



Veraluce Lima dos Santos

**A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE
COMUNICAÇÃO NO USO DA LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA ÂNGELA MARIA FRANCO
MARTINS COELHO DE PAIVA BALÇA – UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**CO-ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO AUGUSTO
FREITAS GONÇALVES MOREIRA – UNIVERSIDADE DE AVEIRO**

Universidade de Évora

2006

Veraluce Lima dos Santos

**A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E DE
COMUNICAÇÃO NO USO DA LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**



ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DOUTORA ÂNGELA MARIA FRANCO
MARTINS COELHO DE PAIVA BALÇA – UNIVERSIDADE DE ÉVORA

CO-ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DOUTOR ANTÓNIO AUGUSTO
FREITAS GONÇALVES MOREIRA – UNIVERSIDADE DE AVEIRO

168 287

Tese apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do Grau de
Doutor em Ciências da Educação

Universidade de Évora

2006

É preciso criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas, com coragem de explorar novos caminhos. Pois a ciência construiu-se pela ousadia dos que sonham, e o conhecimento é a aventura pelo desconhecido em busca da terra sonhada.

Rubem Alves

Para realizar a travessia pelos caminhos do conhecimento, diversas vezes tive que depender da força daqueles a quem muito amo. A eles, portanto, dedico este trabalho:

*A meus pais Damião e Maria do Carmo, por terem velado sempre por mim diante de Deus.
Aos meus filhos amados Dávia, Davidson e Danilo, por terem suportado minha ausência e me dado forças para trilhar com firmeza os caminhos do conhecimento que percorri.
Aos meus filhos do coração: Juvenal Júnior, Déborah e Gabriella, por torcerem pela minha vitória.*

AGRADECIMENTOS

*O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção.
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela. [...]
Vinícius de Moraes*

É assim que nos vemos: um operário emocionado, a olhar sua própria mão de operário em construção. Por isso não podemos deixar de agradecer àqueles que contribuíram para que nós construíssemos esta obra tão significativa para nós.

Nossos primeiros agradecimentos vão para o nosso Deus, que atendeu ao nosso clamor, ouviu a nossa oração e nos fez descansar à sua sombra.

Exprimimos, também, nossa gratidão às seguintes pessoas:

– à Professora Doutora Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça, pelo incondicional apoio, pelo rigor de sua orientação, com comentários críticos e pertinentes, pelo cuidado com que tratava as questões epistemológicas referentes ao nosso trabalho, proporcionando-nos muita segurança em nossa trajetória, quando buscávamos habitar o conhecimento.

– ao Professor Doutor António Augusto Freitas Gonçalves Moreira, pelo desprendimento com que nos acolheu, dispondo-se, prontamente, a acompanhar-nos, como o nosso co-orientador, nesta árdua trajetória de apreensão do conhecimento, fazendo-nos extrair diamantes de densas rochas e ensinando-nos a perceber as Tecnologias de Informação e de Comunicação como *poíesis*.

– ao Professor Doutor António Moreira Teixeira, da Universidade Aberta de Lisboa, por ter-nos ajudado a percorrer, com segurança, a trajetória fenomenológico-hermenêutica de Paul Ricoeur.

– à Professora Doutora Maria de Nazaret Barrancos Barradas de Sousa Trindade, por acompanhar-nos em nossos primeiros passos neste percurso e por ter se tornado o nosso porto seguro, quando de nossa permanência em Évora – Portugal.

– aos Professores Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião, Doutora Marília Pisco Castro Cid e Doutora Olga Maria Santos Magalhães, por terem nos possibilitado todas as condições concretas como: sala de trabalho, computador, Internet, para que pudéssemos percorrer, com tranquilidade, nossa trajetória.

– ao Professor Acioli Fernandes da Gama, pela partilha de sua experiência, tanto pessoal quanto profissional, e por trazer-nos sempre à memória que um trabalho científico deve contribuir para a construção de um mundo melhor, apresentando propostas de mudanças palpáveis na área que se propôs a investigar.

– aos Professores Doutora Maria Rita Santos, Doutor César Castro, Doutora Conceição Ramos, Doutora Ilza Cutrim, Doutor João de Deus Barros e Doutor José Ribamar Mendes Bezerra, pela partilha de sugestões, de comentários, de opiniões sobre nosso trabalho, ajudando-nos a perceber melhor o fenômeno que buscávamos desvelar.

– aos Diretores dos Colégios Educator e Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Governador Édison Lobão – CEGEL, por terem nos apoiado, dando-nos livre acesso à escola, e às Professoras Marineis Maçon e Rosângela Pinto, por terem aberto as portas de suas salas de aula, para que pudéssemos transformá-las em laboratórios vivos de nossa investigação.

– aos alunos do ensino médio do Colégio Educator e do CEGEL, por terem se tornado as peças fundamentais de nossa investigação, revelando nos discursos que construíram toda uma rede de conceitos sobre o fenômeno que buscávamos desvelar.

– às bibliotecárias, Ledany Marinho Veloso e Dione Rio Branco de Sousa, e às auxiliares de biblioteca da Faculdade Atenas Maranhense – FAMA, por estarem sempre disponíveis a dirimir nossas dúvidas quanto ao acesso à informação e por terem sempre reservado um espaço privilegiado para que iniciássemos a construção do nosso trabalho.

– à Diretora da FAMA, Professora Zenira Fiquene, pelo apoio que sempre nos dispensou, inclusive, financeiro.

– a Jorge Filipe Ferreira Rodrigues, assistente do Centro de Investigação Paulo Freire da Universidade de Évora-Portugal, pelo apoio que nos deu no que se refere à digitação e impressão do trabalho.

– à amiga Maria Eduarda Vargas, por ter aberto as portas de sua habitação, fazendo-me sentir como se estivesse em minha própria casa.

Agradecemos, ainda, ao Colégio Batista Ludovicense, na pessoa da Professora Isavane Lourenço da Silva, e à Fundação Sousândrade, na pessoa da Professora Regina Luna, pelo apoio financeiro, quando de nossa viagem a Portugal para conclusão de nosso Doutorado.

Somos grata, enfim, aos amigos, por acreditarem que chegaríamos ao fim da jornada e traríamos nas mãos a “coisa que fosse mais bela” – nossa Tese de Doutorado.

A todos, portanto, MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Interrogação do fenômeno *A Influência das Tecnologias de Informação e de Comunicação no uso da língua e suas implicações no ensino de língua portuguesa*. Para desvelar esse fenômeno, construímos um *corpus* de estudo, constituído por 28 (vinte e oito) discursos: 14 (quatorze) foram escritos on-line, pertencentes ao gênero digital *e-mail* e 14 (quatorze) foram escritos off-line, e se enquadram no gênero narrativo do tipo *depoimento*. Todos esses discursos foram produzidos por duas turmas do ensino médio: uma da rede pública e outra da rede privada.

Os discursos analisados apresentaram aspectos convergentes, ao serem explicitados à luz da Fenomenologia Hermenêutica de Paul Ricoeur. Esses aspectos convergentes foram tecidos numa rede de significações e intersignificações construída com as oito categorias que emergiram dos discursos, imbricadas umas nas outras, formando um todo coeso e harmônico. Essas categorias foram: *abreviação, escrita oralizada, maiúscula, pontuação, signo de afetividade, acentuação, neologismo e estrangeirismo*.

Os discursos revelaram que as Tecnologias de Informação e de Comunicação estão a influenciar o uso da língua, fazendo surgir uma variante lingüística que rompe com as normas preestabelecidas de uso da língua escrita, ocasionando, assim, uma verdadeira revolução lingüística. Eles (os discursos) revelaram, também, que essa nova variante da língua portuguesa está a expandir-se para além de seu espaço de gênese – o ciberespaço, pois os textos produzidos fora da Internet já apresentam algumas marcas dessa variante, no que se refere à acentuação dos monossílabos tônicos terminados em *a*, ao emprego dos sinais de

pontuação e das letras maiúsculas como formas de expressão da afetividade da linguagem, ao modo de representar na escrita a expressividade dos fonemas.

A partir da compreensão/interpretação que a atitude de reflexão e desvelamento nos proporcionou, procuramos apontar possibilidades de integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação, especificamente a Internet, na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, para que o ensino/aprendizagem da língua se torne aberto, colaborativo, construtivista e sem fronteiras definidas, como está a exigir o momento atual.

Palavras-chave: Tecnologia. Desenvolvimento. Tecnologias de Informação e de Comunicação. Internet. Ensino. Ensino de língua portuguesa.

LISTA DE QUADROS

PARTE I	24
QUADRO DE SIGNIFICADOS DO VIRTUAL	63
QUADRO II _ QUADRO DE TIPOS DE INTERAÇÃO	96
PARTE II	
QUADRO I – PRIMEIRO CRITÉRIO DE SELEÇÃO DO CORPUS	183
QUADRO II – NOVOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CORPUS	184
QUADRO III – CORPUS DA PESQUISA	185
QUADRO IV – CONVERGÊNCIA DOS DISCURSOS ESCRITOS ON-LINE	298
QUADRO V – CONVERGÊNCIA DOS DISCURSOS ESCRITOS OFF-LINE	303
QUADRO VI – QUADRO ILUSTRATIVO DE CONVERGÊNCIA DAS CATEGORIAS NOS DISCURSOS ESCRITOS ON-LINE	307
QUADRO VII – QUADRO ILUSTRATIVO DE CONVERGÊNCIA DAS CATEGORIAS NOS DISCURSOS ESCRITOS OFF-LINE	308
QUADRO VIII – QUADRO ILUSTRATIVO DAS CATEGORIAS: ESCRITA ON-LINE E ESCRITA OFF-LINE	311

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	04
RESUMO	07
LISTA DE QUADROS	09
INTRODUÇÃO	12
PARTE I – ENCAMINHAMENTO TEÓRICO	24
CAPÍTULO 1	25
1 TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS GERAIS	26
1.1 Considerações Históricas sobre o Conceito de Tecnologia	27
1.2 A Tecnologia e o Desenvolvimento Humano	32
CAPÍTULO 2	56
2 A INTERNET COMO UMA TECNOLOGIA SIMBÓLICA E COMO UMA TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO	57
2.1 Reflexões sobre o Virtual	60
2.2 Internet, Linguagem e Comunicação	64
2.2.1 Contexto Histórico-cultural	64
2.2.2 A Língua(gem) da Internet	72
2.2.3 A Interação Comunicativa da Internet	87
CAPÍTULO 3	121
3 TECNOLOGIA E ENSINO	122
3.1 As Tecnologias de Informação e de Comunicação e o Ensino	123
3.2 O Papel das Tecnologias de Informação e de Comunicação no Ensino de Língua Portuguesa	137

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	155
CAPÍTULO 1	156
1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	157
1.1 A Trajetória Metodológica	164
1.2 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Coleta de Dados	175
1.3 Testagem dos Instrumentos de Coleta de Dados: O Estudo Piloto .	179
1.4 Critérios de Seleção do Corpus da Pesquisa	183
1.5 O Corpus da Pesquisa	185
CAPÍTULO 2	187
2 TRATAMENTO DOS DADOS	188
2.1 Técnica de Tratamento	188
2.2 Análise Fenomenológico-hermenêutica dos Dados	190
2.2.1 Análise das Descrições: identificação das Unidades de Sentido e Explicitação dos Discursos	191
2.2.2 Convergência dos Discursos: identificação das Categorias	297
2.2.3 As Categorias: uma Primeira Leitura de Dados	309
2.3 Interpretação dos Resultados: um Horizonte de Possibilidades	358
CAPÍTULO 3	381
3 SÍNTESE DE UM PENSAR ... PENSANDO	382
REFERÊNCIAS	392
REFERÊNCIAS	393
APÊNDICES	410
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA QUALITATIVA	411
APÊNDICE 2 – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL	412
APÊNDICE 3 – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL	413
APÊNDICE 4 – QUESTIONÁRIO	414

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este trabalho se constitui um ato interrogativo decorrente das transformações societárias e epistemológicas do mundo contemporâneo que sinalizam para novos horizontes não plenamente definidos. Busca compreender como as Tecnologias de Informação e de Comunicação têm influenciado o uso da língua e que implicações trazem para o ensino de língua portuguesa desenvolvido nas escolas como o *locus* de construção do saber sistematizado, considerando que o pós-moderno, enquanto condição da cultura, “é, essencialmente, cibernético-informativo e informacional” (BARBOSA apud LYOTARD, 1998, p. 15) e está a exigir novas formas de fazer educação.

Com o advento das novas tecnologias e com a crise dos metadisursos¹ da modernidade, o espaço e o tempo contemporâneos se transformaram e surge, segundo Scheer (1995, p. 24), a civilização do virtual formada pela conjugação do paradigma digital com a mutação de espírito e mentalidades advindas do caos do pensamento sociológico clássico. Essa civilização é cada dia mais vitalizada pelos

telefones celulares, pagers, música (e festas) tecno, próteses e implantes, engenharia genética; sem falar na informática popular, com os microcomputadores, consoles de jogos, CD-ROM multimídia e a Internet [...] e suas comunidades virtuais [...] (LEMOS, 1999, p. 227).

Com a virtualização dos diversos campos da cultura, como a economia, a comunicação, o trabalho ou o entretenimento, o homem tornou-se um feixe de articulações locais, regionais, nacionais e mundiais, cujos movimentos e centros de emissão estão dispersos e desterritorializados mundo afora. E como um ser situado

¹ O termo *metadiscurso* está sendo empregado no sentido de “uma das manifestações de heterogeneidade enunciativa: ao mesmo tempo em que se realiza, a enunciação avalia-se a si mesma, [...] oferecendo o ethos de um homem atento a seu próprio discurso ou ao discurso de outros” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 326).

em uma relação dialética com o mundo, emprega a língua para (re)velar² sua presença, existindo e construindo-se com os outros no contexto sociocultural em que se insere.

Como um ser ôntico e ontológico, o homem passa a conviver cada dia mais com os símbolos³ espalhados por essa nova ordem que se estabelece em nosso espaço/tempo, redefinido pelas invenções que possibilitam o acesso à informação por meio das Tecnologias de Informação e de Comunicação. Dentre esses símbolos, encontram-se os signos⁴ lingüísticos que constituem a estrutura da língua e se compõem de uma forma – o significante, e de um conteúdo – o significado. “O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o dos significados o *plano de conteúdo*” (BARTHES, 1992, p.43).

O homem se reconhece como humano pela língua, expressando-se por meio da linguagem, nas suas manifestações, nos mais diversos lugares, entendendo-se lugar como “uma condição ontológica, indicando a posição que o homem ocupa no mundo [...]; o modo como alguém está aí sendo e existindo” (ESPÓSITO, 1993, p. 39).

Contudo, essa língua sofre as mutações trazidas pelo espaço/tempo da própria existência humana. Nesse sentido, buscar compreender como as

² Utilizamos parte do termo *revelar* colocada entre parênteses para indicar o movimento para trás presente no sentido do prefixo *re* acrescido ao verbo *velar* que significa *cobrir com véu*. Assim, *(re)velar* tem o sentido tanto de *descobrir o véu* quanto *cobrir com véu/ ocultar (voltar a velar)*.

³ O termo *símbolo* está sendo utilizado no sentido de figura, marca, sinal que representa ou substitui outra coisa; aquilo que possui um poder evocativo. Para Barthes (1992, p.41), símbolo e signo formam um grupo de relata que apresenta representação psíquica: no símbolo, a representação é analógica e inadequada (o Cristianismo “ultrapassa” a cruz), diante do signo, no qual a relação é imotivada e exata (não há analogia alguma entre a palavra *boi* e a imagem *boi*, que é perfeitamente coberta por seu *relatum*).

⁴ Segundo Barthes (1992, p.39), Santo Agostinho expressou claramente o que é um signo: “*Um signo é uma coisa que, além da espécie ingerida pelos sentidos, faz vir ao pensamento, por si mesma, qualquer coisa*”. O signo lingüístico é composto de um significante e um significado. O plano dos significantes constitui o *plano de expressão* e o dos significados o *plano de conteúdo*. (BARTHES, 1992, p.43).

Tecnologias de Informação e de Comunicação têm influenciado o uso da língua e que implicações podem trazer para o ensino da língua portuguesa significa buscar desvelar um fenômeno multifacetado, rico de significações, ambíguo e, portanto, complexo e amplo, necessitando ser delimitado o campo onde ele (o fenômeno) se situa. Isto porque consideramos que a percepção desse fenômeno somente se dá em um contexto – o mundo – para o qual dirigimos nossa consciência como um observador atento, em estado de alerta para algo que colocamos como objeto de nossa atenção. Consideramos, ainda, que tudo o que nos apresenta no mundo sócio-histórico-cultural – o mundo humano, cuja casa do ser é a linguagem, materializada através da língua, encontra-se entrelaçado com o simbólico, pois o homem, diferentemente de qualquer outro animal, não tem uma relação imediata com a realidade. O simbólico encontra-se na linguagem humana e nas instituições, as quais somente podem existir por meio de uma rede simbólica.

Assim sendo, iniciamos nosso ato de interrogar *como as Tecnologias de Informação e de Comunicação têm influenciado o uso da língua e que implicações podem trazer para o ensino de língua portuguesa*, definindo os primeiros termos que contribuirão para que delimitemos mais claramente nosso fenômeno de investigação. O primeiro deles é *Tecnologias de Informação e de Comunicação*.

Segundo Houaiss (2001, p. 2683), tecnologia refere-se à “teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios ou domínios da atividade humana”. Nesse sentido, Tecnologias de Informação e de Comunicação referem-se aos meios e instrumentos⁵ utilizados para divulgação do conhecimento, da informação.

⁵ No trabalho, a expressão *meios* está sendo empregada no sentido de *procedimento que permite a realização de algo* e o termo *instrumentos* está significando *qualquer objeto considerado em relação à sua função, ao uso que dele se faz; utensílio* (HOUAISS, P. 1628 e 1883).

Esses recursos podem ser os diferentes meios de comunicação (jornalismo impresso, rádio, televisão), os livros, os computadores, dentre outros, os quais possibilitam novas formas de ordenação da experiência humana, com múltiplos reflexos, particularmente na cognição e na atuação do homem sobre o meio e sobre si mesmo.

As *Tecnologias de Informação e de Comunicação* resultam de processos sociais; elas permeiam o cotidiano das pessoas e do mundo do trabalho. A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido.

Como tecnologias que permeiam o cotidiano do homem na contemporaneidade,

oferecem instrumentos úteis para as comunicações pessoais e de trabalho, para o processamento de textos e de informação sistematizada, para o acesso a bases de dados e à informação distribuída nas redes electrónicas digitais, para além de se encontrarem integrados em numerosos equipamentos do dia a dia, em casa, no escritório, na fábrica, nos transportes, na educação e na saúde. (Livro Verde de Portugal, s.d., p. 9)

Dentre os instrumentos oferecidos pelas *Tecnologias de Informação e de Comunicação*, podemos citar o rádio, a televisão, o telefone, a TV a cabo, o computador, sendo este último, ao mesmo tempo, uma ferramenta e um instrumento de mediação.

Como ferramenta, o computador permite ao usuário realizar atividades que sem ele (o computador) seriam muito difíceis ou mesmo impossíveis, como por exemplo,

construir objetos virtuais, ou seja, construir imagens, plantas de casas, cidades hipotéticas etc., que existem potencialmente na tela do computador; modelar fenômenos, planejando e realizando experiências químicas e físicas, por meio da simulação de situações, que se modificam em função de diferentes variáveis; realizar cálculos complexos com rapidez e eficiência, utilizando-se planilhas de cálculo; editar textos de jornais,

revistas, livros, utilizando recursos sofisticados de construção, diagramação e editoração eletrônica. (PCNs, 1998, p. 147)

Como instrumento de mediação, o computador possibilita o estabelecimento de novas relações no processo de construção do conhecimento e de novas formas de atividade mental. Possibilita ainda a interação e a produção de conhecimento no tempo e no espaço, na medida em que pessoas em diferentes e distantes lugares possam se comunicar com os recursos da telemática.

Essa comunicação “entre usuários mediada pelo computador, entre o computador e seus usuários, e entre computadores interligados” (PCNs, 1998, p. 147) tem possibilitado o surgimento de uma nova linguagem, cuja grafia a todos confunde: “palavras acentuadas se misturam com uma total ausência de acentuação, o que certamente acrescenta rapidez à digitação não especializada e faz com que ‘então’ vire ‘entaum’ e ‘alô’ vire ‘alou” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p. 167); ou então as palavras são utilizadas na língua que tem sido considerada a língua da globalização, que é o inglês, o que tem possibilitado a construção de um novo dicionário, com novas entradas.

O computador permite a unificação planetária da espécie (LEVY, 2001), ao tornar-se um centro virtual e um instrumento de troca, de produção e de estocagem de informação, por meio do qual são canalizados e entrelaçados múltiplos fluxos, interconectados em rede. Essa unificação ocorre por meio de uma língua híbrida⁶ com a forma de expressão predominantemente escrita, porém com alta incidência de vocábulos ingleses não traduzidos e outros tantos neologismos.

⁶ Considerando que *hibridismo* significa um processo de formação de palavras com duas ou mais raízes de línguas diferentes, o termo *híbrida* está significando não apenas o emprego de palavras formadas por hibridismo, mas também a imbricação dos tipos de signos que estão sendo utilizados na comunicação realizada no ciberespaço.

Como ignorar essa realidade? Como proceder frente às mudanças trazidas pelo computador, pela Internet? Como o homem e a língua estão coexistindo, na visão heideggeriana, tendo o ciberespaço como meio de contato? Como esse fenômeno se reflete no ensino da língua portuguesa, considerando que a língua é um instrumento de mediação entre o homem e seu tempo vivido⁷, os outros homens e o mundo?

Nessa busca de respostas às indagações de nossa consciência, vemos-nos experienciando uma transição da vida *off-line* para a vida *on-line*, cabendo, não à escola, mas à mídia especializada a tarefa de fornecer os elementos que possibilitam essa transição. Dizemos isso porque a Internet, nos últimos anos, tem possibilitado “novos modos de gerir a informação, de produzir conhecimentos, de estabelecer relações socioculturais [...]” (FREIRE apud SILVA, 2003, p.20).

Embora saibamos que nem tudo é totalmente inovador, o impacto da Internet nos diferentes segmentos da sociedade traz consigo uma aura de novidade, exigindo que a escola se adeqüe à realidade do mundo virtual. No caso da língua, essa realidade requer habilidades de escrita rápida, adequação do discurso à situação comunicativa, cabendo ao professor, como elemento facilitador do processo ensino/aprendizagem, estabelecer a inter-relação entre o formalismo da escrita e as situações de comunicação em qualquer espaço, seja real, seja virtual. Até porque, no espaço virtual, já se manifesta uma linguagem comum, leve, bem-humorada, informal, que afronta as regras da gramática normativa, pois é comum o usuário do ciberespaço não pontuar, não considerar as normas de letras maiúsculas, ignorar os “erros” ortográficos ao enviar ou receber mensagens.

⁷ A expressão tempo vivido está sendo usada no sentido em que a usou Joel Martins (1995, p. 4) como Kairós: “todas as estações do ano; um tempo próprio para a ação; um tempo ou movimento de prosseguimento além da razão”.

Na Sociedade do Conhecimento ou da Informação, a escola não mais possui o monopólio do processo ensino/aprendizagem. Esse processo está se realizando, cada vez mais, em outros espaços, obrigando a escola a tomar novos rumos, se quiser se manter como uma instituição de aprendizagem capaz de preparar os que lá adentram para enfrentar os desafios que já se fazem presentes e parece que ela ainda não se deu conta.

Na trajetória que traçamos para desvelamento de nosso fenômeno de investigação, encontra-se um outro signo delimitador. É o termo *ciberespaço* que, segundo Ferreira (1999, p. 466), significa

dimensão ou domínio virtual da realidade, constituído por entidades e ações puramente informacionais; meio, conceitualmente análogo a um espaço físico, em que seres humanos, máquinas e programas computacionais interagem.

Levy (1999, p. 92) define *ciberespaço* “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. É um elemento indutor de “inteligência coletiva acumulada ao longo dos séculos, com a participação, de alguma maneira, dos mais diversos povos” (LEVY in: MARTINS; SILVA, 1999, p. 199); é resultante de uma virtualização do computador, reificada pela supervia eletrônica, que é a Internet.

Um outro conceito de *ciberespaço* é o apontado pelo “Dicionário da Internet, publicado pela Editora Campus em 1997 e utilizado por Nicolaci-da-Costa (1998, p. 79-80):

Um termo popularizado por William Gibson [escritor norte-americano] para designar a realidade imaginária compartilhada das redes de computadores. Algumas pessoas usam o termo *ciberespaço* como sinônimo de Internet outros se atêm à realidade mais completa, consensual e similar ao mundo físico, tal como a retratada nos romances de Gibson.

Na esteira das *Tecnologias de Informação e de Comunicação*, o *ciberespaço* impõe uma nova postura frente ao real, ao redefinir, rearticular e

reescalonar todos os elementos que fazem parte da “dimensão tecnológica, sociocultural e política da Comunicação, determinando, nesse âmbito, novos rumos para as iniciativas acadêmicas voltadas para a crítica metateórica e a constituição de um novo modelo reflexivo” (TRIVINHO, 1999, p. 179).

Como um sistema de comunicação, o *ciberespaço* possui um dispositivo qualitativamente original que se diferencia das outras formas de comunicação.

Segundo Trivinho (1999, p. 180), constitui-se

uma estrutura infoeletrônica transnacional de comunicação de dupla via em tempo real, multimídia ou não, que permite a realização de trocas (personalizadas) com alteridades virtuais (humanas ou artificial-inteligentes); ou, numa só expressão conceitual, a uma estrutura virtual transnacional de comunicação interativa.

Esse sistema de comunicação tem possibilitado ao homem fazer uso da linguagem de formas diversas, aproximando-o cada vez mais do mundo das letras.

Tem possibilitado uma nova forma de relacionamento, fazendo surgir

um outro tipo de casamento. O casamento de letras. Letras de textos [...] apaixonam-se hoje em dia pelo texto. Via Internet [...] começa no chat, com o texto. [...] Moças de vírgulas acentuadas, exclamações sensuais e risos de entortar qualquer coração letrado ou iletrado. Sim pela primeira vez nesta nossa humanidade já tão velhinha as pessoas estão se conhecendo primeiramente pela palavra escrita. E lida, é claro. [...] Jamais, em tempo algum, o brasileiro escreveu tanto. E se comunicou tanto. E leu tanto. E amou tanto. (FREIRE, 2003, p. 22)

O *ciberespaço* faz desaparecer as fronteiras, globaliza as mensagens (DEMO, 2001, p. 76-77) e transforma a língua, adequando-a às necessidades comunicacionais dos internautas. Sua operação de colocação em presença do humano frente a si mesmo e do outro se realiza por meio da Internet, uma tecnologia real, imanente, palpável, constituída por meios físicos (linhas digitais de alta capacidade, computadores, roteadores, dentre outros) e programas usados para o transporte da informação.

Ressaltamos que a *Internet*, outro termo delimitador de nosso fenômeno de investigação, é definido como “o grande sistema de conexão das redes [...], as redes de redes” (LEVY, 1999c, p.100) que disponibiliza recursos muito velozes, como por exemplo, o e-mail e os programas de bate-papo em tempo real, através dos quais, “familiares e amigos podem continuar tendo a sensação de proximidade e intimidade, apesar da distância que os separa” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p. 213).

A *Internet* representa um meio de comunicação técnico universal, de fácil acessibilidade, baixo custo e disponibilidade global. Embora se baseando em tecnologias, sua difusão e importância social se baseiam em comunicação. É uma rede de redes de computadores que se comunicam de forma transparente ao usuário através de um protocolo comum, o Internet Protocol – IP, o qual permite a comunicação entre os computadores.

Razões que serão tratadas mais detalhadamente no presente trabalho, dos quais destacamos a *Internet*, motivaram-nos a apreender as características e os caminhos que estão a conduzir a língua portuguesa no contexto do ciberespaço. Para tanto, tentaremos responder à *Questão Orientadora* de nosso trabalho de investigação: *Como as Tecnologias de Informação e de Comunicação têm influenciado o uso da língua? Que implicações podem trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Assim, construímos uma tessitura, enquanto trajetória vivida, que está organizada em duas partes. A primeira parte está constituída pelos Capítulos 1, 2 e 3. Ela foi elaborada de forma solitária como um primeiro caminho, quando nós, num processo de nos abirmos à correspondência, procuramos dialogar com o fenômeno a partir de como ele se nos torna visível, inquirindo sobre os caminhos que poderiam

conduzir a seus fundamentos. Nesse caminhar, apoiamos nossas reflexões em um referencial teórico que lhe é significativo, apresentando algumas considerações sobre *Tecnologia e Desenvolvimento*, com o homem no centro do desenvolvimento tecnológico (Capítulo 1); sobre a *Internet* como uma tecnologia, que é ao mesmo tempo, *Tecnologia de Informação e de Comunicação e Tecnologia Simbólica* (Capítulo 2), cujo surgimento está possibilitando mudanças consideráveis na vida do homem; sobre as *Tecnologias de Informação e de Comunicação e sua integração no campo educacional*, mais especificamente, no ensino de língua portuguesa, considerando as exigências do mundo atual que estão obrigando a escola a adaptar-se aos tempos e aos ritmos de hoje e de amanhã, para que assim ela possa ir ao encontro das necessidades, anseios, expectativas e aspirações dos que nela buscam refúgio (Capítulo 3).

A segunda parte do trabalho contém o Estudo Empírico e está constituída pelos Capítulos 1, 2 e 3. Na construção dessa parte, consideramos necessário abandonar a solidão a que nos impuséramos e interrogar a questão que havíamos colocado diante de nosso ver intencional. Para tanto, fizemos nossa opção metodológica, que tem como fundamentos epistemológicos a Fenomenologia Hermenêutica de Paul Ricoeur (Capítulo 1).

Feita e justificada a escolha da metodologia, passamos ao desenvolvimento da pesquisa propriamente dita, apresentando, no Capítulo 2, os discursos, análises, categorias e interpretação de dados.

A organização dos Capítulos da Parte I e dos Capítulos 1 e 2 da Parte II subsidiou a construção de um Terceiro Capítulo que veio enfeixar o trabalho, o qual intitulamos *Síntese de um pensar... pensando*. Esse capítulo se constitui a conclusão da trajetória realizada neste trabalho, na certeza de que fizemos o movimento final

de *girar em torno*, de tentar apreender as características do uso da língua, os caminhos que estão a conduzi-la, no contexto do ciberespaço, e suas implicações no ensino de língua portuguesa.

Postas as idéias que orientaram nosso percurso na presente Tese de Doutorado, ressaltamos que este é um trabalho de um ser-com-os-outros; é uma forma de ver singular e coletiva que se fundamenta no pensamento de Merleau – Ponty (1971, p. 6), quando diz: “Tudo que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam”.

É um trabalho que identifica a ciência como um conhecimento somente acessível pelo primeiro movimento da mediação simbólica, sendo o próprio investigador um símbolo, simbolizando-se no mundo.

PARTE I – ENCAMINHAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

1 TECNOLOGIA E DESENVOLVIMENTO: ASPECTOS GERAIS

A história mostra que as civilizações não “involuem”, que as descobertas e os inventos são acumulados e servem de paradigmas para outros eventos. Com isso, a vida vai se “transformando, com uma série de tecnologias que ampliam nossos sentidos e nossa capacidade de processar informações” (DOMINGUES, 1997, p.15). Essas transformações colocam em evidência o processo de desenvolvimento como

Um movimento ocorrido nas sociedades – e não na geosfera, ou na biosfera, ou na estratosfera – para melhorar a vida das pessoas (desenvolvimento humano), de todas as pessoas (desenvolvimento social), das que estão vivas e das que viverão amanhã (desenvolvimento sustentável). (FRANCO, 2002, p.17)

Percebemos assim que o desenvolvimento está relacionado às mudanças que concorrem para alterar, para melhorar, as condições de existência do homem, da sociedade em geral, tendo na tecnologia uma grande aliada para elevar o nível da vida da humanidade no planeta.

Estas considerações iniciais levam-nos à necessidade de apontar diferentes concepções do termo Tecnologia. Isto porque temos notado que o referido termo vem sendo utilizado entre nós com vários sentidos: para designar a técnica em geral, para nomear aparelhagem ou processos de fabricação sofisticados, ou para referir-se ao sentido comercial muito próximo ao de *marketing*. Também sentimos a necessidade de evidenciar a configuração da Tecnologia como uma decisão ontológica carregada de conseqüências no desenvolvimento humano.

É, justamente, com essas questões que nos ocuparemos nos subitens seguintes.



1.1 Considerações Históricas sobre o Conceito de Tecnologia

Ao longo da história da humanidade, a tecnologia tem mantido estreita relação com a evolução humana. Ela está presente nas mais variadas áreas de atividade do homem: no campo, no trabalho de seleção de sementes e tratamento do solo para obtenção de produtos melhores e mais baratos; na indústria, na fabricação de produtos que não só satisfazem desejos e necessidades, como também substituem, aliviam ou simplificam o esforço físico e mental dos indivíduos.

A tecnologia tem dado ao homem tanto o poder da morte quanto o poder da vida. A cada nova maneira de dominarmos o mundo, nós a utilizamos para mudar, não somente o mundo, mas a nós mesmos, porque cada tecnologia que surge redefine nosso modo de pensar, os valores e as verdades por que vivemos ou morremos, uma vez não temos outra escolha senão nos adaptarmos aos seus efeitos. Isso vem acontecendo, geração após geração, desde que o processo começou há mais de um milhão de anos.

