são falantes fluentes de sua língua materna, o que falta aos estudantes saberem sobre sua língua? Certamente, há algum



desnívelamento na aquisição das habilidades de fala e escrita da língua, mas não podemos deixar de reconhecer que os estudantes, como todos os falantes de português brasileiro, comunicam-se com efetividade, compartilham sentidos e manifestam sua existência e ação no contexto social em que estão inseridos.

As competências linguísticas que a escola compromete-se a ensinar ficam restritas a modalidade escrita e regidas pela norma considerada culta, justificadas pelo discurso de necessidade de domínio da variante linguística padrão sob a promessa de ascensão social. Ademais, a escola promove uma visão dicotômica da língua, desfragmentando e opondo uma variante formal e uma variante informal, propagando a ideia de que apenas a partilha impecável da variante formal pelos falantes pode ser considerado “falar bem”. O que é colocado na caixa da variante informal é quase sempre denominado “um atentado contra a língua portuguesa” (BAGNO, 2003, p. 37). O sociolinguísta pontua ainda que há contextos educacionais brasileiros que difundem, equivocadamente, a crença de que ensinar uma língua é ensinar sua gramática. Considerar uma dada língua e sua gramática como sinónimas representa uma redução cruel da língua a um código estável e historicamente cristalizado <sup>22</sup>. (BAGNO, 2011).

Sobre as variantes linguísticas, Bechara (2009) faz uma importante distinção, nomeando “língua funcional” e “língua histórica”: Enquanto a língua histórica, compreende todo o produto cultural histórico de um idioma, a língua funcional corresponderia a um dos sistemas internos da língua histórica, analisado isoladamente, cuja característica é sua funcionalidade imediata na produção linguística. Bechara (2009) ainda expõe:

Todo falante de uma língua histórica é plurilíngue, porque domina ativa ou passivamente mais de uma língua funcional, embora não consiga nunca saber toda a extensão de uma língua histórica; e o sucesso da educação linguística é transformá-lo num “poliglota” dentro de sua própria língua nacional. [...] Uma gramática como produto desta descrição nunca é o espelho de uma língua histórica; é apenas a descrição de uma das suas línguas funcionais. (BECHARA, 2009, p. 39)

---

<sup>22</sup> Na concepção de Bagno (2011), não seria difícil comprovar o equívoco dessa teoria, bastaria comparar o português arcaico com as produções mais recentes da língua, ou ainda, perceber as particularidades linguísticas do idioma oficial em cada um dos nove países lusófonos.

É por saber da impossibilidade de descrever a totalidade de uma língua histórica num conjunto de regras enumeradas num manual para o uso da língua, que Bechara (2009) sugere a especificação “gramática normativa” para o que vem sendo chamado de “gramática” e acrescenta a proposição de uma gramática descritiva <sup>23</sup> para uma possível mudança do paradigma que confronta língua formal x língua informal.

Bagno (2003) supõe que, talvez a maior dificuldade para transformar a visão escolar normativa da língua a praticar uma postura de abertura para os usos diversos que os falantes fazem, seja reconhecer a língua como uma atividade social em constante reinvenção, fluída, e ainda, se presta ao uso que seus falantes fazem dela. Daí reiteramos o interesse e necessidade de tratar do tema no campo de estudo da formação de professores. Investigar as percepções docentes sobre os usos que os alunos fazem da língua, fundamentadas na concepção de língua do professor <sup>24</sup>, configura-se como tarefa importante para compreender o futuro do ensino escolar de língua materna.

### 5.3 A LÍNGUA NA ERA DA INFORMAÇÃO

*“Todo sujeito é livre pra conjugar o verbo que quiser. Todo verbo é livre pra ser direto ou indireto. Nenhum predicado será prejudicado, nem tampouco a frase, nem a crase, nem a vírgula e ponto final! Afinal, a má gramática da vida nos põe entre pausas, entre vírgulas.”* <sup>25</sup>

*(Fernando Anitelli)*

---

<sup>23</sup> Segundo Bechara (2009), uma gramática descritiva da língua se ocuparia tão somente de registrar o funcionamento das línguas funcionais, sem estabelecer juízos de valor para os usos linguísticos dos falantes.

<sup>24</sup> Um conjunto fechado de regras que descrevem um código ou um instrumento de expressão do pensamento e da comunicação humana são algumas possibilidades de concepção de língua que, de forma consciente ou não, refletem na teoria linguística do professor, e, conseqüentemente, nos propósitos do ensino escolar de língua materna.

<sup>25</sup> O que o músico e compositor Fernando Anitelli faz com as palavras nesse trecho da canção “Sintaxe (sinta-se) a vontade” confere rima e poesia ao tema que permeia nossa questão de pesquisa e nos faz refletir sobre como a língua se presta aos usos que os falantes fazem dela.

Queremos destacar aqui uma delimitação para nossa discussão, que abrange os temas língua e cultura digital. Afinal, a cultura digital abrange toda a produção cultural a partir das novas mídias digitais (CASTELLS, 2002), para além dos impactos sociais provocados pela Internet. A língua, por sua vez, enquanto objeto de estudo, pode ser investigado sob uma pluralidade de aspectos, tão importantes quanto seu propósito enquanto disciplina escolar. Por isso, restringimos nossos apontamentos para considerar as questões da língua enquanto disciplina escolar em relação dialógica com as conversações online, possibilitadas pelas redes sociais digitais para discutir o tema de nosso interesse: o *internetês* enquanto variante linguística.

Autores brasileiros ligados ao campo de estudos da Linguística como Scaramal e Kraemer (2011), Neitzel, Moraes e Pareja, (2016), Modesto (2011), Nunes e Costa (2017), Bezzerra (2013), Bezerra e Pimental, (2016) e Borges, (2016), têm se dedicado a investigar as particularidades do *internetês*, essa linguagem considerada própria de contextos de interações sociais digitais. Suas pesquisas tratam de buscar compreender os fenômenos linguísticos por trás de uma transmutação de língua portuguesa, influenciada pela cultura digital e pelo advento da Internet.

Scaramal e Kraemer (2011) investigam a influência da Internet nas variações linguísticas. Para os autores, a língua portuguesa tem sofrido impactos em sua modalidade culta, conforme é usada pelos internautas brasileiros. Os gêneros textuais digitais e as situações dialógicas virtuais materializam particularidades linguísticas que se configuram como o que os autores chamam de “ortografia digital”. Os estudiosos comentam a integração de neologismos ao léxico, como os verbos “deletar” e “teclar” e o uso de caretinhas – os emojis<sup>26</sup> – como recurso para complementar sentidos, traduzir emoções e reiterar a entonação do interlocutor, e afirmam:

---

26 “Emoji” é um termo de origem japonesa ( e (絵) "imagem" + moji (文字) "letra", considerado um pictograma, e representa, numa pequena imagem, uma ideia, palavra ou frase completa, configurando uma forma de comunicação paralinguística (<https://www.significados.com.br/emoji/>).

A linguagem utilizada no computador está relacionada aos condicionamentos de tempo e espaço impostos à interação. Abreviar as palavras, sempre que possível, resulta em economia de espaço e de tempo, pois as interações virtuais síncronas dependem da agilidade e rapidez do internauta. O uso de letras maiúsculas significa que o internauta está GRITANDO. A pontuação é praticamente abolida porque é desnecessária. (SCARAMAL; KRAEMER, 2011, p. 392)

Modesto (2011) parte da função sociocomunicativa da língua para discutir as influências do fator digital na linguagem. Para o autor, há uma premissa que deve nortear toda a questão da busca por compreensão dos impactos na língua trazidos pela Internet: as interações comunicacionais online – nos chats, redes sociais digitais, e quaisquer plataformas de comunicação instantânea – reúnem, simultaneamente, características dos paradigmas da fala e da escrita. O autor explica:

Os interlocutores, que estão em contato por um canal eletrônico, sentem-se falando, mas, pelas especificidades do meio que os põe em contato, são obrigados a escrever suas mensagens. Interação, assim, construindo um texto “falado por escrito”. (MODESTO, 2011, p.18)

Ao tratar do tema, Bezerra (2013) critica fortemente o senso comum de que o *internetês* corresponde a uma nova linguagem, e ainda, trata o *internetês* não como uma variante linguística, em número singular, mas um conjunto de usos da língua que revelam sua diversidade, agora também nos ambientes digitais:

A internet não “criou” uma nova linguagem, mas provavelmente contribuiu para o surgimento de algumas, além de conferir visibilidade a outras que já existiam. A meu ver, nenhuma dessas linguagens pode ser identificada como uma nova língua, nem mesmo com “uma língua ainda em construção”. Antes, concordo com o posicionamento de Ávila & Cox (2008, p. 421), para quem “não se trata de uma nova língua, pois tanto a produção quanto a compreensão dos enunciados têm por referência uma língua materna compartilhada pelos internautas”. A “linguagem da internet” constitui, portanto, um conjunto de variedades escritas do português brasileiro, conjuntos de usos que evidenciam a heterogeneidade da língua. (BEZERRA, 2013, P. 03)

Em seu estudo, o autor revela um posicionamento bastante questionador diante das afirmações veiculadas por estudiosos interessados em uma utópica cristalização da língua portuguesa. Então, Bezerra (2013) propõe-se a discutir, entre outras falácias, a assertiva de que o *internetês* não obedece às regras linguísticas e é, portanto, considerado um uso agramatical da língua. O autor contrapõe:

o internetês, como qualquer outra variedade de uso (falado ou escrito) da língua portuguesa, só poderia ocorrer se regido por normas. É um contrassenso imaginar alguma possibilidade de comunicação sem a obediência à gramática, aqui entendida como o conjunto de possibilidades e restrições combinatórias próprias de uma determinada língua. O internetês, como as demais variedades de uso da língua, se orienta por normas criadas, mantidas ou modificadas pelos próprios usuários no curso da interação. A presença de regras no internetês é evidente. Por exemplo, o usuário pode abreviar você como vc, mas nunca como oê. Ou seja, a norma determina que as vogais podem ser omitidas, mas não as consoantes. (BEZERRA, 2013, p.08)

De modo similar aos autores supracitados, nós também nos interessamos em investigar questões que envolvem a variante linguística internetês no tocante do espaço escolar. A singularidade da nossa pesquisa, no entanto, está em envolver o tema na esfera de formação de professores, sobretudo porque buscamos conhecer o problema de pesquisa através das narrativas de futuros professores, intentando compreender como docentes em processo de formação inicial percebem as influências do internetês na escrita escolar dos alunos. Partamos, então, para a análise dos dados colhidos nessas narrativas docentes.

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

*“A miçanga, todos as veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as miçangas.”<sup>27</sup>*

*(Mia Couto)*

Para análise dos nossos dados coletados nos grupos focais, seguimos os princípios da análise temática propostos por Fontoura (2011). A autora, por sua vez, apoia-se no método de alfabetização de Paulo Freire, traçando pontes entre

---

<sup>27</sup> Nessa fantástica reflexão, Mia Couto chama a atenção para o fio invisível que une as miçangas em colar. A metáfora pareceu-me servir também para o processo de análise de dados na pesquisa qualitativa: se os dados podem ser considerados as miçangas, o fio da análise feita pelo pesquisador reúne-as todas em algo maior e diferente daquilo que se mostram separadamente. E de forma análoga, se suprimido o trabalho do pesquisador, apenas as miçangas reunidas não formam o colar.

as etapas do processo alfabetizador freiriano – a investigação, a tematização e a problematização – e o processo de análise de dados qualitativos.

A estudiosa, assim, ressalta a importância de reconhecer o percurso de análise dos dados em pesquisa qualitativa como uma empreitada que requer responsabilidade e conhecimento, ao entendê-lo como um processo dinâmico, composto por partes interdependentes, que, estimulado pelo espírito investigador do pesquisador, tem por objetivo produzir sentidos a partir de interpretações que busquem ler o mundo através das perspectivas dos sujeitos envolvidos. Para isso, o transcurso de análise por temas envolve codificação, aprendizagem e construção de conhecimento. Fontoura (2011) completa:

Os dados não falam por si em pesquisa qualitativa, então precisamos problematizar o que encontramos. É no diálogo entre o que encontramos com a teoria, mediatizado pela metodologia, que se torna possível a construção e o encaminhamento de um problema de pesquisa, do próprio trabalho de campo e das contribuições da investigação para o conhecimento na área. (FONTOURA, 2011, p. 70)

Outro ponto chave levantado pela autora é reconhecer, no processo de análise de dados qualitativos, a relevância dos demais fatores comunicativos, para além do que é verbalizado: gestos, emoções, expressões faciais, posturas e movimentos corporais, entonações de voz e até mesmo silêncios são prenes de significado. Falas truncadas, paradas repentinas, suspiros e pausas longas são todos elementos que conferem sentido além do que é dito.

Diante dos nossos dados, procedemos o passo a passo elucidado por Fontoura (2011), descrito em sete etapas, para a organização e análise criteriosa das informações coletadas. Expomos, a seguir, as sete fases que compõe a análise temática – que foram sucintamente apresentadas na secção referente ao percurso metodológico da pesquisa – na prática concreta do esforço de nossa análise.

## 6.1 . MÃOS À OBRA: COLOCANDO EM PRÁTICA OS SETE PASSOS DA ANÁLISE TEMÁTICA

O primeiro passo da análise temática de dados qualitativos proposta por Fontoura (2011) é a transcrição integral do material coletado. Em nossa pesquisa, as transcrições ocorreram seguidamente à realização de cada grupo focal, de forma que a memória da escuta ainda era recente. Esse procedimento nos permitiu anotar quais as sensações que pairavam no ar na conversação com cada grupo entrevistado. Vale lembrar que, por ter-se efetivado de forma virtual e por meio de uma plataforma digital de videoconferências, o desenvolvimento dos grupos focais contou com sua gravação em mídia audiovisual, o que favoreceu em muito a captura dos elementos não verbais que acompanhavam as falas, contribuindo com nosso registro destas informações no momento de transcrição.

