

Da internet para a sala de aula: percepções de professores em formação inicial em química e física sobre o *internetês*

From Internet to the classroom: perceptions of Chemistry and Physics teachers in initial training process about the netspeaking

Daniele Campos Botelho¹

Martha Maria Prata-Linhares²

Resumo: Este trabalho buscou conhecer como professores em formação inicial nos cursos de licenciatura em Química e em Física percebem as práticas linguísticas de seus alunos, especialmente aquelas materializadas na escrita escolar, quando estas apresentam características dos contextos digitais de comunicação, configurando o dialeto *internetês*. Tomamos por *internetês* a variante escrita da língua advinda das práticas sociocomunicativas em contextos digitais cuja particularidade mostra-se em características como abreviações de palavras, supressão de letras por motivações fonéticas e inserção de símbolos e caracteres imagéticos. O objetivo geral foi investigar como os futuros docentes percebem essas práticas linguísticas e suas influências na escrita escolar de seus alunos. Para alcançar tal objetivo foram elaborados grupos focais como espaço de discussão do tema, e, junto aos professores em formação inicial pesquisados, discutiu-se se e como o *internetês* está presente na escola, e suas consequências na escrita escolar. Durante a realização da pesquisa fomos surpreendidos pela pandemia do covid-19 e seus desdobramentos, como, no campo educacional, o ensino remoto, o que culminou na presença do *internetês* ainda mais marcantemente nas práticas linguísticas dos alunos. Os dados qualitativos foram apreciados pela perspectiva da análise temática, somada às contribuições dos olhares que integram nosso quadro teórico, cujo enfoque vai ao encontro da premissa da língua como prática social. 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 com influências positivas no ambiente escolar. Consideramos que, para ampliar as discussões sobre o tema, é preciso investir nos espaços de formação de professores a fim de formar docentes que lidem 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 study intended to understand the perceptions of Chemistry and Physics teachers in initial training on students' linguistic practices influenced by the digital culture and the netspeaking characteristics. By *netspeaking* we mean the written variant of the language which is the result of socio-communicative practices in digital contexts, such as conversations in chats on digital social networks with its own characteristics such as word abbreviations, suppression of letters due to phonetic motivations as well as insertion of symbols and visual characters. Our main

1 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: daniele.dx@hotmail.com

2 Doutora em Educação: Currículo, pela PUC/SP com Doutorado- sanduiche na Universidade de Queen's, Ontário, Canadá. Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM.

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 debated with Physics and Chemistry teachers in the initial training process if and how the netspeaking is present at school, and their consequences in students' writing. From these discussions, we analyzed the perceptions of teachers in the initial training process about netspeaking events in students' writing. During the research, we were staggered by the covid-19 pandemic and its consequences such as the emergency remote teaching which culminated in an even higher presence of the netspeaking in the students' linguistic practices. We analyzed the data collected in the debate groups in the perspective of the *thematic analysis* adding the theoretical contributions of scholars whose theoretical focus meets the premise of language as a social practice. After finishing the data analysis, we realized that among the research participants, there is a group of future teachers who perceive the use of the netspeaking in the classroom in a negative perspective and a group of future teachers who understand netspeaking with positive influences in the school environment. We consider that it is necessary to enlarge the discussions on the theme, encouraging academic production about netspeaking associated with education, as well as investigations on teachers' education field for educating teachers to deal pedagogically with this linguistic phenomenon which reached schools.

Keywords: Digital culture; Internet language; Teacher education.

O problema de pesquisa

É cada vez maior o número de pessoas, majoritariamente jovens, que utilizam as redes sociais em plataformas digitais como meios de comunicação cotidianos e práticos. Em pesquisa realizada pela TIC Kids Online Brasil (CETIC, 2019), foi constatado que, no ano de 2018, 82% das crianças e jovens brasileiros, com idade entre nove e dezessete anos, possuem perfil em redes sociais. Como artefatos indispensáveis para a interação e conexão com o mundo virtual, redes sociais digitais têm sido vastamente propagadas, a exemplo do *Whatsapp*, o *Instagram*, o *Facebook*, e mais recentemente, o *TikTok*. Com seus recursos de chat, elas propiciam a oportunidade de comunicação entre contatos de forma rápida e gratuita, desde que se tenha conexão com a internet. Autores como Monteiro (2020) defendem que, além do aspecto da interação social, redes sociais digitais como o *TikTok* são prenes de potencialidades pedagógicas enquanto novo suporte midiático para uma aprendizagem criativa, caracterizando-a como um recurso educacional possível.