Segundo Burke e Ornstein (1998, p.15), quando pela primeira vez o homem usou um instrumento para tirar mais alimento da natureza do que ela estava preparada para oferecer, ele mudou o futuro. Como resultado, em pouco tempo, a humanidade cresceu e, à medida que aumentou o número de pessoas no mundo, aumentou, também, o poder daqueles que sabiam manejar eficazmente os instrumentos.

Procurando definir o termo tecnologia, percebemos que alguns autores como Jacques Ellul (1990), José Ortega y Gasset (1963), Martin Heidegger (2002), Friedrich Dessauer (1964), cujas obras sobre o tema são mais conhecidas, vão empregar *tecnologia* com o mesmo sentido de *técnica*: “Pertencem à técnica a

produção e o uso de ferramentas, aparelhos e máquinas, como a ela pertencem estes produtos e utensílios em si mesmos e as necessidades a que eles servem. O conjunto de tudo isto é a técnica” (HEIDEGGER, 2002, p. 12).

Outros, porém, como Medeiros; Medeiros (1993), Bunge (1980), Vargas (1994), afirmam que a técnica refere-se ao fazer, habilidade inata ao homem; a tecnologia une essa habilidade natural aos conhecimentos acumulados ao longo do tempo. Nesse sentido, os termos *técnica* e *tecnologia*, embora mantenham relação de parentesco lingüístico, são empregados com significados diferentes.

O termo *tecnologia* reúne dois radicais gregos: *techné* e *logos*. O primeiro significa arte, destreza, saber fazer; o segundo, palavra, discurso, razão. Portanto, etimologicamente, *tecnologia* diz respeito à razão do saber fazer. O termo grego designava

toda atividade forjadora, como habilidade de manipulação e produção de objetos materiais, habilidade de factura, implicando capacidade específica de execução, industriiosidade, antes que verdadeira e lidima atividade. Deste modo, “técnica” significa originariamente “arte”, isto é, arte ou maneira de fazer uma coisa; procedimento” (VITA apud ORTEGA Y GASSET, s.d., p. XV).

Assim, para os gregos, a *techné* não se constituía uma habilidade qualquer; seguia certas regras por meio das quais o homem transformava a realidade natural em realidade artificial, ou seja, a *techné* “não se limitava à contemplação da realidade, mas interessava-se em resolver problemas práticos, estando, portanto, ligada a um conjunto de conhecimentos e habilidades profissionais” (CARDOSO, 1999, p.190), os quais permitem ao homem o aproveitamento da natureza para fins humanos. Daí a existência de uma *techné* da navegação ou arte de navegar, de uma *techné* do governo ou arte de governar, de uma *techné* do ensino ou arte de ensinar, de uma *techné* do bem falar ou arte do bem falar, dentre outras.

Embora a tecnologia seja tão antiga quanto o homem (LEROI-GOURHAN, 1964), visto que tem início com a utilização de objetos que se transformam em instrumentos naturais, somente a partir do século XVII o conceito de tecnologia foi construído, juntamente com o conceito moderno de ciência. Segundo Briggs & Burke (2004, p.117), o termo *tecnologia* foi cunhado em francês, na Enciclopédia; em 1828, foi introduzido nos Estados Unidos. Antes, porém, era utilizado o termo *técnica*, para os conhecimentos aplicados na fabricação de utensílios, no cultivo da terra, na fundição de metais, dentre outros inventos para solucionar problemas da vida diária do homem. Esses conhecimentos, segundo Cardoso (1999, p. 185), “não se apoiaram [...] em uma base teórica, mas foram primordialmente empíricos”, como é o caso dos conhecimentos empregados pelo homem pré-histórico na transformação das pedras em formas instrumentais. Esses instrumentos ajudaram-no a manipular o seu meio ambiente, liberando-o do lento desenvolvimento dos processos naturais.

Na Grécia, a *técnica* estava ligada ao “trabalho feito com as mãos, como, por exemplo, a fabricação de engenhos mecânicos, mas não necessariamente manuais, como os ofícios que utilizavam a matemática, tais como o comércio, por exemplo” (CARDOSO, 1999, p. 190). Era uma atividade voltada para resolver problemas práticos, curar doenças, construir instrumentos; era, portanto, constituída por conjuntos de conhecimentos e habilidades profissionais que eram transmitidos de geração a geração.

O termo *techné* foi abordado pela primeira vez por Heródoto que o definiu como “um saber fazer de forma eficaz”. Contudo foi Platão (apud VARGAS, 1994, p.18) quem ampliou o conceito de técnica, para abranger, também, a arte política, “um saber dirigido aos fins práticos do governo, baseado nas virtudes cívicas para as quais, não só o aprendizado como também o exercício requeriam uma *techné*”. Já

Aristóteles (apud SANCHO, 1998, p. 28-29) afirmava que a técnica dependia, não só de um conhecimento transmissível, mas também de um hábito: primeiro aprendia-se a técnica, adquirindo-se a consciência do que se fazia e depois incorporava-se essa aprendizagem.

Vemos assim que a *techné* grega pressupunha uma conduta certa numa atividade específica, dependente de uma série de conhecimentos adquiridos através da educação. Essa mesma *techné* teve seu prolongamento na *ars* romana e tornou-se uma forma elaborada e sistematizada de técnica. Tanto a *techné* como a *ars romana* eram organizadas e ensinadas sob um perfeito aspecto lógico e objetivo, que as tornava mais semelhantes às ciências atuais.

Na Idade Média, era usado o termo *ars* no mesmo sentido que a *techné* grega: um conjunto de procedimentos de um ofício ou de uma arte que permitem resolver problemas práticos do cotidiano do homem. A técnica, nesse período, foi decorrente da pouca tecnologia que sobrevivera aos séculos seguintes à queda do Império Romano. Emergiu dos mosteiros cisterciãos, considerados “os mais avançados complexos técnicos do continente europeu, com as mais desenvolvidas técnicas agrícolas e as minas e fábricas mais produtivas” (BURKE & ORNSTEIN, 1998, p. 123).

Convém ressaltar que, mesmo tendo se desenvolvido, a princípio, nos mosteiros e depois nas cidades medievais a um grau não atingido pelo Mundo Antigo, as técnicas (agrícolas, de tecelagem, das construções, de navegação, dentre outras) foram aperfeiçoadas, a partir da tradução dos tratados técnicos greco-romanos. “Foi por meio dessa atividade, aliada com sucesso à comercial, que a burguesia das cidades medievais atingiu o poder político” (VARGAS, 1994, p. 19).

Com o auxílio das técnicas, a burguesia teve uma atuação intensiva sobre o mundo, liderada por príncipes esclarecidos, como, por exemplo, o Infante D. Henrique. Os conhecimentos técnicos resultantes dessa atuação sobre o mundo substituíram as ciências que se estiolavam nas universidades. Instituíam-se, assim, uma “Ciência Renascentista” não muito diferente das *technoi* gregas ou das *artes latine*. Assim, na Idade Moderna, todas as técnicas, principalmente as mecânicas, foram incorporadas ao saber, de forma tão completa que, “em alguns momentos, chegou-se a considerar não somente que a técnica é um saber, mas, sim, que o saber é fundamentalmente técnico”. (SANCHO, 1998, p. 29)

Essa fusão entre técnica e ciência coloca a *tecnologia* como técnica que emprega conhecimentos científicos e que, por sua vez, fundamenta a ciência quando lhe dá uma aplicação prática. Nesse sentido, a tecnologia vai se configurar como um corpo de conhecimentos científicos utilizados para a transformação do mundo, resolução de problemas práticos, construção de obras, fabricação de instrumentos, dentre outros benefícios à sobrevivência do homem.

O conceito de tecnologia como um corpo de conhecimentos científicos utilizados para solucionar os problemas enfrentados pelo homem se estende à pós-modernidade e se apresenta como *progresso*. Segundo Vargas (1994, p. 20), baseia-se tanto na teoria (esclarecimento) quanto na técnica (manipulação e controle daquilo que o homem encontra em sua vida prática), adaptando o homem ao meio em que se insere. Nesse sentido, podemos afirmar que um homem sem tecnologia, ou seja, “sem reação contra o meio, não é um homem” (ORTEGA Y GASSET, s.d., p. 18).

Embora já fosse orientada, a partir da segunda Revolução Industrial, “para a pesquisa de processos que permitissem pôr os novos produtos à disposição do

maior número possível de consumidores, 'democratizando-os'" (CARON, 1999, p. 363), é na pós-modernidade que a tecnologia passa a adquirir características peculiares, pois se manifesta, também, como uma construção social: edifica o social por meio das transformações operadas quer nos modos de produção e de consumo, quer nas práticas culturais.

Vargas (1994), ao explicitar o logos da técnica, define a tecnologia como "a solução de problemas técnicos por meio de teorias, métodos e processos científicos" (VARGAS, 1994, p. 179). Para ele, só após a 2ª Guerra Mundial, a tecnologia se estabelece definitivamente, e as realizações técnicas passam a ser conduzidas por estudos científicos.

Para Bunge (1980), a tecnologia se constitui a simbiose existente entre o saber teórico e a técnica: o saber teórico com a finalidade de procurar a verdade e a técnica, a utilidade. Nesse sentido, a tecnologia objetiva procura uma verdade útil.

Podemos, então, concluir que a tecnologia é "um instrumento de conhecimento do mundo que continuamente emerge da própria tecnologia, como manipulável, segundo as teorias da ciência moderna" (VARGAS, 1994, p.184).

Vale ressaltar que, para efeito do presente trabalho, o termo Tecnologia será usado como o estudo de procedimentos técnico-científicos e suas relações com o desenvolvimento do homem, em consonância com o desenvolvimento do mundo.

1.2 A Tecnologia e o Desenvolvimento Humano

O homem evoluiu, não só como animal, mas também como ser social; por isso, para o seu desenvolvimento físico e mental, é necessário que permaneça em

contato com outros seres humanos. Como ser ôntico e ontológico, ele cria um mundo de cultura e de valores que é parte integrante de seu meio ambiente natural.

Assim, as características biológicas e culturais da natureza humana não podem ser separadas. A humanidade surgiu através do próprio processo de criar cultura, e necessita dessa cultura para a sua sobrevivência e ulterior evolução. [...] A evolução humana, portanto, progride através de uma interação dos mundos interno e externo, dos indivíduos e das sociedades, da natureza e de cultura. (CAPRA, 2003, p. 291-292)

À proporção que o homem cria cultura, instrumentaliza-se. É para a tecnologia, como forma de expressão de sua própria natureza, que ele se volta para instrumentalizar-se, produzindo mudanças, no sentido de atender às suas necessidades de sobrevivência (comida, abrigo, saúde e segurança), necessidades de desenvolvimento (educação, emprego, industrialização) e necessidades de afirmação (riqueza, estabilidade e crescimento). Podemos, assim, afirmar que “os produtos da tecnologia invadem as nossas casas, as nossas escolas e os locais de trabalho, envolvendo completamente as nossas vidas” (REIS, 1995, p.15).

Nesse afã de atender às suas necessidades, o homem desenvolve tanto tecnologias instrumentais, quanto tecnologias simbólicas e tecnologias organizadoras (SANCHO, 1998). Isso devido à sua capacidade para gerar esquemas de ação sistemáticos, aperfeiçoá-los, ensiná-los e transportá-los para grupos distantes no tempo e no espaço.

As tecnologias instrumentais são procedimentos técnico-científicos empregados na fabricação de utensílios, aparelhos, ferramentas, objetos em geral utilizados pelo homem para suprir suas necessidades, não só de sobrevivência, mas também, de desenvolvimento e de afirmação, conforme já nos referimos anteriormente.

As tecnologias simbólicas são os procedimentos técnico-científicos usados pelo homem para intermediar sua relação consigo mesmo, com os outros e

com o mundo em que se insere, através da representação simbólica. Incluem-se, nesse tipo de tecnologia, a linguagem, os sistemas de escrita, o conteúdo curricular dos sistemas de ensino, a língua como um código elaborado, os sistemas numéricos, a internet com um sistema de rede que conecta computadores em todo mundo.

Quanto às tecnologias organizadoras, podemos dizer que são os procedimentos técnico-científicos empregados na organização da sociedade e do controle do homem no que se refere à vida em sociedade. Fazem parte desse grupo tecnológico “a gestão da atividade produtiva (taylorismo, fordismo, gremialismo...), das relações humanas, técnicas de mercado...” (SANCHO, 1998, p. 25), bem como a escola, através da gestão e controle do processo ensino/aprendizagem.

Neste tópico do trabalho, ocupar-nos-emos das tecnologias instrumentais e das tecnologias simbólicas. Sobre as tecnologias organizadoras, apenas à escola será dada ênfase, considerando a importância que possui para o desenvolvimento de nosso objeto de estudo.

Iniciamos nossas reflexões pelas tecnologias instrumentais. Elas surgem com os primeiros instrumentos primitivos, simples lascas de pedras que tornaram possível a construção de abrigo e instalações primitivas. Deram ao “homo habilis” um lugar na história: por ser capaz de dar às pedras formas instrumentais que o ajudaram a manipular seu meio ambiente de modo vantajoso, tornou-se o ator principal da história, estabelecendo “a matriz mental necessária para o pensamento e o raciocínio, a linguagem e a cultura” (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 29)

A tecnologia da produção de instrumentos foi se aperfeiçoando cada vez mais, tornando, assim, possível a fabricação de lâminas muito finas e pequenas que permitiam ao homem costurar peles de animais para fazer vestimentas que o

protegessem do frio, possibilitando-o a sobreviver perto da linha do gelo. Também fez surgir novos instrumentos que facilitavam a organização e a manutenção dos centros populacionais os quais cresciam cada vez mais: a) o arado puxado a boi aumentava a área de terra trabalhável, contribuindo, assim, para que a agricultura de plantio e colheita freqüentes produzisse safras em seqüências mais rápidas; b) a roda d'água transformava os grãos produzidos em alimentos para o homem; c) o aqueduto, cujo aparecimento ocorreu em 700 a.C, solucionou o abastecimento de água; d) a moeda facilitou o trabalho dos comerciantes e diminuiu os riscos nas transações comerciais, pois as moedas eram feitas de ouro de peso padrão e marcadas com um retrato do monarca, o que dava confiabilidade à peça; e) as casas passaram a ser feitas de tijolos secos a fogo em comunidades protegidas por armas metálicas; f) a invenção da irrigação, no Oriente Médio, fez mudar o caráter da terra, distribuindo as águas dos rios para as terras cultiváveis dos arredores das populações, controlando, assim, a sociedade e seu ambiente e gerando excedente o suficiente para sustentar uma série de ofícios como “pastores, lavradores, boiadeiros, pescadores, açougueiros, cervejeiros, padeiros, barqueiros, agricultores, jardineiros, construtores, carpinteiros, oleiros e tecelões, além de indivíduos dedicados à produção de bens de luxo como jóias e candeias” (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 65); g) o relógio mecânico movido a peso, criado no século XIII, o qual tornou possível novas formas de disciplinar as forças sociais.

Todos esses instrumentos tecnológicos foram postos a serviço do homem, no sentido de resolver problemas que o impediam de satisfazer suas necessidades.

No Egito, na Mesopotâmia e em outras civilizações justafluviais, o fato de vivermos agrupados em tão grande número [...] criou a necessidade da organização e quantificação dos produtos das técnicas agrícolas que então utilizávamos para sobreviver. O excedente alimentar fez crescer a população e fomentou o comércio a um ponto em que a regulação através

da escrita era a única alternativa ao caos. A escrita, por sua vez, padronizou o comportamento por meio da arregimentação legal. A vida intramuros trouxe necessariamente uma nova atitude hierárquica entre os indivíduos. (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p. 81)

Convém ressaltar que a escrita, uma tecnologia simbólica, favoreceu o surgimento de outras tecnologias instrumentais como, por exemplo, os tipos móveis inventados por Gutemberg. Esses tipos móveis eram letras metálicas⁸ duráveis e intercambiáveis, usadas para imprimir palavras sobre o papel. A escrita também favoreceu a expansão da imprensa por toda a Europa.

Segundo Burke; Ornstein (1998, p. 138-139),

A imprensa espalhou-se pelo continente numa velocidade extraordinária. Em 1455, não existiam textos impressos na Europa, mas por volta de 1500 vinte milhões de livros haviam sido publicados em 35 mil edições – um livro para cada cinco habitantes. [...] Em um sentido muito especial, o livro foi a primeira mercadoria industrial produzida em massa no sentido moderno. Nenhuma invenção se havia difundido tanto e tão rapidamente na história.

Com o avanço de várias ciências como Física, Química, Biologia, Matemática, dentre outras, o desenvolvimento científico associou-se ao desenvolvimento tecnológico e fez surgir novos instrumentos. Dentre eles, destacamos: o barômetro, aparelho utilizado para observação meteorológica, criado por Torricelli; o telescópio, aparelho por meio do qual Galileu descobriu as luas de Júpiter e manchas na superfície do sol; o microscópio, que levou o conhecimento a se diferenciar em um grande número de novas matérias especializadas, como a biologia, a botânica, a anatomia, a embriologia; o anemômetro que media os ventos para ajudar na previsão do tempo; o pirômetro que auxiliava os foguistas; os instrumentos de navegação que tornaram as viagens mais seguras; a lançadeira voadora, que acelerou o trabalho do tecelão, provocando o desenvolvimento de máquinas de fiar; o motor a vapor de James Watt (séc. XVIII), que deu início à

⁸ Esta técnica já havia sido desenvolvida na Coréia (séc. XIV), porém seu uso foi permitido exclusivamente para repor certos textos religiosos que haviam sido destruídos pelo fogo. Após completar o trabalho de reposição, o maquinário foi destruído. (BURKE; ORNSTEIN, 1998, p.138)

Revolução Industrial; a ferrovia e navegação a vapor, que reduziram as viagens intercontinentais ou transcontinentais a uma questão de semanas, em vez de meses; o telégrafo elétrico, utilizado para a transmissão de informações ao redor do mundo em poucas horas.

Segundo Briggs; Burke (2004, p. 114),

No século XX, a televisão precedeu o computador, do mesmo modo como a impressão gráfica antecedeu o motor a vapor, o rádio antecedeu a televisão, e as estradas de ferro e os navios a vapor precederam os automóveis e aviões. [...] o telégrafo precedeu o telefone, e o rádio deu início à telegrafia sem fio. Mais tarde, depois da invenção da telefonia sem fio, ela foi empregada para introduzir uma "era da radiodifusão", primeiro em palavras, depois em imagens.

Ressaltamos que, entre as tecnologias instrumentais, encontram-se as tecnologias de informação e de comunicação, representadas pela imprensa (livros, jornais, revistas, dentre outros), rádio, televisão, computador, dentre outras, que disponibilizaram novas formas de o homem agir sobre a realidade, possibilitando, assim, mudanças na maneira como vivemos, como trabalhamos e alterando nossas percepções sobre o mundo, nossas crenças e as próprias instituições.

As tecnologias instrumentais consolidaram grandes centros consumidores, com capacidade de absorver a fabricação de produtos em grandes quantidades, o que reduzia os custos e justificava a introdução das inovações, cada vez mais espetaculares como a televisão, os antibióticos, os tecidos sintéticos, os computadores, no cotidiano do homem. Essas tecnologias instrumentais possibilitaram, ainda, o desenvolvimento de pesquisas que conduziram à fabricação de foguetes e satélites, levando o homem à lua e projetando sondas que hoje exploram o Universo celeste.

Essas mesmas tecnologias instrumentais também contribuíram para o surgimento de remédios cada vez mais potentes, de implantes artificiais e transplantes de órgãos naturais, de alimentos melhores, mais abundantes e baratos,

por meio da engenharia genética. Elas favoreceram, ainda, o surgimento da nanotecnologia, área de conhecimento que permite o controle da estrutura atômica da matéria, possibilitando, assim, que supercomputadores do tamanho de uma caixa de fósforos possam ser construídos e que supercondutores, as nanomáquinas, possam ser injetados no corpo humano para o combate de doenças. Esse tipo de tecnologia instrumental, também, contribui para revolucionar o modo produtivo e, conseqüentemente, a economia de uma nação, o desenvolvimento do homem.

Vemos assim que todo esse aparato instrumental tecnológico proporciona ao homem um maior poder de ditar seu próprio destino e de dominar um mundo cada vez maior.

Além das tecnologias instrumentais, temos as tecnologias simbólicas, conforme já referido anteriormente. Consideramos que as tecnologias simbólicas⁹ se configuram, também, como Tecnologias de Comunicação.

As tecnologias simbólicas dizem respeito à linguagem, à língua, aos sistemas de escrita, aos conteúdos curriculares, à internet, dentre outros sistemas de representação simbólica, cada um com suas peculiaridades. Neste tópico, estamos a abordar apenas os quatro primeiros. O último, internet, constituir-se-á um outro tópico do trabalho.

Antes, porém, ressaltamos que tentar definir a linguagem e a língua significa adentrar num mundo multifacetado, dadas as múltiplas definições teóricas existentes. Contudo, selecionamos algumas delas, não porque sejam as mais importantes; apenas para fundamentar nossa tese de que a linguagem e a língua se constituem tecnologias simbólicas.

⁹ O termo *simbólicas* está significando o conjunto de símbolos próprios de um povo, de uma época.

A linguagem é considerada tanto um meio de comunicação quanto uma aptidão humana. Como meio de comunicação, a linguagem é vista como uma atividade de comunicação presente em qualquer escala da vida animal. Assim, são linguagens os movimentos (dança das abelhas), a reação a cores ou a odores (atração do macho entre as borboletas pelo cheiro), as produções vocais (aves, mamíferos). Esses e outros expedientes também são utilizados pelo homem para entrar em contato com o seu semelhante.

Contudo, desde os tempos mais remotos, a linguagem é definida como uma

aptidão humana para associar uma *cadeia sonora* (voz) produzida pelo chamado aparelho fonador a um *conteúdo significativo* e utilizar o resultado dessa associação para a *interação social* uma vez que tal aptidão consiste não apenas em *produzir* e *enviar*, mas ainda em *receber* e *reagir* à comunicação. (BORBA, 2003, p. 9).

Assim compreendida, a linguagem se revela como o mais eficaz instrumento natural de comunicação utilizado pelo homem. Como “um conjunto complexo de processos – resultado de uma certa actividade psíquica profundamente determinada pela vida social – torna possível a aquisição e o emprego concreto de uma língua qualquer” (CUNHA; CINTRA, 1987, p.1).

Muitas têm sido as áreas de conhecimento que tomam a linguagem como objeto de estudo. Na filosofia clássica, desde Platão, a linguagem é concebida como a expressão ou tradução do pensamento, ou seja, há uma relação entre as representações mentais e o mundo exterior, mediada pela linguagem. Os filósofos, no entanto, desconfiavam da linguagem como veículo de erro e traição do verdadeiro pensamento.

Husserl (apud MERLEAU-PONTY, 1974, p. 319), ao propor uma eidética da linguagem, concebe-a (linguagem) como “um dos objetos que a consciência

constitui soberanamente”, exercendo, assim, frente ao pensamento, o papel de “acompanhamento, substituto, lembrete ou meio secundário de comunicação” (SANTOS, 2000, p. 102). Ela era o apresentar-se imediato e espontâneo das representações. Isto porque era na linguagem que as representações

recebiam seus primeiros signos, recortavam e reagrupavam seus traços comuns, instauravam relações de identidade ou de atribuições; a linguagem era um conhecimento, e o conhecimento era, de pleno direito, um discurso [...] só se podiam conhecer as coisas do mundo passando por ela. Não porque fizesse parte do mundo numa imbricação ontológica [...], mas porque era o primeiro esboço de uma ordem nas representações do mundo; porque era a maneira inicial, inevitável, de representar as representações. (FOUCAULT, 2002, p. 409).

A linguagem também é concebida como “a casa do ser; nela morando, o homem ex-siste enquanto pertence à verdade do ser, protegendo-a” (HEIDEGGER, 1991, p. 18). Ela (re)vela em palavras a ex-sistência do ser do homem, de sua essência, isto é, o modo humano de “ser”. Nesse sentido, a linguagem se constitui advento iluminador-velador do próprio ser, na sua interação com-o-outro, tornando-se o lugar em que as relações sociais se constituem e os falantes se realizam como sujeitos.

Vemos, assim, que o homem se serve da linguagem para estabelecer uma relação viva consigo mesmo, com seus semelhantes e com o mundo que o rodeia. Torna-se, portanto, “uma manifestação, uma revelação do ser íntimo e do laço psíquico que nos une ao mundo e a nossos semelhantes” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 206).

Como uma tecnologia simbólica, a linguagem se constitui, portanto, o elemento estruturador da relação do homem com o real, tornando-os presença.

A língua, outra tecnologia simbólica, é, ao mesmo tempo, parte integrante, produto e veículo da cultura, entendida como “um conjunto socialmente herdado de

práticas e crenças que determinam a trama das nossas vidas” (SAPIR, 1990, p. 165). Daí por que a língua não possui existência isolada de uma cultura.

O indivíduo, para interagir com o mundo, vale-se do sistema das significações disponíveis, representado pela língua, pelo conjunto dos escritos e da cultura de que é herdeiro.

Merleau-Ponty (1971, p. 203) procurou definir a língua como “a tomada de posição do sujeito no mundo de suas significações”. Ela expressa, não o pensamento fechado sobre si mesmo e consciente da lei, mas o pensamento transformado pela cultura, pela realidade (re)significada, a partir do contexto em que o homem se insere. Podemos, então, afirmar que o indivíduo pensante se fundamenta no indivíduo encarnado. É essa encarnação que a língua revela, através de signos adequados às condições de uma situação concreta de interação homem *versus* mundo.

Houaiss (2001, p. 1762) concebe a língua como um “sistema de representação constituído por palavras e por regras que as combinam” nos enunciados, empregado pelos indivíduos de uma comunidade lingüística para se comunicarem. Esse sistema se constitui o principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito, na comunidade lingüística.

A língua, também, se destaca como um fato de linguagem. Saussure (1970) apresenta-a numa relação dicotômica com a fala: a língua como um sistema constituído que o indivíduo tem que assimilá-lo e a fala como a forma de expressão do indivíduo. Isto porque a língua é “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 1970, p. 22).

Para Saussure (1970), a língua é, ao mesmo tempo, uma realidade psíquica e uma instituição social. Como realidade psíquica, é constituída por imagens acústicas e significados. Como instituição social, é um conjunto de convenções necessárias, que uma comunidade adota para tornar possível o exercício da faculdade da linguagem no homem. É como instituição social que a língua se impõe ao sujeito, tornando-se um elemento de coesão e organização social.

Outros teóricos, como os estruturalistas, além de Saussure, também, concebem a língua como um sistema imutável e estável, constituído de “formas lingüísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta” (BAKHTIN, 1995, p. 82). Dentre eles, destacamos: Jakobson (1995), Bally (1965), Martinet (1979), Genouvrier e Peytard (s.d), Borba (2003).

Uma outra concepção de língua a ser destacada é a proposta por Bakhtin (1995). Para ele, “a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (‘energia’), que se materializa sob forma de atos individuais de fala” (BAKHTIN, 1995, p. 72). Nesse sentido, a língua, por possuir como fundamento o ato de criação individual, revela-se como uma evolução ininterrupta, como uma criação contínua e como um fato social, cuja existência se funda nas necessidades de comunicação.

Um dos mais notórios teóricos dessa concepção de língua foi Wilhelm Humboldt (apud BAKHTIN, 1995). Foi ele quem estabeleceu os fundamentos de tal concepção da língua.

Outro representante é Vossler que concebe a língua como um fenômeno estético. Para ele, “a verdade da língua é de natureza artística, é o Belo dotado de sentido” (VOSSLER apud BAKHTIN, 1995, p. 75). Assim, em todo ato de fala,

devemos considerar “a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua, de caráter individual e que dizem respeito apenas a esta enunciação” (BAKHTIN, 1995, p. 76).

Citamos, ainda, o teórico Benedetto Croce (apud BAKHTIN, 1995, p. 77) que, assim como Vossler, considera a língua um fenômeno estético. Para ele, toda expressão é, em princípio, de natureza estética e o ato de fala individual é a base da língua.

Podemos afirmar, pelas concepções apresentadas, que a língua é entendida em duas formas diametralmente opostas: como evolução criadora ininterrupta e como imutabilidade de normas idênticas a si mesmas.

Neste trabalho, a língua, como uma tecnologia simbólica, será tomada como evolução criadora ininterrupta, pois é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência dos seus usuários.

Uma outra tecnologia simbólica a ressaltar diz respeito à escrita, cuja invenção tornou possível a organização da sociedade em níveis mais elevados, tão necessários à sua sobrevivência, embora tenha contribuído, também, para o aparecimento de novos níveis de obediência, novas restrições comportamentais e novas camadas de autoridade social.

A invenção da escrita deve ser considerada a primeira revolução tecnolingüística na história da humanidade. Essa nova técnica tornou-se um método diferente de gerar conhecimento, de manipular informação externa à mente, e um poderoso instrumento de controle social, mudando qualitativamente a natureza das relações sociais e fazendo surgir novas formas de liberdade humana, visto que torna possível a escrita da lei e da ciência.

Segundo Auroux (1998, p. 69), “a escrita é uma resposta específica a uma série de problemas técnicos, nascidos bem antes dela e parcialmente solucionados pelas técnicas gráficas que a anunciam”. Ela exerce uma influência muito grande no desenvolvimento intelectual do homem, por possibilitar o acesso a uma nova forma de tecnologia intelectual e, por conseguinte, a uma nova forma de racionalidade.

Essa técnica intelectual oferecida pela escrita permite novas performances cognitivas, integrando a linguagem humana aos signos gráficos e concebendo a esses signos possibilidades quase ilimitadas.

Assim como a agricultura, a domesticação de animais, a cerâmica, a tecelagem, consideradas técnicas essenciais ao desenvolvimento humano, permitiram que o homem saísse de uma dependência estreita em relação ao seu meio natural, a escrita possibilitou a esse mesmo homem a fixação, objetivação e conservação de sua história no espaço/ tempo de sua existência. A partir do aparecimento da escrita,

os textos têm daí em diante a possibilidade de serem fixados, não mais na memória coletiva suscetível de modificá-los na medida em que as gerações os retomam, mas tais como foram a um dado momento do tempo, inalteráveis neles mesmos. (AUROUX, 1998, p. 77)

Ressaltamos que a linha de base da escrita são os números, não as palavras. Dada a necessidade de inventariamento dos excedentes do rebanho e da colheita, o qual exigia medição, ou seja, algum tipo de marca de quantidade e propriedade, surgem símbolos feitos de argila, peças menores que uma polegada usadas para representar artigos diversos, como, por exemplo: um cilindro valia um animal, duas medidas de cereais valiam dois cones ou duas esferas.

O uso desses símbolos difundiu-se gradualmente por todo Oriente Médio e lançou as bases cognitivas dos processos lingüístico e matemático, desenvolvendo-se, posteriormente, como linguagem e sistema numérico escritos.

Com o tempo, esses símbolos sólidos foram substituídos por marcas, técnica que estimulou o surgimento de outras formas de representar a informação.

A escrita propiciou a divisão do trabalho. Na Mesopotâmia, por exemplo, fez surgir três classes de trabalhadores:

os administradores de nível inferior (supervisores, capatazes, que inspecionavam os trabalhadores e agricultores), os supervisores dos supervisores (que trabalhavam em escritórios, fazendo a contabilidade) e, no nível mais alto, os planejadores. (BURKE & ORNSTEIN, 1998, p. 70).

Podemos, então, afirmar que a escrita unificou o sistema mesopotâmico de comando e controle através da burocracia, convertendo a organização orientada para o trabalho em comportamento privado individual.

Com o uso do papiro¹⁰ como suporte para a escrita, houve a fácil difusão da instrução entre os burocratas. Isso contribuiu para a institucionalização do controle através da escrita, que cultuava o tratamento preferencial para os letrados. O advento do papiro também contribuiu para o surgimento do alfabeto, um novo tipo de escrita, diferente dos hieróglifos e dos pictogramas, que se constituiu o primeiro sistema de comunicação a ser usado para expressar toda e qualquer linguagem.

Esse novo tipo de escrita veio substituir o pensamento mágico e supersticioso, que atribuía aos deuses poderes ilimitados e arbitrários, pelo pensamento alfabético, através do qual o mundo podia ser mentalmente colocado ao alcance das mãos para ser examinado e discutido, pois, assim como átomos de diferentes formas e tamanhos podiam constituir os seres da natureza, as letras, elementos abstratos, também podiam constituir palavras para representar o mundo que nos cerca.

¹⁰ Planta nativa da África central e do Vale do Nilo, cujas folhas foram utilizadas pelos egípcios como o principal suporte da escrita na Antigüidade, especialmente no Mediterrâneo, onde a maior parte dos livros e registros diversos eram constituídos por rolos de papiro. (HOUAISS, 2001, p. 2124).

A substituição do pensamento místico pelo pensamento alfabético aconteceu quando os gregos adquiriram o domínio dos signos alfabéticos criados pelos fenícios, considerados os maiores viajantes do Mediterrâneo antigo.

De posse do alfabeto fenício, os gregos fizeram algumas ligeiras modificações, adequando-o à sua língua. O povo helênico também criou letras para sons especificamente gregos como *phi*, *chi*, *psi* e *ômega*. Essa versão grega do alfabeto foi capaz de representar todos os sons da fala de maneira tal que podia ser facilmente aprendida. Assim, o conhecimento baseado na tradição oral foi convertido em um objeto externo facilmente disponível para inspeção, menos dependente da memória.

Como um tipo de escrita, o alfabeto possibilitou a codificação da natureza como algo abstrato, que podia ser segmentado e controlado de maneira impessoal, levando o homem a dar mais um passo, rumo ao desenvolvimento, mudando seu modo de pensar e, por conseguinte, sua maneira de encarar a si mesmo e sua relação com o mundo.