O segundo passo citado pela estudiosa é a leitura atenta de todo material transcrito. Para tal, Fontoura (2011) sugere leituras plurais – flutuantes num primeiro momento e em profundidade na medida em que se toma conhecimento do todo – que trazem novos significados a cada apreciação. Assim o fizemos, mergulhando nos dados transcritos. Inicialmente, buscamos um olhar distanciado para compreender o todo que emergia dos registros escritos. Tendo alcançado uma compreensão do conjunto em totalidade, ainda que rasa por ora, concentramo-nos em observar e absorver focos interpretativos em leituras, por assim dizer, mais dedicadas.

O terceiro passo da análise temática qualitativa é a delimitação do corpus de pesquisa dentro dos dados coletados, demarcando, dessa forma, o que será importante para a análise. Para isso, o ponto de partida é a exploração do material a fim de identificar passagens que representem unidades significativas. Nesse momento cabe, segundo a autora, o princípio da classificação das passagens que estão emergindo como mais significativas. Para tornar essa etapa mais palpável (o que julgamos que facilitaria o processo de demarcação) imprimimos e recortamos em fichas as falas dos participantes dos dois grupos focais. Assim, agregamos e agrupamos as fichas que pareciam assemelhar-se

em ideias emergentes. Nessa etapa, trabalhamos com os dados dos dois grupos focais de forma agregada.

No quarto passo, Fontoura (2011) elucida que cada agrupamento de passagens de fala deve ser criteriosamente analisado a fim de levantar seus principais temas, considerando os princípios de coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade. Na prática, diante das fichas anteriormente agrupadas, reconhecemos ideias centrais em comum (garantindo o princípio da semelhança), formamos novos subagrupamentos que acreditamos concernir a cada tema (considerando o princípio da coerência e buscando agir com pertinência) e dispomo-las em colunas nomeadas por estes temas, evocando palavras que representassem as ideias centrais. Assim, cada ficha estava presente em apenas uma coluna, isso é, em um único tema (garantindo assim o princípio da exclusividade). Por fim, ao notar a repetições abundantes da mesma ideia em um subgrupo, descartamos aquelas fichas sobresselentes ao tema que já estava bem representado (efetivando o princípio da exaustividade).

O quinto passo da análise temática de Fontoura (2011) consiste na definição de unidades de contexto e unidades de significado, materializadas em trechos mais longos e palavras ou expressões, respectivamente. Nessa fase, a análise temática interessa-se pelos núcleos de sentido e pela frequência com que eles se fazem presente nas falas dos participantes, levando o pesquisador a considerar qual a dimensão fundamental do tema elencado na compreensão do objeto de estudo da pesquisa. Na efetivação dessa etapa em nosso estudo, contamos com uso de um software de análise textual estatística, o IRaMuTeQ, como um recurso promissor a fim de levantar a frequência com que as possíveis unidades de significado se repetiam (dedicamos, subsequentemente, uma seção para apresentarmos o software IRaMuTeQ e as análises textuais geradas por ele). Também nesse momento da análise temática, descartamos alguns temas anteriormente observados, por julgarmos não serem parte crucial do enfoque que damos ao objeto de estudo da nossa pesquisa.

O sexto passo dado pela autora é o esclarecimento de como proceder-se-á o tratamento dos dados. Para tal, Fontoura (2011) sugere a organização de



uma tabela, em três colunas, que contemplem o trecho escolhido para evidenciar o tema em questão, a essência do trecho, e um comentário elaborado pelo pesquisador. Adotamos, em nosso estudo, a sugestão do arranjo em forma de tabela, por acreditar que a disposição dos temas e dados dessa forma favorecerá a visualização panorâmica do encaminhamento da análise dos dados. No entanto, limitamo-nos, nessa fase da análise dos dados, às duas primeiras colunas sugeridas, reservando os comentários sobre os trechos selecionados para análise para o momento de interpretação dos dados.

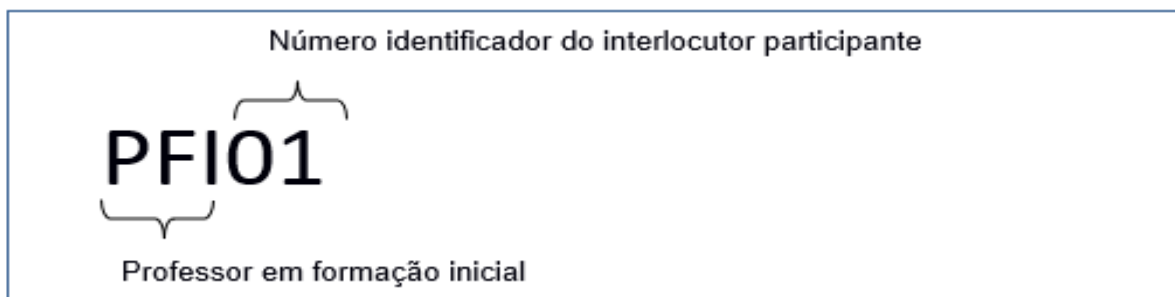
No sétimo e último passo, a autora esclarece os procedimentos da análise dos dados, propriamente dita, à luz do quadro teórico adotado, num processo de construção e reconstrução contínuo. Assim, em nosso espaço reservado para análise dos trechos selecionados para ilustrar dos temas, articulamos as ideias dos autores que compõe nosso quadro teórico juntamente com nossos comentários, no empenho de cumprir com interpretações adequadas, buscando um bom aproveitamento dos achados, sem nos esquecer da postura crítica-reflexiva e dos múltiplos olhares que perpassam a pesquisa qualitativa.

## 6.2 OS SUJEITOS DE PESQUISA: CARACTERIZANDO OS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCALIS

Os grupos focais desenvolvidos foram formados por docentes em processo de formação inicial em Física e de Química, isso é, alunos de cursos de licenciatura em Física e Licenciatura em Química, em diversos períodos dos cursos, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Nossos critérios e razões para a seleção dos participantes já foram detalhados na seção destinada ao caminho metodológico da nossa pesquisa. O primeiro grupo focal realizado contou com a participação de 4 sujeitos e segundo grupo reuniu 9 sujeitos, totalizando assim, 13 participantes.

A fim de distinguir os sujeitos interlocutores dos grupos focais, elaboramos uma espécie de código de identificação para suas falas na etapa da transcrição. Apresentamos a seguir a caracterização desse código.

Figura 3 – Caracterização do marcador de identificação dos participantes da pesquisa - Interlocutores dos grupos focais com professores em processo de formação inicial



Fonte: Imagem elaborada pela autora em 2020.

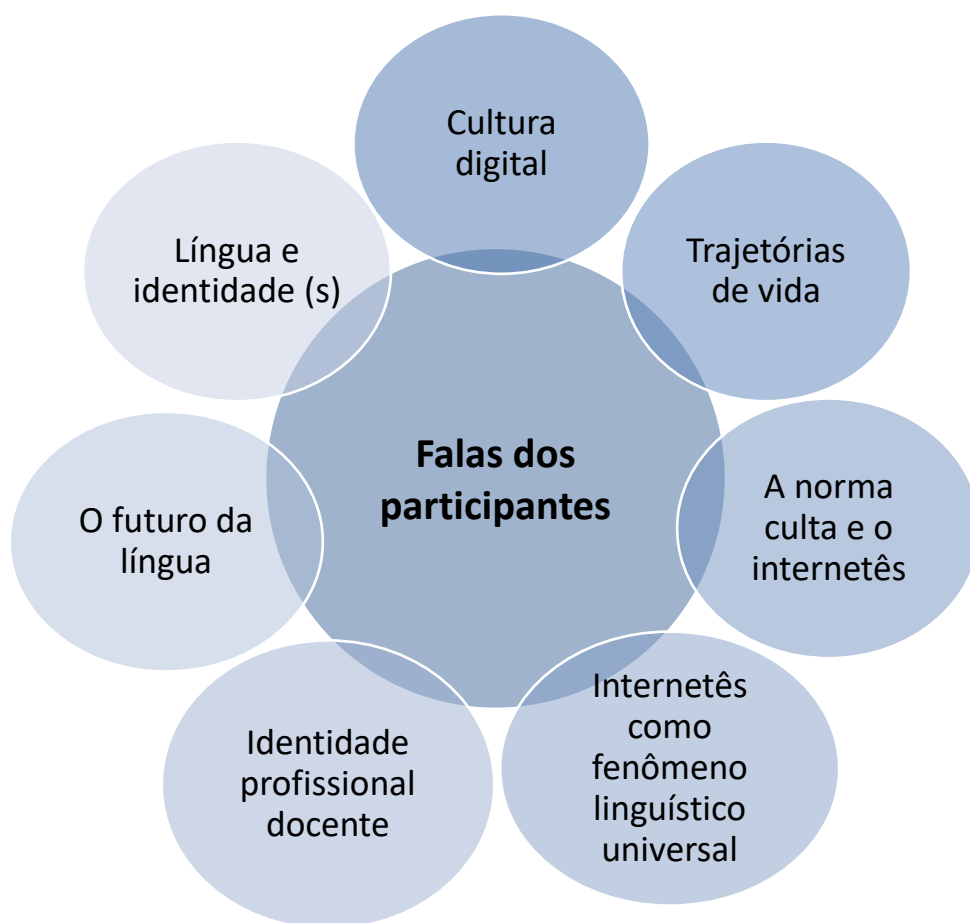
Posto, então, como procedemos a identificação dos interlocutores dos grupos focais, partamos para apresentação temática e interpretação das passagens que compõe o *corpus* do nosso estudo.

### 6.3. DESCOBRINDO TEMAS: ANÁLISE TEMÁTICA DOS GRUPOS FOCALIS

#### 6.3.1 **Análise dos grupos focais com professores em processo de formação inicial**

Logo após concluir as etapas um, dois, três e quatro da análise temática da dados qualitativos proposta por Fontoura (2011) - que consistiram, respectivamente, na transcrição das falas do grupo focal, leituras criteriosas do material transcrito, delimitação do corpus da pesquisa pela exploração exaustiva do material e agrupamento das passagens de fala nos princípios de coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade – partimos para a quinta etapa, isto é, a identificação dos temas pela definição das unidades de contexto e unidades de significado. **Sete temas** foram identificados no *corpus* selecionado a partir dos dados coletados nos dois grupos focais realizados. A figura 4 apresenta os temas identificados:

Figura 4 – Temas definidos nas unidades de contexto selecionadas para análise temática de dados



Fonte: Imagem elaborada pela autora em 2021.

Partimos então, finalmente, para o sexto passo da análise temática, a organização dos dados em forma de tabela, com apresentação panorâmica do tratamento dos dados, a fim de encaminhar as análises propriamente ditas. Apresentamos, a seguir, o quadro resultante da estruturação dos trechos de fala selecionados para análise. Os trechos de fala selecionados reúnem, de forma agregada, os dados vindos do primeiro e do segundo grupo focal realizado com docentes em formação inicial.

Quadro 7 – Apresentação do encaminhamento da análise de dados pela tematização referente aos dois grupos focais realizados

(continua)

Trecho - unidade de contexto	Tema - unidade de significado
<p><i>“Não tem como a gente [professores/futuros professores] pedir pro aluno se privar da maneira como ele costuma se comunicar no dia a dia dele” (PFI02)</i></p> <p><i>“Eu estava conversando com uma prima minha que é psicóloga, a gente parou e falou ‘já pensou se a gente conversasse assim enquanto a gente estivesse exercendo nossa profissão?’. Ela conversando da forma que estava conversando comigo enquanto estivesse atendendo um paciente e eu conversando daquela forma com um aluno em ambiente de sala de aula” (PFI02)</i></p> <p><i>“Às vezes o aluno quer ser descolado. Às vezes o aluno está em um movimento que todo mundo está usando e ele quer usar também para participar.” (PFI01)</i></p> <p><i>“[os usos da língua na sala de aula] dependem da forma como o aluno se sente confortável para se expressar. Às vezes eles usam gírias e memes por vício, sim, mas às vezes pelo fato de se sentirem mais à vontade daquela maneira, até com os amigos [...]. E às vezes ele até se expressa melhor assim do que quando fala tudo certinho.” (PFI02)</i></p> <p><i>“Se eu uso o português pra me comunicar no dia a dia, não é necessário que eu tenha gravado todas as regras gramaticais pra dizer algo. Esse é outro empecilho para o acesso ao português formal: são tantas regras! Dificilmente uma pessoa que não trabalha com isso, ou não passa o tempo todo estudando isso, vai saber tudo.” (PFI09)</i></p> <p><i>“Eu acho que isso tem muito a ver, se você escreve errado você fala errado. Aqui em casa meus avós me cobram muito pra falar corretamente, porque eu vou ser professora, eu vou precisar da fala, do discurso, para ensinar e passar informações. Isso precisa ser feito com clareza, falando corretamente. E falando errado a gente tem o medo de alguém corrigir a gente.” (PFI07)</i></p> <p><i>“É muito difícil ficar corrigindo porque a gente [professores] não sabe qual vai ser a reação do aluno. Talvez ele [aluno] ache que o modo como ele está falando represente o estilo de vida em que ele vive. Então a língua passa a ser um estado, de onde ela vive, o meio cultural dela, e ela reproduz isso onde ela for.” (PFI07)</i></p>	<p>Língua e identidade(s)</p>
<p><i>“Todo mundo quer se comunicar mais rápido e você acaba encurtando [...]. Acho que a tendência do mundo digital é essa, é bem possível que isso se torne realidade, e isso transforma a língua.” (PFI04)</i></p> <p><i>“Hoje em dia já são aceitos os estrangeirismos, palavras de outras línguas, são aceitas cada vez mais palavras assim. Provavelmente o internetês vai ser o próximo passo, eu imagino. Talvez a gente já nem esteja mais dando aula quando isso acontecer, mas eu acho que no futuro isso vai ser muito recorrente.” (PFI02)</i></p> <p><i>“A língua é transitória, sempre vai haver mudanças, como o sentido de ‘enfestado’, que antigamente era outro. Acho que tanto os sentidos são reformulados como as maneiras de se expressar, as regras de</i></p>	<p>O futuro da língua</p> <p>(continua)</p>