No que tange o ensino, Bottentuit Junior e Albuquerque (2017) ressaltam que o massificado uso que os jovens fazem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – 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, 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, 2015; BECHARA, 2019; MARCUSCHI, 2010), essas iniciativas ainda não chegaram de forma massiva na realidade escolar brasileira.

O que se tem observado nos ambientes escolares em relação às práticas de escrita dos alunos difere parcialmente dos registros escritos formais valorizados pelo contexto escolar. Abreviações de palavras, supressão de letras e inserção de símbolos imagéticos 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. Em um cenário social mais recente, é de conhecimento nacional que o ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia da covid-19, favoreceu uma vigorosa aproximação dos contextos de aprendizagem escolar e o universo das interações sociais virtuais, sobrepondo esses dois espaços e promovendo relações entre a escrita escolar e o internetês.

Em face do exposto, e tendo como premissa a língua como prática social, vemos a necessidade de problematizar as influências desses novos hábitos na linguagem escrita escolar. Na busca por compreender como professores têm sido formados para lidar com tal fenômeno na esfera pedagógica, em especial, professores de Química e Física, cuja formação inicial não tem por objeto de estudo, precipuamente, as questões linguísticas, a pesquisa realizada busca responder à questão “Quais as percepções de professores em formação inicial de Química e de Física frente às influências do internetês no registro escrito dos alunos?”

A questão norteadora da investigação, que já se mostrava como tema de interesse das pesquisadoras precedentemente, ganha força quando, no decurso da realização da pesquisa, a humanidade é surpreendida pela pandemia de covid-19, a maior calamidade sanitária do século XXI, que reconfigurou modos de vida e afetou os campos sociais, econômicos e educacionais em todo o globo. No que tange o campo educacional no cenário brasileiro, as aulas presenciais no espaço escola foram imediatamente suspensas e substituídas por atividades pedagógicas a distância, mediadas por recursos digitais tecnológicos e plataformas de interação online (PRATA-LINHARES, *et al*, 2020). Se, até então, haviam dúvidas sobre a necessidade da internet integrar os temas e interesses da escola, mais do nunca a escola alocou-se dentro da internet nesse momento histórico recente. Nessa conjuntura, os usos que os alunos fazem da língua em contextos escolares foram atravessados pelo internetês na particularidade dos suportes digitais que proporcionaram a interação síncrona no ensino remoto emergencialmente implementado nos estados e municípios do país.

Depois de aproximadamente dois anos de pandemia, as aulas presenciais regulares nas escolas brasileiras públicas e privadas foram retomadas. Contudo, embora o advento do ensino remoto emergencial em razão da pandemia tenha perdurado por um período relativamente curto em uma perspectiva cronológica – agora analisando em retrospectiva –, seus efeitos serão sentidos a longo prazo, e seus desdobramentos não se esgotam com a retomada do contato presencial. Extensas pesquisas recentes no campo educacional buscam tomar conhecimento dos prejuízos psicológicos, físicos, emocionais, intelectuais e cognitivos deixados pela pandemia nos jovens e crianças (WORLD BANK, 2022; LICHAND, *et al*, 2022). Além disso, possibilidades de interação e comunicação virtuais, no mundo do trabalho, na economia e nas aprendizagens, permanecem como alternativas possíveis ainda que passado o período pandêmico considerado crítico. Esses fatores nos estimulam na busca pela compreensão do fenômeno linguístico investigado, a fortiori.