É bom dizermos que, como uma tecnologia simbólica, a escrita mudou profundamente o estatuto da fala do homem, conforme foi observado por Platão (2004, p. 120):

O uso da escrita tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores mas também entre os que o não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita do auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si.

A escrita como tecnologia simbólica pode ser considerada um importantíssimo contributo ao desenvolvimento humano. Contudo, não podemos

deixar de reconhecer que, além de ter propiciado a divisão do trabalho em classes, ter unificado o sistema de comando e controle pela burocracia, fez surgir “uma nova medida de conformidade, desta vez em nosso modo de pensar o próprio pensamento” (BURKE & ORNSTEIN, 1998, p. 78).

Uma outra tecnologia simbólica a ressaltar diz respeito aos conteúdos programáticos propostos pelos sistemas de ensino. Esses conteúdos vão constituir o currículo entendido como a “trajetória a ser seguida, seja na escola ou mesmo fora dela, representando sempre a busca do ato de educar” (MARTINS, 1992, p.22).

O sentido de currículo como trajetória está na própria etimologia da palavra: vem do latim *curriculum* que significa *corrida* ou *carreira* ou *carro* (de corrida) usado nos jogos de circo (TORRINHA, 2002). Por implicação etimológica, o currículo é definido como “um curso a ser seguido, ou, mais especificamente apresentado”(GOODSON, 2002, p.31).

Garcia (2003, p.23) apresenta duas concepções de currículo: a *stricto sensu* e a *lato sensu*. O currículo *stricto sensu* diz respeito “aos conhecimentos que são transmitidos ou criados ou recriados na escola”, ou seja, diz respeito ao processo ensino/aprendizagem. Já o currículo *lato sensu* refere-se aos conhecimentos fora da escola, voltados “para o entorno da escola, para o shopping center, para a cidade, para a sociedade onde a escola está, para a cultura da qual a escola é parte, para o mundo no qual a escola está (GARCIA; MOREIRA, 2003, p.23).

O currículo também pode é concebido como

[...] lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Segundo Hamilton e Gibbons (1980, p.15), o conceito de currículo surge na educação quando a escolarização se transforma em atividade de massa. A forma de organização em disciplina ou ordem estrutural apresentada tem sua origem, principalmente, nas idéias de John Calvin, pois

À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma scendência política e também teológica, a idéia de disciplina, “essência mesma do Calvinismo”, começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva, percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista (HAMILTON; GIBBONS, 1980, p.15).

Podemos, assim, dizer que o currículo surge na área educacional articulado aos padrões de organização e de controle social. Possui, portanto, poder tanto de determinar o que deve ser trabalhado em sala de aula quanto de diferenciar os próprios alunos. Por exemplo, no século XIX, na Inglaterra, a escolarização secundária completa abrangia três níveis: até 18 ou 19 anos de idade, era destinada aos filhos das famílias de boa renda, independente da profissão dos pais, ou aos filhos de profissionais e homens de negócios, cuja renda os colocasse no mesmo nível do das famílias consideradas “ricas”. Esses alunos seguiam um currículo essencialmente clássico; até os 16 anos de idade, destinava-se aos filhos das famílias pertencentes às “classes mercantis” e a eles era aplicado um currículo de orientação menos clássica e mais prática; até os 14 anos de idade, a escolarização era destinada aos filhos das famílias de renda mais baixa: os pequenos proprietários agrícolas, os pequenos comerciantes e artesãos superiores. Já a maior parte da classe operária recebia uma escolarização elementar, permanecendo, assim, na escola elementar. Tanto a escola secundária quanto a escola elementar possuíam um currículo baseado nos três erres (Rs): ler, escrever e contar, contudo era trabalhado de forma diferenciada: na escola elementar, os alunos aprendiam os

rudimentos referentes aos três Rs; na escola secundária, aos alunos eram ministrados conhecimentos bastante elevados.

Convém ressaltar que não é nossa intenção fazer um resgate da história do currículo como área de conhecimento, nem aprofundar a discussão em torno do tema. A finalidade precípua é apresentá-lo como um procedimento técnico-científico, cuja origem na educação está ligada “às idéias de unidade, ordem e seqüência dos elementos de um curso e, a elas subjacentes, às aspirações de se imprimir maior rigor à organização do ensino” (HAMILTON apud SAVIANI, 2003, p. 24-25).

Essa idéia de unidade, ordem e seqüência implica metodização, ou seja, envolve o método como uma ciência intencional da técnica que indica as linhas mestras a serem assimiladas e facilmente aplicadas, para ordenar os conteúdos referentes às matérias ou áreas de estudos a serem ensinadas na escola, sob a responsabilidade de um professor ou regente de sala de aula.

Como uma tecnologia simbólica, o currículo estabelece a mediação entre o indivíduo e a cultura de uma sociedade, pois emerge dos contextos culturais e neles se institucionaliza. Ele reflete as decisões referentes a quais conhecimentos devem ser ensinados e por que ensiná-los. Assim, o currículo resulta de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, selecionamos a parte que vai constituir o currículo. “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 1999, p.15).

Saviani (2003), abordando a história dos estudos curriculares, aponta quatro aspectos presentes na caracterização dos processos de elaboração e implementação do currículo. O primeiro diz que “a elaboração do currículo obedece ao estabelecimento de prioridades de acordo com as finalidades da educação

escolar e o público a que se destina” (SAVIANI, 2003, p. 31). Nesse sentido, a formação de elites ou a expansão da escolarização às classes menos favorecidas vão determinar o tipo de currículo, sua estruturação e seu conteúdo.

O segundo aspecto apresentado pela autora apresenta o currículo como uma “seleção de elementos da cultura, passíveis (e desejáveis) de serem ensinados/aprendidos na educação escolar” (id. Ibid., p. 33), ou seja, a cultura se converte em cultura escolar, cujos conteúdos são organizados conforme prioridades determinadas e dispostos para fins de ensino.

O terceiro aspecto diz respeito ao currículo como construção social, resultante de processos conflituosos e de decisões negociadas. Isto porque o currículo articula-se tanto com o conhecimento (o qual se produz, se reproduz, se estabelece e se supera no embate das idéias) quanto com as dimensões do poder inerentes à sua construção e implementação.

O quarto aspecto apontado pela autora é o de que “há uma tendência, na elaboração de currículos, a se seguirem normas, critérios, modelos mundiais, principalmente quando se trata de currículos em âmbito nacional, destinados às massas” (id. Ibid., p. 34), desconsiderando, muitas vezes, as peculiaridades nacionais. Um exemplo de tal fato, ousou afirmar, diz respeito ao “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI”, cuja finalidade consistiu em possibilitar a “revisão crítica da política educacional de todos os países” (DELORS et al., 2000, p. 9).

Convém ressaltar que, como a área educacional faz parte das políticas públicas dos governos, o currículo passa, também, a receber tratamento do governo. No Brasil, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, estabelece a obrigatoriedade de um

currículo mínimo para as escolas de todo o território nacional, conforme o artigo 26 da referida Lei:

Art. 26 – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, **obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e o da realidade social e política**, especialmente do Brasil. (Grifo nosso).

§2º **O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica**, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Grifo nosso).

§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§5º **Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente**, a partir da quinta série, **o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (SAVIANI, 1997, p.15). (Grifo nosso).

No caso da Língua Portuguesa a que se refere o §1º, o governo brasileiro, através da Secretaria de Educação Fundamental, elaborou uma revisão dos currículos, considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Essa revisão se concretiza por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCNs como são conhecidos, lançados em 1998. Neles estão contidos os objetivos e os conteúdos propostos para o ensino fundamental. Também são traçadas orientações didáticas para que o professor, pela AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, alcance os objetivos propostos para essa área de ensino. Dois anos depois, são lançados os PCNs de Língua Portuguesa para o ensino médio. Estava concluído, assim, o currículo de Língua Portuguesa a ser seguido pelas escolas de todo o Brasil.

Pelo exposto, podemos concluir que o currículo se constitui uma tecnologia historicamente construída e sedimentada “dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar” (SACRISTÁN, 1998, p.17), que tem

contribuído para o desenvolvimento do homem, em sua dimensão social, considerando sua *ex-sistência*¹¹ numa sociedade letrada.

Um outro tipo de tecnologia que influencia o desenvolvimento do homem diz respeito às tecnologias organizadoras que, conforme já mencionamos anteriormente, referem-se aos procedimentos técnico-científicos de que o homem se vale para organizar a sociedade, criando, assim, condições de sobrevivência no espaço/tempo em que se insere.

Dentre as tecnologias organizadoras, destacamos a escola, uma instituição da sociedade responsável por “preparar crianças para a vida em sociedade, em particular, nos domínios que eram outrora da competência da família, da igreja e da colectividade” (ALVES, 1992, p. 34). Ela (a escola) está sujeita a exigências bastante contraditórias: de um lado, deve se mostrar competente em cumprir a missão a que se destina, ou seja, ajudar aos que nela adentram a encontrarem o seu lugar na sociedade e dela participarem de forma atuante; de outro, deve se adaptar ao mundo exterior em constante evolução, fazendo-a perder o espaço que ela desde sempre ocupara.

Heidegger (1999, p. 18), referindo-se à Escola Superior, assim se manifesta:

Ali defronte, do outro lado da rua, está o prédio da Escola Superior. Algo que é. Por fora podemos examiná-lo de todos os lados, por dentro podemos percorrê-lo todo do portão ao sótão, registrando tudo que se nos apresentar: corredores, escadas, salas e instalações. Por toda parte encontraremos entes e até numa ordem bem determinada. Mas onde está o Ser dessa Escola Superior? Sem dúvida ela é. O prédio é. Se alguma coisa pertence a esse ente será o seu Ser e, não obstante, não o encontramos dentro do ente.

¹¹ Termo usado por Heidegger para designar “o estar postado na clareira do ser [...] aquilo em que a essência do homem conserva a origem de sua determinação. [...] A *ex-sistência* diz da essência do homem a partir do modo humano de ‘ser’” (HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o humanismo**. São Paulo: Moraes, 1991).

Em sua descrição, ele pergunta pelo Ser da Escola. Isso nos faz afirmar que o Ser do ente Escola está na cultura que se faz presente nela como construção humana, ou seja, ela (escola) deve ser o resultado de uma história que não está circunscrita a suas paredes e muros, ao edifício como um todo, mas, sim, o resultado de uma cultura construída pelo próprio homem, visto como, no dizer de Espósito (1993, p. 27), “um ser de significados, ser histórico, precedido por tradições, portanto, sujeito às facticidades, sejam estas derivadas do mundo em que habita, sejam próprias à sua condição de humano”.

Ainda Espósito (1993, p. 30), buscando definir a escola, vai apresentá-la como “uma instituição peculiar que visa à estabilidade, onde se ministra a muitos, metodicamente, um determinado conjunto de doutrinas, leis e princípios que regulam um sistema”. Assim, a escola, a partir das políticas educacionais propostas pelos sistemas nacionais de ensino, põe em prática as reformas e as mudanças no processo ensino/aprendizagem. Cabe, portanto, a ela não só procurar desenvolver a formação de hábitos, atitudes, habilidades, valores, convicções, etc., mas também encarnar os conteúdos culturais, convertê-los em disciplinas escolares ou áreas de conhecimento, transformando-os num tipo peculiar de saber – o saber escolar – capaz de interferir na cultura da sociedade.

A escola também é concebida como “um instrumento poderosíssimo para regular e construir a pluralidade cultural e fazer caminho para a unidade da ciência” (NIZA apud PEÇAS, 2005, p. 151).

Em tempos de globalização, em que nos deparamos com um desenvolvimento ímpar da informação, quer no que se refere às fontes, quer no que diz respeito à capacidade de difusão, o aluno chega à escola trazendo dentro de si um mundo que ultrapassa em muito os limites da família e da vizinhança,

considerados seus primeiros grupos sociais. Os meios de informação e de comunicação entram em concorrência ou, podemos assim dizer, em contradição com o mundo escolar, através de suas mensagens lúdicas, informativas, publicitárias bem criativas, oferecendo às crianças uma gratificação instantânea sem exigir-lhes nenhum esforço, o que não acontece com a escola: para alcançarem sucesso, devem se esforçar o máximo.

Essa nova forma de estar no mundo exige da escola um novo papel: possibilitar ao aluno “encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida” (DELORS, 2000, p.155); exige que a escola esteja aberta para o mundo, assimilando e reconstruindo o saber, descortinando outros mundos e abrindo novas janelas do mundo do conhecimento, de forma democrática.

Uma outra concepção de escola vamos encontrar em Linhares (2000) que a concebe como uma instituição que permanentemente faz um investimento de esperança no futuro, promovendo, de forma sistemática e duradoura, a mediação entre os problemas humanos e a tradução objetiva que faz da realidade, através das palavras. “Sem as palavras caímos no *império da bala, da força bruta, no mundo da pura animalidade* em que o alvo é apenas a sobrevivência” (LINHARES; NUNES, 2000, p.43).

Assim, a escola deve tornar-se um espaço permeável à influência de projetos político-pedagógicos voltados principalmente para a construção de uma ordem social mais igualitária, universalizando a cultura e promovendo o desenvolvimento científico e tecnológico e a cidadania.

Muito mais poderíamos abordar sobre a escola, mas não é nosso objetivo o aprofundamento de um tema que tem proporcionado muitas reflexões de teóricos da educação no mundo inteiro, como, por exemplo, Gramsci (1989), que propõe a escola igualitária ou de formação humanista ou de cultura geral; Freire (1987), para quem a escola deve promover uma pedagogia libertadora; Tiramonti (1999), o qual afirma que a escola não deve ser apenas um espaço de reconstrução da representação da ordem e da produção de um discurso reprodutor de códigos dominantes, mas deve ser ressignificada, ou melhor, ser promotora da melhor qualidade de vida, para que o aluno possa responder positivamente aos desafios colocados pelo desenvolvimento científico e tecnológico e pela crescente mundialização.

Isso posto, podemos reafirmar que a escola se nos apresenta como uma tecnologia organizadora que possibilita, assim como as demais tecnologias até aqui referidas, o desenvolvimento humano, pois se constitui uma instituição humana onde o ser se demora.

CAPÍTULO 2

2 A INTERNET COMO UMA TECNOLOGIA SIMBÓLICA E COMO UMA TECNOLOGIA DE COMUNICAÇÃO

A sociedade mundial vive um momento histórico marcado por vários acontecimentos que estão transformando a vida do homem. Uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias de informação e de comunicação está remodelando essa sociedade em ritmo acelerado. Surge uma cultura intimamente ligada à idéia de interatividade, de interconexão, de inter-relação entre os homens, de informações e imagens dos mais variados gêneros, decorrente, sobretudo, da enorme expansão das tecnologias digitais¹².

Vemos nascer, assim, a cultura digital, trazendo consigo consideráveis transformações nos hábitos dos indivíduos. Há uma crescente epidemia de sem-fios espalhando inteligência entre os aparelhos que nos cercam; surge uma televisão digital interativa, como uma grande inovação em termos de comunicação e entretenimento; modificam-se os espaços de trabalho, marcados cada vez mais pela forte presença dos computadores, dos telefones celulares, da Internet. Todo esse aparato tecnológico vem direcionar o modo que estamos conduzindo e construindo nossas relações com o espaço/tempo em que nos situamos.

Olhando à nossa volta, percebemos que o nosso mundo está repleto de pequenas janelas digitais que, além de dividirem nossa atenção, prometem-nos notícias, recados dos amigos, avisos, diversão, dentre outras necessidades do dia-a-dia. Há celulares, terminais eletrônicos nos bancos, aparelhos de fax, computadores e televisores digitais, quiosques de informação em shoppings e aeroportos e outras

¹² Essas tecnologias digitais se referem, dentre outras, aos aparelhos e recursos que já fazem parte do cotidiano do homem: o computador, o notebook, o telefone celular, o computador de mão (palmtop), a TV digital interativa ou iTV, os brinquedos eletrônicos, os consoles de game, a Internet.

tantas tecnologias de ponta, todos à nossa espera para conversarem, desde que saibamos manipulá-los.

Como um dos integrantes dessa cultura digital, temos a Internet, já citada anteriormente, que estamos enquadrando-a tanto como uma tecnologia simbólica quanto de comunicação. É uma tecnologia simbólica por estabelecer a mediação entre o homem e o meio em que se insere, através da representação simbólica – o signo. É uma tecnologia de comunicação porque, por meio de uma rede interligada a computadores, possibilita a comunicação entre os homens situados em qualquer parte do planeta.

Com a Internet, o globo não mais se constitui apenas uma figura astronômica, porém tornou-se o território no qual todos se encontram relacionados e atrelados, diferenciados e antagônicos. A antiga ordem de representações e dos saberes está cedendo lugar “a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. [...] A partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”. (LEVY, 2002, p.17).

A Internet possibilitou o desaparecimento do espaço planejado, emancipado das restrições naturais do corpo humano, e fez surgir um espaço cibernético, cujos elementos constitutivos estão inscritos na temporalidade ímpar de uma difusão instantânea. Com isso, “as distinções entre ‘aqui’ e ‘lá’ não significam mais nada”. (VIRILO apud BAUMAN, 1999, p.25).

Nesse contexto, a condição do homem também é afetada, alterando-se. Isto porque a anulação tecnológica das distâncias temporais/espaciais, em vez de homogeneizar a condição humana, polariza-a. Alguns indivíduos “podem agora mover-se para fora da localidade – qualquer localidade – quando quiserem. Outros

observam, impotentes, a única localidade que habitam movendo-se sob seus pés”. (BAUMAN, 1999, p.25). Basta dizer que, sem sair de casa, o usuário da Internet viaja o mundo, faz uma série de coisas, ao ganhar uma nova identidade na Rede. Ele se esconde por pseudônimo, usando um apelido ou nome de fantasia – o *Nickname*, como forma de manter o anonimato na Rede. Esse recurso possibilita a um mesmo indivíduo entrar, em curto espaço de tempo, com nomes diversos e até personalidades diversas, dando, assim, uma volatilidade às identidades sociais. Assim, o usuário da Internet, sem ter o desafio de olhar nos olhos de seu interlocutor, pode se transformar, passando, inclusive, uma outra imagem de sua pessoa como, por exemplo, ter dez ou vinte quilos a menos, ser dez ou vinte anos mais jovem. Ele pode ser mais simpático, engraçado e até deixar a timidez de lado; pode ser qualquer um que desejar ser, pois o *internauta*, nome que recebe o usuário da Internet, possui a chance de virar ator comunicante.

Como uma tecnologia simbólica e de comunicação, a Internet tem se tornado, podemos assim afirmar, o mais revolucionário meio tecnológico na Era da Informação. Ela (a Internet) tem criado um novo sistema de comunicação que utiliza cada vez mais uma língua universal, “promovendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura, [...] personalizando-os ao gosto das identidades e humores dos indivíduos”. (CASTELLS, 2005, p.40).

Neste Capítulo, faremos uma abordagem da Internet, percorrendo, primeiramente, os caminhos epistemológicos do virtual para, então, apresentá-la como um procedimento técnico-científico de que o homem se vale para intermediar sua relação existencial no espaço/tempo em que se insere.

2.1 Reflexões sobre o Virtual

Um dos pontos centrais na compreensão da relação do homem mediada pela rede de computadores a partir da Internet está focado numa análise mais apurada sobre o que vem a ser de fato o *virtual*.

Originalmente, o termo *virtual* vem do latim *virtus, ūtis*, que significa *virtude, força, potência* (FERREIRA, 1999, p.1228). Na língua portuguesa, apresenta, dentre outras, as seguintes definições¹³: o que existe como faculdade, porém sem exercício ou efeito atual: o que não existe como realidade, mas sim como potência ou faculdade; o que equivale a outro, podendo fazer as vezes deste, em virtude ou atividade; o que está predeterminado e contém todas as condições para sua realização. Na acepção anglo-saxônica¹⁴, é entendida como: algo que, embora não exista estritamente, existe em efeito; algo que é tão próximo da verdade que, para a maioria dos propósitos, pode ser considerado como tal; algo que existe em essência ou efeito, embora não seja formalmente reconhecido e admitido como tal; algo cuja existência só pode ser inferida por uma evidência indireta.

Todas estas definições nos revelam uma idéia do que seja o virtual, contudo, muitas vezes, nos conduzem a contradições, quando nos deparamos com exemplos práticos de utilização, ou até mesmo quando confrontadas entre si.

Levy (1999a, p.16) define o virtual como “complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução, a

¹³ As definições relacionadas foram extraídas de: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.2078; MACHADO, José Pedro. **Grande dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Publicações Alfa, 1991, p.599.

¹⁴ Os dicionários utilizados foram: DICIONÁRIO INGLÊS-POTUGUÊS. Porto: Porto Editora, s.d.; LONMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. Englnad: Logman, 1987; URDANG, Laurence. **The Oxford Thesaurus**. New York: Oxford University Presse, 1997.

atualização”. Assim, o virtual é algo que existe em potência, com o campo de forças e de problemas tendo sua resolução em uma atualização, pois virtualidade e atualidade são consideradas duas maneiras diferentes da realidade.

Demo (2001) nos adverte que devemos compreender o lugar próprio do físico e do virtual, pois ambos partem de uma realidade comum que assume valores diferentes. Segundo ele (2001, p.63),

Olhando a lua a olho nu, vemos algo bastante indistinto. Com o telescópio, a visão se torna mais nítida. Podemos ver o telescópio como uma artificialização do olhar, mas igualmente como signo da habilidade humana de superar limitações. O mesmo poder-se-ia dizer dos óculos: são ferramentas artificiais, mas incorporadas ao olhar, tanto que podem nos fazer ver de novo. Inventar dicotomia aí é certamente não saber olhar.

O referido autor reafirma seu ponto de vista, dizendo que a realidade virtual não se constitui outra realidade, mas é parte permanente do real, que encontrou vitrine própria de dimensões espetaculares – a Internet.

Essa visão vem desfazer a dicotomia existente, para alguns, de que o virtual possui correspondência direta com o simulacro e não com o real. Relacionar virtual com simulacro significa uma visão distorcida de sentido; sendo assim, essa fusão de significados não é apropriada,

Seja porque a fantasia é parte integrante da realidade humana, seja porque simular não se identifica necessariamente com falsificar, seja porque o nível mental abstrato da realidade, ao mesmo tempo em que pode indicar alienação, pode também oferecer reconstrução razoavelmente confiável, como faz a ciência. (DEMO, 2001, p.59).

É bom dizermos que o virtual não se constitui um fenômeno recente. Outros movimentos de virtualização já ocorreram na história da humanidade, produzidos “pelas técnicas mais antigas como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão, o telefone” (LEVY, 1999c, p.49), pois o homem inventa seu mundo e, com esse mundo, cria um espaço e um tempo específicos. O virtual, portanto, se faz presente na cotidianidade da vida humana, uma vez que não nos

constituímos somente de físico; constituímo-nos, também, das presenças virtuais que nos cercam por todos os lados.

A virtualização da realidade aparece nos ídolos e imagens que sempre foram indicações de realidades distantes, trazidas para bem perto [...] Em parte, isto vem de nossa tessitura comunicativa metafórica e simbólica, quando sabemos dar a certas coisas a incumbência de representar outras, o que torna quase impossível que uma palavra tenha apenas um significado. (DEMO, 2001, p.51).

Nessa perspectiva, todo ente capaz de gerar manifestações concretas, em determinados locais e em momentos diferentes, sem estar preso, ele mesmo, a um espaço ou tempo particular, é um ente virtual, pois existe sem estar presente. Sua atualização consiste em sua exibição, entendida como presença, através das técnicas do ciberespaço, considerado o vetor de um universo aberto. A realidade virtual reúne, portanto, a tecnologia, o intangível e o potencial, que se manifestam na experiência da imersão.

Convém ressaltar que as operações mediáticas da tecnologia do virtual fazem com que as distâncias não sejam mais empecilho para a interação de subjetividades e que a intangibilidade e o alto grau de abstração física dos espaços de interação mediados por redes eletrônicas não se constituem um rompimento espacial. Os espaços virtuais ampliam e amplificam o intelecto; mesmo que extrapolado em suas possibilidades interacionais com as coletividades, este mesmo intelecto continua a sediar a consciência. Fazem, também, com que, para cada momento, haja um retrato cristalizado universal de disposições situacionais.

Souza (2003) apresenta alguns sentidos do virtual, identificando-os como construções sociais e tecnológicas modernas, em sua maioria, possibilitadas pelas redes de comunicação e dispositivos computacionais. São significados que inauguram ou começam a se firmar como construções epistemológicas. Esses significados estão agrupados em cinco categorias, conforme o quadro a seguir:

QUADRO I – QUADRO DE SIGNIFICADOS DO VIRTUAL

CATEGORIA	SIGNIFICADOS DO VIRTUAL
I	Produtos, disposições ou construções tecnológicas que objetivam ampliar serviços tradicionalmente oferecidos de outra forma.
II	Produtos, disposições ou construções tecnológicas que prescindem de interação humana posterior para surtirem efeito/atingirem objetivos.
III	Produtos, disposições ou construções tecnológicas que possibilitam e ampliam a interação humana, e que existem enquanto houver atores humanos (ou robóticos com comportamento similar) se utilizando destes.
IV	Produtos, disposições ou construções baseadas em tecnologia que possibilitam e ampliam a interação humana, criando contextos culturais e cognitivos que transcendem aos atores do momento.
V	Disposição de pessoas, grupos de pessoas e de processos que rompem com, ou extrapolam, as formas tradicionais de ser das entidades.

Fonte: SOUZA, Renato Rocha. *O que é, realmente, o virtual?*, 2003, p.4-5.

Após a categorização dos significados atribuídos ao virtual, o autor arrolou as entidades, enquadrando-as em cada categoria a partir do significado. Na categoria I, estão enquadradas entidades virtuais como: Universidades, bibliotecas, lojas; na categoria II, vamos encontrar como entidades virtuais a inteligência, a memória, as redes, o corpo, os processamentos; na categoria III, enquadram-se como virtuais os bate-papos, as mensagens, os relacionamentos, o sexo, as operações médicas; na categoria IV, estão os mundos e as comunidades virtuais; a categoria V aplica-se ao trabalho e às organizações como entidades virtuais.

Vemos, assim, que o virtual possui um sentido e uma aplicabilidade bastante amplos. Daí restringirmos nossa busca pelo sentido do virtual num mundo dominado por uma cultura digital que não pára de crescer, que a cada dia apresenta

uma inovação; um mundo que se tornou tão pequeno com os avanços trazidos pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Na tentativa de construirmos um sentido do virtual que seja palpável e condizente com o que apreendemos das concepções escolhidas, que também fazem parte de uma escolha dentre as muitas existentes, vamos conceber o virtual, mediado ou potencializado pela tecnologia, como produto da externalização de construções mentais em espaços de interação cibernéticos.

Ressaltamos, no entanto, que há ainda pouca referência a estas construções e seus efeitos na regulação sociotécnica. Na busca de fundamentação teórica em trabalhos publicados anteriormente, pouco encontramos, o que denota a novidade do assunto e a falta de consciência reflexiva dos grupos de intelectuais de ponta, ao estudar o fenômeno da virtualização. O francês Pierre Levy é um dos autores que mais se destacam, ao menos academicamente, na construção do estudo do significado do virtual.

2.2 Internet, Linguagem e Comunicação

2.2.1 Contexto Histórico-cultural

A realidade virtual, conforme referido anteriormente, possui seu meio de existência – a Internet, resultante da convergência das tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa.

Fazendo um sobrevôo na História, vamos nos deparar com as principais descobertas tecnológicas em eletrônica. Elas ocorreram durante a Segunda Guerra Mundial e no período seguinte, embora já houvesse, antes da década de 1940, tecnologias da informação com base em microeletrônica, como por exemplo, o

telefone, inventado por Graham Bell, em 1876; o rádio, por Marconi, em 1898; a válvula a vácuo, por De Forest, em 1906.

Essas principais descobertas referem-se ao “primeiro computador programável e o transistor, fonte da microeletrônica, o verdadeiro cerne da revolução da tecnologia da informação no século XX” (CASTELLS, 2005, p.76).

Inventado em 1947, o transistor, conhecido popularmente por chip, possibilitou o processamento de impulsos elétricos em alta velocidade e em forma binária de interrupção e amplificação. Isso permitiu a codificação da lógica e da comunicação *com* e *entre* as máquinas. Embora sua difusão inicia-se em 1951, com a invenção do transistor de junção por Shockley, o passo decisivo da microeletrônica foi dado em 1957, quando Jack Kilby, engenheiro da Texas Instruments, em parceria com Bob Noyce, um dos fundadores da Fairchild, inventa o circuito integrado – CI, cabendo a Bob Noyce fabricar, pela primeira vez, CIs, utilizando o processo plano, criado em 1959, pela empresa Fairchild Semiconductors, possibilitando, assim, a integração de componentes miniaturizados com precisão de fabricação.

Esse fato contribuiu para que os preços dos semicondutores baixassem e, nos dez anos seguintes, a produção aumentasse vinte vezes. Assim,

à medida que a tecnologia de fabricação progredia e se conseguia melhorar o design dos chips com o auxílio de computadores, usando dispositivos microeletrônicos mais rápidos e mais avançados, o preço médio de um circuito integrado caiu de US\$50 em 1962 para US\$1 em 1971. (CASTELLS, 2005, p.77).

Podemos afirmar que a miniaturização, o aperfeiçoamento e a queda dos preços dos chips de capacidade cada vez maior possibilitaram seu uso em máquinas utilizadas em nosso dia-a-dia como: máquina de lava-louças, fornos de microondas, automóveis, dentre outras.

O computador surge em 1946, na Filadélfia e, segundo Forester (1987), o primeiro computador eletrônico foi construído sobre estruturas metálicas com 2,75m de altura, pesava 30 toneladas, possuía mil resistores e 18 mil válvulas a vácuo e ocupava a área de um ginásio esportivo. Quando foi colocado para funcionar, o consumo de energia foi tão grande que as luzes de Filadélfia piscaram.

Convém ressaltar que antes desse primeiro computador, houve outros com objetivos bélicos, como foi o caso do computador *Colossus* britânico, construído em 1943, para decifrar códigos inimigos e o Z – 3 alemão, criado em 1941, segundo dizem, para auxiliar os cálculos das aeronaves.

Depois de criado o primeiro computador, as pesquisas na área da microeletrônica continuam avançando, fazendo surgir a primeira versão comercial do computador em 1951. Esse computador alcançou muito sucesso no processamento dos dados do Censo norte-americano do ano de 1950. Contudo, em 1964, a IBM, com seu *mainframe 360/370*, consegue dominar a indústria de computadores comerciais, povoada por antigas empresas como a Sperry, a Honeywell, a Burroughs, a NCR e por novas, como Control Data, Digital.

Esse rápido sobrevôo no tempo nos induz a afirmar que a microeletrônica mudou completamente a vida do homem do século XX. Com o advento do microprocessador ou computador em um único chip, inventado por Ted Hoff, engenheiro da Intel, a capacidade de processar informações já podia ser instalada em todos os lugares. E, a partir dos meados da década de 1980, os microcomputadores passam a atuar em rede, com mobilidade cada vez maior, com base em computadores portáteis. Isso transformou o processamento e o armazenamento de dados em um sistema compartilhado e interativo de

computadores em rede, mudando, não só todo o sistema de tecnologia, mas também suas interações sociais e organizacionais.

Inovações também se fizeram sentir no campo das telecomunicações, que “foram revolucionadas pela combinação das tecnologias de ‘nós’ (roteadores e comutadores eletrônicos) e novas conexões (tecnologias de transmissão)”. (CASTELLS, 2005, p.81). Com o avanço em optoeletrônica¹⁵ e em tecnologia de transmissão, houve um aumento surpreendente da capacidade das linhas de transmissão. Isso aumentou a potência da comunicação a distância, pois, enquanto os primeiros cabos telefônicos transatlânticos, em 1956, por exemplo, podiam transportar cinquenta circuitos de voz compactada, os cabos de fibra ótica, em 1995, podiam transportar 85 mil desses circuitos. Estava, assim, construída a base da Internet.

Todo esse sobrevôo na História se justifica para compreendermos que cada um desses avanços tecnológicos contribuiu para ampliar os efeitos das tecnologias da informação. A convergência das tecnologias eletrônicas no campo da comunicação interativa teve como resultado a criação da Internet, considerada por muitos a mais revolucionária tecnologia da Era da Informação.

Procurando conceituar o que vem a ser de fato a Internet, vamos encontrar a visão de vários autores sobre a Internet. Dentre eles, destacamos: Castells (2005) que a define como a rede que liga a maior parte das redes; é a espinha dorsal da comunicação global mediada por computadores; Amenta (1996) que afirma ser a Internet um conjunto de computadores independentes e interligados eletronicamente entre si; Maurry apud Costa (2005, p.7) que vê a Internet como “um espaço aberto numa informação multidimensionada, desmaterializada, [...] e um

¹⁵ Optoeletrônica diz respeito à transmissão de mensagens por meio de fibra ótica e laser. (Notas nossas).

tempo indefinido, ao mesmo tempo longo e curto”. Longo porque trabalhamos fora do tempo real, por meio do e-mail, principalmente, e curto em função da aceleração das trocas de turnos e do acesso aos recursos eletrônicos; Sfez (1999, p.122-123) que diz ser a Internet “circulações sem começo nem fim, na medida em que as `entradas` são múltiplas, e os encaminhamentos, complexos; [...] a rede impõe-se a todos como tecnologia do espírito”; Levy (1999c, p.100) que conceitua a Internet como “o grande sistema de conexão das redes”.