<p>escrever, os signos da língua. Isso vai acontecer, o internetês vai mudar a língua e em um futuro não tão distante assim, eu acho. Vai ser enquanto eu ainda for professor.” (PFI01)</p> <p>“Tem palavras que a gente usa hoje que são abreviações de palavras de anos atrás. Pode parecer estranho, mas [o internetês] pode ser o começo de um novo processo e daqui uns anos vai ser a regra, a maneira correta de se escrever. Pode ser!” (PFI02)</p>	
<p>“Eu acho que eu sou e vou ser um professor muito flexível. [...] Eu acho que eu buscava conversar pra mostrar que em alguns casos ele [o aluno] seria prejudicado pelo uso do internetês na escrita.” (PFI01)</p> <p>“Eu acho que o papel da escola e do professor, de certa maneira, vai ser mediar essas formas de linguagem que o aluno vai utilizar [...] então a gente vai ter que fazer o meio campo entre os dois pontos.” (PFI02)</p> <p>“Os professores de língua vão acabar sendo mais exigentes na forma como o aluno escreve e se comunica, do que no meu caso que dou aula de Química. Comigo era assim.” (PFI02)</p> <p>“A gente [professores] vai ter que se portar de uma maneira cada vez mais maleável diante desse tipo de situação [o uso do internetês] na sala. Até porque vai ser cada vez mais recorrente.” (PFI02)</p> <p>“Esse pra mim é o papel do professor, tornar o conhecimento acessível ao aluno. E quando eu digo que vejo de uma forma tranquila a forma de falar ou escrever do aluno, eu falo de respeitar a cultura dele [aluno].” (PFI08)</p>	<p>Identidade profissional docente</p>
<p>“Isso [abreviações] acontece em todas as línguas. No inglês, quando você vai conversar com alguém de fora, a pessoa também faz as abreviações que a gente faz no português.” (PFI04)</p> <p>“Na minha experiência na Colômbia, com o espanhol, percebi que lá também havia abreviações e estrangeirismos, lá também havia muito isso. A mania do ser humano de economizar energia também está presente na língua e em várias línguas, sem dúvida.” (PFI01)</p> <p>“É natural, é da língua, a mudança, o diminuir para poupar esforço, assim como o ‘vosmecê’ de séculos atrás que hoje é ‘você’. A tendência é mesmo sempre ir abreviando, sem perder o objetivo da comunicação, mesmo as palavras mais curtas.” (PFI08)</p>	<p>Internetês como fenômeno linguístico universal</p>
<p>“A forma mais recomendada de se expressar na sala de aula, em uma prova, é essa forma culta, porque em algum momento ele [o aluno] vai ser avaliado por isso” (PFI02)</p> <p>“É mais interessante eu fazer uso da norma culta nas minhas falas para o aluno ver e ir introjetando do que eu cobrar isso em forma de avaliação e penalidade” (PFI01)</p> <p>“[...] Não regrar o aluno na norma culta, mas mostrar que ela é a mais certa a ser utilizada no ambiente de sala de aula.” (PFI02)</p> <p>“Eu falo por mim quando também era aluno do Ensino Médio, lembro que haviam palavras mais complicadas e sempre houve essa coisa de resumir ao máximo. Hoje em dia ainda tem muito disso [abreviações], e como a gente tem muita tecnologia, tem o celular, a gente abrevia muito as palavras e acaba que a gente perde um pouco da referência de como as palavras são escritas.” (PFI05)</p>	<p>A norma culta e o internetês</p>

<p><i>“Ainda tem a questão de que quando um professor vai tentar ajudar na escrita e mostrar que daquele jeito está errado, o que ele mais escuta é ‘ah, mas eu falo assim e dá certo, as pessoas entendem, dá pra comunicar’, então ainda há dificuldade de explicar pro aluno porque é necessário saber escrever certo. Se escrevendo na internet com meus amigos dá certo, então porque eu tenho que aprender a escrever certo?” (PFI06)</i></p> <p><i>“O aluno deve saber separar quando ele está conversando nos aplicativos de troca de mensagens e quando ele está trabalhando em algum lugar, por exemplo, e ele tem que redigir algum documento ou alguma coisa burocrática, que aí sim ele é exigido no português formal. Eu acho que o caminho é dividir as situações e explicar pro aluno isso.” (PFI09)</i></p> <p><i>“Se [o uso do internetês] não compromete o significado do que está escrevendo e forem anotações particulares, não há porque corrigir. O aluno está usando a criatividade dele. E só se o significado ficar comprometido é que eu devo agir, como professor, explicando que talvez nem todo mundo entenda o que ele pretendeu comunicar.” (PFI09)</i></p> <p><i>“Sobre abreviações e emojis, eu acho tão natural e compreensível. Eu acho que isso não é o que você deve se ater quando propõe um exercício pro aluno. [...]Eu acho que é mais coerente a gente dar atenção para um escrever errado do tipo, esquecer uma vírgula que altera completamente o sentido, dando até o sentido oposto ao pretendido, isso sim pode ser problemático.” (PFI11)</i></p> <p><i>“Acabou que, por o celular já ter aquele corretor, os alunos não prestam muita atenção na forma como eles estão escrevendo porque contam com o corretor pra corrigir. E acaba que quando eles vão escrever [gesto com a mão] no papel, eles acabam que não sabem, erram muito, tem um pouco de dificuldade por conta disso. O uso da tecnologia acabou influenciando muito a escrita. Poderia ser para um lado bom ou para um lado ruim, eles poderiam estar usando a tecnologia para escrever melhor, mas acabou prejudicando.” (PFI06)</i></p> <p><i>“Tem coisas que as pessoas estão considerando erros que são irrelevantes. Os quatro “porquês” do português, por exemplo, todos podem virar pq que o sentido vai ser mantido e nós vamos entender. É diferente de eu falar da sexta, o dia da semana, e a cesta de basquete. Nesse caso o signo da palavra e escrita faz diferença porque representam significantes diferentes. Eu penso assim.” (PFI08)</i></p> <p><i>“[...] Essas abreviações são uma forma mais rápida de você dizer alguma coisa, você economiza tempo, mas não está escrevendo português, né?! Está escrevendo outra coisa, que outra pessoa entende, mas que não é português.” (PFI04)</i></p> <p><i>“Esse uso [do internetês] acaba simplificando a articulação da língua. Você para de usar palavras elaboradas pra se expressar, palavras que você encontra nos livros de Machado de Assis, de Érico de Veríssimo, esse pessoal que gosta de falar bonito, e você não vê a criança escrevendo essas palavras no seu texto. E quanto mais ela está inserida nesse mundo digital, mais ela perde a característica de escrever dessa forma.” (PFI04)</i></p>	
<p><i>“Dependendo dos caminhos de vida das pessoas, os alunos, as trajetórias do sujeito, os usos da língua são determinantes para o sucesso. Para um aluno que quer ser youtuber, por exemplo, o internetês pra ele vai ser extremamente importante, necessário. A norma padrão é importante? Sim, mas para ele estabelecer diálogo</i></p>	<p>Trajetórias de vida</p>

<p><i>com público dele, talvez seja mais interessante o internetês [...]. Às vezes é mais importante o internetês do que a norma padrão.” (PFI01)</i></p> <p><i>“Cabe ao professor mostrar para ele [o aluno] como seria o mundo lá fora, para entrar em um vestibular e dentro de uma universidade, por exemplo.” (PFI03)</i></p> <p><i>“Se você incentivar o internetês no aluno ele não vai evoluir no outro lado [uso da norma culta], ele vai continuar falando assim para o resto da vida dele, ou escrevendo. E vai bater na tecla do vestibular, faculdade, ele não vai saber conversar.” (PFI04)</i></p> <p><i>“No ambiente de sala de aula você vai ter entre eles [alunos] um youtuber, alguém que vai trabalhar na área de pesquisa, seguir uma vida acadêmica, alguém que vai trabalhar em uma loja... cada um vai ter a melhor forma de se comunicar, mais formal ou mais informal, pra se aproximar do público, do cliente, na sua profissão.” (PFI02)</i></p> <p><i>“A gente não precisa do português só pra poder falar. A gente precisa se comunicar de forma escrita, como em um concurso público, uma entrevista de trabalho. Então você precisa falar um português correto.” (PFI07)</i></p>	
<p><i>“Eu acho interessante você [professor/futuro professor] se aproximar do aluno através desse mundo dele. É erro de principiante achar que só o aluno tem que se aproximar do seu mundo e não você do dele.” (PFI04)</i></p> <p><i>“Eu vejo que é importante o professor saber também sobre o internetês, se inteirar pra manter o contato com os alunos, porque você também faz parte da geração do seu aluno.” (PFI01)</i></p> <p><i>“Eu não vejo dessa forma, [o internetês] como algo que atrapalharia a aula. Em várias regiões do Brasil você vê gírias diferentes, dialetos diferentes, isso faz parte da cultura de cada local. E o professor precisa estar inserido dentro da cultura do aluno, no dia a dia do aluno, pra levar o conhecimento pra ele da melhor forma possível.” (PFI08)</i></p> <p><i>“Quando eu estou dando aula eu tento chegar o mais próximo do aluno, usar palavras que eles conhecem, que faz parte do conhecimento deles, vindas da internet, de jogos. Eu acho isso importante pra alcançar o aluno” (PFI08)</i></p>	Professor e a cultura digital

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir das etapas da análise por tematização, em 2020.

Tendo aplicado os princípios da coerência, da semelhança, da pertinência, da exaustividade e da exclusividade na seleção dos dados para a análise por tematização, partiremos, agora, para a análise propriamente dita de cada um dos sete temas reconhecidos, explorados a partir das unidades de contexto – os trechos selecionados para ponderar os temas revelados – e discutidos à luz do nosso quadro teórico.

O primeiro tema reconhecido nos dados materializou-se na discussão das relações que envolvem **língua e identidade(s)**. Um dos participantes, tomando

em sua fala, o lugar social do sujeito professor, levantou a impossível dissociação entre a identidade do sujeito aluno e suas práticas sociocomunicativas, indicando a necessidade de uma postura docente que lide respeitosamente com aquilo que constitui o sujeito aluno e materializa-se nos usos que ele faz da língua:

*[...] não tem como a gente [professores/futuros professores] pedir pro aluno se privar da maneira como ele costuma se comunicar no dia a dia dele. (PFI02)*

A língua, enquanto aspecto da cultura, esbarra nas questões identitárias, como muitos estudiosos já se dedicaram a elucidar sobre as relações entre identidade e cultura. Moresco e Ribeiro (2015) reúnem as considerações de vários intelectuais dos estudos culturais e apresentam a ideia de identidade concebida a partir de sistemas culturais como “sentimento de pertencimento de realidades” e “conjunto de significados compartilhados”, e, apoiados em Canclini, Hall, Kellner, Bauman e Bhabha, definem a identidade como sendo culturalmente formada. “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história.” (HALL, 1996, p. 70, apud MORESCO; RIBEIRO, 2015, p.174 ). Nessa perspectiva, os usos que os alunos fazem da língua integra-os enquanto sujeitos que se reconhecem em suas práticas linguísticas e compartilham com seus pares essa realidade.

De forma semelhante, outro participante reconhece o status da língua como recurso de expressão da identidade e pertencimento ao grupo, embora sinalize, paradoxalmente, que algumas das práticas linguísticas dos alunos precisem ser “corrigidas”:

*É muito difícil ficar corrigindo porque a gente [professores] não sabe qual vai ser a reação do aluno. Talvez ele [aluno] ache que o modo como ele está falando represente o estilo de vida em que ele vive. Então a língua passa a ser um estado, de onde ela vive, o meio cultural dela, e ela reproduz isso onde ela for. (PFI07)*



A necessidade de sentir-se pertencente ao grupo é inerente ao ser humano, pela razão dos sujeitos sociais que somos. Bechara (2009) nos lembra ainda, que a língua, como também uma prática social, “é sempre um estar no mundo com outros, não como indivíduo particular, mas como parte do todo social, de uma comunidade.” (BECHARA, 2009, p.28). Uma vez que a língua é reconhecida como prática social, e, portanto, presta-se aos usos que seus falantes fazem dela, admite-se a língua como um sistema sujeito a transformações: daí advém as formas variantes que divergem da norma linguística padronizada, como o internetês. Outras passagens de fala dos participantes também revelam o aspecto da busca por pertencimento:

*Às vezes o aluno quer ser descolado. Às vezes o aluno está em um movimento que todo mundo está usando e ele quer usar também para participar. (PFI01)*

*[os usos da língua na sala de aula] dependem da forma como o aluno se sente confortável para se expressar. Às vezes eles usam gírias e memes por vício, sim, mas às vezes pelo fato de se sentirem mais à vontade daquela maneira, até com os amigos [...]. E às vezes ele até se expressa melhor assim do que quando fala tudo certinho. (PFI02)*

Sobre o tema, Bagno (2011), ao discorrer sobre a importância de subverter o preconceito linguístico, lista ações para uma reformulação da postura do professor de língua, e, entre elas, comenta o jogo de interesses linguísticos, sociais e políticos intimamente ligados no ensino de língua. Para o estudioso,

*[É preciso] Respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, pois isso equivale a respeitar a integridade física e espiritual dessa pessoa como ser humano, porque a língua permeia tudo, ela nos constitui enquanto seres humanos. Nós somos a língua que falamos. A língua que falamos molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos. (BAGNO, 2011, p.144)*

Em um momento posterior da discussão, um dos participante traz seu olhar novamente para as relações entre língua e identidade, mas agora, sob o enfoque da construção da própria identidade, reconhecendo os usos que ele mesmo faz da língua, a depender da situação sociocomunicativa em que está inserido. Então, o participante traz em seu relato, uma indagação que compõe

um exercício de autorreflexão sobre como as práticas discursivas podem ser objeto de julgamento em determinados espaços sociais, como no exercício de desempenho de algumas profissões:

*Eu estava conversando com uma prima minha que é psicóloga, a gente parou e falou 'já pensou se a gente conversasse assim enquanto a gente estivesse exercendo nossa profissão?'. Ela conversando da forma que estava conversando comigo enquanto estivesse atendendo um paciente e eu conversando daquela forma com um aluno em ambiente de sala de aula. (PFI02)*

Se somos, em continuidade à reflexão de Bagno (2011), a língua que falamos, e ela nos constitui enquanto sujeitos, ela, então, nos acompanha por toda a parte. Ela revela nossa identidade, na mesma medida em que a integra. A preocupação que o participante revela ao questionar os próprios usos que faz da língua, (provavelmente levando-o a operar um certo policiamento linguístico a depender dos espaços de comunicação) evidencia a apreensão de sofrer juízos pelo o que, deveras, somos. Seria possível traçar um paralelo considerando que, por reconhecer a constante preocupação de estar à mercê do julgamento de suas práticas linguísticas enquanto professor, o participante declara ser complacente com as práticas linguísticas de seus alunos.