O caminho metodológico da pesquisa

No traçar da investigação proposta, contida no paradigma qualitativo da pesquisa científica, buscamos compreender as percepções docentes diante de práticas linguísticas discentes marcadas pelo internetês. Para acessar essas percepções valemo-nos do grupo focal, que, como instrumento de coleta de dados qualitativos, oportuniza a socialização de narrativas e aborda temas sobre os quais interessa ao pesquisador conhecer

quais os sentidos estão sendo atribuídos. Sobre o grupo focal, Barbour (2009) comenta que este dispositivo de pesquisa permite a análise das declarações feitas pelos participantes considerando o contexto interacional em que estes relatos são produzidos ao mesmo tempo em que possibilita examinar as vozes individuais na discussão. Sobre a análise das narrativas que emergem nos grupos focais, a autora explica que a chave para se produzir achados de pesquisa que transcendam o puramente descritivo e alcancem um panorama analítico está na observância dos padrões percebidos nos dados. Barbour (2009) explica que isso se torna possível ao dedicar cautelosa atenção ao projeto de pesquisa e a seleção de participantes com potencial de comparação. Dessa forma, a análise constitui-se de um exercício que transcende a extração de temas a partir dos dados e alcança “um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-los a mais interrogações e refinamentos” (BARBOUR, 2009, p. 48).

Gatti (2005) também elucida sobre os grupos focais, e destaca-os como instrumento de coleta de dados em pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Segundo a pesquisadora, trabalhar com grupos focais possibilita ao pesquisador compreender como um determinado grupo de sujeitos constrói suas realidades, práticas cotidianas, comportamentos e ações e reações a eventos, constituindo-se, portanto, de uma técnica que favorece o conhecimento e reconhecimento de representações, percepções, crenças, valores e preconceitos relevantes ao tema pesquisado.

Em nossa investigação, dois agrupamentos de professores em formação colaboraram com a 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 em uma universidade pública de Minas Gerais. Em virtude do isolamento social imposto pela pandemia da covid-19, os grupos focais aconteceram em modalidade virtual, com o suporte da plataforma de videoconferências *Google Meet*.

Os dados advindos das narrativas dos participantes, produzidas nos grupos focais realizados, foram analisados na proposta da tematização, dada por Fontoura (2011). A tematização, ou análise temática, proposta por Fontoura (2011) é apresentada pela autora como uma alternativa à análise de dados qualitativos que a permite apreender núcleos de sentido contidos nas narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, e é descrita, muito didaticamente, em sete etapas criteriosas, a saber:

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 sinalizam 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, grifo nosso).

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, elucidando a *coerência* como o princípio que norteia a delimitação dos temas a partir da mesma forma de escolha para garantir a coerência interna do trabalho; a *semelhança* como princípio a ser tomado em conta na tarefa de agrupar os temas pertencentes a um mesmo grupo temático; a *pertinência* como princípio norteador na seleção de exemplos em acordo com o referencial teórico e o objetivo do estudo; a *exaustividade* no que tange o esgotamento de um tema citado em muitos exemplos; e a *exclusividade* para nortear a tarefa de não tomar a mesma passagem na exemplificação de mais de um grupo temático.

Diante das narrativas dos nossos participantes da pesquisa, elaboramos as sete etapas supracitadas da análise temática de Fontoura (2011) para organização e apreciação dos dados. No primeiro passo da tematização, a transcrição integral do material coletado, procedemos as transcrições 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.

Para o segundo passo citado pela estudiosa, a leitura atenta de todo material transcrito, 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 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).

No quinto passo da análise temática de Fontoura (2011), definimos as 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 presentes nas falas dos participantes, levando o pesquisador a considerar qual a dimensão fundamental do tema elencado na compreensão do objeto de estudo da pesquisa. 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.

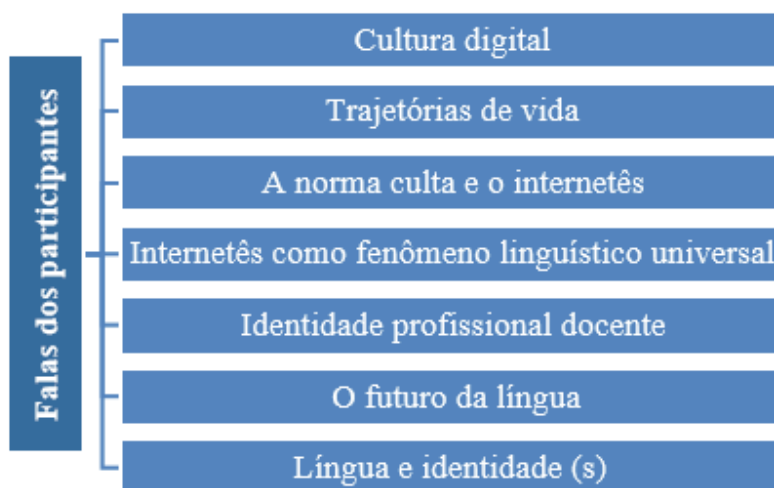
O sexto passo dado pela autora é o esclarecimento de como proceder-se-á o tratamento dos dados. Para tal, Fontoura (2011) sugere a organização de uma tabela, em três colunas, que contemplem o trecho escolhido para evidenciar o tema em questão, a essência do trecho, e um comentário elaborado pelo pesquisador. 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 estudiosa 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 os 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.