Assim, podemos definir a Internet como uma rede mundial que interliga milhões de computadores e seus respectivos usuários, os internautas, espalhados nos cinco continentes, conectando-os ao universo cibernético mediado por uma tecnologia instrumental – o computador.

A Internet originou-se do trabalho da Advanced Research Projects Agency (Agência de Projetos de Pesquisa Avançada) – a ARPA – do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, considerada uma das mais inovadoras instituições de pesquisa do mundo. Dentre as várias iniciativas empreendidas pela ARPA, algumas das quais mudaram a história da tecnologia e anunciaram a chegada da Era da Informação em grande escala, está a criação de um sistema de comunicação invulnerável a ataques nucleares. Essa foi a resposta americana à União Soviética por haver lançado ao espaço seu primeiro satélite – o *Sputnik*, em fins da década de 1950.

O sistema de comunicação criado pelos Estados Unidos, através da ARPA, chega num momento em que as nações conviviam com o medo da Guerra Fria, com o mundo dividido em dois grandes blocos: o socialista, liderado pela União Soviética e o capitalista, liderado pelos Estados Unidos. Era um momento permeado

pelo embate ideológico entre as duas grandes potências econômica e militarmente, que mantiveram o mundo preso a tensões por quase cinquenta anos.

O mesmo clima de disputa pelo poder que aterrorizou países do mundo inteiro foi, também, o principal responsável pelo impulso científico e tecnológico, pois cada movimento de um dos lados era seguido de uma resposta quase que imediata do opositor.

A primeira rede de computadores – a ARPANET – começou a funcionar em 1º de setembro de 1969, com seus primeiros quatro nós: um na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, um na Universidade de Utah, um na Universidade da Califórnia, em Santa Bárbara e um no Stanford Research Institute. Era uma rede aberta aos centros de pesquisa colaboradores com o Departamento de Defesa dos Estados Unidos que os cientistas passaram a usá-la para suas próprias comunicações, criando, assim, uma rede de mensagens entre os entusiastas da ficção científica.

Várias outras redes foram criadas, como a MILNET, fruto da divisão da ARPANET, orientada diretamente às aplicações militares; a CSNET, rede científica; a BITNET, rede para acadêmicos não-científicos. Todas essas redes ligavam-se diretamente à ARPANET, considerada a espinha dorsal do sistema de comunicação. Depois de mais de vinte anos de serviços, mais precisamente em 28 de fevereiro de 1990, a ARPANET encerra suas atividades, por haver se tornado tecnologicamente obsoleta.

A Internet passa a ser “monitorada” pela NSFNET e, após cinco anos, é privatizada totalmente, “quando inúmeras ramificações comerciais das redes regionais da NSF uniram forças para formar acordos colaborativos entre redes privadas”. (CASTELLS, 2005, p.83).

Como uma conexão interplanetária, a Internet vale-se do que se chama protocolo de comutação, para o envio de mensagens ou comutação de pacotes. No início (1970), foi utilizado o Network Control Protocol – NCP. Contudo, o número de usuários aumentou a tal ponto de não comportar a demanda, sendo, assim, trocado pelo Transfer Control Protocol/Internet Protocol – TCP/IP, que teve a aceitação como o padrão mais comum de protocolos de comunicação entre computadores. Faltava, no entanto, mais uma convergência tecnológica para que os computadores se comunicassem entre si. Assim, o TCP/IP foi adaptado ao UNIX, um sistema que permitia o acesso de um computador a outro.

Nasceu, assim, o sistema de comunicação

Em ampla escala na forma de redes de área local e redes regionais ligadas umas às outras, e começou a espalhar-se por toda parte onde houvesse linhas telefônicas e os computadores estivessem equipados com modems¹⁶, equipamento de preço bastante baixo. (CASTELLS, 2005, p.85).

Ainda segundo Castells (2005), ao lado da criação da Internet como uma rede universal com acesso público, dentro de normas consideradas aceitáveis pela comunidade científica e pelo Pentágono, surgiu nos Estados Unidos uma contracultura¹⁷ de crescimento incontrolável. Primeiro foi a invenção do modem para PCs por dois estudantes de Chicago, quando tentavam descobrir um sistema para transferência de programas entre computadores via telefone sem percorrerem longos trajetos. Assim, em 1979, divulgaram o Protocolo *X modem* gratuitamente.

¹⁶ Modem – vocábulo de origem inglesa que significa um dispositivo que conecta um computador a uma linha telefônica, permitindo a transmissão e a recepção de textos e imagens. (XIMENES, 2000, p.634).

¹⁷ O termo *contracultura* significa “uma cultura minoritária caracterizada por um conjunto de valores, normas e padrões de comportamento que contradizem diretamente os da sociedade dominante”. A palavra *contracultura* foi acrescentada à língua inglesa no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, referindo-se aos valores e comportamento da mais jovem geração norte-americana dos anos 60, que se revoltava contra as instituições culturais dominantes de seu país, na maior parte, afluentes. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p.134.

Com isso, as redes de computadores que não estavam ligadas à ARPANET puderam se comunicar entre si por conta própria.

Depois da invenção do *modem*, veio a versão modificada do Protocolo UNIX, que possibilitava a interligação de computadores por meio de uma linha telefônica comum. Essa versão foi criada por três alunos da Duke University e da Universidade da Carolina do Norte, quando desenvolveram um fórum on-line de conversas sobre Informática. Esse fórum recebeu o nome de Usenet, também foi divulgado gratuitamente e se tornou um dos primeiros sistemas de conversas em larga escala.

Em 1983, foi criado um sistema para publicação de avisos em PCs, utilizando-se um modem e um software especial que permitiam aos computadores se comunicarem com um PC equipado com essa tecnologia de interface. Esse sistema deu origem à Fidonet, uma rede de comunicação barata, aberta e cooperativa que teve êxito principalmente nos países pobres, como a Rússia, em especial entre grupos da contracultura (ROHOZINSKI, 1998).

Foi a contracultura que viabilizou essa tecnologia de ponta a qualquer pessoa e um PC, favorecendo “uma progressão espetacular de força cada vez maior e preços cada vez mais baixos ao mesmo tempo”. (CASTELLS, 2005, p.87). Com isso, são criados os *bulletin board systems* – BBS ou os sistemas de quadro de avisos que, com o uso de PC, modem e linha telefônica, tornaram-se os fóruns eletrônicos de todos os tipos de interesse e afinidades, criando, com isso, as comunidades virtuais. (RHEINGOLD, 1996).

Por volta de 1990, a criação de um novo aplicativo, a teia mundial conhecida como World Wide Web – WWW, contribuiu para a difusão da Internet na sociedade em geral. Essa teia, criada no Centre Européen pour Recherche

Nucleaire – CERN, por um grupo de pesquisadores chefiados por Tim Berners Lee, organizava os *sítes* da Internet por informação, oferecendo aos usuários um sistema fácil de pesquisa para procurar as informações desejadas e gratuito.

Vamos concluir este tópico dizendo que a Internet, como

Esse novo espaço digital está “além” do espaço que a física descreve, pois o ciberdomínio não é feito de forças e partículas físicas, mas de bits e bytes¹⁸. Esses pacotes de dados são o fundamento ontológico do ciberespaço, as sementes das quais o fenômeno global “emerge”. [...] Por não estar ontologicamente enraizado nesses fenômenos, o ciberespaço *não está sujeito às leis da física* e portanto não está preso pelas limitações dessas leis. [...] Os chips de silício, as fibras óticas, as telas de cristal líquido, os satélites de comunicação, até a eletricidade que provê a Internet de energia são todos subprodutos dessa ciência sumamente matemática. No entanto, se não poderia existir sem a física, o ciberespaço não está tampouco confinado à concepção puramente fisicalista do real. (WERTHEIM, 2001, p.167).

2.2.2 A Lingua(gem) da Internet

A Internet, como uma tecnologia simbólica e de comunicação, possui largo alcance no corpo social. Seu impacto pode ser sentido nas mais diversas áreas da vida contemporânea: da educação à cultura de massa, do entretenimento aos negócios, dos namoros virtuais aos casamentos reais.

As proporções imensuráveis atingidas hoje pela Internet são decorrentes tanto da facilidade de acesso quanto da quase inexistência de controle e/ou censura das informações circulantes e das possibilidades múltiplas de uso, como por exemplo, diversão, trabalho, pesquisa, relacionamentos pessoais, possibilitando, assim, uma interação direta, pois, segundo Tripod (2003, p.8),

El usuario participa en forma interactiva en el medio, con lo cual puede consultar, recibir información y a la vez crear y enviar información, tanto en forma global como individualizada; de esta manera a través de Internet, es

¹⁸ Bit – termo cunhado em 1949 pelo cientista de computação John Turkey durante uma discussão de jantar sobre dígitos binários. Byte, por outro lado, entrou no léxico na IBM em 1956 e veio a significar “igual a oito bits” – a unidade de memória ou de dado necessária para estocar um caractere em ASCII. (The New Hacker’s Dictionary apud WERTHEIM, 2001, p.167).

possible establecer interacciones persona a persona, las cuales al enmarcarse en el entorno de la red poseen características particulares que las hacen diferentes de una interacción cara a cara.

Essa participação interativa do usuário mediada pela Internet tem possibilitado o surgimento de uma nova linguagem, cuja grafia nos deixa sem saber como proceder: “page” ou “peidge”?, “down” ou “daun”?, “end” ou “ende”? Outras vezes, “por conta da rapidez usa-se apenas a inicial de algumas palavras e a grafia de outras é alterada: ‘que’ se transforma em ‘q’, ‘aqui’ que se transforma em ‘aki’, ‘você’ se transforma em ‘ce’ ou em ‘vc’ (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p.167). Outras vezes, ainda, as palavras são utilizadas na língua de origem, como é o caso do inglês.

Nasce, assim, na Internet, uma língua híbrida¹⁹, com uma linguagem cifrada, tendo na escrita sua forma de expressão predominante. É uma língua fonética, muito econômica e lacônica. Essa língua híbrida apresenta, como já referido anteriormente, não só uma alta incidência de neologismos e vocábulos ingleses não traduzidos, como é o caso de *setup*, *web page*, *home page*, *link*, *chat*, *software*, *hardware*, *mouse*, *e-mail*, dentre outras lexias, mas também as abreviações de expressões em inglês, como o caso dos acrônimos *btw* (by the way ou a propósito), *bbs* (bulletin board sistem), *LOL* (laughing out loud ou rindo alto), *AFK* (away from keyboard ou longe do teclado). Encontramos, ainda, nessa língua híbrida, as abreviações que encurtam a tarefa de digitar, como por exemplo: *H/M* (você é homem ou mulher), *Bjs p vc*, *blz!* (Beijos para você, beleza!), *9vidades* (novidades), *Que boooooooooommmmm!!!!* *TCDF* (Tô Chorando De Felicidade), *4U* (for you/para você).

¹⁹ O significado com que o termo está sendo empregado no trabalho já foi explicitado na INTRODUÇÃO.

Convém ressaltar que, com a Internet, à escrita foi atribuído um grande desafio: tornar-se tão dinâmica quanto a fala, mostrando-se, assim, capaz de preencher vazios que, na fala, são supridos por recursos paralingüísticos como os gestos, o tom da voz, a expressão facial, um olhar ou até mesmo o silêncio. É uma escrita “leve, compacta, econômica e cheia de símbolos brincalhões que poupam palavras e toques” (NICOLACI-DA-COSTA), 1998, p.160), como os símbolos usados para expressar emoções, os chamados *emoticons* ou *ícones emocionais*, cujo objetivo é representar o estado emocional ou atitude de quem escreve, ou seja, são códigos elaborados a partir de sinais de pontuação, para expressarem sentimentos, emoções. Por exemplo: :-) ou :) feliz; :-D ou :D dando gargalhadas; :-O ou :O espantado; :-P ou :P fazendo careta; ;-) ou ;) piscando; :-(ou :(ou :-> triste ou muito triste; :-S ou :S de boca fechada; :-| ou :| indiferente.

Às vezes, também, nos deparamos com *emoticons* desafiadores, como, por exemplo: ‘:-) mergulhador; [:-) de walkman; 8(:-) Mickey; C=:-) cozinheiro; @ops!@ops!@ops!:-) cabeludo; ↯:-) filósofo; :%% com acne; :*) resfriado; cI:= Carlitos; 5:-) Elvis Presley; :3-< cão; ^..^ gato; :8) porco; ~~~~~8) cobra; (--) coruja, dentre outros símbolos utilizados pelo usuário da Internet, primordialmente, nos *chats* ou salas de bate-papo.

Esses *emoticons* são improvisados na hora da conversa na Rede e construídos à base de caracteres do teclado do computador, formatando as diversas expressões de uma face. Há, ainda, os *smileys*, termo proveniente do inglês significando *sorridente*, *alegre*, com traços mais refinados, coloridos, na maioria das vezes, colocados à disposição do internauta pelo próprio provedor da Rede dentro dos *chats* como forma de tornar a conversa mais divertida, mais criativa. Senão vejamos:



Tanto os *emoticons* quanto os *smileys* ganham sentido, à medida em que as mensagens vão sendo construídas, permitindo que a leitura seja efetivada porque se correlacionam com as simbologias e os símbolos, quanto à convencionalidade, não são totalmente arbitrários. Segundo Epstein (1990, p.66),

Os símbolos [...], além de representarem uma idéia abstrata, transcendem a dimensão puramente cognitiva. O 'significado' de um símbolo transborda as fronteiras do racional, pois atinge as camadas mais profundas da psique humana.

Nesse sentido, no ambiente virtual, o símbolo é utilizado em substituição a algo, ou seja, é acionado pelo usuário sempre que a palavra possa ser dispensada ou sempre que quiser associar à escrita uma maior expressividade, substituindo, inclusive, a linguagem não-verbal como os gestos, a expressão facial, entre outros.

O símbolo, além de não ser totalmente arbitrário, relaciona-se à verdade e à ficção, concomitantemente. Assim, se for considerado apenas "o elemento de ficção, o símbolo torna-se irreal; se apenas o elemento de verdade, o símbolo torna-se um mero signo substitutivo" (EPSTEIN, 1990, p.69).

No ambiente de rede, a língua apresenta peculiaridades ainda restritas a esse espaço específico. É um código escrito (re)inventado, com características de uma comunicação face a face, pois está impregnado de improvisações, gírias, desapego à rigidez da norma padrão. Até porque a escrita, segundo McLuhan (2002, p. 97),

Desafia, em seqüência, o que é imediato e implícito na palavra falada. Além disso, ao falar, tendemos a reagir a cada situação, seguindo o tom e o gesto até de nosso próprio ato de falar. Já o escrever tende a ser uma espécie de ação separada e especializada, sem muita oportunidade e apelo para a reação.

Diante desse cenário, em que a Internet vem se tornando o centro de muitas discussões epistemológicas entre os teóricos²⁰ das várias áreas do saber, a linguagem utilizada por essa tecnologia torna-se objeto de estudo entre os muitos pesquisadores, inclusive os das Ciências da Linguagem. Num primeiro momento, é descrita como uma linguagem adaptada e adequada a um serviço (ambiente de rede) de um meio ou instrumento eletrônico (computador). Contudo, a descoberta dessa manifestação lingüística vem cercada de polêmicas.

Alguns a vêem apenas como uma variação dialetal a ser conhecida por todos como mais uma possibilidade de comunicação, como é o caso da professora Eni Orlandi, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas – Unicamp, que assim se manifestou:

Não vejo perigo. É um código a mais para os jovens conversarem. A língua é maleável e se constrói com as necessidades da história. [...] Toda vez que instrumentalizam o homem, há mudanças. As novas formas vêm com as novas tecnologias (ISTOÉ, 2005, p. 57);

do professor de Lingüística da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, Bruno Dallari, para quem “a Internet reabilitou a escrita que estava em desuso entre os jovens dos anos 90 (VEJA, 2005, p.129); da prof^a Cássia Panizza Batista, mestra pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, que afirma ser “desnecessária a preocupação com uma possível substituição da escrita tradicional pela dos chats. O fundamental é que a escola oriente os alunos quanto aos usos dos diferentes gêneros textuais e que considere que o computador já faz parte da sala de aula, assim como o giz e o apagador” (BATISTA, 2005, p.2); do professor de português do Sistema Anglo de Ensino, Eduardo Antônio Lopes,

²⁰ Dentre eles, podemos citar: Levy (1996; 1999a,b,c; 2002), Castells (2005), Rheingold (1994), Crystal (2001), Nicolaci-da-Costa (1998), Martins; Silva (1999), Demo (2001), Scheer (1995), Sancho (1998), Reis (1995) .

para quem o “temor em torno do internetês²¹ é um exagero. Em vez de inimigo, ele pode se tornar um aliado em sala de aula. É uma oportunidade a mais que o professor tem para trabalhar a linguagem em sala de aula”. (ÉPOCA, 2005, p. 5).

Outros, porém, consideram a linguagem utilizada no meio eletrônico uma perversão da língua, cujas conseqüências tornam-se imprevisíveis. Eles classificam a linguagem virtual como transgressora da norma padrão. Dentre eles, destacamos o filólogo Evanildo Bechara, membro da Academia Brasileira de Letras, que diz: “Enquanto essa grafia cifrada for usada só em ambiente de internautas, tudo bem, é mais uma modalidade gráfica de gíria. Extrapolar isso ao grande público é um assalto à integridade do idioma” (ISTOÉ, 2005, p. 57) e o professor Claudemir Belintane, professor de Metodologia de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, que afirma: “Não se deve aceitar que a linguagem da Internet contamine a formal de maneira abusiva”. (VEJA, 2005, p.129). Já a lingüista Maria do Carmo Fontes, da PUC de São Paulo, é mais cautelosa. Ela afirma que a linguagem da Internet tem sua razão de ser. “Cada contexto vai permitir a criação de uma nova linguagem. Se a idéia é ser mais ágil, é justo que se criem novas palavras e abreviações. [...] ‘Internetês’ só serve num chat ou numa mensagem de celular. Até em e-mail deve ser evitado”. (ÉPOCA, 2005, p. 5).

É bom dizermos que, assim como no passado houve reações contrárias aos novos instrumentos que iam surgindo, questionando-os acerca das possíveis influências sobre a sociedade, no presente também ocorre o mesmo: muitos estão vendo a Internet com desconfiança e se perguntam se esses espaços, criados a partir da mídia virtual, são capazes de afetar a capacidade lingüística do ser humano.

²¹ Nome dado à língua usada na Internet. (Notas nossas).

Crystal (2001) considera a Internet como um espaço e um contexto que não só alcançarão, como também influenciarão a língua e suas variedades, favorecendo a criatividade pessoal do homem, revolucionando, assim, o presente. E “If the Internet is a evolution, therefore, it is likely to be a linguistic revolution”.

Na tentativa de procurar compreender “o papel da linguagem na Internet e o efeito da Internet na linguagem” (CRYSTAL apud MARCUSCHI, 2004, p.19), é ainda Crystal que apresenta três aspectos a serem observados. Esses aspectos são assim descritos:

1) do ponto de vista do uso da linguagem, verificamos a presença de uma pontuação minimalista, uma ortografia meio bizarra, uma escrita semi-alfabética, com estruturas frasais pouco ortodoxas, abreviaturas nada convencionais e uma abundância de siglas;

2) do ponto de vista da natureza enunciativa da linguagem, há uma participação mais intensa e menos pessoal dos usuários, surgindo, assim, a *hiperpessoalidade*, decorrente da integração semiótica dos discursos travados na rede;

3) do ponto de vista dos gêneros textuais realizados, encontramos a transmutação de gêneros existentes, de forma bastante complexa; encontramos, ainda, o desenvolvimento de alguns gêneros novos e a mesclagem de vários outros gêneros.

Vemos, assim, que a Internet não só trouxe conseqüências à linguagem, mas à forma de trabalharmos essa linguagem, fazendo, inclusive, surgir novos gêneros textuais, além de reorganizar os já existentes. Contudo, o discurso eletrônico (ou a comunicação mediada pelo computador), segundo Crystal (2001),

ainda se acha em estado meio selvagem e indomado, lingüística e organizacionalmente.

O próprio estado de anonimato dos participantes nos bate-papos virtuais favorece o lado instintivo, desde a escolha do apelido até as decisões lingüísticas, estilísticas e liberalidades quanto ao conteúdo. Trata-se de uma estética em busca de seu cânone, se é isso que pode acontecer. (MARCUSCHI, 2004, p.19).

A Internet, considerada a grande teia que interliga máquinas (o computador) e rompe fronteiras, possibilita às pessoas de diferentes e até mesmo desconhecidos espaços culturais estarem em contato, realizando o processo de troca de informações e de experiências, cuja língua de comunicação está povoada, também, de várias metáforas espaciais e de movimentos ondulares, cujas expressões são encontradas tanto em inglês quanto em português. Temos *home page* (página-lar), *site* (sítio/local), *mailbox* (caixa do correio), *janelas*, *ciberespaço*, *endereço eletrônico*, dentre outras metáforas espaciais; há as metáforas de movimentos ondulares, como: *surf*, *navegar*. Todas essas metáforas nos dão a sensação de continuidade entre velho e o novo, o antes e depois, entre a realidade quotidiana e a virtual.

Nesse sentido, é uma revolução lingüística, conforme Crystal (2001), a Internet. Além das metáforas, a língua se apresenta recheada de incorporações, provenientes da língua-mãe da cibercultura²³, o inglês, conforme já nos referimos anteriormente. Essas incorporações têm a tendência de adotar a fisionomia fonológica da língua importada; a morfológica recebe o mesmo tratamento dado às palavras da língua portuguesa, como é o caso do plural de *hardware* e *software* que é formado apenas com o acréscimo do morfema de número –s. São palavras que

²³ Cibercultura entendida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 2001, p.17). A cibercultura conecta pelo contato, pela interação geral, dando “forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade”. (Id. Ibid., p.119)

não admitem flexão de número na língua de origem (inglês), mas são flexionadas como se pertencessem à língua vernácula – o português. Um outro exemplo é o plural de *mouse* que, também, é formado com o acréscimo de –s, embora em inglês seja representado por outra lexia: *mice*.

Há, também, formações novas resultantes da criatividade lingüística, a partir da competência do usuário da língua, difundidas, na maioria das vezes, pela Internet. São criações advindas, principalmente, do campo artístico, científico e tecnológico, que possuem o objetivo de oferecer novos conceitos sobre a realidade e, assim, acompanhar a evolução humana. Até porque coisa alguma chega realmente a ser se não for recriada através da palavra, pois só existe aquilo de que se fala e “o que existe só existe na medida exata de como é apresentado pela linguagem” (CRITELLI, 1996, p.74).

Essas criações são incorporadas na língua portuguesa adaptadas: a adaptação fonológica se realiza sem nenhuma preocupação de fidelidade à língua de origem; o mesmo não ocorre na morfologia nem na grafia. Encontramos casos que apresentam a seguinte forma: morfema lexical em inglês seguido do morfema derivacional da língua portuguesa. Como exemplo, podemos citar: *hardwarista* (hardware + ista), termo que significa *aquele que lida com hardware*; *deletar* (delet + ar); *escanear* (scanner + ar); *clicar* (clic + ar); *linkar* (link + ar), dentre outras criações tão comuns em nosso dia-a-dia. São formações atípicas com formas que podem representar as duas dimensões da língua: a diacronia e a sincronia, simultaneamente. Daí porque, segundo Freitas, (1981, p. 127),

As palavras estrangeiras, introduzidas em nossa língua, devem ser analisadas na morfologia vocabular sob o mesmo critério das palavras que já faziam parte do nosso léxico, desde que se tornem correntes no uso do sujeito-falante e sejam valorizadas dentro de um critério sincrônico.

Um outro tipo de incorporação a ressaltar diz respeito aos nomes dos programas veiculados pela Internet, como *ICQ* e *CuSeeMe*. São acrônimos da língua inglesa utilizados para descreverem as principais características de tais programas. O programa *ICQ*, por exemplo, é lido em português tal como o é em inglês *I see you*, que significa *Eu procuro você*. É um programa que localiza usuários da Internet e lhes envia mensagens onde quer que estejam no mundo. Já o *CuSeeMe* envolve o recurso de vídeo: a pessoa se comunica e é vista por seu interlocutor. É também conhecido como “o programa de nome feio”, foi desenvolvido na Cornell University ou CU. Deve ser lido em inglês: *See you see me*, que significa *Vejo você, você me vê*.

Esses tipos de incorporação trazem embutida uma lógica ágil que permite usos da língua bastante criativos, como construções do tipo *fazer download*, *pv* ou *pfvr* (por favor) ou *pls* (please), os já referidos *emoticons* e os *smileys*. Também pertencem a essa lógica palavras como: *vIRCiados* (viciados em IRC – Internet Relay Chat), *IRContros* (encontros de pessoas que se conheceram virtualmente em um canal de IRC), *Netiqueta* (regras de etiqueta da Net) e tantas outras novidades e incorporações que já até surgiram glossários e mais glossários, trazendo os novos vocábulos com seus respectivos significados, além da publicação de dicionários *on* e *off-line*²⁴.

Convém lembrar que essa revolução lingüística tem contribuído com a ampliação do léxico das línguas, mais especificamente, da língua portuguesa. Além dessas incorporações, há os empréstimos que não se constituem propriamente uma inovação, mas “uma adoção que é a adequação da língua como saber lingüístico à

²⁴ Podemos citar o *Dicionário da Internet*, de Christian Crumlish, publicado em 1997 pela Editora Campus e o dicionário *online* da Ponto Net <<http://www.spacenet.com.br/dicionário>>

sua própria superação e tem como determinante fins culturais, estéticos e funcionais”. (CARVALHO, 1989, p.24).

Como a adoção de termos estrangeiros se processa por meio da seleção que adapta tais termos às circunstâncias do momento, podem entrar e sair de uso, caso se tornem desnecessários ou motivem a formação de um termo vernáculo para substituí-lo. Contudo, não é isso que vem ocorrendo com os empréstimos provenientes, principalmente, do inglês norte-americano, a partir do momento em que a Internet perde sua função militar e se populariza e o mundo se globaliza. “Esse é um processo de produção, reprodução e universalização cultural cada vez mais intenso e generalizado, já que extremamente potencializado pelas mais diversas tecnologias” (IANNI, 1996, p.103).

A maior parte das comunicações usadas nos intercâmbios entre as nações, desde as mercadorias às idéias, das moedas às religiões, realiza-se em inglês. Grande parte da produção científica, filosófica e artística está registrada nessa língua, seja por suas versões originais, seja por suas traduções.

A mídia impressa, eletrônica e informática, bem como produtos como o disco, o cinema e os programas televisionados jogam um papel fundamental na difusão do inglês. Representam de longe o principal meio de por-se em contato com esta língua que alcança o maior número de pessoas, que as toca mais freqüentemente e de maneira mais variada[...] Esta presença do inglês manifesta-se como a própria língua das mídias. Além disso, as mídias propagam em inglês a reprodução da realidade do mundo contemporâneo. (TRUCHOT apud IANNI, 1996, p.173).

Esse é um fenômeno que vem ocorrendo não só na língua portuguesa. De um modo geral, as línguas vivas, como o francês, o espanhol e o próprio português, têm sido marcadas pela presença do inglês. Um exemplo típico é o

espanglish, idioleto²⁵ usado pela população espanhola dos Estados Unidos que está ganhando espaço entre os espanhóis que não vivem na terra do “Tio Sam”.

Esse idioleto, segundo Castro (1999, p.2), constitui-se em

Una lógica forma de ser y un origen explicable y comprensible. Su función es claramente comunicadora, pero sólo puede darse cuando existe una carencia de vocabulario en alguna de las partes que forman un diálogo. Cuando existe alguna duda o algo que obstaculice la comprensión, se echa mano de la versión inglesa, idioma que ambos interlocutores comprenden, y la comunicación, por fim, se completa.

Um outro exemplo que podemos citar diz respeito à França que, através da Assembléia Nacional, aprovou uma lei proibindo o uso de palavras estrangeiras nos anúncios publicitários, cujo objetivo era “combater o uso excessivo e indiscriminada de expressões inglesas como *stand-by*, *on line* ou *software*, que segundo os autores do projeto estão transformando o francês em ‘franglês” (O GLOBO, 1994, p.5), como se, por meio de um projeto e suas sanções, fosse possível proibir o usuário da língua de usar a terminologia que quiser ou que bem lhe aprouver, visto que as línguas sempre foram dinâmicas.

No Brasil, a presença de termos estrangeiros, provenientes, na maioria das vezes, do inglês, tem levado ao surgimento de discussões e até de leis, com o objetivo de disciplinar o que para muitos vem se constituindo “uma invasão que compromete o idioma” (destaque nosso). Um exemplo que podemos citar é o posicionamento do professor Arnaldo Niskier (apud REBELO, 1999, p.1). Segundo ele, nunca se escreveu e falou tão mal o português como hoje e tudo por culpa do ensino, da falta de leitura e dos disparates da TV.

Um outro exemplo é o Projeto de Lei nº 1676/99, do deputado federal Aldo Rebelo que “dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua

²⁵ Idioleto significando conjunto dos hábitos de fala do indivíduo considerados em determinada época. Língua individual que tem de característico, divergente da norma. JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionário de Lingüística**. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1981.

portuguesa [...] que tem sofrido um devastador ataque de estrangeirismos (REBELO, 1999, p.1). Para o deputado, a Academia Brasileira de Letras possui um papel de suma importância neste processo de desvalorização do português, visto que

Por tradição e pelas leis que desde 1931 a autorizam a cuidar da ortografia, cabe proteger o idioma dos estrangeirismos desnecessários e extravagantes, na grafia e no som, que deformam a língua e fazem de cada brasileiro um Champollion a decifrar hieróglifos. (REBELO, 1991, p.1)

Podemos citar, ainda, a Lei Municipal nº 055/97, do professor e vereador da cidade de São Luís, capital do estado Maranhão, Batista Botelho sobre os *outdoors* espalhados pela cidade e sobre os nomes de lojas que apresentam nomes em inglês. A lei tem o objetivo de

tentar reduzir os erros gramaticais que agridem quem conhece as regras da Língua Portuguesa e ensina errado quem ainda não as aprendeu [...] e reduzir os estrangeirismos – uso abusivo de expressões estrangeiras, especialmente as de origem inglesa (O ESTADO DO MARANHÃO, 2000, p. 6).

É bom lembrar que a língua portuguesa, mesmo sendo falada por um contingente considerável de brasileiros, pouco tem participado do processo de atualização da cultura mundial e, se não a atualizarmos, “como negociar empréstimos, fazer fundings loans em démarches cujo approach nem sempre tem o green signal do international business?”²⁵

As ciências, as técnicas, os costumes e o mundo, de um modo geral, evoluem rapidamente, havendo, portanto, urgência em nomear as novidades. Isso tem levado, no caso do português, a uma permanente adoção de novos termos de terminologias especializadas das modernas tecnologias de ponta que são compostas de termos não-traduzidos, como por exemplo, *on-line*, *scanner*,

²⁵ Achamos conveniente traduzir as partes da citação em língua estrangeira, conforme o que segue: “Como negociar empréstimos, fazer fundo de empréstimos em desenvolvimento cujo acesso nem sempre tem o sinal verde dos negócios internacionais?”.

breakfast, marketing, carrying, out-bord, outsider, spotman, pointer, business, personal banking, self-service, workshop, layout, links, best-seller, browser, e-mail, manager, network, new-look, newmarket, off-line, sportman, happy-end, happy hour, upgrade, uppercut, up-to-date, check-up, out-door.

Convém ressaltar que muitos desses termos já foram incorporados ao vocabulário da língua. No *Dicionário Aurélio–Século XXI*, já se encontram registrados, como empréstimos não-traduzidos: *homepage, off-line, backup, net, link, web, chat, site, e-mail, hacker, html, on-line, network, Internet, interface, login, logoff*; como empréstimos adaptados a formas de derivação: *navegar, clicar, inicializar, acessar, deletar, digitalizar, escanear*; como empréstimos traduzidos: *servidor, protocolo, disquete, ícone, vírus, navegador, hipertexto, hipermídia, mídia*, entre inúmeros outros.

No caso dos vocábulos cuja grafia permaneceu em inglês, inferimos que, se fosse feita a adaptação gráfica, poderia prejudicar a compreensão e a identificação do termo não seria possível, devido à grande distância entre a grafia e a pronúncia. Acreditamos, até, que, se fossem substituídos por vocábulos em português, seriam rejeitados pelos usuários. Basta lembrar que já houve, na história da língua portuguesa, empréstimos que foram adaptados, mas não foram assimilados pelo falante. Foi o caso dos seguintes termos, segundo Carvalho (1989, p. 49): *ludopédio* para substituir *futebol*; *lucívulo* em lugar de *abajur*; *ludâmbulo* para substituir *turista*; *preconício* em lugar de *reclame*; *convescote* para substituir *piquenique*.

A língua constrói-se a partir da rede tecida nas relações humanas. No caso da Internet, a linguagem é construída a partir de uma língua comum, ou seja, a partir de uma linguagem que se configura como técnica até certo ponto, visto que

seu vocabulário é colocado em uso para o mundo inteiro, sendo, por isso, transportado para a linguagem comum. Com isso, passa a fazer parte do repertório lingüístico dos falantes e, por extensão, dos que utilizam a Rede. Como, então, impedir que uma língua viva, no caso, a portuguesa, se intersubjetive com outras línguas, se o homem, para existir, precisa interagir com o seu-ao-redor e com-os-outros que estão no mundo? O homem é um ser temporal; sua existencialidade é um tempo vivido numa determinação consciente e efetiva de sua própria existência. Como a língua faz parte do homem, ela também é temporal, estando sujeita, portanto, às facticidades do próprio espaço/tempo, entendido como o horizonte de possibilidades de ser.