A apreensão, de expressar-se em práticas linguísticas que condigam com o que é socialmente esperado do sujeito professor, conota as preocupações de outro participante:

*Eu acho que isso tem muito a ver, se você escreve errado você fala errado. Aqui em casa meus avós me cobram muito pra falar corretamente, porque eu vou ser professora, eu vou precisar da fala, do discurso, para ensinar e passar informações. Isso precisa ser feito com clareza, falando corretamente. E falando errado a gente tem o medo de alguém corrigir a gente. (PFI07)*

Por outro lado, há, entre os participantes, opiniões que defendem as práticas linguísticas espontâneas desde que satisfaçam a premissa da comunicação. Um dos participantes sinaliza que apenas sujeitos que se dedicam

exclusivamente ao estudo dos tópicos das gramáticas normativas teriam domínio de todo o conjunto de regras gramaticais da língua portuguesa:

*Se eu uso o português pra me comunicar no dia a dia, não é necessário que eu tenha gravado todas as regras gramaticais pra dizer algo. Esse é outro empecilho para o acesso ao português formal: são tantas regras! Dificilmente uma pessoa que não trabalha com isso, ou não passa o tempo todo estudando isso, vai saber tudo. (PF109)*

A fala do participante acerca da pluralidade de regras que compõem a gramática normativa da língua portuguesa como empecilho ao seu acesso sinaliza empatia com as dificuldades dos alunos perante a expectativa de um domínio idealizadamente impecável da norma padrão.

O segundo tema emergente do nosso processo de análise foi **o futuro da língua** portuguesa. Durante a realização dos grupos focais, os participantes compartilharam considerações sobre como o internetês modifica as estruturas gramaticais correntes nos dias de hoje, e discutiram suas crenças sobre de que forma o internetês – potencialmente – afeta o futuro da língua.

*Hoje em dia já são aceitos os estrangeirismos, palavras de outras línguas, são aceitas cada vez mais palavras assim. Provavelmente o internetês vai ser o próximo passo, eu imagino. Talvez a gente já nem esteja mais dando aula quando isso acontecer, mas eu acho que no futuro isso vai ser muito recorrente. (PF102)*

*Todo mundo quer se comunicar mais rápido e você acaba encurtando [...]. Acho que a tendência do mundo digital é essa, é bem possível que isso se torne realidade, e isso transforma a língua. (PF104)*

*A língua é transitória, sempre vai haver mudanças, como o sentido de ‘enfizado’, que antigamente era outro. Acho que tanto os sentidos são reformulados como as maneiras de se expressar, as regras de escrever, os signos da língua. Isso vai acontecer, o internetês vai mudar a língua e em um futuro não tão distante assim, eu acho. Vai ser enquanto eu ainda for professor. (PF101)*

*Tem palavras que a gente usa hoje que são abreviações de palavras de anos atrás. Pode parecer estranho, mas [o*

*internetês] pode ser o começo de um novo processo e daqui uns anos vai ser a regra, a maneira correta de se escrever. Pode ser!* (PFI02)

Como os trechos supracitados explicitam, a crença de que as formas linguísticas advindas do internetês modificam as estruturas gramaticais e podem transformar o futuro da língua é uníssona. Os participantes recorrem a eventos anteriores da língua portuguesa, como a admissão de estrangeirismos e a reformulação semântica histórica de alguns vocábulos para ilustrar que mudanças linguísticas não são um fenômeno inédito da cultura digital. Não há dúvida, entre os sujeitos pesquisados, que o internetês configura-se como uma “tendência” possível da língua. Um dos participantes declara, mais audaciosamente, que as formas vindas do internetês podem até mesmo, um dia, serem tomadas como a regra de prescrição gramatical, “a maneira correta de se escrever”. A contestação se dá, em tom humorado, somente, sobre em qual momento de uma perspectiva histórica essa variante linguística passará a reger a língua: um participante comenta que “talvez a gente (professores) nem esteja mais dando aula quando isso acontecer” (PFI02), e o outro participante rebate chistoso “o internetês vai mudar a língua e num futuro não tão distante assim, eu acho. Vai ser enquanto eu ainda for professor!” (PFI01).

Reconhecer que a mudança como um fenômeno linguístico natural – e inevitável – e comum às línguas é uma das preocupações de BAGNO (2011). O autor, que também se vale de um exemplo ilustrativo, elucida sobre as transformações linguísticas históricas e a problemática dos juízos de erro e acerto em se tratando de uma língua viva, e, portanto, organismo em constante transformação:

A ortografia é artificial, ao contrário da língua, que é natural. A ortografia é uma decisão política, é imposta por decreto, por isso ela pode mudar, e muda, de uma época para outra. Em 1899 as pessoas estudavam *psychologia* e história do *Egypto*; em 1999 elas estudam psicologia e história do Egito. [...] toda língua muda e varia. O que hoje é visto como “certo” já foi “erro” no passado. O que hoje é considerado “erro” pode vir a ser perfeitamente aceito como “certo” no futuro da língua. Um exemplo: no português medieval existia um verbo leixar (que aparece até na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel I). Com o tempo, esse verbo foi sendo pronunciado deixar, porque [d] e [l] são consoantes aparentadas, o que permitiu a troca de uma pela outra. Hoje quem pronunciar leixar vai estar cometendo um “erro” (vai

ser acusado de desleixo), muito embora essa forma seja mais próxima da origem latina, *laxare* (compare-se, por exemplo, o francês *laisser* e o italiano *lasciare*). Por isso é bom evitar classificar algum fenômeno gramatical de “erro”: ele pode ser, na verdade, um indício do que será a língua no futuro. (BAGNO, p.143)

A terceira unidade de significado identificada na análise temática refere-se à **identidade profissional docente**. Nessa esfera, os participantes discutem aspectos que envolvem o ser professor. Da sua condição de professores em processo de formação inicial e já colecionando algumas experiências docentes pela participação de projetos como PIBID<sup>28</sup>, Residência Pedagógica<sup>29</sup> e PET<sup>30</sup>, além de vivências de estágios curriculares e extracurriculares, os participantes fazem previsões de suas futuras práticas docentes:

*Eu acho que eu sou e vou ser um professor muito flexível. [...] Eu acho que eu buscaria conversar pra mostrar que em alguns casos ele [o aluno] seria prejudicado pelo uso do internetês na escrita. (PFI01)*

*Eu acho que o papel da escola e do professor, de certa maneira, vai ser mediar essas formas de linguagem que o aluno vai utilizar [...] então a gente vai ter que fazer o meio campo entre os dois pontos. (PFI02)*

*A gente [professores] vai ter que se portar de uma maneira cada vez mais maleável diante desse tipo de situação [o uso do internetês] na sala. Até porque vai ser cada vez mais recorrente. (PFI02)*

*Esse pra mim é o papel do professor, tornar o conhecimento acessível ao aluno. E quando eu digo que vejo de uma forma tranquila a forma de falar ou escrever do aluno, eu falo de respeitar a cultura dele [aluno]. (PFI08)*

---

<sup>28</sup> PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. (<https://capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>)

<sup>29</sup> Residência Pedagógica, programa que pretende induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular dos cursos de licenciatura para alunos que estejam na segunda metade do curso. Os integrantes recebem bolsas para realizar projetos em escolas públicas e exercer a regência de classe. (<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>)

<sup>30</sup> PET, Programa de Educação Tutorial, é um programa desenvolvido por grupos de estudantes, com tutoria de um docente, orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. (<http://portal.mec.gov.br/pet>)

Marcelo (2009) se encarrega de definir a identidade profissional docente como uma realidade que se desenvolve “no terreno do intersubjetivo”, ao longo dos anos, e no cursar da profissão, individual e coletivamente. O autor elucida que é através da identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam, e arremata:

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?” (MARCELO, 2009, p.112)

Dessa forma, é interessante observar como, entre os participantes que compõe esse grupo de sujeitos em processo de formação inicial docente, as falas oscilam, ora demarcando lugares de fala em que o reconhecer-se como profissional docente ainda está em curso, ora reivindicam para si esse espaço de fala desde já. Entre estes processos da construção identitária profissional docente, intercambiando entre múltiplas identidades, estão suas trajetórias pessoais, suas formas de ler o mundo, seus saberes e suas histórias de vida, a imbricar nas trajetórias profissionais que estão por começar. Ao mesmo tempo em que se identificam com uma postura profissional que já reivindica pra si o papel de professor, alguns participantes da pesquisa recuperam memórias de quando eram alunos da educação básica e exprimem certa empatia. A permanência dessas lembranças na memória, fatos que lhes aconteceram enquanto alunos, revela a importância desses eventos para construção de suas identidades docentes.

Em cada fala, é manifestado o reconhecimento do papel ativo do professor frente às circunstâncias do internetês no espaço escolar. As passagens revelam um perfil de professor, mencionado em primeira pessoa, que age, toma decisões, busca compreender os desafios que encara e aponta caminhos amistosos como alternativa de solução. Essas características docentes participam do que constitui a identidade profissional do professor e tem estreita relação com fatores como a aprendizagem, como coloca Day (1999)

A forma como os professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem na sala de aula e tem se constituído objeto de numerosos estudos e dissertações que procuram associar o ensino eficaz a uma educação dedicada e orientada por determinados propósitos e destrezas.” (DAY, 1999, p.23)

Também discutindo as questões que envolvem a identidade do professor e a formação profissional docente, Garcia (1999) comenta a importância da dimensão pessoal para o desenvolvimento profissional docente na formulação de um conceito de professor eficiente no fenómeno educativo, na medida em que percebe a si mesmo de forma positiva e se identifica profundamente com o outro.

Outro ponto interessante a destacar-se no tema da identidade profissional docente, é a diferença traçada entre as condutas esperadas de um professor de língua e os professores das demais áreas de conhecimento (na disciplina de Química, por exemplo, como menciona o participante), frente às ocorrências do internetês no ambiente escolar:

*Os professores de língua vão acabar sendo mais exigentes na forma como o aluno escreve e se comunica, do que no meu caso que dou aula de Química. Comigo era assim.*  
(PFI02)

Embora reconheçam que a tarefa de orientar os alunos quanto à adequação das particularidades da língua no ambiente escolar seja tarefa comum aos professores de todas as disciplinas, o sujeito participante estabelece menor rigidez na sua área de ensino. Ao afirmar “comigo era assim”, ele ancora-se na experiência da própria vivência, enquanto aluno, para justificar o que hoje, enquanto profissional docente acredita ser o caminho certo de ação, ao mesmo tempo em que circunscreve especificidades do seu domínio de ensino.

O quarto tema revelado na análise dos dados foi o reconhecer do **internetês como um fenómeno linguístico comum às línguas**. Durante a discussão, os participantes trouxeram relatos de experiências em que perceberam que, o mesmo fenómeno que caracteriza a variante linguística da língua portuguesa nos espaços de comunicação digital virtual, está presente em línguas como o espanhol e o inglês:

*Isso [abreviações] acontece em todas as línguas. No inglês, quando você vai conversar com alguém de fora, a pessoa também faz as abreviações que a gente faz no português. (PFI04)*

*Na minha experiência na Colômbia, com o espanhol, percebi que lá também havia abreviações e estrangeirismos, lá também havia muito isso. A mania do ser humano de economizar energia também está presente na língua e em várias línguas, sem dúvida. (PFI01)*

*É natural, é da língua, a mudança, o diminuir para poupar esforço, assim como o 'vosmecê' de séculos atrás que hoje é 'você'. A tendência é mesmo sempre ir abreviando, sem perder o objetivo da comunicação, mesmo as palavras mais curtas. (PFI08)*

Sobre a questão posta, Costa (1996) elucida que o fenômeno da variação linguística é fator comum a todas as línguas vivas, porque, ainda que a mudança apresente certa regularidade, toda língua viva é uma entidade heterogênea, que muda permanentemente no decorrer do tempo, de forma contínua, e gradual. A autora considera que as variáveis linguísticas podem originar-se nos níveis fonético, fonológico, morfológico, sintático ou semântico, e exemplifica:

Por exemplo, a palavra "porta" pode ser pronunciada de várias maneiras, tais como [pɔxta], [pɔɾta] ou [pɔrta]; a palavra "mulher" pode ser pronunciada "muié"; as frases "Maria assistiu ao filme" e "faz dois anos que parei de fumar" também podem ser ditas "Maria assistiu o filme" e "fazem dois anos que parei de fumar", respectivamente. Na verdade, toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e políticas diferentes e essas experiências se refletirão no comportamento linguístico de seus membros. A variação linguística, portanto, é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo. Isso significa que as línguas variam no tempo, nos espaços geográfico e social e também de acordo com a situação em que o falante se encontra. (COSTA, 1996, p. 52)

Pressupomos que, ao reconhecer os processos de mudança da língua a materializar-se em variantes linguísticas – entre elas o internetês – como um fenômeno natural e universal das línguas vivas, os participantes da pesquisa apontaram para a possibilidade de uma postura docente mais flexível frente às ocorrências de internetês no âmbito escolar, a refletir em suas percepções sobre as questões que tangem o ensino escolar da norma culta, o quinto tema que emergiu de nossa análise de dados: **a norma culta e o internetês**. O tema surge



com a menção de um dos participantes sobre a dificuldade que o professor enfrenta ao tentar justificar para o aluno a importância de dominar a variante linguística considerada culta:

*Ainda tem a questão de que quando um professor vai tentar ajudar na escrita e mostrar que daquele jeito está errado, o que ele mais escuta é 'ah, mas eu falo assim e dá certo, as pessoas entendem, dá pra comunicar', então ainda há dificuldade de explicar pro aluno porque é necessário saber escrever certo. Se escrevendo na internet com meus amigos dá certo, então porque eu tenho que aprender a escrever certo? (PFI06)*

Nessa fala, o participante em questão sinaliza seu julgamento, considerando o uso da variante internetês no âmbito escolar como um erro, e ao mesmo tempo expõe o impasse argumentativo: quando o aluno pondera que o uso que ele faz da língua satisfaz as condições de comunicabilidade e entre seus pares o diálogo é estabelecido, “dá certo”, o mesmo princípio poderia ser aplicado nas situações sociocomunicativas geradas no espaço escolar. Mas, se, ao juízo do professor, o internetês não “dá certo”, a dedução mais óbvia seria que o docente, então, se adequasse frente ao internetês.