Análise e interpretação dos dados

Logo após concluir as etapas um, dois, três e quatro da análise temática – 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 1 apresenta os temas identificados:

Figura 1 – Temas definidos nas unidades de contexto selecionadas para análise temática de dados



Fonte: Dados elaborados pelas autoras.

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. Os trechos de fala selecionados reuniram, de forma agregada, os dados vindos do primeiro e do segundo grupo focal realizado com docentes em formação inicial nos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Física. Para a identificação da autoria dos trechos de fala dos participantes, conservando a ética do anonimato na pesquisa, utilizamos um algarismo arábico, precedido pelo código PFI, que indica *professor em formação inicial*.

Tendo aplicado os princípios da coerência, da semelhança, da pertinência, da exaustividade e da exclusividade na seleção dos dados para a análise por tematização, partimos, então, para a análise propriamente dita, isto é, a interpretação dos dados em 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 quadro teórico adotado.

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 um conceito de identidade concebido 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.

A necessidade de sentir-se pertencente ao grupo é inerente ao homem, em razão do traço social humano: somos sujeitos sociais. Bechara (2019) 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, 2019, p. 16). 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).

Nas passagens de fala acima, os participantes PFI01 e PFI02 mencionam o sentimento de pertencimento dos jovens alunos como fator importante nas interações entre seus pares. Saber-se parte de uma coletividade enriquece o plano social e integra a identidade e autopercepção dos sujeitos. Na situação narrada pelos participantes da pesquisa, o dialeto internetês opera como elemento comum ao grupo, o código compartilhado, capaz de cumprir-se nas condições para receptividade, intercompreensão e para ser validado entre os pares no plano linguístico da comunicação.

Sobre o tema, Bagno (2015), 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 ao ensino de língua. Para o estudioso, é preciso respeitar a variedade linguística de toda e qualquer pessoa, porque isso equivale a respeitar sua integridade física e espiritual: uma vez que a língua tudo permeia, ela também nos constitui como seres humanos, e portanto, segundo Bagno (2015), nós somos a língua que falamos. Na perspectiva do autor, a língua molda nosso modo de ver o mundo e nosso modo de ver o mundo molda a língua que falamos.

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 consideradas cultas nos dias atuais, 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” (PFI02).

“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” (PFI01).

“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. 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 na história 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 (2015). O autor, que também se vale de um exemplo ilustrativo, elucida sobre as transformações linguísticas históricas e a problemática que se instaura ao conceber juízos de erro e acerto tratando-se de uma língua viva, organismo em constante transformação. Para o linguista, a ortografia é artificial, ao passo que a língua é natural: a ortografia configura-se uma decisão política, imposta por decreto, e por isso ela muda de uma época para a outra, conforme os interesses emaranhados nos momentos históricos. Bagno (2015) esclarece que toda língua natural muda e varia, e que aquilo que é considerado certo na atualidade potencialmente já foi assinalado como erro no passado, e, aquilo que é considerado erro na língua hoje, pode perfeitamente vir a configurar-se como regra em um futuro próximo, e exemplifica com a grafia do verbo “leixar” – presente no português medieval e na Carta de Pero Vaz de Caminha ao rei D.Manuel – que se tornou “deixar” a partir da pronúncia descuidada praticada por alguns falantes, em um fenômeno linguístico fonológico dado pela aproximação das consoantes [d] e [l]. Hoje, a forma “deixar” é considerada correta, e “leixar” seria visto como um desvio à gramática, muito embora esta esteja mais próxima à origem latina “laxare”, e as formas “laisser” e “lasciare” do francês e do italiano, respectivamente. Por isso, nos lembra Bagno (2015), é sempre prudente evitar taxar fenômenos linguísticos como erros gramaticais, pois eles podem apontar indícios de como a língua se transformará no futuro.