O que está a ocorrer com a linguagem na Internet não é um fenômeno novo. A língua portuguesa, por exemplo, em cada período histórico, foi elaborando padrões lingüísticos próprios, fundamentados na analogia das maneiras e dos hábitos que falantes portugueses haviam desenvolvido em outras épocas. No século XVI, durante o Renascimento, houve a presença do italiano; no século XVII, foi a vez do francês. Nesses períodos, como em outros, a sociedade seguia a passos lentos. Um vocábulo circulava com mais dificuldade, penetrava na língua com menos intensidade e até fazer parte do vocabulário do falante decorria décadas. O processo social permitia à língua analisar, escolher e assimilar os étimos considerados estranhos. Hoje, verificamos que não há tempo para esse processo e identificar as escolhas etimológicas. Os empréstimos do avanço tecnológico e cultural são sedimentados em apenas alguns dias ou meses na linguagem quotidiana, tanto oral quanto escrita, pelos meios de comunicação.

Na Internet, a linguagem tem adquirido pressupostos próprios que, naturalmente, estão caminhando para um novo modelo de comunicação. Os termos

dessa área estão sendo explorados, transferidos para o contexto social e divulgados na Rede como uma linguagem global. É uma linguagem que tem modificado, não apenas nossa inter-relação com o mundo, como também nossa percepção da realidade e nossa interação com o espaço/tempo vivido. Contudo, esse *dever* da linguagem deve ser visto como uma possibilidade de desenvolvimento técnico-científico-cultural, colocado à disposição do usuário da língua para que assim possa ampliar sua competência comunicativa, reconhecendo os lugares da interlocução como espaços de construção de sujeitos verdadeiramente situados; reconhecendo, ainda, que usuário da língua “é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade lingüística e está à altura de decodificar algumas outras modalidades lingüísticas com as quais entra em contato”. (BECHARA, 1993, p.14).

2.2.3 A Interação Comunicativa da Internet

No tópico anterior, fizemos referência à revolução lingüística (CRYSTAL, 2001), dadas as transformações que a língua/linguagem vem sofrendo com o advento da Internet. Contudo, essa revolução traz embutida uma revolução bem mais ampla; podemos até considerá-la uma revolução cultural, pois abrange todos os campos da atividade humana: a religião, a ciência, a educação, a arte, a economia.

Esse não é um fato novo na vida do homem. Da pré-história aos dias atuais, sempre tem ocorrido mudanças que transformam radicalmente a sociedade. Leroi-Gourhan (1964) já afirmava que a civilização humana foi marcada por mudanças que ele as denominou abstrações radicais: o grito abstraiu-se em palavras, a mão abstraiu-se em ferramenta, o oral abstraiu-se em escrito. Podemos,

então, dizer que, como a virtualização é comparável a uma nova forma de abstração, pois o *real* abate-se em *virtual*, depois da idade da pedra, da idade do bronze, da idade do ferro, estamos vivendo a *idade do virtual*. Ou seja, o homem sempre esteve envolvido em grandes revoluções.

Esta nova revolução, fruto da cultura digital, centra-se no controle da informação, do conhecimento e das redes de comunicação. É o ciberespaço usado

fundamentalmente não para coleta de informação, mas para interação social e comunicação – e também, cada vez mais, para entretenimento interativo, o que inclui a criação de uma profusão de mundos de fantasias on-line em que as pessoas assumem elaborados *alter egos*. (Wertheim, 2001, p.170).

Com isso, surgem novas formas de comunicação, consideradas por alguns teóricos²⁷ como potencialmente mais democráticas e centradas no leitor. Outros, porém, como Postman (1995) e Birkerts (1994), receiam que a comunicação através de uma página digital possibilite interações muito superficiais com a mensagem escrita.

O espaço digital possibilita uma comunicação instantânea, pois num reduzidíssimo tempo permite o contato com o mundo. Podemos comprar, vender, falar com pessoas de diferentes países e continentes, pesquisar sobre os mais variados temas, participar de programas de ensino a distância em várias universidades do planeta, dentre outras formas de interação. É um espaço com amplas possibilidades de interações que surge para ser habitado, através de uma comunicação ‘todos para todos’, diferentemente da impressão, do rádio, da televisão “que funcionam segundo um esquema em estrela, ou ‘um para todos’” (LEVY, 1999b, p.206).

Antes, porém, de abordarmos essas novas formas de comunicação possibilitadas pelo ciberespaço, achamos necessário rever algumas formas de

²⁷ Dentre os teóricos, encontram-se: Levy (1999a,b,a; 2001), Landow (1997), Xavier (2002).

comunicação utilizadas pelo homem, ao longo do tempo. Essas formas serão abordadas, não necessariamente por ordem de seu aparecimento na vida humana, mas a partir da lógica de construção do presente texto.

Primeiramente, vamos nos deparar com a comunicação oral, tendo na Retórica – a arte de se comunicar oralmente e por escrito – uma maneira de estabelecer a comunicação. A Grécia Antiga, por exemplo, teve sua cultura moldada no domínio da comunicação oral, embora já fizesse uso da escrita muito bem. A Retórica, como forma de comunicação, foi muito valorizada na Grécia e Roma antigas. Foi estudada tanto na Idade Média quanto no Renascimento (com maior entusiasmo) e, até os séculos XVIII e XIX, ainda se fazia notar sua presença como forma de comunicação que deveria ser aprendida.

Uma outra forma de comunicação no mundo antigo foram as imagens, especialmente as estátuas, sobretudo em Roma na era de Augusto.

As imagens serviam para aqueles que não sabiam ler – a grande maioria – da mesma maneira como a escrita servia para aqueles que liam. Beijar uma pintura ou uma estátua era um modo de expressar devoção, o que ainda hoje em dia se vê nos mundos católico e ortodoxo. (BRIGGS & BURKE, 2004, p.20).

A devoção à imagem era uma forma de comunicação, pois através daquele gesto de devoção, o homem comunicava a todos sua religiosidade.

Na Idade Média, as imagens esculpidas em madeira, bronze ou pedra formavam um poderoso sistema de comunicação. Era com as imagens que as pessoas aprendiam o que era necessário saber como: a criação do mundo, os dogmas da Igreja, a vida dos santos, as virtudes e suas hierarquias, as ciências, as artes, os ofícios. Também o ritual era utilizado como um meio de comunicação. Rituais como a coroação de reis e a homenagem de vassalos ajoelhados diante de seus superiores sentados eram, para os que presenciavam a cena, uma forma de

comunicação, ou seja, uma forma de publicidade. Contudo, a oralidade ainda era uma forma de comunicação muito importante; tinha nos sermões um meio de comunicação das verdades religiosas dirigidas aos fiéis. Os padres pregavam nas igrejas e os frades pregavam tanto nas igrejas, quanto nas ruas e praças das cidades.

Havia distinções entre os *sermones dominicales* para os domingos e os *sermones festivi* para os vários dias de festa, sendo que o estilo da pregação (simples ou rebuscado, sério ou divertido, contido ou histriônico) era conscientemente adaptado às platéias urbana ou rural, clerical ou leiga. Em suma, as possibilidades do meio oral eram conscientemente exploradas pelos mestres do que era conhecido no século XVI como a 'retórica eclesiástica'. (BRIGGS & BURKE, 2004, p.38).

Com a Reforma Protestante, os sermões de domingo se constituíram um importante meio de comunicação da instrução religiosa, tanto para protestantes como para católicos. Martinho Lutero, mesmo considerando a invenção da imprensa a maior dádiva de Deus, via na Igreja uma casa da boca, e não da pena.

Convém ressaltar que os governos reconheciam o valor do púlpito para difundir informações, principalmente nas áreas rurais, e para

estimular obediência. A rainha Elizabeth I falou da necessidade de 'sintonizar os púlpitos', e Carlos I concordou, declarando que 'em tempos de paz as pessoas são mais governadas pelo púlpito do que pela espada', uma clássica e primeira declaração da idéia de hegemonia cultural. (BRIGGS & BURKE, 2004, p.39).

Ainda sobre a comunicação oral, é interessante dizer que o ensino nas universidades era baseado em debates formais ou disputas para testar a habilidade lógica do acadêmico, em palestras, em discursos formais ou declarações para testar os poderes de retórica do estudante. Os retóricos consideravam a arte fala e de gesto tão importante quanto a escrita. Também, nas escolas de gramática, era dada ênfase à oralidade: os alunos deviam desenvolver a habilidade de falar latim e os professores criavam diálogos e peças para que eles (os alunos) desenvolvessem a comunicação oral.

Um fato interessante na comunicação oral diz respeito aos boatos que “foram descritos como ‘um serviço postal oral’, funcionando com velocidade admirável” (BRIGGS & BURKE, 2004, p. 39). Muitas vezes, as mensagens transmitidas não eram espontâneas, pois algumas se espalhavam por motivos políticos, com um lado acusando o outro de haver espalhado o boato. Por exemplo, na Europa, no início da era moderna, houve três boatos: o do movimento iconoclasta de 1566, no norte da França e nos Países Baixos; a conspiração papal inglesa na década de 1680; o chamado “grande medo” no interior da França, em 1789, que foi analisado na década de 1930 por Georges Lefebvre, historiador especialista em Revolução Francesa.

Segundo Briggs & Burke (2004), a comunicação oral contribuiu para que se desenvolvessem instituições que procuraram estruturar esse tipo de comunicação, inclusive grupos de discussão mais ou menos formais, como academias, sociedades científicas, salões clubes, cafés e até livrarias que funcionaram como centros sociais.

Com a invenção da escrita, surgem os manuscritos, uma nova forma de comunicação, de disseminação da informação. Nos dois séculos que antecederam a invenção da impressão gráfica, os manuscritos foram produzidos em número cada vez maior, favorecendo a interação entre os homens, embora mediada pelo texto escrito.

Com a chegada da impressão gráfica, os manuscritos continuaram a ser usados para comunicações específicas, como: cartas familiares ou comerciais, que depois foram influenciadas pela impressão gráfica, com o aparecimento dos manuais para escritura de cartas; mensagens semipúblicas. Os manuscritos também foram

usados para publicações de livros de alguns escritores que preferiam fazer sua obra circular entre amigos e conhecidos em cópias manuscritas.

Como uma forma de comunicação, os manuscritos contribuíram para estabelecer vínculos sociais entre os indivíduos entre si, como, por exemplo, um grupo de amigos. Podemos até dizer que os manuscritos se constituíram um dos primeiros meios interativos, pois o texto podia ser alterado por quem fazia as transcrições que, muitas vezes, sentia-se livre para acrescentar ou subtrair algo do texto original, ou então modificava os nomes para adaptar o que estava escrito à sua própria situação.

Com a impressão gráfica, a comunicação, que se dava oralmente ou por manuscritos, tornou-se padronizada, com as publicações preservando o conhecimento, a informação. Isso fez surgir uma crítica à autoridade da publicação e facilitou a divulgação de pontos de vista incompatíveis sobre um mesmo tema.

O telégrafo, uma tecnologia instrumental inventada por William Fothergill Cooke e Charles Wheatstone, proporcionou ao mundo a comunicação por meio da eletricidade. Para a transmissão de mensagens, utilizava uma linguagem formada por pontos e traços, um código inventado por Samuel Morse que podia ser lido à velocidade de quarenta palavras por minuto.

Como um instrumento de comunicação, o telégrafo unificou terras distantes, levando muitas mensagens e estabelecendo a interação entre os povos dessas terras, principalmente, fora da Europa. Foi tão importante como meio de comunicação que foi concebido como a mais perfeita das invenções.

Na Austrália, o *Melbourne Argus* declarava em 1854: 'Para nós, velhos colonos que deixamos a Grã-Bretanha há muito tempo, há algo muito agradável na contemplação atual da mais perfeita das invenções. ... Algo mais perfeito que isso é pouco provável, e nós realmente começamos a imaginar o que será deixado para a próxima geração em termos de empreendimentos imagináveis para o cérebro humano ...Começemos com a telegrafia elétrica'. [...]

Os Estados Unidos tinham orgulho de seus feitos na telegrafia. Uma canção popular de 1860 dizia o seguinte:

*Nossos pais nos deram liberdade, mas pouco sonharam
Com os grandes resultados que fluem na poderosa era do vapor:
Pois nossos montanhas, lagos e rios são labaredas de fogo,
E enviamos nossas notícias pelo relâmpago, no fio telegráfico.*
(BRIGGS & BURKE, 2004, p. 147).

Uma outra forma de comunicação foi proporcionada pelo telefone, tecnologia instrumental inventada por Alexander Graham Bell. Essa nova forma de homem se comunicar expandiu-se no mundo inteiro e permitiu que as pessoas interagissem com mais rapidez e mais facilidade. Também contribuiu para a mudança de métodos utilizados na realização dos negócios, nas práticas políticas, médicas, dentre outras atividades do homem que requeriam a interação face a face. O telefone contribuiu, ainda, para a mudança de “hábitos sociais, sobretudo os das mulheres, logo felizes, ‘para conversar ao telefone’”. Na verdade houve uma emergente “linguagem e cultura telefonia”. (BRIGGS & BURKE, 2004, p. 155).

Além dessas formas de comunicação, podemos citar a comunicação proporcionada pelo rádio, o qual se tornou de uso prático, após sua invenção por Guglielmo Marconi, em qualquer parte do mundo, desde que houvesse possibilidade da radiodifusão. Segundo McLuhan (2002), o rádio afeta as pessoas como se estivessem face a face, oferecendo-lhes um mundo de comunicação não expressa entre o escritor-locutor e o ouvinte; a comunicação realizada através da televisão e do cinema. A televisão é considerada um meio mais tátil-auditivo que visual, o qual envolve todos os nossos sentidos em profunda inter-relação, contudo, ainda, segundo McLuhan (2002), não nos excita, agita ou revoluciona; o cinema que nos proporciona, através do filme, uma grande quantidade de informação.

Esse percurso pelas formas de comunicação apresentadas serviu para demonstrar que o homem, de coletor de comida, passa a coletor de informação, como forma de interagir com o mundo que o rodeia, com as pessoas com as quais

convive, construindo-se e reconstruindo-se como um ser plural. Isto porque, segundo Levy (1999b, p.199), “o crescimento demográfico não leva mais à separação e ao afastamento, como no tempo dos caçadores-coletores, mas, ao contrário, conduz à intensificação dos contatos em escala planetária”. Assim, o progresso das técnicas de comunicação torna-se, ao mesmo tempo, motor e manifestação desse relacionamento generalizado.

Muitas dessas formas de comunicação ainda se fazem presentes no mundo atual e estão convivendo com as novas formas de comunicação surgidas com a Internet, que se constitui a espinha dorsal da comunicação mediada por computadores, das quais não podemos fugir e com as quais devemos nos acostumar, uma vez que nos são impostas pelas próprias condições de nosso espaço/tempo.

Segundo Eco (1999. p.11),

O nosso universo, se quisermos falar de valores, são as condições objetivas das comunicações que nos são oferecidas [...] Ninguém foge a essas condições, nem mesmo o virtuoso que, indignado com a natureza inumana desse universo da informação, transmite seu protesto através dos canais de comunicação de massa [...]

O ciberespaço nos oferece a materialização, mesmo que parcialmente, de “um contexto vivo, mutante, em contínua expansão, da comunicação do homem” (LEVY, 2001, p.140) e uma cultura como um processo embriogênico, em formato de um hiperdocumento planetário, desdobrável em vários outros, tornando possível a interação entre comunidades dispersas, qualquer que seja sua posição geográfica.

Levy (1999c), comparando a comunicação realizada virtualmente com a estabelecida pelo telefone, afirma que a comunicação por mundos virtuais²⁸ é mais interativa. Isto porque a comunicação se realiza tanto com a presença da imagem da

²⁸ A expressão “mundo virtual” significa “um universo de possíveis, calculáveis a partir de um modelo digital” (LEVY, 1999a, p.75).

pessoa quanto da situação comunicativa, elementos que quase sempre estão em jogo em uma comunicação. Contudo, em outro sentido, a comunicação por telefone é mais interativa, porque nos coloca em contato com a manifestação física do nosso interlocutor, que é a voz e é por meio desse contato corporal que se realiza a comunicação interativamente. Por isso o telefone tornou-se a primeira mídia de *telepresença*.

A interação proporcionada pela Internet é vista como um processo de interatividade, entendida, segundo Levy, (1999c, p.79-80) como “a participação ativa do beneficiário de uma transação de informação [...] e remete ao virtual”.

O autor destaca, ainda, os vários tipos de interatividade decorrentes dos mídias ou dispositivos de comunicação; muitos deles são híbridos e mutantes e estão proliferando “sob o efeito da virtualização da informação, do progresso das interfaces, do aumento das potências de cálculo e das taxas de transmissão” (LEVY, 1999c, p.82). Daí a necessidade de uma teoria da comunicação renovada ou, pelo menos, uma cartografia fina dos modos de comunicação, que deve ser elaborada urgentemente, devido às “questões políticas, culturais, estéticas, econômicas, sociais, educativas e até mesmo epistemológicas de nosso tempo” (LEVY, 1999c, p.82), que são cada vez mais condicionadas a configurações de comunicação.

Nesse sentido, elabora um quadro, apresentando os diferentes tipos de interatividade, que estamos nomeando-o de QUADRO II – QUADRO DE TIPOS DE INTERAÇÃO²⁹:

²⁹ Utilizamos o termo *Interação* por estarmos nos referindo às relações entre humanos mediada pelo computador, e não à funcionalidade existente em um programa computacional de propiciar resposta do usuário, mas não interação entre os usuários. (NUCHÉZE, V.; COLLETTA, J-M. **Guide terminologique pour l'analyse des discours**: lexique des approches pragmatiques du langage. Bern: Peter Lang, 2002).

QUADRO II – QUADRO DE TIPOS DE INTERAÇÃO

RELAÇÃO COM A MENSAGEM DISPOSITIVO DE COMUNICAÇÃO	<i>Mensagem linear não-alterável em tempo real</i>	<i>Interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real</i>	<i>Implicação do participante na mensagem</i>
<i>Difusão unilateral</i>	Imprensa Rádio Televisão Cinema	– Bancos de dados multimodais – Hiperdocumentos fixos – Simulações sem imersão nem possibilidade de modificar o modelo	– Videogames com um só participante – simulações com imersão (simulador de voo) sem modificação possível do modelo
<i>Diálogo, reciprocidade</i>	Correspondência postal entre duas pessoas	– Telefone – Videofone	Diálogos através de mundos virtuais, Cibersexo
<i>Diálogo entre vários participantes</i>	– Rede de correspondência – Sistema das publicações em uma comunidade de pesquisa – Correio eletrônico – Conferências eletrônicas	– Teleconferência ou videoconferência com vários participantes – Hiperdocumentos abertos acessíveis on-line, frutos da escrita/leitura de uma comunidade – Simulações (com possibilidade de atuar sobre o modelo) como de suportes de debates de uma comunidade	– RPG multiusuário no ciberespaço – Videogame em “realidade virtual” com vários participantes – Comunicação em mundos virtuais, negociação contínua dos participantes sobre suas imagens e a imagem de sua situação comum

Fonte: LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo : Edições 34, 1999c, p.83.

A forma de interação/interatividade possibilitada pelo espaço digital, ou seja, pela Internet pode se realizar através dos vários ambientes virtuais colocados à disposição dos usuários desse espaço. No quadro proposto por Levy, encontram-se alguns deles, que são classificados como mensagens que não são alteráveis em tempo real, como o *correio eletrônico* e as *conferências eletrônicas*; mensagens que podem ser alteradas em tempo real, como as *teleconferências* ou *videoconferências*, os *hiperdocumentos abertos*, as *simulações com imersão*.

Patrícia Wallace (apud MARCUSCHI, 2004, p. 26-27) identifica seis ambientes da Internet em que a comunicação ocorre: *ambiente WEB; ambiente e-mail; foros de discussão assíncronos; ambiente chat síncrono; ambiente MUD; ambientes de áudio e vídeo (videoconferências)*. Valemo-nos dessa classificação para nossa abordagem sobre a comunicação na Internet.

a) *Ambiente WEB*

O *Ambiente WEB*, também conhecido como *WWW (World Wide Web)* ou *WEB*, é o espaço que articula uma multiplicidade aberta de pontos de vista, operando transversalmente, sem uma unificação nivelada. Ao mesmo tempo em que anuncia “a unificação de todos os textos em um único hipertexto³⁰, a fusão de todos os autores em um único autor coletivo, múltiplo e contraditório” (LEVY, 2001, p.141), a *WEB* realiza, progressivamente, essa unificação, mediada por um conjunto interligado de documentos em hipertexto³¹, coexistindo numa multisssemiose instaurada através das linguagens da escrita, da imagem e do som.

Essa Rede foi criada por físicos do European Particle Physics Laboratory – CERN, na Suíça, como um recurso de documentação *on-line*. Inicialmente, servia para fazer conexão entre os computadores das instituições de pesquisa com o propósito de facilitar o acesso. Funciona através do *Hipertext Transfer Protocol* – o protocolo *http*, sigla que aparece em todos os endereços da Rede, pertencente à própria *WEB*.

³⁰ Hipertexto é o termo usado para o texto que contém vínculos (links) para outros documentos, permitindo ao leitor que se desloque de um para outro e leia os documentos em ordem diversa. (NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Na malha da rede: os impactos íntimos da Internet**. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p. 277).

³¹ O termo está sendo empregado para “os dispositivos ‘textuais’ digitais multimodais e semiolinguísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) que estejam *on-line*, isto é, os que estejam indexados à *Internet*, reticuladamente, na *World Wide Web*”. (XAVIER, 2002, p.26).

Como uma Rede de conexão, combina catálogos, bibliotecas, agendas, enciclopédias, currículos pessoais, jornais, shoppings, guias, lojas, livrarias, tudo isso disponibilizado ao usuário, habitante desse espaço, como uma possibilidade de interação/comunicação, sobrepondo textos, imagens e sons, formando, assim, um hiperdocumento (LEVY, 2001) que pode ser acessado de qualquer lugar e a qualquer momento, desde que disponhamos das condições técnicas. Para isso, coloca ao alcance do internauta uma série de *links*³¹ que funcionam como bússola para ajudá-lo a estabelecer interações com os mais variados ambientes de buscas, no momento em que um *link* é ativado.

Segundo Jackson (1997, p. 8), “the presence of a link reflects a communicative choice made by the designer. A link, therefore, is strategic. The possible variations for structure are shaped by communicative ends, rather than technological means”.

Convém lembrar que a WEB possibilitou a extensão tanto da comunicação normativa quanto da comunicação funcional, “au travers des trois dimensions de l’information-service, de l’expression ou de la communication. Simplement, avec le Web, tout est mêlé, à la mesure d’ailleurs de l’extraordinaire volume d’information et de communication qu’il gère” (WOLTON, 1999, p.106). Daí porque grande parte das comunicações é espontânea não-organizada e diversificada em finalidade e adesão.

³¹ Link significa “vínculo, conexão. Nas páginas da Web, um vínculo (*link*) de hipertexto, um botão ou trecho destacado do texto que, ao ser selecionado, remete o leitor a uma outra página”. (Id. Ibid., p.278)

A Web reúne uma diversidade de interesses e culturas, que coexistem pacificamente, tornando-se, assim,

uma rede flexível formada por redes dentro da Internet onde instituições, empresas, associações e pessoas físicas criam os próprios sítios (*sites*), que servem de base para que todos os indivíduos possam produzir sua *homepage*, feita de colagens variadas de textos e imagens (CASTELLS, 2005, p.439-440),

ou seja, uma Teia de Alcance Mundial para comunicação individualizada, interativa, descentralizada e passível de expansão ilimitada.

b) *Ambiente E-mail* ou *Correio Eletrônico*

O *Ambiente E-mail* ou *Correio Eletrônico* é um meio de comunicação que tem se tornado tão popular quanto as salas de bate-papo, no ambiente virtual. Trata-se de uma comunicação interpessoal com remessa e recebimento de correspondência entre amigos, familiares, colegas de trabalho, investigadores, organizações, empresas.

O termo *e-mail* (*electronic mail*) é empregado, em inglês, para o sistema de transmissão de mensagens de computador para computador e, por extensão de sentido, ao texto produzido para esse fim e ao endereço eletrônico de cada usuário da Internet. Qualquer pessoa que tenha um endereço na Internet pode mandar uma mensagem para qualquer outra que também tenha um endereço, não importa a distância ou a localização, utilizando como canal o *Correio Eletrônico*.

O *Correio Eletrônico*, como um meio de comunicação, apresenta as seguintes características: a) é uma forma de comunicação escrita, normalmente assíncrona³⁵, com uma linguagem, no geral, não monitorada, embora, algumas

³⁵ Operação que se desenrola de forma independente de qualquer mecanismo de sincronização em tempo ou comunicação que se processa em modelos de transferência de dados distintos para o *upload* e *dowload*. Os *modems* funcionam normalmente transferindo dados entre si de forma 'assíncrona', uma vez que dependem deles próprios para enviarem e receberem sinais que lhes permitem transferir dados.

vezes, apresente-se muito bem elaborada; b) velocidade na transmissão da mensagem que, associada à assincronia, “possibilita unir os membros de uma comunidade discursiva dentro do espaço de interação virtual onde cada um lê e produz mensagens na hora que lhe convém” (PAIVA, 2004, p.74); c) possibilita o envio, ou o re-envio, ao mesmo tempo, de um mesmo texto a várias pessoas em qualquer lugar em que se encontrem, embora essa forma possa colocar os destinatários vulneráveis, principalmente, quando seus endereços não estão protegidos por cópia oculta; d) facilita a comunicação com os usuários que, mesmo estando do outro lado do planeta, podem continuar se comunicando com seus interlocutores de forma assíncrona, devido à velocidade e à possibilidade de leitura *on-line* das mensagens; e) possibilita a transmissão de vários tipos de dados, como: textos diversos; desenhos e fotos; fala e música; vídeo; f) viabiliza a colaboração e a discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, bem como a criação de comunidades discursivas, superando as limitações de tempo e de espaço; g) proporciona a ‘perenidade’ das mensagens, pois possibilita que uma mensagem seja arquivada, impressa, re-encaminhada, copiada, re-usada.

A comunicação, nesse meio, entre autor/produtor da mensagem e receptor/usuário, ambos personas de curto prazo, se estabelece com objetivos semelhantes, mediada por um artefato cultural, que é o Correio Eletrônico. Contudo, a interação entre os usuários está condicionada a determinados fatores como: seu letramento eletrônico, classe social, idade, cultura, gênero e status.

Essa competência comunicativa partilhada engloba outras três competências que, segundo Paiva (2004, p.78), são: a pragmática, a tecnológica e a intercultural. A competência pragmática refere-se à habilidade de fazer escolhas adequadas, como por exemplo, usar a língua adequada ao contexto comunicacional,

utilizar os atos ilocucionários, silêncios e emoticons de forma a produzir sentido, estimular a interação, ou seja, o usuário deve saber interagir, conviver no contexto situacional em que ocorre a comunicação. A competência tecnológica diz respeito a saber fazer, isto é, saber interagir com os *softwares* de produção e gerenciamento de *e-mail*, aproveitando o máximo de todas as ferramentas disponíveis como:

Mecanismos de edição (copiar, colar, deletar informações irrelevantes de mensagem anterior, usar o corretor ortográfico), customização (opção de formulários e planos de fundo, tamanhos e tipos de fontes, assinatura automática, seleção de idioma), gerenciamento (organização de arquivos de endereços e mensagens, utilização de sinalizações de acompanhamento, exclusão automática de mensagens indesejadas), e configurações de teclado (PAIVA, 2004, p.78-79).

Quanto à competência intercultural, segundo Byram (apud TOLBERT, 2002, p.9), refere-se à capacidade de “to interact with people from another country and culture in a foreign language – being able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to oneself and the other interlocutors”, empregando uma linguagem apropriada que não gere constrangimentos e não agrida ao interlocutor nem cause danos à identidade do enunciador. Desse modo, nas interações por *e-mail* em listas de discussão, a competência intercultural se torna muito importante para o processo de comunicação, visto que há a participação de pessoas de várias nacionalidades.

Como um meio de comunicação, o *Correio Eletrônico* gerencia um excesso de mensagens irrelevantes e indesejadas que circulam livremente. Também possibilita que as mensagens circulem a descoberto, havendo, assim, uma verdadeira invasão de privacidade. Portanto, para que a comunicação se estabeleça de forma bem sucedida, há uma série de normas a que o usuário deve obedecer, ao utilizar o Correio. Essas normas são as *Netiquetas*.



Nicolaci-da-Costa (1998), referindo-se aos usos da linguagem na Internet, selecionou as seguintes convenções específicas para a comunicação através do *Correio Eletrônico*, extraída da mensagem que recebeu através da lista informativa *Meu Povo*. Segundo a autora (1998, p.177-178), esse mesmo texto foi publicado na Revista *Exame*, em outubro de 1996 – Art. *Correio Elegante*:

Concisao – Escreva pouco e, se puder, menos ainda. Como regra, para cinco palavras na mensagem que recebeu, escreva uma na resposta. Objetividade e precisao sao essenciais nesse meio de comunicacao; Compatibilidade – Ha mais de cinco tipos diferentes de correio eletronico. Se eles conseguem conversar e trocar mensagens entre si, gracias a Internet, isso não quer dizer que todos os problemas de compatibilidade estejam resolvidos. Em primeiro lugar, evite usar acentos, cedilha e til, mesmo que o seu computador permita; Briga – Nunca escreva um e-mail quando estiver com raiva. Uma agressão por escrito e muito mais forte e duradoura que uma agressao verbal; Formalidade – O correio eletronico é um meio informal, mas em mensagens de negocios sempre e necessario certo grau de formalidade; Continuidade – Nunca comece uma nova mensagem para responder a que voce acaba de receber: Um dos recursos mais uteis do e-mail e a resposta automatica. Voce aperta um botao e surge uma mensagem nova a ser preenchida, em que o remetente vira destinatario; Convencoes – O e-mail tem uma serie de convencoes proprias a sua linguagem. Para enfatizar uma palavra coloque-a entre asteriscos (*assim*). Uma palavra em letras maiusculas e interpretada como grito (ASSIM). Por isso nunca mande mensagens escritas so com maiúsculas. Sao consideradas ofensivas. O uso de abreviacoes e comum em mensagens informais.

Muitas dessas normas ainda permanecem, embora de forma mais flexível, como por exemplo: evitar usar acentos, palavras escritas completamente em letras maiúsculas, mensagens muito grandes. Numa versão mais atualizada, Paiva (2004), analisando as convenções mais recorrentes em textos de *netiqueta*, apresenta as seguintes normas para uma comunicação eficiente através do *Correio Eletrônico*:

Máxima do Modo: identifique-se; não use caixa alta; especifique o assunto; seja claro, objetivo; use os *emoticons* para minimizar a ausência do contexto.

Máxima da Qualidade: não envie *hoaxes* (mensagens mentirosa) e *scams* (contos do vigário; fraudes).

Máxima da Relevância: especifique o assunto; evite mensagens fora do tópico da lista; não envie *spam* (mensagens indesejadas).

Máxima da Quantidade: apague as linhas das mensagens recebidas, deixando só as partes essenciais; mensagens individuais não devem ser mandadas para a lista; evite *cross-posting* (envio da mesma mensagem para várias linhas); evite arquivos anexados.

Máxima da polidez: evite *flames* (mensagens agressivas); respeite a privacidade (não torne pública sua correspondência particular); “Say hi and bye” (use aberturas e fechamentos). (PAIVA, 2004, p. 82).

Convém dizer que o *Correio Eletrônico* também tem sido utilizado como meio de comunicação no processo ensino-aprendizagem a distância. As *aulas virtuais* são baseadas numa interação escrita assíncrona, com o aluno determinando tanto o horário quanto o ritmo de aprendizagem, assumindo, assim, boa parte do processo sem que haja a presença maciça do professor. Esse modo de estabelecer a comunicação traz mudanças consideráveis, tanto na forma de conduzir o trabalho pedagógico quanto na organização das relações interpessoais.

Pelo exposto, podemos afirmar que o *Ambiente E-mail* ou *Correio Eletrônico* inaugurou uma forma revolucionária de transmissão de mensagens, de comunicação, transformando o homem da atualidade em um ser planetário, móvel, membro constituinte de uma sociedade mundial e inventor do primeiro mundo verdadeiramente mundial (LEVY, 2001), tornando verdadeira a expressão de que “o meio é a mensagem” (MCLUHAN, 2002). Isto porque o surgimento do Correio Eletrônico mudou os hábitos interacionais do homem, ampliou o acesso rápido a conhecidos e desconhecidos, dividiu a sociedade entre os “com Internet” e os “sem Internet”, com o endereço eletrônico se constituindo mais um dos dados pessoais de qualquer cidadão.

c) *Fóruns de discussão assíncronos*

Os *Fóruns de discussão assíncronos* constituem ambientes para discussão de temas específicos, listas e grupos de discussão, cujas relações são

continuadas e movidas por interesses comuns. Neles estão presentes os mais variados temas, abrangendo as mais variadas áreas de atividades humanas.

Alguns fóruns possibilitam o acesso imediatamente; outros exigem a permissão de acesso para o interactante poder participar da discussão. Um exemplo que podemos citar são os fóruns do *BBS do Atelier*, uma das mais importantes comunidades virtuais da França. Eles funcionam como espaços de trocas de informações e de discussões. Alguns desses fóruns podem ser acessados por qualquer um; outros, porém, muito técnicos, só são freqüentados por especialistas. Ainda há aqueles que só podem ser acessados por pessoas possuidoras da palavra-chave necessária.