Então, mais participantes expõem suas visões sobre os usos do internetês por parte dos alunos. Algumas colocações indicam posturas pouco tolerantes, referindo-se a ocorrências de internetês como erros e desvios do “português correto”:

*Acabou que, por o celular já ter aquele corretor, os alunos não prestam muita atenção na forma como eles estão escrevendo porque contam com o corretor pra corrigir. E acaba que quando eles vão escrever [gesto com a mão] no papel, eles acabam que não sabem, erram muito, tem um pouco de dificuldade por conta disso. O uso da tecnologia acabou influenciando muito a escrita. Poderia ser para um lado bom ou para um lado ruim, eles poderiam estar usando a tecnologia para escrever melhor, mas acabou prejudicando. (PFI06)*

*A forma mais recomendada de se expressar na sala de aula, em uma prova, é essa forma culta, porque em algum momento ele [o aluno] vai ser avaliado por isso. (PFI02)*

Outras falas, mais condescendentes, relatam ponderações mais flexíveis sobre as ocorrências de internetês na sala de aula:

*Se [o uso do internetês] não compromete o significado do que está escrevendo e forem anotações particulares, não há porque corrigir. O aluno está usando a criatividade dele. E só se o significado ficar comprometido é que eu devo agir, como professor, explicando que talvez nem todo mundo entenda o que ele pretendeu comunicar. (PFI09)*

*Sobre abreviações e emojis, eu acho tão natural e compreensível. Eu acho que isso não é o que você deve se ater quando propõe um exercício pro aluno. [...]Eu acho que é mais coerente a gente dar atenção para um escrever errado do tipo, esquecer uma vírgula que altera completamente o sentido, dando até o sentido oposto ao pretendido, isso sim pode ser problemático. (PFI11)*

*Tem coisas que as pessoas estão considerando erros que são irrelevantes. Os quatro “porquês” do português, por exemplo, todos podem virar pq que o sentido vai ser mantido e nós vamos entender. É diferente de eu falar da sexta, o dia da semana, e a cesta de basquete. Nesse caso o signo da palavra e escrita faz diferença porque representam significantes diferentes. Eu penso assim. (PFI08)*

Há ainda, algumas das narrativas que emergiram dessa unidade de significado, que exemplificam uma busca por equilíbrio, desprendendo-se dos extremos e considerando que cada prática linguística dependerá do contextos sociocomunicativo e seus propósitos:

*O aluno deve saber separar quando ele está conversando nos aplicativos de troca de mensagens e quando ele está trabalhando em algum lugar, por exemplo, e ele tem que redigir algum documento ou alguma coisa burocrática, que aí sim ele é exigido no português formal. Eu acho que o caminho é dividir as situações e explicar pro aluno isso. (PFI09)*

De forma semelhante, buscando flexibilidade, um dos participantes propõe uma alternativa que reconhece a importância da variante culta da língua em determinadas situações escolares, mas não se prende a ideia de que os desvios precisam ser penalizados:

*É mais interessante eu fazer uso da norma culta nas minhas falas para o aluno ver e ir introjetando do que eu cobrar isso em forma de avaliação e penalidade. (PFI01)*

Os participantes citam as situações de avaliação discente, como provas e trabalhos escolares, como momentos importantes na vida escolar do aluno para uso da variante padrão da língua, e ratificam que no espaço escolar, essa seria a variante linguística mais “certa”. Distanciando-se dos juízos de erro e acerto, mas valendo-se das ponderações de adequação e inadequação, Possenti (1996) dedica uma extensa parte da sua obra a elucidar sobre o papel da escola frente ao ensino da norma padrão da língua. Para o autor, ensinar o português padrão, ou mais exatamente, criar condições para que o português padrão seja aprendido é papel da escola. O problema se delineia quando a tarefa de ensinar a norma padrão é para um aluno que dela não faz uso cotidiano e por isso têm suas variantes linguísticas estigmatizadas. Possenti (1996) comenta que

Dado que a chamada língua padrão é de fato o dialeto dos grupos sociais mais favorecidos, tornar seu ensino obrigatório para os grupos sociais menos favorecidos, como se fosse o único dialeto válido, seria uma violência cultural. Isso porque, juntamente com as formas linguísticas (com a sintaxe, a morfologia, a pronúncia, a escrita), também seriam impostos os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, o que implicaria em destruir ou diminuir valores populares. O equívoco, aqui, parece-me, é o de não perceber que os menos favorecidos socialmente só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e escrever. Desde que se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia, a mais de uma função. (POSSENTI, 1996, p. 18)

De fato, é preciso problematizar sempre as intenções do ensino, como nos lembra Marcuschi (2010), visto que a funcionalidade de uma língua ultrapassa seu caráter sociocomunicativo e, numa conjuntura ideológica, a língua enquanto objeto de ensino serve a propósitos políticos e sociais, prenhe de intencionalidades e negociações semânticas.

Emergem algumas narrativas que consideram o internetês como uma simplificação da língua, chegando, até mesmo, a afirmar que o dialeto vindo das comunicações online destitui o status de língua dessa variante:

*[...] Essas abreviações são uma forma mais rápida de você dizer alguma coisa, você economiza tempo, mas não está escrevendo português, né?! Está escrevendo outra coisa, que outra pessoa entende, mas que não é português. (PFI04)*

*Esse uso [do internetês] acaba simplificando a articulação da língua. Você para de usar palavras elaboradas pra se expressar, palavras que você encontra nos livros de Machado de Assis, de Érico de Veríssimo, esse pessoal que gosta de falar bonito, e você não vê a criança escrevendo essas palavras no seu texto. E quanto mais ela está inserida nesse mundo digital, mais ela perde a característica de escrever dessa forma. (PFI04)*

O status de língua, referido pelo participante como uma forma de empobrecimento linguístico e vocabular, afirmando que o internetês “não é português”, apesar da compreensão mútua entre os interlocutores na situação comunicacional, remete ao princípio da gramaticalidade, dado por Chomsky (1978). Na concepção do linguista, o princípio da gramaticalidade é aplicável a todo e qualquer enunciado de uma língua natural que produza sentido a partir da gramática internalizada dos sujeitos falantes daquela língua, podendo corresponder às prescrições normativas gramaticais ou não. “Tudo que é bem formado e aceitável. Tudo que não rompe com a estrutura da língua” (CHOMSKY, 1978, p.182) é considerado gramatical, e, portanto, parte da língua, enquanto aquilo que o falante refuta, por se tratar de uma sentença mal formulada e esvaziada de qualquer sentido, compõe um enunciado agramatical. Nesse sentido, podemos dizer que práticas linguísticas pelo uso do internetês podem ser gramaticais, a depender da efetivação da comunicação entre os interlocutores.

Já em consonância com a fala do participante a respeito da articulação da língua, a respeito do processo de simplificação mencionado, remetemos a distinção que Bechara (2009) faz entre língua funcional e língua histórica, para compreender a relação de variantes estilísticas (de época e de autores) e as

variantes linguísticas cotidianamente usada pelos falantes. Para o estudioso, a “língua histórica” compreende todo o produto cultural histórico de um idioma, e, portanto, nenhum falante conhece sua total extensão. Já a língua funcional corresponderia a um dos sistemas internos da língua histórica, analisado isoladamente, cuja característica é sua funcionalidade imediata na produção de sentidos na enunciação. Bechara (2009) ainda expõe que todo falante domina pelo menos uma língua funcional do seu idioma materno, e o sucesso da escolarização é garantir que os falantes se tornem políglotas de sua própria língua, isso é, que dominem mais de uma língua funcional do seu idioma materno, e entre elas, a variante padronizada.

Na sexta unidade de significado nos deparamos com o tema **trajetórias de vida**. Em continuidade da discussão sobre os propósitos do ensino escolar da variante culta, os participantes da pesquisa declararam, mais uma vez, sua preocupação com os momentos em que o aluno terá seu conhecimento avaliado, e, portanto, o domínio da norma culta se faz importante. Contrapontos pertinentes emergiram das narrativas, delineando o tema trajetórias de vida. Surgiram, entre as falas dos participantes, afirmações condenando veementemente o internetês como um uso inadequado da língua, capaz de prejudicar os caminhos profissionais e acadêmicos dos alunos:

*Cabe ao professor mostrar para ele [o aluno] como seria o mundo lá fora, para entrar em um vestibular e dentro de uma universidade, por exemplo. (PFI03)*

*Se você incentivar o internetês no aluno ele não vai evoluir no outro lado [uso da norma culta], ele vai continuar falando assim para o resto da vida dele, ou escrevendo. E vai bater na tecla do vestibular, faculdade, ele não vai saber conversar. (PFI04)*

*A gente não precisa do português só pra poder falar. A gente precisa se comunicar de forma escrita, como em um concurso público, uma entrevista de trabalho. Então você precisa falar um português correto. (PFI07)*

Sob outra perspectiva, emergiram falas que reconheceram situações específicas em que, o uso da variante internetês mostra-se como uma forma de

comunicação atrativa, tendo em vista a identificação mútua e aproximação entre os interlocutores, e, portanto, tão quanto ou até mais expressiva que o uso da norma culta padrão:

*Dependendo dos caminhos de vida das pessoas, os alunos, as trajetórias do sujeito, os usos da língua são determinantes pro sucesso. Para um aluno que quer ser youtuber, por exemplo, o internetês pra ele vai ser extremamente importante, necessário. A norma padrão é importante? Sim, mas pra ele estabelecer diálogo com público dele, talvez seja mais interessante o internetês [...]. Às vezes é mais importante o internetês do que a norma padrão. (PFI01)*

*No ambiente de sala de aula você vai ter [alunos] um youtuber, alguém que vai trabalhar na área de pesquisa, seguir uma vida acadêmica, alguém que vai trabalhar em uma loja... cada um vai ter a melhor forma de se comunicar, mais formal ou mais informal, pra se aproximar do público, do cliente, na sua profissão. (PFI01)*

O vestibular é uma referência comum citada pelos participantes como momento crucial de avaliação dos alunos e espaço que requer pleno domínio da norma culta, refutando inteiramente qualquer possibilidade de uso do internetês nesse evento. Um dos participantes afirma que para obter sucesso no vestibular é preciso romper com o internetês de forma definitiva na vida do aluno, sob o risco de comprometer sua vida. Dois outros participantes, então, ampliam o quadro de possibilidades de trajetórias de vidas de alunos, e apresentam possibilidades, entre profissões e áreas de atuação, em que a prática exclusiva da variante padrão nas situações sociocomunicativas seria secundária, e até mesmo ineficiente. A contraposição dessas passagens de fala revela, entre os sujeitos pesquisados, diferentes concepções para possibilidades de sucesso pessoal e profissional.