Em semelhança com a discussão posta pelos participantes da pesquisa, Malheiro e Teixeira (2020) ponderam, na especificidade do ensino escolar de Ciências – seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio com os componentes curriculares Física, Química e Biologia –, a necessidade de transformar o atual ensino de Ciências em uma perspectiva que integre indivíduos e os aproxime da realidade, com interações argumentativas que formem cidadãos críticos e reflexivos com atitudes e procedimentos comunicativos nas mudanças contínuas do mundo.

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. Em sua condição

individual de professores em processo de formação inicial e já colecionando algumas experiências docentes pela participação de projetos como PIBID³, Residência Pedagógica⁴ e PET⁵, além de vivências de estágios curriculares e extracurriculares, os participantes fazem previsões de suas futuras práticas docentes:

“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).

“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).

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 conclui que a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, que coincide com a ideia de que o desenvolvimento profissional de um professor nunca para e se dá como uma aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, Marcelo (2009) propõe que a identidade profissional se relaciona menos com a pergunta “*Quem sou eu nesse momento?*” e mais com a pergunta “*O que quero vir a ser?*”.

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. Day (1999) esclarece que a forma como professores reagem enquanto profissionais é fundamental para a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e tal relação tem se constituído objeto de estudo em pesquisas que intentam associar o ensino eficaz a uma educação dedicada, orientada por determinados propósitos e destrezas.

3 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>>.

4 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>>.

5 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>>.

Vale a pena acrescentar que, conforme Nóvoa (2009), a identidade profissional docente concerne a um processo de construção do conhecimento pessoal no interior de um conhecimento profissional, no decorrer da trajetória docente, ao longo de anos ou até mesmo décadas. Todavia, os anos iniciais de exercício docente – denominados pelo teórico de “fase da indução profissional” – exercem papel especial na identidade profissional e formação do professor pois “grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado” (NÓVOA, 2009, p. 212). Nas passagens de fala dos participantes exploradas na análise dessa temática, reconhecemos que esses sujeitos, professores em processo de formação inicial, já caminham para a fase de indução profissional convencidos da importância do papel docente enquanto mediador na construção de conhecimentos.

O quarto tema revelado na análise dos dados foi o reconhecer do *internetês como um fenômeno linguístico comum às línguas*. Durante a discussão, os participantes trouxeram relatos de experiências em que perceberam que, o mesmo fenômeno que caracteriza o internetês na Língua Portuguesa, 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).

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 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 com a palavra “*porta*” que pode ser pronunciada [pɔ̃xta], [pɔ̃xta] ou [pɔ̃ta], e a palavra “*mulher*” que pode ser também pronunciada “*muié*”. Para a estudiosa, toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e políticas diferentes e essas experiências refletem no comportamento linguístico de seus membros. Nesse sentido, a variação linguística é inerente a toda e qualquer língua viva do mundo. Isso significa que as línguas variam no tempo, no espaços geográfico e social e também de acordo com a situação em que o falante se encontra.

Pressupomos que, ao perceber 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. Emerge, então, o quinto tema 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”, o caminho a ser tomado, na perspectiva desse participante, seria que o aluno 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”:

“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:

“Sobre abreviações e emojis⁶, 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 contexto 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 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, preche de intencionalidades e negociações semânticas.

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 linguística 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:

6 “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/>>.

Da internet para a sala de aula: percepções de professores em formação inicial em química e física sobre o internetês

“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, tanto 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 youtuber⁷, 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).

Nessas falas, 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 as múltiplas complexidades do sistema capitalista e seus mecanismos para o servir ao mercado. Bagno (2015) 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. Assim, o autor declara que acreditar que basta ensinar a norma padrão a uma criança pobre para que ela ascenda socialmente seria tão ingênuo quanto acreditar que aumentar o número de policiais nas ruas e as vagas nas penitenciárias seria o necessário para resolver o

7 *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.

problema da violência urbana.