Segundo Levy (2001, p. 103), o *BBS do Atelier* disponibiliza vários fóruns, dentre eles, destaca:

O comércio eletrônico, o pagamento seguro, a Bolsa, as auto-estradas da informação, as questões jurídicas ligadas à cibercultura, a realidade virtual, o mundo dos BBSs, a democracia e as novas tecnologias da informação, as cidades digitais, os CD-ROMs etc. Além disso, o BBS abriga o fórum de discussão do Club de L'Arche, que tomou como sua missão sensibilizar os responsáveis políticos e econômicos para as questões emergentes da cibercultura.

Outros exemplos podem ser citados como: *Listas e Grupos de Discussão Brasileiros* da Biblioteca Virtual de Saúde Reprodutiva³⁷, que abrange informações sobre listas, grupos de discussão, chats, fontes secundárias (catálogos e diretórios, por exemplo) e fóruns brasileiros em saúde reprodutiva, ordenados alfabeticamente; *NetINDEX – Fóruns de Discussão*, que oferece um diretório constituído de várias subsecções, organizado por assunto. O interessado em participar de qualquer uma das possibilidades apresentadas, em um dos exemplos citados, basta se conectar elegendando o link que o conduzirá ao que é de seu interesse.

³⁷ Disponível em: <http://www4.prossiga.zbr/saudereprodutiva/asp/SaidaCat.asp?cod=21&codintermed>
Acesso: 12 abril 2006

No que se refere às listas de discussão, podemos dizer que apresentam finalidades diversas e são formadas por interesses de grupos bem definidos, constituídos como comunidades virtuais que se agrupam em torno de determinados interesses, valendo-se do Correio Eletrônico como forma de contato. A comunicação, portanto, caracteriza-se como assíncrona.

Essas listas, segundo Marcuschi (2004, p.58),

não são definidas pelo número de participantes e sim pela natureza da participação e identidade do participante. Este é identificado ou pelo seu nome ou pelo seu endereço eletrônico. A operação de listas é realizada por uma figura que funciona como **moderador** ou *Webmaster* que direciona as mensagens e faz a triagem, pois pode ocorrer de alguns participantes inoportunamente remeterem mensagens que não cabem na lista, seja por razões éticas, políticas ou outras quaisquer.

A origem das listas de discussão remonta aos primeiros usos da Internet, quando os cientistas desenvolveram um programa que aceitava 'assinaturas' dos interessados em determinado tema e enviava as mensagens de todos para todos. Cresceram tanto que já são milhares sobre milhares de assuntos. Por exemplo, a Usenet, criada em 1979, utilizando o Protocolo Unix to Unix Copy que tinha acabado de ser desenvolvido, apresenta uma coleção de mais de 21 mil grupos de discussão.

Os *Fóruns de discussão assíncronos*, como forma de comunicação no mundo virtual, possibilitam a interação entre os indivíduos, fornecendo-lhes uma forma de desenvolverem a 'inteligência coletiva', uma das questões tecnológicas mais surpreendentes do mundo digital, embora não seja uma novidade do momento atual. Em 1976, o pesquisador americano Murray Turoff, idealizador do sistema de intercâmbio de informação eletrônica – EIES, considerado o ponto de partida das atuais comunidades *on-line*, já prenunciava que

a conferência por computador pode fornecer aos grupos humanos uma forma de exercitarem a capacidade 'inteligência coletiva' [...] um grupo bem-sucedido exibirá um grau de inteligência maior em relação a qualquer um de seus membros. (TUROFF apud RHEINGOLD, 1996, p.59).

Possibilitam, ainda, segundo Levy (1999c), a troca de informações e de conhecimentos, ajudando os participantes não só a lidarem com o excesso de informação como também a utilizarem esses espaços como mecanismo que nos abre às visões alternativas de uma cultura, uma vez que

uma rede de pessoas interessadas pelos mesmos temas é não só mais eficiente do que qualquer mecanismo de busca [...] mas, sobretudo, mais eficiente do que a intermediação cultural tradicional, que sempre filtra demais, sem conhecer em detalhes as situações e necessidades de cada um. (LEVY, 1999c, p. 94).

Um aspecto a considerar diz respeito ao emprego da língua tanto no *Ambiente E-mail* quanto nos *Fóruns de discussão assíncronos*. Considerando os interlocutores do *Ambiente E-mail* e a natureza dos fóruns, alguns e-mails e fóruns valem-se de uma linguagem mais elaborada, com menos símbolos e sinais, com períodos mais construídos, às vezes contendo falta de letras em algumas palavras e algumas inadequações em relação à acentuação, emprego de letras maiúsculas, dentre outras. Vejamos um exemplo de cada um:

Exemplo de Correio Eletrônico³⁸

DE: mnt
PARA: dsanto2
DATA: 17/02/2006 09:00
ASSUNTO: Re: Doutoramento

Cara Veraluce,
O problema do alojamento está tratado. O Professor Luís Sebastião vai entrar em contacto com os serviços competentes para agilizar o processo. Pode entrar em contacto co ele por email (sempre fica mais económico para si) para acertar data de vinda e démarches que terá de levar a cabo para tramitação do processo na UE.
Um grande abraço.
n.

³⁸ Este exemplo está de acordo com o original.

Exemplo de Fórum de Discussão³⁹*Cartas de longe*

Este fórum destina-se a comentar os artigos escritos por jovens cientistas que enviam as suas impressões a partir dos países em que vivem temporária ou definitivamente.

Este fórum é moderado. As suas mensagens não são publicadas imediatamente.

A discussão já começou. Entre na discussão escolhendo uma mensagem ou preenchendo o formulário abaixo para iniciar um novo tema.

O que tem a dizer um ainda estudante de 19 anos...

Nuno Leal 2006-03-29 @ 14:03:18

É uma realidade que Portugal é um país onde ainda pouco se investe na investigação, comparativamente com o PIB. Este facto está sem dúvida relacionado com uma mentalidade “maria vai atrás dos outros” latente no nosso povo. Para quê aspirar estudos pioneiros se somos tão pequenos? É um sentimento generalizado e errado que culmina na letargia e que se verifica então, no pouco empenho institucional em apoiar a ciência. É um tema que sem dúvida daria muito que falar. Resumidamente, quero deixar apenas uma ou duas ideias sobre o assunto, para serem debatidas. Só será possível tornarmo-nos competitivos internacionalmente a nível de desenvolvimento científico, quando deixarem de existir demasiados licenciados e maus alunos que acabam cursos. Hoje em dia, qualquer um tem um “canudo”, sendo por vezes descartados grandes cérebros das instituições (tendo estes de ir procurar emprego lá fora), por razões obscuras e de interesses desconhecidos. Só com um ensino de qualidade, formando licenciados qualificados, poderemos então crescer. Basta observar os erros ortográficos de vários destes comentários de licenciados... Algo não está certo! Por fim, gostava de enviar os maiores cumprimentos ao Doutor Carlos Corrêa, da minha faculdade, cuja existência do seu campo de investigação desconhecia na FCUP. Sendo esta a minha área de interesse mais activo, estou portanto maravilhado :) :)

³⁹ Este fórum faz parte de uma série de outros fóruns de **Ciência Hoje** – Ciência e Tecnologia em directo. Disponível no site <http://www.cienciahoje.pt/597>. Acesso em: 18 abril 2006. O exemplo contém apenas 01 dos vários textos dos comentários que constituem o fórum.

d) Ambiente chat síncrono

O Ambiente chat síncrono³⁶ constitui ambientes em salas de bate-papos entre várias pessoas concomitantemente ou em ambiente reservado. É uma forma de comunicação possibilitada pela Internet que permite algo muito próximo de uma sala de estar para pessoas distantes no espaço. Apresenta vários formatos no estilo de uma conversação em tempo real.

Como uma forma de comunicação, os *chats* têm se constituído objeto de estudo de alguns autores, como: Araújo (2004), Abreu (2004), Crystal (2001), Fonseca (2002), Horton (2000), Jonsson (1997), Marcuschi (2004), Nicolaci-da-Costa (1998), os quais tentam classificar esses ambientes de acordo com características técnico-funcionais que estes apresentam. Porém existe uma espécie de flutuação terminológica entre esses autores, o que consideramos uma ocorrência normal, dado que na literatura ainda não existe um consenso de conceitos e terminologia para esse objeto de investigação. Acreditamos que seja devido aos pouquíssimos estudos que existam sobre ele, os quais estão acontecendo isoladamente.

Crystal (2001) identifica vários formatos de *chats* como: *chatgroups*, *newsgroups*, *usergroups*, *chatrooms*, *mailing lists*, *discussion lists*, *e-conferences* e *bulletin boards*, contudo entende por *chatgroups*, como termo genérico para a comunicação multiparticipativa na realização síncrona e assíncrona. Afirma que

Many people restrict the term *chat* to real-time contexts only. It should also be noted that some systems are very sensitive to the correct use their own terminology: for example, Usenet users operate in *newsgroups* (or *groups*), WELL users in *conferences*; Usenet managers are called *news administrators*; Internet Relay Chat managers are *operators*. (CRYSTAL, 2001, p.129).

³⁶ Termo utilizado no sentido de “ao mesmo tempo”. No ambiente síncrono, todos estão em contato com a rede ao mesmo tempo.

Araújo (2004) aponta, sem muita certeza, três formas de interação na Internet, em tempo real: o IRC, o ICQ e o chat na web, cada uma apresentando peculiaridades próprias.

O IRC, acrônimo de Internet Relay Chat, é um dos mais difundidos programas de comunicação on-line. Ele (o IRC) funciona como ponto de encontro virtual, onde podemos “conhecer” pessoas, fazer amigos e até mesmo conquistar parceiros amorosos. No IRC, a comunicação acontece de forma bem dinâmica: as mensagens aparecem imediatamente nas telas dos computadores de todos aqueles que estão conectados àquele canal naquele exato momento. Os frequentadores/interactantes passam a ler as mensagens uns dos outros e a digitar as suas, num movimento contínuo de leitura/escrita.

A linguagem utilizada é bastante distanciada da que estamos acostumados a usar: “usuário poderá desenhar ícones de emoção, combinando caracteres do teclado do computador para gerar e enviar emoticons” (ARAÚJO, 2004, p.99), além de palavras que ganham uma nova forma de representação gráfica.

Convém ressaltar que o IRC, segundo Marcuschi (2004), é fruto de uma experiência realizada por Jarkko “WIZ” Oikarinen, em 1988, na Finlândia quando, na Universidade de Oulu, estendeu os serviços dos programas BBS (considerados os e-mails da época), para comunicações em tempo real. No início, funcionava apenas na rede pessoal de Jarkko, depois ligou-se à Internet e já em meados de 1989, havia 40 servidores interligados pelo IRC no mundo inteiro, embora fossem obrigados a acessar o sistema utilizando senhas e identificação pessoal.

Com a A-net (Anarchy net), o IRC foi aberto para qualquer um se conectar, sem a necessidade de senha. Desde então, os programas de chats proliferaram a números espantosos.

O ICQ é um programa que localiza usuários da Rede e lhes envia mensagens em qualquer lugar que estejam no mundo. Os interactantes são identificados por meio de um número e será por esse número que se buscarão pela Internet, justificando, assim, o nome do *chat*.

Segundo Araújo (2004, p. 99), a “sigla **ICQ** é alusão à pronúncia da expressão inglesa *I seek you* (aiciqiu), cuja tradução seria ‘eu procuro você’”. Foi o primeiro chat que possibilitou ao usuário organizar uma lista de amigos na Rede. Assim, todas as vezes que estivessem conectados à Internet (on-line), o sistema automaticamente os avisaria, ou seja, o sistema se encarregaria de rastrear os amigos listados, possibilitando a comunicação entre eles em tempo real, caso quisessem. Para isso, bastava que clicassem com o *mouse* em cima de um *nickname*, o nome de fantasia ou apelido escolhido pelo internauta para se comunicar nas salas de bate-papos virtuais, para que a janela se abrisse, permitindo-lhe deixar uma mensagem escrita. Possibilita, portanto, interações mais personalizadas, com características de uma chamada telefônica.

Esse tipo de comunicação virtual pode ocorrer tanto síncrona quanto assincronamente. Daí porque Marcuschi (2004) atribuiu-lhe a denominação de *bate-papo virtual agendado*. As interações, normalmente, são duais, e se valem da linguagem escrita que tende a conter menos emoticons e imagens, de um modo geral, e mais abreviações que vão se tornando convencionais entre o grupo. As conversas podem ocorrer simultaneamente, pois, segundo Jonsson (1997, p. 7), “In

ICQ speaking at the same time is not impolite or annoying, as in real-life conversation”.

Atualmente, há um outro programa que apresenta, segundo Marcuschi (2004), algumas das propriedades do ICQ, embora seja diferente e menos popular. “Trata-se do MSN, bastante familiar aos que freqüentam salas abertas e gostam de montar agendas com pessoas interessantes ali conhecidas. Esses nomes ficam guardados e posteriormente podem ser contatados em qualquer ponto do mundo [...]” (MARCUSCHI, 2004, p.51).

Quanto ao *chat na web*, outra forma de interação na Internet apontada por Araújo (2004), representa a maneira mais acessível e, por isso, mais utilizada pelos usuários. Esse tipo de chat não impõe, como requisito, a instalação de um programa no computador (o IRC e o ICQ estão condicionados à instalação de programas específicos); basta ao usuário somente a utilização de seu navegador³⁷.

Esses chats fazem parte do mundo da Web e contribuem na tessitura desse espaço global compartilhável de informação e comunicação. Estão hospedados em muitos *sites*, proliferam-se numa velocidade espantosa e organizam-se em várias categorias como: idade, sexo, cidade e região, tema. Podem ser cognominados de *chats hipertextuais*,

Por trazerem, em sua textura, marcas indeléveis da riqueza plural da linguagem do hipertexto, de modo que os elementos sonoros, imagéticos e escritos se fundem para compor o texto conversacional, ainda que a escrita, nestes gêneros, apresente características distintas da usual. (ARAÚJO, 2004, p.101).

³⁷ Navegador diz respeito a programas gráficos ou paginadores utilizados para acessar a Web. O Internet Explorer e o Netscape são exemplos dos mais conhecidos e utilizados.

Fonseca (2002), abordando a questão dos chats, afirma que , dada a diferença entre eles, no que se refere aos recursos de multimeios (texto escrito, som, imagem, animação), podemos dividir os chats em três grupos: *videoconferências*, *voice chat* ou *serviço de audioconferência* e *chats de texto*.

As *videoconferências* proporcionam uma comunicação em que os interlocutores, além de se comunicarem, vêem-se através de microfones e pequenas câmeras de vídeo acopladas ao monitor do computador. Já os *voice chat* ou *serviço de audioconferência* constituem uma forma de comunicação que permite discussões mais abertas, mais descontraídas entre os participantes, que atuam simultaneamente no processo comunicacional. Além do recurso da voz, transmitida com qualidade de som, a mensagem pode ser escrita, tudo ao mesmo tempo.

Os *chats de texto* são formas de comunicação virtual mais simples e mais acessíveis. Os participantes se comunicam através de mensagens escritas, exibidas automaticamente em uma área comum, que aparece na tela de cada um. Em muitos deles, os interactantes podem utilizar imagens, fotos articuladas ao texto escrito. Se o usuário deseja se comunicar com alguém, em particular, há salas paralelas, para onde os dois ou mais participantes podem se deslocar a fim de manter uma conversa mais reservada. É a forma de comunicação multilateral sincrônica mais comum e, historicamente, a primeira a ser desenvolvida com base no Protocolo Internet Relay Chat – IRC.

A autora ainda afirma que os *chats de texto* apresentam três subdivisões, que são: *chats de texto livre*, *chats de texto moderado* e *chats de texto especial*. Nos *chats de texto livre*, a conversação é de tema livre, podendo ser negociada no momento da interação. Não há a presença de um moderador, ou seja, alguém que faça a triagem da mensagem, para que seja evitada a poluição causada pelo envio

de mensagens indesejadas. Nos *chats de texto moderado*, há a presença de um moderador e a interação entre os interactantes se realiza a partir de um tema específico. Já nos *chats de texto especial*, além de haver a presença do moderador e de um tópico definido, existem o horário e a data, previamente, combinados.

Araújo (2004) faz uma crítica à terminologia utilizada por Fonseca (2002) para designar os chats da web. Para ele, a categorização *chats de texto* minimiza bastante a complexidade do chat na web. Daí utilizar a nomenclatura *chats hipertextuais*, justificando sua posição, no que concordamos com o autor, embora saibamos que, como o objeto *chat* é complexo, fica difícil fazer classificações para algo que cada vez mais emerge, de forma renovada, da mídia digital.

Um primeiro aspecto a ressaltar é a forma como os interactantes se comunicam nos chats: por trás do nickname, sua identidade não é revelada, pois o nickname adotado garante ao indivíduo o anonimato na Rede. Um mesmo usuário pode se conectar, em curto espaço de tempo, com nomes diversos e até personalidades diversas. Esses nomes assumem diversos formatos que poderiam ser agrupados tal como o fez Crystal (2001, p.161).

Marcuschi (2004, p.44), a partir da sugestão de Crystal, nos apresenta a seguinte tipologia de nomes adotados nos chats:

- Nomes ligados à tecnologia: **robot, pcman, Pentium, hardware** etc.
- Nomes ligados à flora, fauna e objetos: **tulipa, BMW, Flordeliz, orquídea selvagem, leão, queijinho** etc.
- Nomes ligados a personalidades famosas: **Elvis Presley, Marx, Platão** etc.
- Nomes do dia-a-dia: **Maria, Catarina, Vera, Tereza** etc.
- Nomes ligados à ficção, mitologia: **Godot, Pantagruel, Minotauro, Helena de Tróia** etc.
- Nomes ligados a sexo: **Pinto Lindo, pica dura, fudedor, comedor, bom de cama, MxM, HBi** etc.
- Nomes de filmes ou obras: **La Belle de Jour, La Nave Vá** etc.
- Nomes vazios de significação: **Eu/H, Eu/M, PP, HH** etc.

Um segundo aspecto a considerar diz respeito à linguagem. Como as mensagens são trocadas de um computador para outro com certa velocidade, os

interlocutores se expressam do modo mais informal possível, pois não dispõem de tempo para fazerem um planejamento prévio de seu discurso. A primeira atitude é fugir das rígidas normas da língua escrita, valendo-se da criação de símbolos, sinais, abreviações que tornem mais rápida a comunicação. Com isso, criaram a sua variante da língua, permeada de elementos paralingüísticos e “muitas expressões formulaicas com efeito de homofonia, do tipo ‘GATO100GATA’ ou ‘KCTÃO’, ‘Hta’, **GOSTOSA DE+**, entre outros”. (FONSECA apud MARCUSCHI, 2004, p.45).

Podemos comprovar essa forma de expressão da linguagem nos seguintes exemplos⁴⁴:

Ex. 01

A METADE PERDIDA (H) fala com CRAZY 00:15:51	bem... agora kem naum ker falar komigo é vc né?
A METADE PERDIDA (H) fala com Stela 00:16:54	Ahhh naummmm ke mundo pkeno
RIPILICA* 20min... fala com Pläntöm © 00:34:20	Kd a cumadi? sumiu? naum vejo ela na net desde kinta feira... bom s e bem que entrei domingo e hoje... os dias que ela naum tá.. snifffffff
helena* fala com A METADE PERDIDA (H) 23:48:14	se recuperou do porre do niver?
A METADE PERDIDA (H) fala com helena* 23:48:49	POIS EH..... DEPOIS DUMA FESTA DAKELA..... INDA BEM KE ORGANISMO AGUENTA MUITA COISA... HEHEHEHEHE

Ex. 02

Puxa! Isso é muito bom :-)
Que ótimo!!!! :-))))))

⁴⁴ Os exemplos foram capturados, respectivamente, nos seguintes sites: <http://chat6.terra.com.br.9781/@@XHATCGI22?> e <http://www.terravista.pt/AguaAlto/3560/pesquisa.html>. Acesso em: 25 janeiro 2005.

Essa variante de língua criada pelos internautas nos chats torna as mensagens que trocam entre si uma simulação quase que perfeita da língua falada. Verificamos tanto a presença de símbolos não-verbais (os emoticons) quanto abreviações e ampliação de palavras e outros sinais que são inteligíveis na comunicação virtual.

Pelo exposto, podemos concluir que os chats inauguram uma forma de comunicação inovadora, cujos elementos característicos como escrita, som, imagem e animação se imbricam, formando um todo harmônico, para então conduzir os seus usuários ao “oceano mundial de signos flutuantes” (LEVY, 1999b, p.213).

e) *Ambientes de audio e video (videoconferências)*

As *Videoconferências* ou *Ambientes de audio e video* caracterizam-se por possibilitar a interação síncrona entre os usuários, com a utilização de vídeo e som. Servem a várias finalidades, particularmente para conferências. É uma forma de comunicação que ainda está se popularizando, por depender de uma tecnologia bastante sofisticada.

Marcuschi (2004) afirma que, quando forem mais explorados, esses ambientes poderão trazer grandes novidades, inclusive, mudando as relações interpessoais, atualmente, em boa parte anônimas, nos chats.

Como forma de comunicação, as *Videoconferências* são mais utilizadas por instituições com finalidade de trabalho. Organizam-se em torno de um tema fixo e tempo determinado de realização, com participantes definidos. Utilizam em menor intensidade a escrita, pois aproximam-se dos telefonemas com imagem em circuito fechado. Permitem o diálogo entre os vários participantes, havendo, assim,

interrupção e reorientação do fluxo informacional em tempo real, conforme afirma Levy (1999c), ao abordar os tipos de interatividade.

Nesse sentido, podemos dizer que as *Videoconferências* são ambientes virtuais que possibilitam a interação entre os seus “habitantes”, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano rico em conhecimento distribuído, capacidade de ação e de potência cooperativa.

f) *Ambiente MUD*

Temos nos referido até aqui aos ambientes virtuais que possibilitam formas de interação social e de comunicação, mais precisamente. Contudo, o ciberespaço tem sido usado, também, e cada vez mais, para entretenimento interativo, criando, assim, uma profusão de mundos de fantasias on-line, com os interactantes assumindo elaborados *alter egos*, através do *ambiente MUD*.

O Ambiente MUD é formado por

Mundos complexos de fantasia originalmente baseados no jogo de RPG⁴⁵ Dungeons and Dragons que tomou conta das faculdades e escolas secundárias americanas no final da década de 1970 [...]. Os MUDs originais eram fantasias medievais em que os jogadores se batiam com dragões e tinham de se orientar em meio a labirintos de masmorras em busca de tesouros e poderes mágicos. (WERTHEIM, 2002, p.171).

Os MUDs estão entre os primeiros meios de comunicação mediada por computador (JONSSON, 1997). Diferentemente dos demais ambientes que estabelecem interações entre indivíduos reais, eles (os MUDs) proporcionam um tipo de relação irreal, ou seja, são jogos, cuja relação comunicacional não se estabelece com seres reais; trata-se de uma relação com a fantasia.

⁴⁵ RPG é o acrônimo de Role Playing Games, jogos em que cada participante assume um papel ou personalidade dentro de uma aventura.

Crystal (2001, p.173) afirma que há muitos tipos de MUDs, pois “cada gênero de MUD tem desenvolvido subgêneros [...] geralmente começando com M [...]”. Por exemplo, derivados de TinyMUDS são MUCKs (ou TinyMUCKs) e MUSHes (ou TinyMUSHes), onde os nomes são simples variantes lúdicas das conotações de ‘mud’, segundo o autor.

Wertheim (2001), referindo-se aos MUDs⁴⁶, afirma que atualmente há intermináveis novas versões que incluem tramas medievais e mistérios, como, por exemplo, o TrekMUSE, um MUD Jornada nas Estrelas, em que os jogadores podem ter ascensão por meio de graduações de uma Frota Estelar até tornar-se o capitão de sua própria nave interestelar; o DuneMUD, cuja aventura se baseia na série de ficção científica de Frank Herbert; o ToonMUD, que é um domínio de personagens de quadrinhos; o Elysium é um covil de vampiros e FurryMUCK – país virtual das maravilhas, povoado por esquilóides e lobóides, ou seja, animais falantes e híbridos homens-bichos.

No *Ambiente MUD*, os jogadores fabricam mundos, criam seus próprios personagens on-line, com uma breve descrição textual e um nome, gerando, assim, um novo *alter ego* ou *cibereu*. Valem-se de uma mensagem que “é um espaço de interação por proximidade dentro do qual o explorador pode controlar diretamente um representante de si mesmo” (LEVY, 1999c, p.74).

A vitalidade e o vigor de um MUD emerge da vontade coletiva do grupo. Daí ser sustentado pelos próprios personagens que o povoam. Tornou-se um exemplo paradigmático da “alucinação consensual do ciberespaço” (GIBSON apud WERTHEIM, 2001, p.172). A participação depende da criação de personagens, ou

⁴⁶ Convém lembrar que os dados aqui apresentados sobre os MUDs foram publicados em 2001, portanto, com certeza, já houve muitas mudanças sobre o assunto, considerando o ano em que este nosso trabalho está sendo construído (2006).

seja, cada jogador cria o personagem que deseja ser, “você é quem você finge ser”. Todos se empenham em levar seu personagem a sério. Assim, cada um tem papel e um traje – e quantas falas quiser. Passam a participar de uma dramatização fantasiosa, com cada membro se tornando um ator representando suas fantasias.

Jonsson (1997, p.7-8 – Cap.3) afirma que, nos MUDs, a comunicação tem lugar num

[...] programmed space that resembles environments well-known to people – based on Reality or science fiction. Some chatters take on an entirely fictional personality as they enter their avatar, while others remain the same as in real-life.

Convém ressaltar que, independente do propósito dos MUDs, todos possuem algo em comum: são dados interativos que criam ambientes vividos por usuários atuantes em tempo real, embora a comunicação entre eles se estabeleça através de caracteres, eventos e ambientes de mundos virtuais, com o sujeito-objeto imaginário (CRYSTAL, 2001).

Como um lugar de entretenimento, o *Ambiente MUD* proporciona aos interactantes uma comunicação, não apenas com o outro, mas também consigo mesmo, quando oferece, ainda que de forma temporária, uma possibilidade de pelo menos vislumbrar outras maneiras de ser como janelas para a abertura de seu próprio ser.

Feito esse sobrevôo sobre os ambientes virtuais, ressaltamos que não se constituem uma tipologia nem uma relação fechada em si mesma, mas revelam que a Internet não se constitui um ambiente virtual homogêneo; pelo contrário, ela permite que uma grande heterogeneidade de formatos que dela emerge possibilite muitas maneiras de operação relativas à participação e aos processos interativos. Daí porque corremos um grande risco, ao tentarmos definir e identificar esses ambientes, dada a “própria natureza que os abriga. Seu vertiginoso avanço pode

invalidar com grande rapidez as idéias [...] expostas. Isso nos obriga a ter muita cautela nas afirmações feitas” (MARCUSCHI, 2004, p.27).

Contudo, não podemos deixar de reconhecer que o ciberespaço inaugurou uma nova era nas comunicações, tornando-se, assim, “o centro de gravidade da nova ecologia das comunicações” (LEVY, 1999b, p.206), permitindo a reciprocidade no ato de comunicar e a partilha de um contexto, simultaneamente, a partir de um dispositivo “todos por todos”, o que não acontecia com a imprensa, o rádio, a televisão, o correio e o telefone: nos três primeiros, a comunicação se estabelece por meio de um centro emissor que envia a mensagem aos receptores passivos e, sobretudo, isolados uns dos outros, ou seja, uma comunicação “um para todos”; os dois últimos (correio e telefone) funcionam num esquema de rede ponto a ponto, ou seja, “um para um”, com as mensagens endereçadas com precisão e, sobretudo, trocadas com reciprocidade, contudo, “o esquema em rede não cria comunidade, ‘ou público’, pois a partilha de um contexto em grande escala é, no caso, muito difícil” (LEVY, 1999b, p.207).

Um aspecto que não podemos deixar de considerar diz respeito às implicações sociais trazidas pelas novas formas de comunicação virtual. Embora essas novas formas tenham estabelecido a conexão da humanidade consigo mesma, não podemos dizer que esse fenômeno trouxe mais igualdade entre os homens. Assim como, por exemplo, a invenção do alfabeto (escrita) criou, ao mesmo tempo, o analfabetismo inexistente, obviamente, nas culturas puramente orais, o ciberespaço, também, traz exclusão social.

Quando se evidencia claramente a tendência de rápida extensão, muito mais veloz do que a de qualquer outro sistema de comunicação anterior, grande parte da população, principalmente dos países emergentes como o Brasil, não tem

acesso a esse tipo de tecnologia. Continua à margem do processo, ficando à deriva numa “terra semiótica sem império possível, aberta a todos os ventos do sentido, geografia movediça, próxima dos paradoxos, que envolve, e doravante governa, os territórios neolíticos” (LEVY, 1999b, p.214).

CAPÍTULO 3

3 TECNOLOGIA E ENSINO

No Primeiro Capítulo deste trabalho, apresentamos a tecnologia como uma “decisão ontológica”, cujas conseqüências se evidenciam no desenvolvimento do homem como um habitante do planeta, sendo esse mesmo homem o artífice e o mantenedor desse planeta, com a natureza “sempre sendo redescoberta, desde o fim de sua história natural e a criação da natureza social, ao desencadeamento do mundo, com a passagem de uma ordem vital a uma ordem racional [...]” (SANTOS, 1997, p.15).

No momento em que o homem se descobre como indivíduo, inicia a mecanização do planeta, através da criação/invenção de novos instrumentos para tentar dominar tal planeta. Com isso, as atividades humanas passam a abranger, de forma indissolúvel, interações entre o homem, os entes materiais naturais e artificiais, as idéias e representações. Nesse sentido,

É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, não podemos separar o mundo material – e menos ainda sua parte artificial – das idéias por meio das quais os objetos técnicos são concebidos e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. (LEVY, 1999c, p.22).

O tempo ininterruptamente imprime na história as marcas da evolução humana, quantificado, seja pelas tecnologias instrumentais, seja pelas tecnologias simbólicas e organizadoras, já apresentadas no Primeiro Capítulo.

No Segundo Capítulo, construímos uma rede de significados envolvendo uma dessas tecnologias, especificamente: a Internet. Apresentamo-la como uma Tecnologia Simbólica e de Comunicação, abordando tanto o contexto histórico-social que contribuiu para que emergisse e se estabilizasse em nosso espaço/tempo, quanto a linguagem e a forma de comunicação que utiliza e a caracteriza como tal.

Essas tecnologias desafiam, quanto ao uso, o conhecimento do próprio homem que as criou, envolvendo desde a aplicação até a sua distribuição por entre as várias áreas de atividades humanas. Isto porque o mundo em que vivemos exige “um discurso necessário à inteligência das coisas e das ações. É um discurso dos objetos, indispensável ao seu uso, e um discurso das ações, indispensável à sua legitimação” (SANTOS, 1997, p.20).

Neste Capítulo, abordaremos um discurso de exigência do mundo educacional quanto às Tecnologias Instrumentais e Simbólicas, mais precisamente o computador e a Internet, tratando-as, especificamente, como Tecnologias de Informação e de Comunicação e sua integração no processo ensino/aprendizagem.

3.1 As Tecnologias de Informação e de Comunicação e o Ensino

Cada sociedade para ser, para preservar-se e manter-se, tem inventado dispositivos que permitem guardar a memória cultural de um povo. Isso não implica necessariamente que se criem instituições especializadas ou que se imponham espaços separados ou práticas sistemáticas a cargo de um setor particular da sociedade para transmitir o acervo cultural. Contudo, a escola tem sido, ao longo do tempo, utilizada como o espaço de construção sistematizada do saber, valendo-se, nesse processo educativo, irremediavelmente das possibilidades de comunicação e dos meios disponíveis para transmitir, preservar e recuperar informações. Assim, o espaço/tempo do processo de ensino/aprendizagem estará sempre atrelado a uma tecnologia de comunicação disponível.

Na contemporaneidade, o processo educativo está sendo afetado por transformações revolucionárias que acontecem no campo das Tecnologias de

Informação e de Comunicação, trazendo impactos em nossa forma de estruturar as relações educativas, na configuração espaço-temporal das práticas pedagógicas, em nossa concepção de conhecimento, dentre outras mudanças. Podemos, assim, afirmar que os muros do modelo tradicional, delimitadores de um espaço físico e de um tempo pré-determinado para a aprendizagem, caíram por terra, dinamitados, principalmente por novas Tecnologias de Informação e de Comunicação⁴⁸ que “oferecem novas e ainda não devidamente exploradas possibilidades técnicas de se lidar com os conhecimentos e de se ‘fazer ensino’” (PETEROSI, 2003, p.191), ampliando, de forma contundente, os limites da sala de aula e exigindo trajetórias pedagógicas inovadoras.

Essas mudanças estão a exigir do indivíduo uma educação como um processo de formação de competências, as quais dizem respeito à

condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobretudo refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade (DEMO, 1998, p. 13).

Essa realidade coloca a escola diante de novos desafios. E uma das questões bastante debatidas tem sido a inclusão desse indivíduo como parte integrante e ativa da sociedade, a qual está permeada de informações imediatas, superficiais e rápidas, caracterizadas por um tempo de validade sempre curto, características essas que estão sendo transportadas para a concepção que temos de conhecimento. Com o computador no cotidiano de uma parte da sociedade afetando a forma de a escola conduzir o processo ensino/aprendizagem, obriga que essa mesma escola decida o que conhecer e como interferir no processo

⁴⁸ As novas Tecnologias de Informação e de Comunicação – TIC estão se reportando ao computador e à Internet e sua aplicação ao ensino. Essas tecnologias foram caracterizadas por nós, no Primeiro e Segundo Capítulos deste Trabalho, como Tecnologias Instrumentais (o computador) e Simbólicas (a Internet, a língua, a linguagem, a escrita, os conteúdos de ensino), sendo que a Internet foi caracterizada, também, como uma Tecnologia de Comunicação.

apresentado nos ecrãs (monitores), uma vez que seus usuários – e entre eles estão alunos e professores – são obrigados não só a consumir e a produzir, “mas também interagir e, deste modo, integrar-se em novas comunidades, criar novos significados num espaço muito mais alargado, desenvolver novas identidades”: (PONTE apud RAMOS; CARVALHO; FESTAS, 2003, p.213).