Eventualmente, associar a norma culta padrão com determinadas colocações profissionais/sociais de forma determinante, sob a alegação de que o domínio da variante padrão possibilita a ascensão social, é uma promessa docente bem intencionada, mas no mínimo ingênua, pois como agente

transformador da sociedade, o professor tem o compromisso de contribuir com a formação de sujeitos críticos e reflexivos, evitando propagar discursos que ignoram toda a ciranda do capitalismo, pelo servir ao mercado. Bagno (2011) desmistifica essa ideia, de que o domínio da norma padrão garante ascensão social, elucidando que é preciso assegurar acesso à educação no sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde, à habitação e ao transporte, para assim, possibilitar acesso a uma vida digna, com seus direitos plenamente reconhecidos e participação ativa e consciente nas decisões políticas que afetam sua vida e de seus concidadãos. E o autor arremata, afirmando que

Achar que basta ensinar a norma padrão a uma criança pobre para que ela “suba na vida” é o mesmo que achar que é preciso aumentar o número de policiais na rua e de vagas nas penitenciárias para resolver o problema da violência urbana (BAGNO, 2011, p.90)

O sétimo tema reconhecido emerge da relação entre o **professor e a cultura digital**. Ao comentar os pontos positivos e negativos que o uso do internetês pode agregar, os participantes comentam que a variante linguística em questão pode servir como um canal de acesso à realidade do aluno, intensamente inserido na cultura digital. A essa altura, alguns dos participantes revelam seu ponto de vista sobre a importância da aproximação interpessoal na relação aluno-professor:

*Eu acho interessante você [professor/futuro professor] se aproximar do aluno através desse mundo dele. É erro de principiante achar que só o aluno tem que se aproximar do seu mundo e não você do dele. (PFI04)*

*Eu vejo que é importante o professor saber também sobre o internetês, se inteirar pra manter o contato com os alunos, porque você também faz parte da geração do seu aluno. (PFI01)*

*Eu não vejo dessa forma, [o internetês] como algo que atrapalharia a aula. Em várias regiões do Brasil você vê gírias diferentes, dialetos diferentes, isso faz parte da cultura de cada local. E o professor precisa estar inserido dentro da cultura do aluno, no dia a dia do aluno, pra levar o conhecimento pra ele da melhor forma possível. (PFI08)*

*Quando eu estou dando aula eu tento chegar o mais próximo do aluno, usar palavras que eles conhecem, que*

*faz parte do conhecimento deles, vindas da internet, de jogos. Eu acho isso importante pra alcançar o aluno.*  
(PFI08)

As quatro passagens de fala supracitadas trazem, em comum, a menção da necessidade de estreitamento da relação aluno x professor, pela aproximação da realidade do aluno e interesse “no seu mundo”, como uma possibilidade de criar aprendizagens mais significativas. A consideração posta pelo participante na segunda passagem supracitada, ademais, remete a discussão sobre o binômio ‘nativos digitais’ e ‘imigrantes digitais’. Quando de Prensky (2001) elucida sobre a essa geração de alunos que, diferentemente das gerações anteriores, cresceu cercada de tecnologias digitais, o estudioso inglês afirma que tal característica influencia profundamente nos seus hábitos de estudo, de leitura e de socialização, bem como de usos da língua:

Os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores. Aconteceu uma grande descontinuidade. Alguém pode até chamá-la de apenas uma “singularidade” – um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta. Esta então chamada de “singularidade” é a chegada e a rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX. Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é **Nativos Digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRENSKY, 2001, p. 02)

A fala presente na segunda passagem mencionada anteriormente acrescenta ainda, que aluno e professor – esse professor jovem ainda em processo de formação inicial – pertencem a mesma geração, e daí advém a disposição genuína de se interessar, mantendo uma relação dialógica entre aluno e professor, uma vez que eles partilham das singularidades de serem, ambos, indivíduos nativos digitais.



Ao findar as análises das passagens de fala, reconhecemos que os dados revelam diferentes percepções sobre o fenômeno investigado entre os participantes. Entre os futuros professores investigados, algumas narrativas referem-se ao internetês como um erro, enquanto algumas falas refletem posturas mais toleráveis e chegam a descrevê-lo como processo criativo e interessante. As percepções docentes sobre o dialeto internetês no espaço escolar nos parecem estar atreladas as concepções de língua praticadas pelos participantes da pesquisa: as narrativas que sinalizam o internetês como um fenômeno de influências negativas na realidade escolar ancoram-se em uma concepção de língua como um código comunicacional estanque, cujas regras gramaticais é que determinam os usos. Já as narrativas que consideram as influências do internetês na escrita escolar como um processo linguístico positivo, aparentam conceber a língua como um organismo vivo, em constante transformação histórica, que pode se prestar ao uso que os falantes fazem dela.

#### 6.4 IRAMUTEQ, UM VALIOSO ACHADO: UM SOFTWARE DE ANÁLISE TEXTUAL CONTRIBUINDO NA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS

Interessadas por conhecer quais vocábulos e expressões faziam-se presentes em maior número nas falas dos participantes e com a pretensão de desenvolver uma visão quantitativa da análise dos dados – com o intuito de observar a frequência de repetição de termos, como prevê o quinto passo da análise temática proposta por Fontoura (2011), explorando recursos que contribuam com a análise qualitativa dos dados – contamos com uso de um software de análise textual estatística, o IRaMuTeQ.

O IRaMuTeq (acrônimo para *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) é um software de uso livre desenvolvido pelo *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS) da Universidade de Toulouse, sob a particular autoria de Pierre Ratinaud, que facilita análises quantitativas de corpus linguísticos, por meio de recursos estatísticos como contagem de palavras e análises de similitude. O software combina a frequência de repetição dos termos

com demais termos interligados, mostrando as conexões linguísticas dos dados inseridos, contribuindo assim, também, na análise de dados de pesquisas qualitativas. Sendo uma ferramenta de processamento de dados, e não um método de pesquisa, o IRaMuTeQ conta com dicionários completos de várias línguas e começou a ser usado no Brasil no ano de 2013 (CAMARGO; JUSTO, 2013). Segundo os autores, trata-se de

um software gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud (Lahlou, 2012; Ratinaud & Marchand, 2012) e licenciado por GNU GPL (v2), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras. Ele ancora-se no software R ([www.r-project.org](http://www.r-project.org)) e na linguagem Python ([www.python.org](http://www.python.org)). (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.01)

Entre as funções do software, estão o cálculo de frequência de palavras (lexicografia básica) com identificação das classes gramaticais e agregação dos vocábulos que compartilham a mesma raiz (lematização), as análises de similitude e a elaboração de nuvens de palavras.

Nas **análises lexicais clássicas** [lexicografia básica], o programa identifica e reformata as unidades de texto, transformando Unidades de Contexto Iniciais (UCI) em Unidades de Contexto Elementares (UCE); identifica a quantidade de palavras, frequência média e número de *hapax* (palavras com frequência um); pesquisa o vocabulário e reduz as palavras com base em suas raízes [...].A **análise de similitude** se baseia na teoria dos grafos, possibilita identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura de um corpus textual, distinguindo também as partes comuns e as especificidades em função das variáveis ilustrativas (descritivas) identificadas na análise (Marchand & Ratinaud, 2012). A **nuvem de palavras** as agrupa e as organiza graficamente em função da sua frequência. É uma análise lexical mais simples, porém graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um corpus. (CAMARGO; JUSTO, 2013, p.516)

Em nosso estudo, valemo-nos das três aplicabilidades do software IRaMuTeQ supracitadas: a análise lexical clássica, a análise de similitude e a nuvem de palavras. Há ainda, outras funções possíveis no programa, mas dada a natureza das nossas intenções com o uso do IRaMuTeQ – obter uma vista lexicográfica panorâmica do nosso corpus qualitativo – julgamos que estas três seriam proveitosas e suficientes.

Para operar as análises no IRaMuTeQ, preparamos os dados textuais conforme as especificidades solicitadas pelo programa, de forma que as passagens que compuseram nosso *corpus* foram inseridas de forma agregada, porém separadas por grupo focal, distinguindo as falas atribuídas a cada participante. Apresentamos nos quadros 8 e 9 as análises lexicais clássicas do corpus referente ao primeiro e segundo grupo focal, respectivamente.

Quadro 8 – Análise lexical clássica do corpus textual referente ao primeiro grupo focal realizado

(continua)

<b>Vocábulo</b>	<b>Número de repetições</b>
aluno	31
achar	18
estar	18
internetês	15
norma_culta	14
escrever	14
como	12
abreviação	12
porque	11
palavra	8
maneira	7
falar	7
se_expressar	7
professor	7
forma	7
aula	8
língua	7
importante	6
querer	5
sala_de_aula	5
escrita	4

(conclusão)

exigência	4
interessante	4
conseguir	4
trabalhar	4
memes	4
internet	4
se_comunicar	4
escola	4
mundo	3
começar	3
novo	3
rápido	3
dia_a_dia	3
momento	3
sentido	3
hoje_em_dia	3
aceito	3
recorrente	3
diferente	3
entender	3
melhor	2

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de análise feita no IRaMuTeQ (2020).

A análise lexicográfica gerada pelo IRaMuTeQ em resposta aos dados textuais do nosso primeiro grupo focal com professores em processo de formação inicial, apresentada no quadro 8, estabelece a relação de repetições de cada termo apresentado. Entre palavras e expressões, há verbos, substantivos, adjetivos e advérbios. É interessante observarmos como no topo da lista, apresentando o maior número de repetições, está o substantivo *aluno* (trinta e uma repetições), ao passo que, o outro sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, o professor, aparece bem abaixo na lista, com sete repetições apenas, nos levando a analisar a posição do sujeito aluno como lugar

central para tomadas de decisão no que concernem as questões de ensino de língua, bem como transparecendo a notoriedade que os participantes da nossa pesquisa dão ao protagonismo do aluno frente as aprendizagens escolares.

Os primeiros verbos a manifestarem-se na análise lexicográfica são *achar* e *estar*, revelando que sentimentos de teor transeunte emergem das falas dos participantes, sujeitos ainda em construção inicial de sua formação e identidade docentes, e possivelmente por isso, hesitam sobre manifestarem-se em afirmações e falas assertivas.

Ainda no topo da lista, *internetês*, *norma culta* e *escrever* parecem na análise lexicográfica quase que em mesmo número de repetições, sugerindo que, pode ser que os três termos sejam mencionados adjacientemente, e que *internetês* e *norma culta* estejam para *escrever* na mesma proporção na fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

Termos como *exigência* e *escrita* com um baixo número de repetições (apenas quatro) revelam que as exigências escolares ortogramaticais do sistema de escrita não foram mencionadas em destaque, embora tenham sido lembradas. Por outro lado, há quase o mesmo número de menções para os termos “internetês” e “norma culta”, o que sugere que as duas variantes linguísticas em questão podem ter sido colocadas lado a lado, lembradas de forma equivalente, quiçá reconhecidas em importância análogas.

Porventura, o último termo elencado na lista, *melhor*, com apenas duas repetições, sinaliza a baixíssima frequência do advérbio de modo, usualmente empregado na emissão de juízos de valor, em contraste com seu antônimo *pior* (que não participa da lista). Essa correlação pode indicar que os participantes do nosso estudo abstiveram-se julgar os usos que os alunos fazem da língua.

Quadro 9 – Análise lexical clássica do corpus textual referente ao segundo grupo focal realizado

(continua)

<b>Vocábulo</b>	<b>Número de repetições</b>
aluno	28
falar	18
porque	17
como	16
Língua_portuguesa	16
quando	15
escrever	13
professor	13
achar	13
a_gente	9
uso	8
precisar	8
tentar	7
palavra	7
abreviação	6
ensinar	6
dizer	6
problema	5
tecnologia	5
redes_sociais	5
escrita	4
rápido	4
sentido	4
internetês	4
corrigir	4
dificuldade	4
entender	4

(conclusão)

conhecimento	3
vida	3
comunicar	3
abreviar	3

Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de análise feita no IRaMuTeQ (2021).

O quadro 9 apresenta a análise lexicográfica gerada pelo IRaMuTeQ em resposta aos dados textuais do segundo grupo focal com professores em formação, indicando o número de menções de cada termo apresentado. Da mesma forma que no primeiro grupo focal, o termo com maior número de menções é “aluno”, mais uma vez transparecendo o papel central que os participantes da nossa pesquisa dão ao protagonismo discente nos processos de ensino-aprendizagem. Eventualmente, no segundo grupo focal, os verbos com maior destaque na análise lexicográfica do software foram “falar” e “escrever”, ratificando as ações discentes cerne de preocupação dos futuros professores participantes.

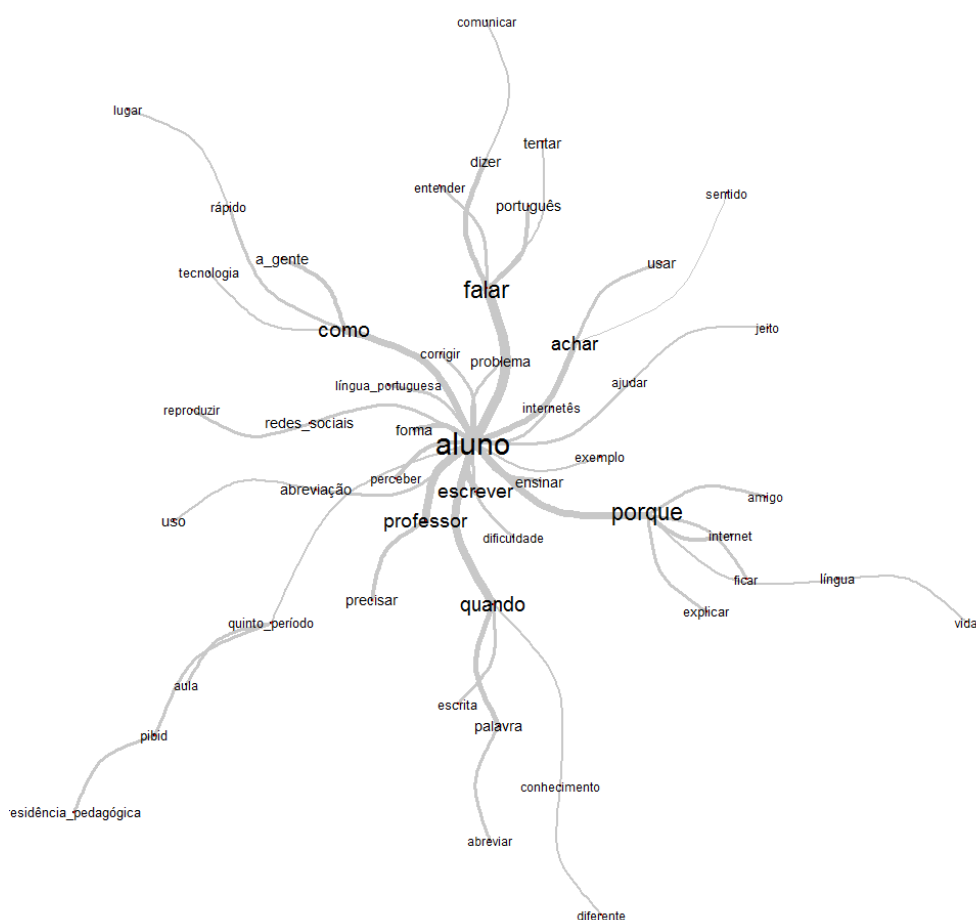
O verbo “achar” aparece com significativa queda no segundo grupo focal, quando comparado ao primeiro, o que condiz com nossas impressões de que a esfera emocional do segundo agrupamento de professores em formação transpareceu mais assertividade, a partir de colocações afirmativas. Também, as conjunções “porque” e “como” apareceram em maior número no segundo grupo focal, levando-nos a acreditar que as declarações dos participantes desse grupo vinham, muitas vezes, acompanhadas de justificativas causais e explicativas, corroborado com nossa interpretação de que este grupo expôs suas impressões de forma mais assertiva.