O sétimo e último tema reconhecido na análise dos dados 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 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’. Prensky (2001) elucida sobre a essa geração de alunos que, diferentemente das gerações anteriores, cresceu cercada de tecnologias digitais, e afirma que tal característica influencia profundamente nos seus hábitos de estudo, de leitura e de socialização, bem como de usos da língua. Para o estudioso inglês, os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação às gerações passadas, nem apenas trocaram as gírias, roupas e estilos, mas algo de singular atrelado a rápida difusão das novas tecnologias digitais aconteceu e insere-se em seus modos de aprender. Eles são, na nomenclatura dada por Prensky (2001), “nativos digitais”, falantes nativos da linguagem digital dos computadores e da internet, enquanto aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em algum momento conheceram e adotaram as novas tecnologias digitais, são considerados “imigrantes digitais”.

A fala presente na segunda passagem mencionada anteriormente acrescenta ainda, que aluno e professor – esse professor jovem ainda em processo de formação inicial – pertencem à mesma geração, e daí viria 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 de Química e de Física 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.

Considerações finais

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 nos cursos de Licenciatura em Química e em Física da realidade pesquisada.

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 de 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 participantes da pesquisa 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, 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.

Recomendamos que a ampliação das discussões desta investigação deve ser incentivada, elevando a relevância científica do tema, sobretudo em escuta aos atores escolares. Temáticas como a construção da concepção de língua, a manifestação do internetês nos gêneros textuais escolares e nas mídias digitais e as características do panorama linguístico na cultura digital são temas relevantes aos espaços de formação de professores, especialmente para professores de áreas do conhecimento diversas ao ensino de língua, como foi o caso dos futuros professores de Química e Física pesquisados. Tais ações têm amplo potencial para contribuir na formação de docentes engajados com uma educação mais democrática, ética e igualitária.

Pensando na necessidade de a educação ser um espaço de respeito à diversidade e continuidade à construção de sentido na vida dos sujeitos, 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. Falar em educação, em seu sentido amplo, requer do professor abrir-se à experiência de aprendizagem – sempre tão presumida e esperada do aluno – visto que o docente 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.

Referências

- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; ALBUQUERQUE, O. C. P. 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: 18 ago. 2023.
- 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> Acesso em: 18 ago. 2023.
- COSTA, V. L. A. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, v. 12, n. 12, p. 51-60, 1996. DOI: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.157>>. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/Bd8RzXHhGJBXMnSx4cYjCRg/?lang=pt>> Acesso em: 18 ago. 2023.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.
- FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (org.) **Formação de professores e diversidades culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Niterói: Intertexto, 2011. (Coleção “Educação e Vida Nacional”). p. 61-82.
- GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- LICHAND, G. et al. The impacts of remote learning in secondary education during the pandemic in Brazil. **Nature Human Behaviour**, v. 6, p. 1079–1086, 2022. DOI: <<https://doi.org/10.1038/s41562-022-01350-6>>. Disponível em <<https://www.nature.com/articles/s41562-022-01350-6>> Acesso em: 18 ago. 2023.

MALHEIRO, J. M. S.; TEIXEIRA, O. P. B. (2020). Processo comunicativo em um curso de formação de professores: uma análise baseada nos princípios argumentativos de Perelman e Olbrechts-Tyteca. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 25, n. 1, p. 306–328, 2020. DOI: <<https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p306>>. Disponível em <<https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/1594>> Acesso em: 18 ago. 2023.

MARCELO, C. 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/rbfpf/article/view/8>> Acesso em: 18 ago. 2023.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p.119-145, jan./dez. 1997. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>> Acesso em: 18 ago. 2023.

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

MONTEIRO, J. C. S. Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. **Revista Latino-Americana de estudos científicos**, v.1, n. 2, p. 5-20. 2020. Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795>> Acesso em: 18 ago. 2023.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. 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. DOI: <<https://doi.org/10.5902/2175497713570>>. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/13570>> Acesso em: 18 ago. 2023.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Lisboa, n.350, p. 203-218, 2009. Disponível em <<https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2009/re350/re350-09.html>> Acesso em: 18 ago 2023.

PRATA-LINHARES, M. M.; *et al.* 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: <<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1800406>>. Disponível em <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406>> Acesso em: 18 ago. 2023.

PRESKY, M. 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: 18 ago. 2023.

WORLD BANK. **The state of global learning poverty**: 2022 update. The World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID, Gates Foundation (Conference Edition), Washington, DC: The World Bank, 2022. Disponível em <<https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>>. Acesso em 18 ago. 2023.