Embora saibamos que o contexto atual está a exigir essa forma de estar-no-mundo, não é isso o que temos visto acontecer na escola, ainda considerada o espaço em que ocorre a sistematização do saber. Esse fato nos leva a questionar o fazer pedagógico no espaço escolar. Como essa instituição pode colocar o homem a nível de seu tempo, ou seja, pode torná-lo contemporâneo de si mesmo, co-partícipe de uma cultura planetária e comunitária próxima, ao mesmo tempo, se ainda vivencia práticas pedagógicas baseadas num discurso científico linear, cartesiano e positivista?

A presença decisiva das redes informáticas estão a crescer a ritmo vertiginoso, os sistemas multimeios se impõem com força crescente, as novas Tecnologias de Informação e de Comunicação entrelaçam o mundo em uma teia cada vez mais densa, indicando “que o homem está reinventando a vida e determinando uma outra natureza para a espécie” (DOMINGUES, 1997, p.30). Esse cenário já apresenta uma amplitude de tal forma que estamos totalmente imersos no contexto das interações com essas tecnologias, exigindo da escola novas formas de ‘fazer ensino’, encarnadas em configurações dinâmicas, uma vez que o tempo e o espaço, implícitos nas interações estabelecidas entre ensino e tecnologias disponíveis, se transmudam, ou seja, a estruturação do ensino articula-se às formas de comunicação, às linguagens utilizadas, aos meios e instrumentos empregados, aos vínculos que surgem das relações que vão configurando o processo educativo.

Volvendo o olhar para o passado, vamos encontrar as tecnologias influenciando, de forma contundente, o fazer pedagógico. Na Grécia Arcaica, por exemplo, o ensino valia-se da língua oral e da poesia⁴⁹ como Tecnologias, podemos afirmar, de Informação e de Comunicação: a primeira, para registro dos conhecimentos e a segunda, como conteúdos de ensino. Pela memorização dos poemas homéricos, considerados verdadeira enciclopédia social, com sua cadência rítmica, o aluno ampliava sua capacidade mnemotécnica, transformando-se num “instrumento funcional para el almacenamiento del información cultural para uso ulterior” (NAJMANOVICH, 2001, p.39).

Esses poemas, tidos como conteúdos de ensino/aprendizagem, eram memorizados e recitados pelos alunos, como se fossem uma representação teatral. O espaço onde ocorria o conhecimento era comunitário, afetivo, rítmico, carregado de empatia e emoção. Nesse espaço, era possível manter a tradição cultural e aprender, pois, segundo, Ong (apud NAJMANOVICH, 2001, p.40), “no existía nada que pudiera considerarse como estudiar, en el sentido de una actividad separada, sino que se aprendía el seno de la comunidad, en un contexto vital de fuerte carga emocional y afectiva”.

Nesse tipo de ensino, o aluno habitava o que construía, o que, para os gregos, constituía a *poíesis*, pois envolvia uma criação, um pensar, um construir, um habitar. Esse habitar, segundo Martins (1992, p.88-89), “é a maneira pela qual os seres mortais estão na terra, desdobrando-se num construir que cultiva as coisas que crescem, assim como envolve a ação de erigir prédios ou edifícios”.

Com o tempo, o ensino homérico foi substituído por um novo modelo de ensino, baseado em práticas de leitura de textos escritos, os quais tendiam à

⁴⁹ Em sua origem, o termo *poesia* significa *fazer, produzir, poesia* refere-se, especificamente, ao *ato de poder e de fazer*. (MARTINS, 1992, p.88).

abstração e à universalidade. Os conhecimentos agora não eram validados pela língua oral e sim, pela escrita, uma tecnologia simbólica, conforme já referimos no Primeiro Capítulo, agora utilizada, também, como Tecnologia de Informação e de Comunicação, cujo advento alterou completamente a prática educativa.

Platão foi um dos mais importantes construtores desse novo modelo de ensino que transforma em “entidades a los agentes vivos y que petrifica al mundo en esencias que el verbo ‘ser’ dotará de eternidad” (NAJMANOVICH, 2001, p.40), pois, com a escrita, o ensino deixa de ser “uma festa do conhecimento” e se transforma numa prática de estudo, individual e separado, gerando, assim, a necessidade de ser criada uma instituição separada para educar, com um espaço em que pudesse reinar a atitude analítica do pensar.

Na Modernidade, os modelos epistemológicos positivistas trazem mudanças na forma de conceber o conhecimento. Esses modelos passam a considerar o conhecimento como representação objetiva do mundo independente do sujeito cognoscente, compilado numa coleção de verdades eternas divididas em disciplinas que podem ser transmitidas e ensinadas umas independentes das outras. Com base nessas verdades, a escola, nos moldes que a conhecemos, foi fundada. O ensino, a partir de então, passa a ser baseado na possibilidade de reproduzir e representar uma cópia fiel e mecânica do mundo, ou seja, um reflexo no interior do sujeito/aprendiz daquilo que está dado em si e por si mesmo no mundo exterior, livre de qualquer resquício de subjetividade.

Podemos dizer que, desde a Modernidade, o objetivo do ensino tem sido disciplinar a subjetividade para que não contamine, com suas deformações, as verdades eternas sobre a realidade. Com isso, os alunos deixaram de ser sujeitos sensíveis e criativos e tornaram-se indivíduos uniformes, passivos que devem

cumprir um rol de engrenagens proposto pelo professor, para que possam obter sua cópia do conhecimento socialmente legitimado. O espaço da sala de aula está organizado de forma a permitir uma visão panótica ao professor, sem permitir interações horizontais entre os alunos, os quais devem, individualmente, produzir cópias mecânicas do conhecimento fragmentado em disciplinas.

Vemos, assim, que os valores de homogeneidade, uniformização, serialização, sistematização em ordens lineares, precisão e exatidão tiveram primazia no processo educacional da Modernidade (o que não mudou muito nos dias atuais), fazendo emergir um ensino reprodutivo que estruturou o espaço/tempo da aula por meio de Tecnologias de Informação e de Comunicação, em consonância com as necessidades sociais de uniformização e disciplina dos sujeitos/aprendizes, com textos escritos tendo, segundo Najmanovich (2001, p.43), “el mismo tratamiento que las vacas sagradas en la India: son objetos de veneración que transportan las verdades inconvencibles e incontrovertibles que todo escolar debe saber”.

Convém ressaltar que este tipo de ensino ainda se faz presente em muitas escolas pelo mundo afora, apesar dos avanços ocorridos em várias áreas de atividades humanas, especificamente, no setor educacional. Contudo, com o advento das novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, a humanidade adentra na era da comunicação universal. Esse fato contribui para amalgamar a sociedade atual, que não corresponde, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado (DELORS et al, 2000).

Na educação, essas tecnologias estão a provocar mudanças profundas na forma como se constitui a dinâmica do ensino, embora saibamos que não substituirão de imediato as tecnologias mais tradicionais, como o quadro de giz e o giz, o apagador, o livro didático, por exemplo. Isto porque, segundo Belloni (1999,

p.73), “tudo depende da pedagogia de base que inspira e orienta estas atividades: a inovação ocorre muito mais nas metodologias e estratégias de ensino do que no uso puro e simples de aparelhos eletrônicos”.

O contexto sócio-histórico-cultural, caracterizado pelo multimidiático, pelo multimodal, pela hibridação⁵⁰, pela clonagem, pela transgenia, pela inter/transdisciplinaridade, está a exigir um novo tipo de ensino, com o conhecimento construído a partir das ações de sujeitos/aprendizes historicamente situados, capazes de produzir sentido e de construir mundos de experiência por meio de seus sistemas simbólicos. Conhecer, portanto, já não é sinônimo de apropriar-se de uma essência imutável, mas um processo dinâmico e encarnado em sujeitos e instituições sociais em interações com o ambiente e em permanente transformação.

Nesse sentido, o processo ensino/aprendizagem vai resultar na utilização das capacidades humanas em meios técnicos, caracterizados por estilos peculiares e práticas cognitivas vivenciadas em um contexto multidimensional que inclui tanto a estética, quanto a ética e a afetividade. Essa forma de tratar o ensino, possibilitada pelas novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, permite incluir o mundo na aula e a aula no mundo, através, por exemplo, do “acesso a banco de dados, correio eletrônico, ensino a distância, escola virtual, troca de experiências e atividades cooperativas, reconstrução rápida do saber através da simulação” (PETEROSI, 2003, p.191), dentre outras formas de interatividade; permite, também, criar parcerias entre a escola e outras instituições, unindo, por exemplo, estudo com a saúde, com a diversão, com a produção de conhecimentos, e transformando o espaço escolar em um gigantesco laboratório, ou seja, num

⁵⁰ O termo *hibridação* denota os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Trad. Ana Regina Lessa e Heloíza Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003, p.XIX)

ambiente em que os sujeitos, ao mesmo tempo em que têm acesso ao legado cultural, possam desenvolver suas habilidades e competências, de forma criativa e autônoma, explorar o mundo e produzir conhecimentos.

Esse tipo de ensino promove uma aprendizagem prolongada pela vida afora, uma das exigências postas aos sistemas educativos do mundo inteiro, cuja “comunicação e troca de saberes já não serão apenas um dos pólos principais do crescimento das atividades humanas, mas um fator de desenvolvimento pessoal, no contexto de novos modos de vida social” (DELORS et al, 2000, p.66).

Segundo o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para que a educação se concretize ao longo de toda a vida do indivíduo, deve possuir como alicerces quatro pilares básicos do conhecimento: *aprender a conhecer*, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para que possa agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, para assim participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, “para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”. (DELORS et al, 2000, p.102).

Para isso, não pode prescindir das Tecnologias de Informação e de Comunicação que, com todas as suas potencialidades, poderão ser utilizadas no desenvolvimento da educação ao longo de toda a vida. Nesse sentido, o Relatório para a UNESCO traz as seguintes recomendações sobre o uso dessas tecnologias pelos sistemas educativos de cada país, de acordo com suas próprias condições:

- a diversificação e aperfeiçoamento do ensino à distância recorrendo às novas tecnologias;
- a crescente utilização destas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular para a formação contínua de professores;
- o reforço das infra-estruturas e capacidades dos países em desenvolvimento neste domínio, assim como a difusão das tecnologias por toda a sociedade: trata-se, em qualquer dos casos, de pré-requisitos à sua utilização no contexto dos sistemas educativos formais;

– o lançamento de programas de difusão de novas tecnologias sob os auspícios da UNESCO. (DELORS et al, 2000, p.194).

Convém lembrar que, em muitos países da Europa e nos Estados Unidos, o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais precisamente do computador, em seus sistemas de ensino, não é um fenômeno tão recente. Nos Estados Unidos, por exemplo, tem início em 1975, com o advento da microformática, ao ser construído o primeiro microcomputador. Na França, um outro exemplo, a informatização do ensino se iniciou em 1970, quando da realização do Seminário de Informática no Ensino, no qual foram discutidas metas e formas de implantação de computadores desde a escola primária até a Universidade (MARQUES; MATTOS; LA TAILLE, 1995).

Também fazemos ressalva a Portugal, país que desde 1983 tem desenvolvido uma política no que diz respeito à implantação das Tecnologias de Informação e de Comunicação no processo ensino/aprendizagem. Vários projetos já foram desenvolvidos nesse sentido, como: Projecto Minerva, Grupo EDUCOM, Programa Foco, Prodep III, Programa Nónio – Séc. XXI, Programa Internet nas Escolas, esses dois últimos lançados em 1997 pelo governo, com o objetivo de universalizar o acesso de instituições de ensino à Internet e criar uma rede de Centros de Competência, envolvendo, assim, as escolas em projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito das Tecnologias de Informação e de Comunicação aplicadas à educação. Além desses projetos, houve o lançamento gradual, em 2001, de “um novo modelo de reorganização curricular do ensino não superior, onde assume relevo o recurso às TIC”. (RAMOS; CARVALHO; FESTAS, 2003, p.213).

Como um país pertencente à União Européia, Portugal tem participado de programas como o *European Schoolnet* que, ao longo do ano, desafia as escolas européias para projetos pedagógicos bem definidos. Assim, um considerável número

de escolas possui uma página na *web*, algumas delas apresentando excelente qualidade, animando fóruns de discussão. Também vale destacar o projeto *Connet*, que possibilitou a criação de ambientes de aprendizagem altamente motivadores para estudantes de ciências de escolas secundárias. Esse projeto

desenvolveu instrumentos pedagógicos destinados a testar (e a alertar para) algumas das situações de risco na utilização da internet, como o comércio eletrônico e, sobretudo, as pesquisas na rede, fornecendo critérios para avaliar a credibilidade de fontes e o rigor dos conteúdos. (EDUCAÇÃO, 2005, p.40)

Em países em desenvolvimento, como é o caso dos países da América Latina, o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação ainda se constitui “em mais uma forma de exclusão social, ao erguerem novos muros, embora virtuais, entre os que têm acesso às tecnologias e os impedidos de fazê-lo face às suas carências atuais, inclusive educacionais” (PETEROSI, 2003, p.191).

No caso do Brasil, não podemos deixar de reconhecer que há uma preocupação ainda incipiente do governo em inserir as novas Tecnologias nos sistemas educacionais. Na década de 1980, por exemplo, com o objetivo de avaliar a contribuição do computador no processo pedagógico, tem início a Política de Informática Educativa – PIE, através de atividades de pesquisa e discussões em pequena escala. A partir do levantamento das necessidades nessa área, foi criada, em 1983, a Comissão especial de Informática na Educação, no âmbito da Secretaria Especial de Informática – SEI. Essa Comissão inicia os primeiros estudos no sentido de estabelecer um projeto, através do qual tornasse realidade as primeiras experiências educacionais com o uso de Tecnologias de Informação e de Comunicação. Nasce, assim, o Projeto Educom – Informática na Educação, através do qual o governo federal, juntamente com os governos estaduais e municipais, cria

os Centros de Informática Educativa – Cieds, com o objetivo de inserir os computadores no ensino.

Com o estabelecimento do Educom, foram recolhidas propostas de instituições de ensino superior e, dentre elas, foram escolhidas cinco instituições para compor os subprojetos dentro do Projeto Educom: Universidade de Campinas – Unicamp, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Nas cinco instituições foram implantados os centros-piloto, nos quais têm sido desenvolvidas pesquisas na área de informática social, englobando os seguintes aspectos: formação de recursos humanos, avaliação dos efeitos da introdução dos computadores no ensino, adequação da linguagem LOGO à realidade educacional brasileira e busca de novos recursos pedagógicos para a aprendizagem de crianças.

Atualmente, os sistemas de ensino contam com o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, um programa criado em 1997, com o objetivo de inserir as Tecnologias de Informação e de Comunicação nas escolas públicas como ferramenta de apoio ao processo ensino/aprendizagem, “para que todos, alunos e professores, possam delas se apropriar e participar, bem como criticá-las e/ou delas usufruir” (OLIVEIRA, 1997, p.11).

É um programa que abrange todo o território nacional, apoiando as Secretarias de Educação dos Estados e de alguns municípios na implantação da informática nas redes de ensino. Esse programa desenvolve duas ações simultâneas: a implantação de laboratórios de informática nas escolas e a formação de professores de todas as áreas curriculares, a fim de que os professores

capacitados possam utilizar os equipamentos laboratoriais como recursos exclusivamente pedagógicos e integrados às atividades escolares.

A implantação dos laboratórios de informática está sendo realizada em duas etapas: a primeira já ocorreu e consistiu na criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs e na formação de professores-multiplicadores para atuarem nos núcleos criados; a segunda ainda está acontecendo e consiste na implantação dos laboratórios de informática, nas escolas, e na continuidade da formação dos professores. Os núcleos foram montados para dar apoio ao processo de informatização dos espaços escolares, auxiliando, tanto no planejamento e na implantação das Tecnologias de Informação e de Comunicação nos sistemas públicos de ensino, quanto no suporte técnico-pedagógico, na sensibilização e capacitação dos professores e das equipes técnicas. Esses núcleos também fazem o acompanhamento e avaliação das ações de uso dessas tecnologias no próprio núcleo e nas escolas.

Segundo Valente (2003, p.27),

Cada NTE dá suporte a 20-30 escolas, contando para isso com até seis professores-multiplicadores – graduados da rede pública, que recebem uma formação por intermédio de um curso de especialização de 360 horas, e têm a função de desenvolver as diferentes ações previstas em um NTE.

Em cada Estado brasileiro, foi criada, na própria Secretaria Estadual de Educação, uma Coordenação Estadual do PROINFO, com a função de direcionar as ações de utilização das Tecnologias de Informação e de Comunicação pelas escolas, na tentativa de diminuir o fosso que existe entre a cultura escolar e o mundo ao seu redor, aproximando a escola da vida, diminuindo as diferenças de oportunidades numa sociedade marcada pela desigualdade social.

Esse Programa, segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (2002), já apresenta resultados que, embora pequenos, dadas as dimensões do país, são significativos.

Até dezembro de 2002 foram implantados 261 NTEs e formados 2.115 professores-multiplicadores, instalados laboratórios de informática em 4.604 escolas e capacitados 110.484 professores dessas escolas. Além dos professores-multiplicadores e dos professores das escolas, foram capacitados por instituições educacionais como universidades e centros técnicos, com apoio de professores-multiplicadores, 3.941 gestores das escolas que receberam os laboratórios de informática e 7.787 técnicos para dar suporte à infra-estrutura computacional nos NTEs e nas escolas. (MEC, 2002)

Convém ressaltar que, ao mesmo tempo em que as Tecnologias de Informação e de Comunicação possibilitam grandes potencialidades de criação de novas formas mais performáticas de mediatização do processo ensino/aprendizagem, acrescentam muita complexidade a esse processo. No caso do computador e da Internet, há grandes dificuldades em usar essas tecnologias no ensino, principalmente, devido a suas características essenciais, que são: simulação, virtualidade, acessibilidade à superabundância e extrema diversidade de informações. Isto porque são totalmente novas e demandam concepções metodológicas muito diferentes das metodologias tradicionais de ensino.

Como a relação de ensino é uma relação de comunicação por excelência, os instrumentos de comunicação se encaixam na dinâmica do ensino e como tais, interessam à educação. Considerando os tipos de instrumentos utilizados no processo educativo, vamos perceber que as Tecnologias de Informação e de Comunicação são tratadas como instrumentos 'independentes' do ensino e reaproveitadas por ele, assim como o livro, a televisão, os filmes, pois não surgiram de uma necessidade do ensino. Portanto, empregar essas tecnologias significa modificar a relação aluno-conhecimento, a relação aluno-professor e a relação escola-sociedade.

A relação aluno-conhecimento é modificada através dos meios empregados para estabelecê-la, uma vez que o ensino engloba não apenas o *ensinar* (conteúdo/conhecimento), mas também o *como ensinar*. A relação aluno-professor se modifica em decorrência da primeira: por ter à sua disposição mais possibilidades didáticas, o professor pode mudar seu discurso pedagógico em função de outras formas de comunicação a que pode recorrer; segundo, por o aluno poder adquirir maior autonomia de estudo, o professor perde, quase que totalmente, seu *status* de proprietário do conhecimento. Já a relação escola-sociedade é alterada devido à sociedade exigir da escola modificações em sua forma de lidar com o patrimônio cultural, visto que a sociedade encontrou novos meios de estocar e comunicar o conhecimento, ou seja, “a cultura, como um todo, se organiza de maneira diferente para gerar o seu patrimônio” (MARQUES; MATTOS; LA TAILLE, 1995, p.19).

As Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais especificamente o computador e a Internet, podem enriquecer o ato pedagógico favorecendo uma interação entre alunos e professores, os agentes do processo educativo. Sua utilização com ênfase na aprendizagem deve voltar-se para o desenvolvimento das habilidades, expectativas, interesses, potencialidades e condições de aprender dos sujeitos/aprendizes que devem ser estimulados a se expressar através de suas próprias idéias, a desenvolver a autonomia e a capacidade de se sociabilizar e de construir conhecimentos. O professor deixa de ser um mero difusor do conhecimento e torna-se

um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LEVY, 1999c, p.171)

Orientadas para esses fins, o emprego das Tecnologias de Informação e de Comunicação na educação significa a descoberta de uma nova pedagogia, ou seja, uma pedagogia ativa que atenda aos anseios e necessidades de uma sociedade que experiencia um segundo dilúvio: o dilúvio de informações. Uma pedagogia que não só possibilite a introdução das novas tecnologias na sala de aula, mas também reorganize todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem, com as múltiplas linguagens das Tecnologias de Informação e de Comunicação, em suas múltiplas vozes, amplificando e ampliando os espaços educativos como

um universo em constante processo de interação e transformação social. A ação comunicativa dessa nova pedagogia, dialética e interativa, favorecida e potencializada pelas redes telemáticas, orienta-se numa perspectiva de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva do homem, numa interação social que atenda as necessidades emergentes da nossa sociedade e que de certa forma proponha ações mais justas e democráticas. [...] as TICs na educação devem ser orientadas de forma cuidadosa a fim de reforçar a humanização do homem. (CARVALHO, 2006, p.2)

3.2 O papel das Tecnologias de Informação e de Comunicação no Ensino de Língua Portuguesa

Com as novas exigências advindas da sociedade de informação, novos desafios são colocados à educação de um modo geral, e à escola, em particular, conforme já referido no item anterior. Um deles é a integração⁵¹ das Tecnologias de Informação e de Comunicação no espaço escolar, em geral, e na prática pedagógica, em particular, uma vez que o uso dessas tecnologias permitirá o desenvolvimento de competências intimamente ligadas à vida quotidiana

⁵¹ Segundo Merrill et al. apud Almeida d'Eça (1998, p.37), integração significa combinar tecnologia com métodos ou procedimentos tradicionais de ensino de modo a gerar aprendizagem, a tornar ambas as componentes numa experiência produtiva que leve à aquisição de novos conhecimentos.

tais como a capacidade de análise, interpretação e processamento de informação, a formulação de questões, a resolução de problemas e situações reais, o espírito crítico, e a aprendizagem ao longo da vida, aspectos fulcrais da vida profissional num mundo em constante mudança (ALMEIDA d'EÇA, 2002, p.33)

Nesse sentido, a aplicação das Tecnologias de Informação e de Comunicação na prática de sala de aula pode provocar mudanças significativas no processo ensino/aprendizagem, ao estimular a revisão das ações pedagógicas. Isto porque, segundo Papert apud Almeida d'Eça (2002, p.53), “qualquer criança que tenha um computador e uma sólida **cultura de aprendizagem** em casa é um agente de mudança na escola”, obrigando, assim, os professores a adentrarem nos novos mundos possibilitados pelo uso dessas tecnologias em sua prática pedagógica. Os conteúdos de ensino podem ser trabalhados de forma significativa, a partir da criação de ambientes de aprendizagem que façam sentido e tenham significado para os alunos.

No caso do ensino de língua portuguesa, um componente curricular dos sistemas de ensino, o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação possibilita a aquisição de capacidades tecnológicas e sociais que permitem aos alunos adquirir autonomia e autoconfiança enquanto utilizam o computador como um instrumento de trabalho, meio de comunicação e recurso de pesquisa e exploração. Contudo, essa ainda não é uma realidade vivenciada em muitas escolas, principalmente de países como o Brasil, que continuam arraigadas a um modelo de ensino do passado, a uma tradição pedagógica que remonta à Antigüidade clássica.

Focando o nosso olhar no tempo, verificamos que, desde que se tornou uma língua nacional, o ensino do português se firmou como “um princípio pedagógico excludente, que é o ensino do ‘certo’ em detrimento do ‘errado”

(SUASSUNA, 1995, p.19). É uma tradição decorrente do ensino desenvolvido em outras línguas como, por exemplo, no latim e no grego. Senão vejamos:

Na Grécia, uma das grandes preocupações do ensino do grego era a busca da relação entre a língua e os entes que ela exprimia. O ensino da língua deveria, portanto, basear-se na gramática com o objetivo de imitar a substância dos objetos. E, segundo Platão (apud ABBAGNANO, 1998), assim como o artista procura reproduzir os traços dos objetos com o desenho e as cores, o gramático (professor) dever fazer o mesmo com as sílabas e as letras, de modo a reproduzir com perfeição tudo o que pertence à substância dos objetos. Nesse caso, o gramático torna-se “um artífice de nomes, portanto um legislador que pode ser bom ou mau” (PLATÃO apud ABBAGNAMO, 1998, p.460).

Aristóteles, também, deu a sua contribuição ao ensino da língua. Para ele, a gramática se constituía a ciência do ler e do escrever, conceito que praticamente não foi modificado até a Idade Moderna. Foi o primeiro dos escritores gregos que se adiantou “na sua *Poética* a distribuir as palavras em certas classes, e a distribuí-las entre si por seus diferentes caracteres e propriedades” (BARBOSA, 1881, p.X).

No período helenístico, o ensino da língua grega recebeu um grande impulso com o trabalho de Dionísio de Trácia, a *Téchné Grammatiké*, gramática considerada a mãe das gramáticas do ocidente (NEVES, 2004). Contudo, baseava-se, também, no estudo do certo e do errado, pela necessidade de se impor o dialeto ático como a língua de cultura.

Era um ensino que tinha na comunicação oral uma tecnologia de informação e de comunicação, sua principal forma de transmissão, com exemplos oferecidos, segundo Neves (2004), sempre extraídos de textos consensualmente tidos como de boa linguagem.

Os romanos, também, desenvolveram um ensino de língua com base no estudo do certo e do errado. Devido ao crescimento do Império Romano, houve a necessidade de uma língua única a ser imposta às nações conquistadas, já que havia a língua falada pelas pessoas pertencentes a uma classe considerada inferior e a língua oficial das classes superiores. Assim, o ensino do latim clássico se impõe, tendo como modelo as gramáticas de Dionísio de Trácia (grego) e de Prisciano de Cesaréia, gramático latino, cuja obra contribuiu para que a sintaxe fizesse parte definitivamente da gramática, juntamente com a morfologia e a fonética (MONTAGNER, 2004).

Esse tipo de ensino se estende até a Idade Média. Com os escolásticos, são feitas reflexões filosóficas sobre as línguas e a gramática torna-se uma disciplina auxiliar da lógica. O ensino da língua é marcado pela busca de uma estrutura gramatical universal, que seria evidente na língua latina.

No Renascimento, o latim clássico se impõe como uma língua dos clássicos e renasce o interesse pelo grego, decorrente da revalorização da cultura antiga. Esses dois fatos contribuem para a predominância dos estudos normativos das línguas.

No caso da língua portuguesa, o ensino também vai se basear no estudo do certo e do errado. As primeiras gramáticas surgem no século XVI e tomam como modelo os padrões da gramática latina, cuja preocupação principal era a segmentação do discurso em categorias gramaticais. Embora o espírito científico do Renascimento favorecesse a valorização das línguas nacionais, a força dos gramáticos considerados clássicos ainda se fazia sentir tão fortemente que podemos encontrar, por exemplo, declinações de nomes, com a especificação de seus casos

(nominativo, genitivo, acusativo, dativo, ablativo e vocativo), nos compêndios e manuais de língua portuguesa da época.

No século XVII, os gramáticos, sob a influência da Gramática de Port-Royal⁵², passam a analisar a língua sob o prisma da lógica, com o sentido das palavras assumindo a primazia e o estudo das relações lógicas prevalecendo sobre o estudo das formas. A própria gramática traz essa indicação, conforme escreve um de seus autores, segundo Genouvrier; Peytard (s.d., p.139):

Não podemos compreender bem os diferentes tipos de significação encerrados numa palavra se antes não tivermos compreendido perfeitamente o que se passa em nossos pensamentos, já que as palavras não foram inventadas senão para dá-los a conhecer.

Em língua portuguesa, surge a gramática filosófica de Jeronymo Soares Barbosa, editada pela primeira vez em 1782. Essa gramática vai influenciar uma plêiade de gramáticos nos dois séculos seguintes, por meio de seus fundamentos epistemológicos de que há uma relação de dependência entre a linguagem e a lógica, opondo o ato de *falar* à atividade mental de *discorrer*. Assim, no ensino da língua,

a grammatica da lingua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo homem bem creado, o qual, ainda que não aspire a outra litteratura, deve ter ao menos a de fallar e escrever correctamente sua lingua. [...] Esta arte deve comprehender as razões das praticas do uso, e mostrar os principios geraes de toda a linguagem no exercicio das faculdades da alma, e formar assim uma logica pratica, que ao mesmo tempo que ensine a fallar bem a propria lingua, ensine a bem discorrer. As linguas são uns methodos analyticos que Deus deu ao homem para desenvolver suas faculdades. Ellas dão o primeiro exemplo das regras de analyse, da combinação e do methodo, que as sciencias as mais exactas seguem nas suas operações. As regras propostas por este methodo reduzem-se a menos, porque se unem ao mesmo principio; precebem-se melhor, porque se sabe a razão d'ellas; e fixam-se mais na memoria, porque se ligam umas com as outras. (BARBOSA, 1881, p.XIV).

Nesse sentido, o ensino da gramática deveria basear-se em metodologias que possibilitassem a apreensão de conteúdos para habilitar o indivíduo a falar e a

⁵² Segundo Genouvrier; Peytard (s.d.), a Gramática de Port-Royal foi um breve tratado de gramática, publicado na França em 1660. Esse tratado teve como autores Antoine Arnauld e Claude Lancelot.

discorrer, pois, dependendo como os princípios gramaticais fossem transmitidos, haveria o bom progresso nos mais estudos. Permanece, portanto, no ensino da língua, o certo e o errado como princípio pedagógico, tendo a comunicação oral como tecnologia de informação e de comunicação.

O século XVIII vai contemplar um ensino voltado para a comparação entre as línguas. Corresponde a um momento de grande importância para o advento da Lingüística propriamente dita. Nesse período, as línguas eram classificadas tipologicamente sob o paradigma da geometria.

Esse tipo de ensino se estende até o século XIX, caracterizado como o período do Estudo Histórico da Linguagem, quando, sob a influência do Positivismo, é introduzido o método histórico-comparativo no estudo da língua, “encarada como um organismo vivo, submetido a certas leis evolucionistas, e supunha-se que uma língua antiga dava origem a uma ou várias línguas novas” (SUASSUNA, 1995, p.24).

Com o advento do Romantismo, escola literária de espírito nacionalista, as línguas nacionais são valorizadas, como ocorreu no Brasil, e a língua dos escritores consagrados passa a ser considerada como a mais adequada, com o estudo do certo e do errado se fortalecendo cada vez mais.

Essas práticas vivenciadas no ensino do português tomavam ainda “como referentes a língua latina e a forma da sua descrição, [...] num discurso didático que procura expandir as formas de descrição e realização entretanto estabelecidas” (CASTRO, 1995, p.22). Podemos, assim, perceber claramente que, no ensino da língua, as Tecnologias de Informação e de Comunicação empregadas eram as mesmas desde os gregos: exposição oral, com leitura de textos escritos, com definições de categorias gramaticais “temíveis pelo esforço de abstração que impõem ao aluno, senão falsas, pelo menos muito contestáveis” (GENOUVRIER;

PEYTARD, s.d., p.140-141). O professor selecionava alguns períodos retirados da obra de algum autor, explicava o significado e a propriedade das palavras e mandava os alunos explicarem o conteúdo apresentado.

O uso dessas tecnologias no ensino da língua, além de se constituir uma tradição humanística secular, era, ao que parece, a única forma de aceder ao bem falar e escrever, à expressão correta e castiça da língua. Isto porque o ensino tinha como objetivo substituir padrões de atividade lingüística dos discentes, próprios de seu mundo-vida, mas considerados errados/inaceitáveis, por outros corretos/aceitáveis. Era um ensino prescritivo e proscritivo, ao mesmo tempo, pois a cada `faça isto´ correspondia um `não faça aquilo´ (TRAVAGLIA, 1996). O aluno deveria demonstrar capacidade de organizar, de maneira lógica, seu pensamento, a partir de regras que deviam ser seguidas para essa organização do pensar. Essas regras vão constituir, segundo Travaglia (1996, p.38), “as normas gramaticais do bem falar e do escrever que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional”.

Com o advento de novas tecnologias, novos horizontes se descortinam diante dos professores de língua portuguesa, exigindo a revisão de posturas e o conseqüente aprimoramento de suas práticas. Acreditamos que a introdução da Tecnologias de Informação e de Comunicação pode representar

uma possibilidade de lidar melhor e mais eficientemente com alguns tópicos do ensino; que o enriquecimento constante dessa tecnologia talvez permita ampliar e flexibilizar suas possibilidades enquanto instrumentos auxiliares no processo de escolarização; que através de atividade com microcomputadores o professor pode fazer modificações importantes e interessantes em sua didática, de forma a alterar o próprio processo de aprendizagem (GATTI, 1993, p.23).

Essas posturas já são evidenciadas, se não de forma generalizada, mas com grande avanço, em alguns países, como França e Portugal.

No Brasil, o ensino de língua de portuguesa, desde os anos de 1970, tem se tornado o centro das discussões acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país, embora essas discussões já se evidenciassem na década de 60, com as propostas de reformulação do ensino de português indicando mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Contudo, eram propostas que não consideravam a inclusão dos alunos provenientes das camadas populares. Isto porque o ensino da língua se baseava ainda na tradição gramatical, “dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos” (PCNs, 1998b, p.17).