Curiosamente, a expressão “norma culta” não é mencionada pelos participantes do segundo grupo focal, como no primeiro. Entretanto, a expressão “Língua Portuguesa” aparece com destaque (16 repetições), abrindo margem para a possível interpretação de que os participantes tenham se referido à variante culta padrão da língua como a Língua Portuguesa, numa relação metonímica de parte pelo todo, o que refletiria a concepção de língua revelada pelos participantes.





Figura 6 – Análise de similitude do corpus textual referente ao segundo grupo focal realizado



Fonte: Dados elaborados pela autora, a partir de análise feita no IRaMuTeQ (2021).

Como podemos observar nas figuras 4 e 5, o programa apresenta os resultados da análise de similitude em uma espécie de árvore, apoiando-se no recurso do grafo para sinalizar as relações de conexidade mais expressivas (linhas mais espessas) e menos expressivas (linhas menos espessas) entre os termos citados. A disposição e tamanho em que são apresentados os termos também revelam sua frequência nos dados. Podemos destacar, na figura 4, em nossa análise de similitude do primeiro grupo focal, a interconexão dos termos *alunos* e *internetês*, que podem estar revelando a relação inerente aos dois significantes no nosso tema de pesquisa. Embora o termo “professor” esteja mais distante do termo “internetês”, eles também estão associados, perpassando pelo elo aluno, o que revela que professor também está inteirado do internetês, ainda que tome conhecimento dele através do aluno.

Ao mesmo tempo, o verbo *escrever* conecta *norma culta* e *estar*, que por sua vez liga-se a *abreviações*, revelando uma possível sincronia com que a ação de escrever é lembrada, tanto associada à norma culta, quanto associada ao internetês. De “abreviações” ramificam as expressões “recorrente”, “palavra”, “aceito”, “hoje em dia” e “ambiente de sala de aula”, sugestionando que as abreviações de palavras estão se tornando um recurso recorrente nos dias de hoje, mesmo em sala de aula, e existe uma possibilidade de postura de aceite por parte dos professores em formação para lidar com esses processos.

De forma semelhante, a figura 5, referente ao segundo grupo focal realizado com professores em processo de formação inicial, também apresenta em disposição central o termo “aluno”. Orbitando “aluno” estão “escrever”, “falar”, “achar”, “como”, “porque” e “professor” como principais conexões, nos inspirando a acreditar que o falar e o escrever do aluno, nas falas dos participantes, deve ser mediado pelo professor enquanto ele apresenta as razões de como e porque determinadas práticas linguísticas são mais valorizadas em diferentes contextos sociocomunicativos.

Do termo “porque” ramificam os termos “explicar”, “amigo” e “internet”, o que nos sugere que o uso da internet e a comunicação com amigos são situações elencadas como razões para o uso do internetês pelos alunos. E, apesar da escala visual discreta, o que sugere poucas menções, é preciso mencionar também que o termo “aluno” aparece igualmente associado, aos vocábulos “internetês”, “língua portuguesa”, “corrigir” e “problema”, suscitando o julgamento que o internetês é um problema da língua portuguesa que precisa ser corrigido no aluno.

De forma bastante próxima às análises de similitude estão as nuvens de palavra. Com a entrada dos mesmos termos e expressões reconhecidos pelo software como os mais frequentes nos dados textuais, são geradas as nuvens de palavras pelo IRaMuTeQ. As figuras 7 e 8, respectivamente, apresentam as nuvens de palavras referentes ao primeiro e segundo grupos focais:



Ainda que sejam geradas a partir dos mesmos dados que as análises de similitude, as nuvens de palavra revelam um impacto ótico pela disposição visual dos termos. A reincidência dos termos nos dados textuais dita as dimensões das palavras e expressões retratadas, apresentando de forma central e em fonte maior, os termos que mais se repetem, enquanto os vocábulos e expressões menos frequentes orbitam no entorno.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluir nossa investigação, olhamos para trás e nos deparamos com um percurso de pesquisa que acabou por efetivar-se de forma diferente das rotas que traçamos inicialmente. A primeira limitação, e certamente a mais significativa, foi o conjunto de restrições impostas ao nosso plano de coleta de dados, em razão do isolamento social determinado pela pandemia de COVID-19. Foi preciso traçar novas estratégias ao recrutar participantes, o que modificou as categorias que nos propomos a pesquisar inicialmente, e, conseqüentemente, alterou o projeto da nossa pesquisa. Outra limitação com a qual nos deparamos foi, também no processo de convite aos participantes, a dificuldade de contar com a presença dos participantes por vias remotas, sabendo da sobrecarga laboral e acadêmica que docentes atuantes e docentes em formação vivenciaram no ano de 2020. Resiliência foi a palavra de ordem em nosso processo de pesquisa.

Diante dos dados que analisamos, as falas dos professores em formação inicial colhidas nos grupos focais, é possível tecer algumas reflexões e considerações sobre o tema abordado. Nosso objetivo geral consistiu em investigar as percepções dos professores em formação sobre as influências do dialeto internetês na escrita escolar de alunos. Deste contexto, emergiu, por extensão, discussões sobre as influências da cultura digital no ambiente escolar.

Durante a realização dos grupos focais, os participantes demonstraram interesse pela discussão e sugeriram que o tema fosse mais desenvolvido nos cursos/disciplinas de sua formação inicial, assinalando que reconhecem temas relativos à cultura digital em seus cursos de graduação, mas não há, ainda,

discussões específicas sobre as questões de língua na cultura digital e o internetês.

Identificamos, em análise das falas dos docentes em formação, que estes futuros professores intercambiam entre múltiplas identidades ao refletir sobre o fazer docente: ao mesmo tempo em que se identificam com uma postura profissional que já reivindica pra si o papel social do sujeito professor, recuperam memórias de quando eram alunos da educação básica e exprimem certa proximidade dos seus alunos, sinalizando uma postura empática. Os participantes também projetam ações para seu fazer docente futuro, e descrevem como é possível lidar com as situações que envolvem o internetês em sala de aula.

A análise das falas dos participantes revela diferentes percepções sobre o tema investigado: entre os professores em formação inicial pesquisados, há tanto aqueles que revelem percepções positivas sobre as influências do internetês na escrita escolar, quanto também aqueles que revelam percepções negativas sobre o mesmo fenômeno linguístico.

Entre as narrativas dos participantes que percebem as influências do internetês na escrita escolar como um processo linguístico negativo, o dialeto da internet é referido como um “erro”, um “desvio” linguístico, sob o argumento de prejuízo à norma culta e risco de desestabilizar a compreensão mútua entre os interlocutores em uma ocasião sociocomunicativa. Estas falas sinalizam uma concepção de língua fechada em um código comunicacional estanque, em que as regras gramaticais determinariam os usos possíveis da língua.

Já entre as narrativas que consideram as influências do internetês na escrita escolar como um processo linguístico positivo, que foram a maioria, o dialeto é referido como um processo “criativo” e um uso “interessante” da língua, com potencial de expandir as possibilidades de comunicação, revelando posturas docentes mais toleráveis frente aos usos do internetês em sala de aula, e concebendo a língua como um organismo vivo, em constante transformação histórica, que pode se prestar ao uso que os falantes fazem dela. Nossa visão sobre o internetês na escola coincide com as declarações deste grupo de participantes, e ficamos otimistas ao perceber, na análise das falas, que os participantes que defendem o internetês como fenômeno linguístico positivo no

ambiente escolar foram em maior número, pois acreditamos ser essa a perspectiva que abre o caminho para fomentar discussões dispostas a considerar o internetês um tema didático e de importância escolar.

O ponto de partida da nossa pesquisa se deu na busca do tema internetês associado à educação e à formação de professores em publicações acadêmicas, em uma revisão da bibliografia. Essa etapa do nosso estudo revelou que nosso tema ainda é incipiente, sobretudo em produções acadêmicas de maior magnitude como dissertações de mestrado e teses de doutorado. Acreditamos que essas pesquisas devem ser incentivadas, elevando a relevância científica do tema, essencialmente quando realizadas dando voz aos atores escolares. Temáticas como a construção da concepção de língua na formação docente, a manifestação do internetês nos gêneros textuais escolares e nas mídias digitais e a formação de professores frente as características do panorama linguístico na cultura digital são temas relevantes ao interesse científico que podem vir a ser investigadas em pesquisas futuras.

A ampliação científica do tema, com a respectiva divulgação das discussões, representará um importante passo para uma transformação das concepções engessadas de língua enquanto código estanque, e conseqüentemente, uma transformação no ensino escolar de língua, reconhecendo a transitoriedade de uma língua no decorrer das décadas. A educação precisa ser um espaço de respeito à diversidade e continuidade à construção de sentido na vida dos sujeitos, e, portanto, faz-se primordial valorizar um dialeto tão presente no dia a dia dos jovens e incluí-lo nas práticas pedagógicas do professor. Privar o aluno de usar essa variante linguística, ou estigmatizar esses usos, equivale a privar o aluno de parte considerável de sua própria identidade.

Muitas vezes, ouve-se falar sobre a educação, em seu sentido amplo, como um processo em que o aluno se torna preenchido de conhecimento, trazendo à mente a imagem do sujeito aluno como uma caixa vazia, a espera. De fato, a experiência de aprendizagem é uma experiência de crescimento em todos os sentidos, e perpassa igualmente o sujeito professor, que também está à mercê de constante reinvenção pelo e para o conhecimento. Ressignificar

concepções exige abertura ao novo e um profundo esforço de transformação própria para apropriação crítica de uma nova realidade.

O caminho que vislumbramos para redefinir as concepções de língua na parcela docente que ainda resiste em reconhecer o internetês como uma variante linguística válida e pertinente ao contexto escolar é o envolvimento do tema na formação de professores, desde a formação docente inicial, nos cursos de licenciatura. Promover discussões nos cursos e disciplinas que compõe a formação inicial dos professores, voltando o olhar para os aspectos transeuntes da língua que marcam as épocas e as gerações, tem amplo potencial para contribuir na formação e capacitação de docentes engajados com uma educação mais democrática, ética e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov. Cultura digital e formação: entre um devir e realidades pungentes. *In*: CERNY, Roseli Zen; RAMOS, Edla Maria Faust; BRICK, Elizandro Maurício; OLIVEIRA, Alexandre dos Santos; SILVA, Mônica Renneberg (org.). **Formação de professores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. *E-book*. p. 23-39. Disponível em:  
[https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF\\_Formacao\\_de\\_Educadores\\_na\\_Cultura\\_Digital\\_a\\_construcao\\_coletiva\\_de\\_uma-proposta3.pdf](https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf). Acesso em: 25 abr. 2020.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

BARBOSA, Antonia Alexandre. **Metamorfoseando a escrita**: transposição de marcas e estratégias gráficas no whatsapp para a redação escolar. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB, 2018. Disponível em:  
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1448>. Acesso em: 2 jan. 2020.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 87, 2004. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200012&lng=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200012&lng=pt&nrm=isso). Acesso em: 19 mar. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 19, n. 65, p. 143-162, 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301998000400005>. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 abr. 2020. .



BEZERRA, Benedito Gomes. O discurso acadêmico sobre língua e linguagem na internet. *In*: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 5., COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIAS, 2013, Recife. [**Anais eletrônicos...**]. Recife: NEHTE/UFPE, 2013. p. 1-20. Disponível em: <http://nehete.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/O%20discurso%20acad%C3%AAmico%20sobre%20l%C3%ADngua%20e%20linguagem%20na%20internet.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

BEZERRA, Benedito Gomes; PIMENTAL, Renato Lira. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage Língua Portuguesa no Facebook. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, n. 3, v.55, p. 731-755, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8650754>. Acesso em: 2 maio 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto editora, 1999.

BORGES, Kleiton. As variações da Língua Portuguesa no âmbito do aplicativo Whatsapp. *In*: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6., 2016, Londrina. **Anais do VI CLAFPL [...]**. Londrina, PR: Universidade Federal de Londrina, 2016, p. 399-411. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/educationproceedings/clafpl2016/032.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Oda Cristianne Patriota. Possibilidades pedagógicas para o whatsapp na educação: análise de casos e estratégias. **Revista Tecnologias na Educação**, Minas Gerais, v. 18, n. 9, p. 1-16, jan. 2017. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/02/Art16-vol18-edi%C3%A7%C3%A3o-tematica-III-I-SNTDE-2016.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. [Criação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)]. [Brasília, DF]: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=22148](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148). Acesso em: 26 abr. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília, DF, 12 dez. 2007. Este texto não substitui o publicado no DOU de 13.12.2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm) Acesso em: 26 abr. 2020.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, p. 37-58, set./dez.

2010. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. *E-book*. Disponível em:

<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 1 ago. 2020.

CARVALHO, Luana de Araújo. (Re)significando sentidos no campo profissional: o currículo e a tecnologia na constituição docente *In*: CERNY, Roseli Zen; RAMOS, Edla Maria Faust; BRICK, Elizandro Maurício; OLIVEIRA, Alexandre dos Santos; SILVA, Mônica Renneberg (org.). **Formação de professores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. *E-book*. p. 531-545. Disponível em: [https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF\\_Formacao\\_de\\_Educadores\\_na\\_Cultura\\_Digital\\_a\\_construcao\\_coletiva\\_de\\_uma-proposta3.pdf](https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2017/06/PDF_Formacao_de_Educadores_na_Cultura_Digital_a_construcao_coletiva_de_uma-proposta3.pdf). Acesso em: 25 abr. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Tradução Roneide Venâncio e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CETIC.BR. **TIC kids online Brasil 2018**: principais resultados. São Paulo, SP: CETIC.BR, 17 set. 2019. 25 slides. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_kids\\_online\\_brasil\\_2018\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_kids_online_brasil_2018_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 24 fev. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de teses e dissertações**. [Brasília, DF]: CAPES, [20--?]. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 2 jan. 2020.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro; BONILLA, Maria Helena Silveira. Educação e tecnologias digitais: políticas públicas em debate. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 5., 2018, Passo Fundo, RS. **Anais do SENID**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2018. [10] p. Disponível em: [https://www.upf.br/\\_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf](https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/178958.pdf). Acesso em: 2 jan. 2020.

CHOMSKY, Noam. **Os aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado Ed., 1978.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo de pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/311358185\\_A\\_CONSTRUCAO\\_DO\\_CAMPO\\_DA\\_PESQUISA\\_SOBRE\\_FORMACAO\\_DE\\_PROFESSORES/link/58bf2b80aca272bd2a3ad213/download](https://www.researchgate.net/publication/311358185_A_CONSTRUCAO_DO_CAMPO_DA_PESQUISA_SOBRE_FORMACAO_DE_PROFESSORES/link/58bf2b80aca272bd2a3ad213/download). Acesso em: 24 fev. 2020.

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, n. 60. p. 1-24, 2009. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20\\_Duarte.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf). Acesso em: 11 jun. 2021.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no currículo e na formação inicial de professores. *In*: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (org.). **Cultura digital e escolas: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 57-92.

FANTIN, Monica. Crianças e games na escola: entre paisagens e práticas. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, [Campo Hermoso], v. 13, n. 1, p. 195-208, 2015. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1645/542>. Acesso em: 19 mar. 2020.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. (Coleção “Educação e Vida Nacional”). p. 61-82.

FRUET, Fabiane Sarmiento de Oliveira; WINCH, Paula Gaida; FAGAN, Daiane; ZEMOLIN; Ana Paula. Internetês: ameaça à ou evolução na língua portuguesa? **Revista da Anpoll**, Campinas, SP, v.1, n. 26, p. 99-112. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/131/139>. Acesso em: 2 jan. 2020.

GARCIA, Valeria Aroeira. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. *In*: FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Barandini. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas, SP: Unicamp/CMU, Editora Setembro. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/376860264/sociologia-UM-SOBREVOO-O-CONCEITO-DE-EDUCAC-A-O-NA-O-FORMAL>. Acesso em: 21 abr. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GERE, Charlie. **Digital culture**. London: Reaktion Books, 2008.

GLASS, Geoffrey; XIN, Cindy; FEENBERG, Andrew. Technology and the experience of education. **European Journal of Social Behaviour**, v. 2, n. 2. p. 36-52, 2015. Disponível em: <https://zenodo.org/record/581679#.YMIjeBCYVPY>. Acesso em: 10 jun. 2021.

GOMES, Ana Lúcia; CORREA, Jane. Escrita teclada x escrita padrão na produção textual: a experiência de adolescentes brasileiros. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, p. 71-88, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v22n1/v22n1a04.pdf>. Acesso em 2 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: IBICT, [20--?]. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>. Acesso em: 2 jan. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracaju. **Atas – Investigação Qualitativa em Educação**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2015. p. 243-247. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em: 02 maio de 2020.

LAUGHTON, Patrícia Braga Ferreira. Do papel às telas: novas perspectivas do processo educacional. **Revista Multitexto**, Montes Claros, MG, v. 3, n. 2, p. 20-27, 2015. Disponível em: <http://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/139>. Acesso em: 2 jan. 2020.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. 2.ed. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação docente: revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, maio 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiania, v. 9, n. 1, p.119-145, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 6 set. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, Luana Timbó; CASTRO, Lúcia. R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud**, [Campo Hermoso], v. 9, n. 2, p. 619-634, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a10.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>. Acesso em: 13 dez. 2020.

MODESTO, Artarxerxes Tiago Tácito. **Processos interacionais na internet**: análise da conversação digital. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22082012-112441/publico/2011\\_ArtarxerxesTiagoTacitoModesto.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-22082012-112441/publico/2011_ArtarxerxesTiagoTacitoModesto.pdf). Acesso em: 2 maio 2020.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.) Por uma **lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus. 2011.

MORESCO, Marcielly Cristina; RIBEIRO, Regiane. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. **Animus**, Santa Maria, RS, v. 14, n. 27, p. 168-183, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/13570>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MÜLLER, Juliana Costa. **Crianças e tecnologias digitais**: desafios da mediação familiar e escolar. 2019. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204487/PEED1418-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2020.

NEITZEL, Adair Aguiar; MORAES, Taíza Mara Rauen; PAREJA, Cleide Jussara Muller. A leitura e a escrita em mutação: experiências no meio digital. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 719-735, jul./set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644572/13386> > Acesso em 2 maio 2020.

NUNES, Cristiano de Melo; COSTA, Ana Cecília da. A variação linguística na mídia digital: uma análise do jornal Folha de S. Paulo. **Leopoldianum**, Santos,

SP, ano 43, n. 121, p.105-124, 2017. Disponível em:  
<http://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/759/640> Acesso em 02 maio de 2020.

OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de; SANTANA, Ângela Barbosa de. O internetês e as novas configurações da escrita na língua portuguesa. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campina Grande, PB. [Anais eletrônicos...]. Campina Grande, PB: Realize, 2018. p.1-10. Disponível em:  
[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA8\\_ID924\\_09092018133827.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA8_ID924_09092018133827.pdf). Acesso em: 2 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19**. [2020]. Disponível em:  
[https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875). Acesso em: 6 jul. 2020.

PANIAGO, Maria Cristina Lima. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 355-365, 2016. Disponível em:  
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3680>Acesso em: 13 dez. 2020.

PERCEPÇÃO. *In*: DICIO: dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/percepcao/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

PRATA-LINHARES, Martha Maria. O professor e a formação de professores. *In*: SOUZA, Rute Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. (org). **Professores e professoras** – formação: poíesis e práxis. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. p. 99-113.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão; LOPES JUNIOR, Derson S.; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, [S. l], v. 46, n. 4, p. 554-564, 2020. DOI: 10.1080/02607476.2020.1800406. Disponível em:  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; BOTELHO, Daniele Campos; GONÇALLO, Regina Lima Andrade. *Homeschooling* e ensino remoto: o que podemos aprender com eles? *In*: FONTOURA, Helena Amaral da; TAVARES, Maria Teresa Goudard (org.) **Processos formativos em tempos de incertezas**. Niterói: Intertexto, 2020. p.124-132.

PRESKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5. 2001. Disponível em:  
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20->

%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

RIBAS, Elisângela; PINHO, Denise da Sena.; LAHM, Ricardo Alexandre. A influência da linguagem virtual na linguagem formal de adolescentes. **Revista Renote**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14251>. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo9/artigos/8dElisangela.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2020.

RIFKIN, Jeremy. **A terceira revolução industrial**. São Paulo: M Books, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCARAMAL, Junior; KRAEMER, Alessandro. A influência da internet nas variações linguísticas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 2., 2011, Cascavel, PR. [**Anais eletrônicos...**]. Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2011. p. 389-397. Disponível em: [http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos\\_enined/A42.pdf](http://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A42.pdf). Acesso em: 2 maio 2020.

SILVA, Flávia Daniely de Oliveira. O professor frente as novas tecnologias e as implicações no trabalho docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2016, Natal. **Anais III CONEDU**. Natal: Realize eventos e editora, 2016. [12] p. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/21704>. Acesso em: 23 abr. 2020.

SILVA, Ketiuce Ferreira; PRATA-LINHARES, Martha Maria. Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, MG, v. 9, n. 1, p. 137-150, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54808/28923>. Acesso em: 2 ago. 2020.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Mídia e educação a serviço da cidadania: uma proposta para a formação de assistentes sociais. **Cadernos de debate da classificação indicativa**, Brasília, DF, v. 5, p. 53-68, 2014. Disponível em: [https://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/volume\\_5.pdf#page=53](https://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/volume_5.pdf#page=53). Acesso em: 8 ago. 2020

SOARES, Ismar de Oliveira; VIANA, Claudemir Edson. Pais, filhos e internet: a pesquisa TIC KIDS online Brasil 2012, na perspectiva da educomunicação. *In*: **TIC KIDS Online Brasil 2012**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê gestor da Internet no Brasil, 2013. *E-book*. p. 47-53. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p.143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

SOUZA, Marcos de. **O real conceito de nativos e imigrantes digitais nas redes sociais digitais**: conceitos, vivências e comportamento. 2013. Dissertação. (Mestrado em cognição e linguagem) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, RJ, 2013. Disponível em: [http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaomarcosdesouza\\_030920191534.pdf](http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/dissertacaomarcosdesouza_030920191534.pdf). Acesso em: 23 nov. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

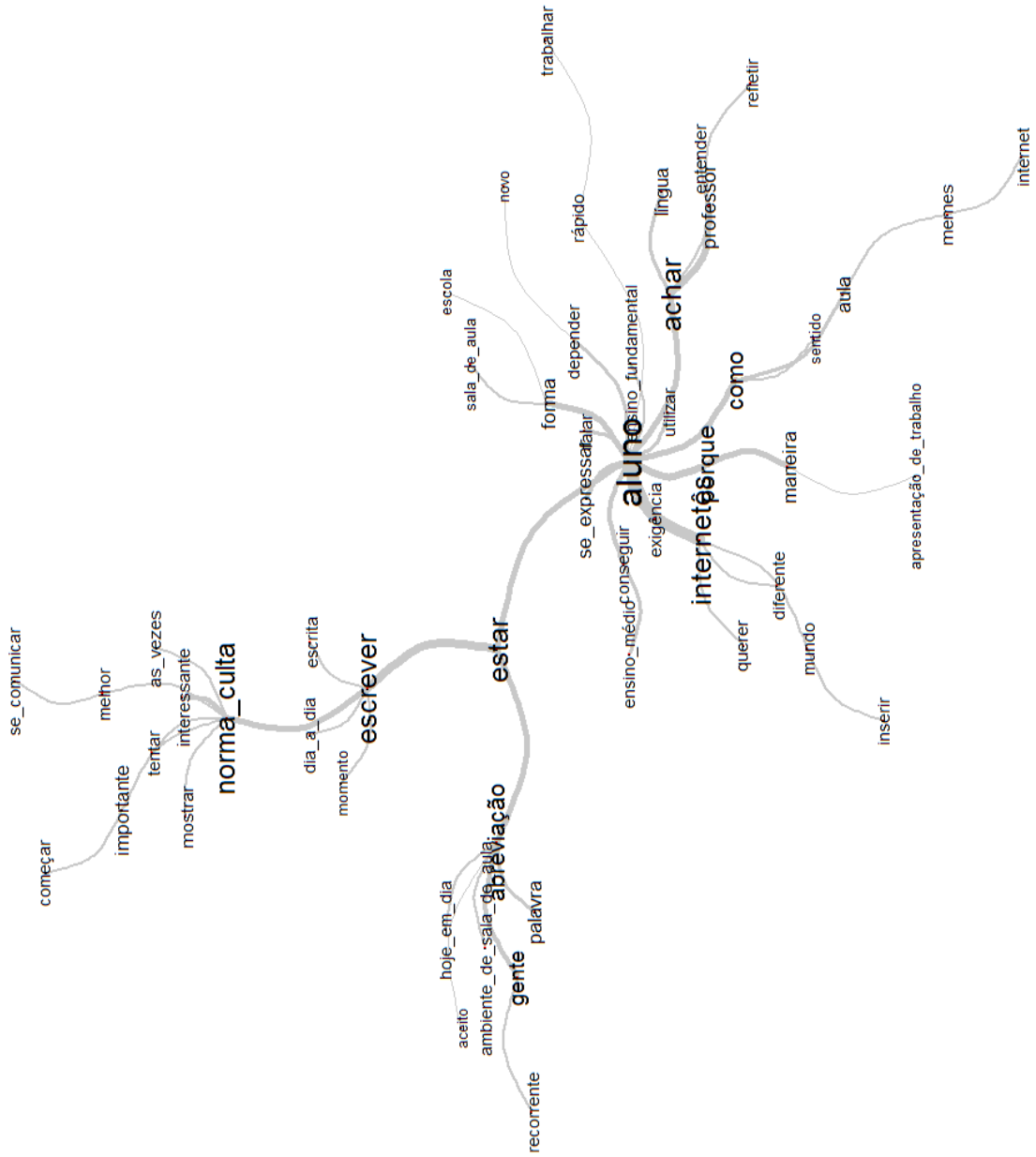


## **APÊNDICE A - Roteiro do grupo focal com Docentes em Formação**

### **Roteiro do grupo focal – Professores em formação inicial**

1. Fale um pouco sobre suas experiências docentes até aqui. Você já participou de programas como PIBID e residência pedagógica ou já teve experiências com estágios?
2. Você acredita que o uso da língua na internet influencia a escrita escolar dos alunos?
3. A partir das suas experiências docentes, você teve a oportunidade de perceber a escrita dos alunos? Você já se deparou com abreviações de palavras e símbolos na escrita de seus alunos?
4. Como você procederia mediante à essas ocorrências em atividades avaliativas?
5. Você acredita que isso prejudica a escrita dos alunos?
6. Você também faz uso destas características da linguagem na Internet?
7. Você já ouviu falar de autores que acreditam ser válido esse uso da língua? Você concorda? Discorda?

**APÊNDICE B - Análise de similitude do primeiro grupo focal realizado**



## APÊNDICE C - Análise de similitude do segundo grupo focal realizado