Com as pesquisas desenvolvidas na área da lingüística, independente da tradição normativa e filológica, e dos estudos em variação lingüística e psicolingüística, dentre outras ciências da linguagem, grandes avanços ocorreram nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita, permitindo novas reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna, que continuavam fundamentados num ensino tradicional de língua, voltado para o princípio pedagógico do certo e do errado, com práticas docentes em que se destacavam:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de textos;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCNs, 1998b, p.18).

Autores como Fávero & Koch (1995), Luft (1997), Geraldi (1997), Perini (1985; 2000), apenas para citar alguns, já sugerem mudanças no ensino de língua portuguesa há muito tempo, através de uma abordagem mais produtiva no ensino. Eles mostram em seus trabalhos como podemos melhorar a concepção dos alunos a respeito da própria língua e como diminuir o preconceito lingüístico, com atividades que privilegiam o uso, a reflexão, no lugar de apenas dividir e classificar termos, orações, períodos, categorizar nomes dentre outros conhecimentos lingüísticos que ainda estão em voltados para o princípio pedagógico do certo e do errado.

Tanto as pesquisas na área da lingüística quanto na da psicolingüística e áreas afins têm contribuído para que as propostas de transformação do ensino de língua portuguesa se consolidem em práticas de ensino que têm no uso da linguagem tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada, possibilitando aos alunos a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita. São práticas que tentam considerar que os objetivos das propostas de leitura e escrita estão voltados para a compreensão significativa dos textos e não para a decodificação e o silêncio, e que o conhecimento lingüístico não se constitui um novo nome para o ensino da gramática, mas uma maneira de perceber fenômenos lingüísticos e relacioná-los aos textos, pois

quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isso

aponta para a necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (PCNs, 1998b, p.78-79)

Nesse sentido, as propostas de uso da fala e da escrita devem priorizar a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem apenas objetos de correção e que as situações didáticas devem possibilitar ao aluno refletir sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (PCNs, 1998b).

Ressaltamos que as propostas de mudanças no ensino da língua materna possibilitam, também, mudanças qualitativas que “indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, co-operar de forma que o aluno possa participar do mundo social [...]” (PCNs, 1999, p.125). Essas mudanças incluem o uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação como recursos didáticos que contribuem, de forma contundente, para mediar o que acontece no mundo, editando a realidade, e para auxiliar o professor em sua prática pedagógica, com estratégias de ensino “que tenham a ver com a realidade, o cotidiano e o desempenho que os jovens terão fora daquelas quatro paredes quando entrarem na vida activa” (ALMEIDA d’EÇA, 2002, p.37).

É importante dizermos que, mesmo com a implementação dessas propostas de mudanças pelos sistemas de ensino, no caso do Brasil, o trabalho do professor de português, em muitas escolas, ainda está voltado para a análise da língua a partir de conjuntos de frases fragmentadas, desligadas do contexto construtor de leituras e sentidos, mesmo tendo o texto como objeto do trabalho pedagógico. Ainda é um ensino que, segundo Cardoso (2003), possui forte respaldo do estruturalismo saussuriano e da teoria da comunicação. A língua é concebida como um “código [...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras

capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (TRAVAGLIA, 1996, p.22). Como o uso do código (língua) é um ato social (envolve, pelo menos, dois sujeitos), convém que esse código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que se realize a comunicação. Por isso

O sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal. (NEDER, 1992, p.38).

Os professores, em sala de aula, desenvolvem um ensino descritivo da língua padrão, da norma escrita e de alguns elementos da prosódia da língua oral, transformando os fatos lingüísticos, observados em leis de uso da língua, em única possibilidade de uso pelos alunos, com o objetivo de fazer conhecer a instituição social que a língua representa (sua estrutura e funcionamento, sua forma e função) e ensinar o indivíduo, enquanto ser-no-mundo, “a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade” (TRAVAGLIA, 1996, p.30).

Ressaltamos que o ensino da língua portuguesa deve possibilitar ao aluno a aquisição de novas habilidades lingüísticas, aumentando, assim, os recursos que possui e deve “fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidade delas” (HALLIDAY et al., s.d., p.276), não só para exteriorizar um pensamento ou transmitir informações, mas também e, principalmente, para realizar ações, agir, atuar sobre/com os outros sujeitos no mundo em que se insere. Os indivíduos, enquanto sujeitos ocupando lugares sociais na sociedade, dizem e ouvem desses lugares.

Nesse sentido, a aplicação das Tecnologias de Informação e de Comunicação, concretamente da Internet, no ensino da língua materna, favorece o

desenvolvimento de capacidades relevantes, como as que Maier et al. apud Almeida d'Eça (2002) apontam para o mundo do trabalho e que, compreendemos, podem ser estendidas para a vida em sociedade, em geral, no mundo globalizado. Dentre essas capacidades, destacamos:

Capacidades de comunicação: escrever relatórios, fazer apresentações e utilizar meios multimédias;

Capacidades de trabalho em grupo: liderança e trabalho de equipa;

Capacidades pessoais: independência, autonomia, auto-avaliação e autoconfiança;

Capacidades interpessoais: aconselhar, entrevistar, ouvir, negociar;

Capacidades ligadas às tecnologias de informação e comunicação: processamento de texto, bases de dados, folhas de cálculo, gráficos, usar o e-mail. (MAIER ET AL apud ALMEIDA d'EÇA, 2002, p.37).

No ensino mediado pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação, ou seja, pelo computador, a presença do professor torna-se de suma importância, uma vez que ele (o professor) se constitui um suporte da aprendizagem dos alunos através de seus conhecimentos e experiências. E hoje, mais do que nunca, o professor deve ser capaz e estar disposto a tornar-se co-aprendente ao lado de seus alunos.

Almeida d'Eça (1998) apresenta várias vantagens da integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais especificamente, da Internet no ensino, que podem beneficiar tanto o aluno quanto o professor, a aprendizagem, o currículo e a comunidade. Neste trabalho, apropriamo-nos dessas vantagens, pois as consideramos importantes para a posição que tomamos quanto à aplicação dessas tecnologias no ensino de língua portuguesa.

O aluno se beneficia com a integração da Internet no ensino, pelo fato de aumentar sua motivação e entusiasmo pela aprendizagem por dois motivos: primeiro, porque a Internet proporciona vivências e experiências inéditas, como por exemplo: contatos pessoais e reais, participação em projetos e capacidade de publicar on-line; segundo, porque a Internet é um instrumento de aprendizagem

interativa e dinâmica que possibilita aos alunos concretizar o tipo de aprendizagem que mais os motiva. Assim, a aprendizagem adquire interesse, razão de ser e sentido, abrindo, de forma inovadora, perspectivas aliciantes. Os alunos, de receptores passivos, transformam-se em receptores-produtores ativos de informação, opinião e conhecimento. (ALMEIDA d'EÇA, 1998).

As vantagens para os professores consistem em descortinar novos horizontes, permitindo a interação com o mundo, a partilha de idéias, de planos e de projetos, a aprendizagem uns com os outros, o que possibilita o desenvolvimento de uma conscientização global, gerando, assim, um maior espírito de partilha e de ajuda mútua. Também permite ao professor atualização permanente de conhecimento, de formação continuada, de aprendizagem para toda a vida, requisito de fundamental importância, tanto para o professor quanto para o aluno. Tal aperfeiçoamento profissional ocorrerá “sem barreiras de tempo e distância, sobretudo, de acordo com os interesses, as necessidades e as disponibilidades individuais” (ALMEIDA d'EÇA, 1998, p.39).

No que se refere às vantagens para a aprendizagem, a Internet favorece uma aprendizagem participativa, dinâmica, com o aluno construindo seu próprio conhecimento. É uma aprendizagem mais centrada no aluno, mais pautada em projetos, em investigações e em respostas a questões, ou seja, a aprendizagem gira em torno de interesses, capacidades e necessidades pessoais, por isso se torna individualizada, permitindo, assim, que o professor perceba os diferentes ritmos de aprendizagem em simultâneo.

A Internet, também, pode contribuir para a melhoria e o enriquecimento do currículo escolar, projetando-o para o exterior do espaço escolar com recurso, segundo Almeida d'Eça (1998), tanto ao *telementoring* quanto à publicação virtual.

Como os conhecimentos disponibilizados na Internet não são editados nem filtrados, os professores devem ensinar seus alunos a reconhecer a validade dos conhecimentos disponibilizados na Rede, para que possam processar a informação com segurança.

Quanto às vantagens da Internet para a comunidade, em países como os Estados Unidos, já podemos perceber uma estreita relação entre a escola e a comunidade. Tradicionalmente, a escola norte-americana encontra-se ligada à comunidade como centro de atividades sociais, culturais e acadêmicas (ALMEIDA d'EÇA, 1998), o que não acontece no Brasil, por exemplo: há uma nítida separação entre essas duas instituições sociais. Nesse sentido, integrar as Tecnologias de Informação e de Comunicação pode aproximar a escola da comunidade, diminuindo o fosso que existe entre ambas e colocando a comunidade dentro da escola, através da publicação on-line de trabalhos e de projetos, da divulgação de informações acadêmicas e outras atividades afins, de interesse para a comunidade local (ALMEIDA d'EÇA, 1998).

Todas essas vantagens podem favorecer uma aprendizagem significativa em qualquer área do conhecimento. Em língua portuguesa, o uso dessas tecnologias pode tornar o ensino dessa área do saber um ensino ativo, flexível e independente, cooperativo e colaborativo, características requeridas do processo ensino/aprendizagem na atualidade (MAIER et al. apud ALMEIDA d'EÇA, 2002). O aluno pode se comunicar, trocar informações, partilhar idéias e conhecimentos, pedir ajuda ou esclarecimentos, colaborar na construção do conhecimento, de modo informal, descontraído, tanto com colegas, amigos, pessoas da família, por exemplo, quanto com profissionais da área (ou de qualquer outra), mentores ou até mesmo com pessoas desconhecidas. São possibilidades que permitem ao aluno

“reestruturar as suas estruturas de conhecimento por forma a solucionar um dado problema, isto é, adquirirá a flexibilidade cognitiva necessária para a transferência de conhecimento” (PEDRO; MOREIRA, 2006, p.488).

Assim sendo, a integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação no ensino de língua portuguesa favorece a ampliação de competências e habilidades comunicacionais dos alunos, inclusive em outras áreas de conhecimento. Várias experiências⁵³ demonstram vantagens do uso dessas tecnologias no ensino. Em aulas de redação, por exemplo, o computador pode se constituir um grande aliado do professor, conforme relata Pereira (1995, p.14):

[...] pude observar que o computador ajuda o aluno a ver o texto um pouco mais concretizado. A tela funciona como um espelho. E aquilo que é imaginado torna-se real mais rapidamente [...]. Podemos contar também com outras ajudas mais óbvias, que os processadores de textos podem oferecer: apagar com rapidez sem deixar marcas ou borrões, inserir palavras [...]. Benefícios que, num primeiro momento, parecem ajudar a melhorar apenas o externo do que o aluno escreve: a apresentação. Na verdade pude observar que esses recursos acabam interferindo na forma intrínseca ao texto. Palavras são destacadas, um poema ganha forma, vida [...]

A educação do homem da atualidade requer novas posturas, novas competências, um novo *fazer e saber fazer*. O ensino de língua portuguesa não se exime dessas novas possibilidades, pelo contrário, ele deve colocar tanto o professor quanto o aluno “como um viajante constantemente desafiado, com o interesse voltado para a descoberta de novos caminhos” (MARTINS, 1992, p.86). A integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação pode contribuir para o aperfeiçoamento da qualidade do processo ensino/aprendizagem. Se essas tecnologias forem utilizadas de forma adequada, poderão tornar-se co-responsáveis pela melhoria do ensino.

⁵³ Dentre as experiências com o uso do computador e da Internet no ensino de língua, fazemos referência aos trabalhos de: Almeida d’Eça (1998; 2002); Fonseca (2002); Gatti (1993); Paiva (2004); Pedro; Moreira (2006).

Almeida d'Eça (2002) aponta cinco razões⁵⁴ para a aplicação do e-mail no ensino da língua inglesa que podemos utilizá-las, também, no ensino de qualquer língua. Através de *autenticidade, literacia, interacção, vitalidade e empowerment – ALIVE*, o ensino da língua passa a ter vida. Essas razões são assim clarificadas:

Autenticidade: a aprendizagem é mais bem sucedida quando os contextos são autênticos. O e-mail proporciona estes ambientes;

Literacia: a capacidade de escrever, ler, comunicar e fazer pesquisa através do e-mail significa novas formas de literacia necessárias neste século. A combinação de conhecimentos de inglês e de novas tecnologias ajudarão os alunos a dominar as competências necessárias ao êxito académico, profissional e social;

Interacção: é uma das melhores maneiras de aprender uma língua e adquirir fluência. A aprendizagem do inglês é mais eficaz quando integra interacção comunicativa, e a verdade é que o e-mail está disponível 24 horas por dia;

Vitalidade: com frequência as aulas reflectem TENOR (teaching English for no obvious reason: ensinar inglês sem razão óbvia), ou seja, memorização de regras gramaticais e vocabulário descontextualizado. O e-mail permite injectar dinamismo e motivação nos alunos quando comunicam num meio flexível e versátil que lhes pode valer nas suas necessidades reais;

Empowerment: o domínio deste meio de comunicação confere mais poder pessoal, mais liberdade de acção, mais autonomia. E permite que os alunos continuem a aprendizagem ao longo da vida, colaborem com outras pessoas e construam conhecimento. (ALMEIDA d'EÇA, 2002, p.53-54).

Estes exemplos induzem-nos a reafirmar que as Tecnologias de Informação e de Comunicação exercem um papel importante no ensino. No caso do ensino de língua portuguesa, aplicar essas tecnologias como um elemento facilitador da aprendizagem significa proporcionar ao aluno o uso exitoso da língua como um bem cultural, a partir de práticas de linguagem significativas que possibilitem a intersubjetivação dessa área de conhecimento com outros saberes, para que, juntos, possam construir inter/transdisciplinarmente um *corpus* de conhecimentos do qual o indivíduo se apropria para interagir consigo mesmo e com a sociedade.

As Tecnologias de Informação e de Comunicação possibilitam, inclusive, um novo olhar sobre a leitura, pois a sociedade informatizada está transformando a

⁵⁴ Essas razões foram adotadas, segundo a autora (p.53), de: WARSCHAUER, Mark; SHETZER, Heidi; MELONI, Christine. *Internet for English Teaching*. Alexandria: TESOL, 2000.

escrita, fazendo o texto perder o espaço-livro e o espaço-papel, para tornar-se virtual e imaterial no espaço da Rede. Assim, a organização espacial enunciativa possibilitada pela Internet abre novos horizontes para a produção e a recepção originais de textos, os quais são materializados pelo uso da língua.

O espaço da escrita numérica, dinâmica e interativa, autoriza e estimula as interações entre autor-leitor-texto. Porém trata-se de um modo de comunicação e de uma situação de enunciação complexos, que se desenrolam num espaço enunciativo também complexo, que favorece a heterogeneidade enunciativa e receptiva e, portanto, a produção de escritas de diversas naturezas, inclusive, a emergência de novos gêneros (COSTA, 2005, p.5).

A utilização de novas tecnologias no ensino da língua contribui para que novas posturas e novas atitudes sejam introjetadas no cotidiano, tanto do professor quanto do aluno. Assim, poderão apropriar-se dos bens culturais da pós-modernidade, os quais são frutos de novas motivações sociais, de novas circunstâncias de comunicação, no caso, a comunicação eletrônica, e de novos instrumentos de comunicação e de produção de textos, como, por exemplo, o computador e o celular (telemóvel).

Contudo, para que essas tecnologias tenham resultados positivos, é necessário que saibamos *como* utilizá-las, pois não é a tecnologia em si que faz a diferença e, sim, a forma como é utilizada pelo professor em sua prática pedagógica. Sua eficácia depende do paradigma pedagógico que está subjacente ao uso dessas tecnologias, “bem como ao modelo de avaliação e aos parâmetros que são utilizados na tentativa de avaliar os resultados obtidos” (MORAES, 1997, p.6).

Assim, é indispensável que, no ensino de língua portuguesa, o professor saiba utilizar, de forma consciente, criteriosa e eficaz, as tecnologias colocadas à sua disposição, sem perder de vista que é através da língua que interagimos com o mundo em que habitamos e com-o-outro que, também, é um-ser-no-mundo.

É pela língua que revelamos a linguagem como a casa do ser do homem, pois é com ela que falamos e escrevemos para expressar a vida, comunicar nosso mundo vivido com todas as suas marcas, ou seja, é pela língua que projetamos possibilidades, fecundamos o presente e gestamos o futuro.

Ensinar, portanto, a língua portuguesa como um conteúdo programático sem que o professor inclua as Tecnologias de Informação e de Comunicação em sua prática pedagógica significa negar ao aluno um ensino/aprendizagem de língua que o torne um cidadão do mundo de seu tempo.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 1

1 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Ao procurar caminhos para desvelar a tessitura que se dá no processo/transformação da língua por meio das Tecnologias de Informação e de Comunicação, consideramos a Fenomenologia a trajetória que mais nos possibilita uma aproximação do fenômeno⁵⁵ que procuramos iluminar. A partir do objetivo proposto pela pesquisa qualitativa, cuja epistemologia está fundada na Fenomenologia, buscamos encontrar respostas à *Questão Orientadora* de nossa investigação: *Como as Tecnologias de Informação e de Comunicação – TIC têm influenciado o uso da língua? Que implicações podem trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Percorrer, portanto, a Fenomenologia, enquanto trajetória metodológica, significa, segundo Martins (1992, p.43), "ter uma interrogação e andar em torno dela em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez [...]".

Essa trajetória nos permite *estar por inteiro* no ato de pesquisar, sem (pré) conceitos que venham limitar a visão, embora reconhecendo que "a lógica da visão é uma 'lógica alusiva': vejo mais do que é oferecido pela visão atual e analisável, vejo uma coisa onde há uma presença latente, constituo ativamente a coisa, embora dela possua apenas certos lados." (BONOMI, 1974, p. 76).

⁵⁵ O termo *fenômeno* vem do grego *PHAINÓMENON* e significa o que aparece. No sentido epistemológico, "tudo quanto se manifesta aos sentidos ou à consciência" (CUVILLIER, 1997, p.84), ou seja, objeto do conhecimento humano, qualificado e delimitado pela relação com o homem. Segundo Martins e Bicudo, "o significado de fenômeno vem da expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que seifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. [...] *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela". (MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989

Isso não quer dizer que outras modalidades de natureza qualitativa e quantitativa não dessem conta de abarcar o fenômeno a ser desvelado. A quantificação orientada por indicadores de relevância educacional é sempre um enfoque necessário. Contudo, a investigação quantitativa se embasa em dados objetivos, os quais deixam escapar a fluidez, a espontaneidade e a naturalidade da cotidianidade da vida. Por isso, a escolha do método deve ser defendida tanto pela natureza da pesquisa que pretendemos realizar, quanto pelas possibilidades de conhecimento do fenômeno que estamos investigando, o qual busca uma aproximação e compreensão do individual, com o estabelecimento da intersubjetividade apreendida na convergência entre diferentes possibilidades com que as questões humanas se apresentam.

Nossa opção pela Fenomenologia, enquanto trajetória metodológica, decorreu da afinidade entre a concepção epistemológica que a fundamenta, bem como nossa própria visão de mundo e concepção de ciência, ambas embasadas em Merleau-Ponty (1989, p.II), que afirma: “Tout ce que je sais du monde, même par science, je le sais à partir d’une vue mienne ou d’une expérience du monde sans laquelle les symboles de la science ne voudraient rien dire”.

Assim, nessa nossa busca de apreensão do real, a Fenomenologia como trajetória metodológica atende prontamente a nossos requisitos que postulamos, de um lado, o reconhecimento da intersubjetividade e, de outro, os meios de elaborar uma compreensão objetiva. Isto porque

La plus importante acquisition de la phénoménologie est sans doute d’avoir joint l’extrême subjectivisme et l’extrême objectivisme dans sa notion du monde ou de la rationalité. [...] Le monde phénoménologique, c’est, non pas de l’être pur, mais le sens qui transparît à l’intersection de mes expériences et à l’intersection de mes expériences et de celles d’autrui, par l’égrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable de la subjectivité et de l’intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l’être d’autrui dans la mienne. (MERLEAU-PONTY, 1989, p.XV)

A Fenomenologia, como corrente filosófica fundada por Husserl, tem início como filosofia da consciência, ligada “ao problema radical de uma clarificação dos conceitos fundamentais lógicos e matemáticos, e com isso o de uma fundamentação efetivamente radical da lógica e da matemática” (HUSSERL apud MOURA, 1989, p.47).

Ao assumir, inicialmente com Husserl e, posteriormente, com Heidegger (Hermenêutica Fenomenológica), Ricoeur (Fenomenologia Hermenêutica), Merleau-Ponty (Fenomenologia da Expressão), Gadamer (Hermenêutica Filosófica), faces específicas como método de apreensão da realidade⁴⁹, foi possível constatar que, enquanto filosofia, era possível ser aplicada às Ciências Humanas, cujas práticas têm se constituído de conquistas e avanços, em diferentes países, configurando-se como opção a ser utilizada pelos investigadores contemporâneos, pois, segundo Peñaranda (2002, p.49),

a Fenomenoloxía é unha filosofía ‘*moito de hoxe*’ porque, como tal método interpretativo que é, pode resultar extremadamente proveitosa para afrontar cuestións moito da nosa actualidade cotiá; cuestións como as relativas á problemática medioambiental ou ecolóxica, ao feminismo, ao racismo e demais problemas derivados do multiculturalismo e da inmigración, á inxustiza social que cada día vemos acentuarse máis nas nosas sociedades e a nivel mundial, á defensa dos dereitos dos animais non humanos e a defensa da propia natureza, etc., etc.

Pela Fenomenologia, é-nos possível alicerçar o conhecimento, identificando as estruturas fundamentais do fenômeno investigado. O pesquisador busca apreender a essência do fenômeno, que se manifesta nas descrições ou

⁴⁹ “Realidade já não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado em termos de um conhecimento que privilegia explicações em termos de causa e efeito. Porém, a realidade, “o que é”, emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno”. (BICUDO, M^a Aparecida V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M^a Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994, p.18)

discursos de sujeitos com os quais vive. Isto porque a descrição pressupõe a impossibilidade de comunicação plena da experiência subjetiva:

Para uma investigação existencial, a comunicação é um enigma e até mesmo um milagre. Por quê? Porque o estar junto, enquanto condição existencial da possibilidade de qualquer estrutura dialógica do discurso, surge como um modo de ultrapassar ou de superar a solidão fundamental de cada ser humano. [...] A experiência, como vivida, permanece privada, mas o seu sentido, a sua significação, torna-se pública. (RICOEUR, 1996, p.27-28).

Ao relegarmos para segundo plano toda apreensão a priori, todo parâmetro externo, criamos uma abertura para o fenômeno a qual pretende ser a mais ingênua possível, a mais despojada de (pré)conceitos e tem como objetivo operar uma redução fenomenológica que nos permita apreender o significado do fenômeno, a sua essência, pois “é a experiência [...] ainda muda que tratamos de levar à expressão pura do seu próprio sentido”. (HUSSERL apud AUGRAS, 1998, p.16), através da “descrição de fenômenos experienciados pela consciência, sem teorias sobre sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos” (MARTINS, 1992, p. 46).

Seu rigor científico está voltado para a essência do fenômeno – o *eidós*, a partir do “ir à coisa mesma” (HUSSERL, 1992, p. 21). Isso quer dizer focalizar, situar o que desejamos conhecer no mundo⁵⁰, estabelecendo, não uma relação homem-mundo, mas uma dialética sem síntese: o homem que se situa no mundo, um mundo que se oculta e se doa à sua percepção. O pesquisador, um *ser-no-mundo*, é um

⁵⁰ O mundo “representa o conjunto das relações objetivas assumidas pela consciência, cenário natural, campo de todos os pensamentos, representações, conceitos, preconceitos, pressuposições que aí estão, constituindo-se de todas as entidades que dele fazem parte”. (ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A escola**: um enfoque fenomenológico. São Paulo: Escuta, 1993, p.28).

atribuidor de significados, que se intersubjetiva com outros sujeitos com os quais coexiste. Isto porque o homem não é um ente solipso, mas coexistente e a coexistência é o fundamento de toda possibilidade humana de compreender e de todas as suas formas expressas de conhecer, inclusive a si mesmo.

Na Fenomenologia,

o concreto, o histórico, o atual ser-no-mundo-com-os-outros (de homens, também eles concretos, situados, datados) instaura-se em seu duplo caráter: de ser o *lugar*, ou a *clareira* onde o ente pode manifestar-se para um olhar e, ao mesmo tempo, ser o *olhar*, a *iluminação* que provêem esta mesma manifestação. (CRITELLI, 1996, p.68).

A subjetividade, portanto, se afirma como uma fonte alcançável de objetividade, tendo a clareza de que a compreensão do sujeito não é abrangente e definitiva. Pelo contrário, a Fenomenologia afirma que toda compreensão é necessariamente limitada. Por isso, a compreensão aqui será de uma situação, dentro de um evento historicamente definido, lembrando, inclusive, que toda modalidade de compreensão a que chegamos denuncia a falência do entendimento anterior.

A objetividade, nesse caso, estará fundamentada no reconhecimento dessa falência. Assim, procuraremos “uma observação cada vez mais depurada do fenômeno, de maneira a afastar o mais possível as escórias que vêm afetar a intuição plena do significado” (AUGRAS, 1998, p.16), pois “a objectividade que faz frente à consciência [...] correlativa do vivido é o que aflora nos nossos enunciados” (RICOEUR, 1989, p.21).

Essa objetividade é alcançada no momento em que o fenômeno é situado, ou seja, colocado entre parênteses, em suspensão, para que possa ser descrito tão precisamente quanto possível, procurando abstrairmos de quaisquer

pressupostos ou teorias. Devemos buscar exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno em sua estrutura e em suas conexões intrínsecas.

Essa busca subtende uma intencionalidade, ou seja, a consciência está tencionada para o fenômeno que ela não envolve ou possui, mas para o qual está sempre voltada. É uma *intencionalidade operativa* (MERLEAU-PONTY, 1989, p.XIII), que trabalha, produz e fornece a textura que o conhecimento procura traduzir numa linguagem precisa. É, ainda, uma certa maneira de olhar para o fenômeno que o investigador deve ser capaz de perseguir e fazê-la sua.

Ricoeur (1989) afirma que não podemos separar a intencionalidade do conjunto do método e da seqüência, para não correremos o risco de anunciá-la como um axioma pertencente à fenomenologia psicologizante e que o conceito de intenção só adquire sentido no jogo da linguagem, quando compreendemos, numa situação de interação e de interlocução.

Afirma, ainda, que, se todo o sentido é para uma consciência, a intencionalidade revela explicitamente que a consciência, para tornar-se para si, deve ser consciência de algo para o qual ela se projeta (RICOEUR, 1991a).

Para a Fenomenologia, a intencionalidade é de fundamental importância, pois possibilita que a compreensão não se confine às naturezas verdadeiras e imutáveis. Pela intencionalidade, a compreensão procura assumir o objeto percebido ou fenômeno em sua intenção total, apreendendo-o no conjunto dos acontecimentos históricos, do seu movimento, de suas idas e vindas, bem como nas rupturas em que se produziram, dando-lhe significados.

Ao atribuir significados ao fenômeno, a consciência o faz de modo a relacionar uma experiência a outras vividas e organizadas em forma de rede ou estrutura de significados. É pela consciência que aderimos ao vivido para o

significar, num movimento de distanciação, de afastamento realizado no interior da experiência de pertença.

Reconhecer, portanto, que a consciência é ativa e atribuidora de significados

É percebê-la como um modo de ver o mundo com sentido, isto é, com a sensibilidade que as coisas são capazes de produzir em nós, visto que não há significado, se não houver antes o sentido. É ver o mundo como algo que é novo em si e estranho para mim e que por esta diferença me afeta e faz com que me volte para ele, buscando compreendê-lo. Dizer, pois, que a consciência tem uma estrutura essencial significa que ela essencialmente tem a possibilidade de ver as coisas que são novas e interrogá-las. (MARTINS, 1992, p.75).

Assim, ao procurar desvelar *A influência das Tecnologias Informação e de Comunicação no uso da língua e suas implicações no ensino de língua portuguesa*, fundamentada na Fenomenologia, significa realizar um encontro entre a consciência que se dirige para o fenômeno e o fenômeno que se doa à consciência, buscando apreender sua estrutura, fazendo-o aparecer, num movimento de realização, cujo fundamento e desdobramento são temporais e existenciais.

Esse movimento de realização do real, segundo Critelli (1996), apresenta as seguintes etapas, que não são vivenciadas de forma linear; seu desdobramento ocorre necessariamente simultâneo: o *desvelamento* que acontece quando o fenômeno é desocultado por alguém, no caso, pelo investigador; a *revelação*, vivenciada quando acolhemos e expressamos o objeto da investigação através de uma linguagem; o *testemunho* ocorrido ao ser o fenômeno languageado, visto e ouvido por outros, os quais constituem a possibilidade de manifestação de tal fenômeno, ou seja, a identidade do fenômeno e a identidade do próprio homem como sua clareira⁶⁰; a *veracização* ocorrida quando, ao ser testemunhado, o

⁶⁰ Segundo Heidegger (1998, p.48), “como ex-sistente, o homem sustenta o ser-aí, enquanto toma sob o seu ‘cuidado’ o aí enquanto clareira do ser”.

fenômeno é referendado como verdadeiro por sua relevância pública, que é, ontologicamente, o critério de determinação da verdade, cujo suporte ontológico é a coexistência; a *autenticação* que ocorre quando o fenômeno, publicamente veracizado, torna-se, por fim, consistente através da vivência afetiva e singular do indivíduo, pois só ele pode dar ao fenômeno sua consistência.

Percorrer, portanto, a trajetória metodológica fenomenológica nos possibilita realizar esse movimento: *desvelar, revelar, testemunhar, veracizar e autenticar* a influência que as novas tecnologias de informação e de comunicação estão a exercer no uso da língua e suas implicações no ensino de língua portuguesa.

1.1 A Trajetória Metodológica

Para que experienciemos o movimento de realização do real, a Fenomenologia nos induz a voltarmos às *coisas mesmas*, reintegrando, assim, o fenômeno investigado no seu mundo-vida, no seu plexo de referências. Isto porque, segundo Merleau-Ponty (1989, p.III),

Tout l'univers de la science est construit sur le monde vécu et si nous voulons penser la science elle-même avec rigueur, en apprécier exactement le sens et la portée, il nous faut réveiller d'abord cette expérience du monde dont elle est l'expression seconde.

Nesse sentido, o pesquisador, para apropriar-se do seu objeto de investigação e desvelá-lo percorrendo a trajetória fenomenológica, vivencia três momentos: a *descrição*, a *redução fenomenológica* ou *epoché* e a *compreensão/interpretação*. Esses momentos não se constituem etapas delimitadas,

porém são instantes vivenciados como um processo ocorrido no movimento do ver intencional.

A *descrição fenomenológica* é o primeiro momento da trajetória. Para que ocorra, é necessário que haja a *percepção*, que se manifesta como um elemento fundamental do processo reflexivo; a *consciência do corps propre*⁶², ou seja, a descoberta da subjetividade e da intersubjetividade, rompendo, assim, segundo Ricoeur (1989) com a relação sujeito-objeto; o *sujeito*, capaz de experienciar o *corpo vivido* através da *consciência* – a conexão entre o indivíduo, os outros e o mundo. O *sujeito* que vive e atua em seu entorno em atitude natural é um ser histórico, imerso em sua cultura, que se constrói com-os-outros no mundo. É um “être-au-monde” (MERLEAU-PONTY, 1989); é nomeado como sujeito indivisível, idêntico e reidentificável (RICOEUR, 1989).

O segundo momento da trajetória é a *redução fenomenológica* ou *epoché*, vista como uma mudança de direção do olhar normalmente dirigido aos entes. É o momento de mudança de atitude, ou seja, a passagem da atitude natural-ingênua à atitude fenomenológica.

Bell (1993) considera a *redução fenomenológica*

um procedimento para nos induzir a um particular estado da mente no qual nenhuma concepção adequada pode ser formada por que não operou com sucesso a redução. [...] Numa tal situação, parece haver somente duas opções abertas àquele que deseja avaliar um conjunto de instruções. O primeiro é tentar e implementá-las para ver o que acontece. [Não existe impedimento teórico para que se testem as instruções com o objetivo de ver se funcionam: pense na avaliação de um conjunto de instruções para cozinhar um ovo. [...] Mas se o estado final pode somente ser reconhecido ou adequadamente concebido por alguém que seguiu as instruções, então todas as formas normais de avaliação, racional ou objetiva, falham. E essa dificuldade é mais intensa quando o estado final é um estado da mente[...]. [...] A segunda e última opção que nos resta para avaliar um conjunto de direções ou instruções (naqueles casos em que não se tem acesso independente ao estágio final a que se pretende chegar), é transformar tais instruções nas sentenças assertivas mais próximas, e então avaliá-las por

⁶² Expressão utilizada por Merleau-Ponty para referir-se à experiência do sujeito percebedor; significa *corpo vivido*.

sua verdade, consistência, habilidade em resolver problemas e coisas assim. (BELL, 1991, p.163)

O pesquisador procura situar o fenômeno, colocando-o *entre parênteses* para, então, descrevê-lo tão precisamente quanto possível, livre de quaisquer hipóteses, pressupostos ou teorias, ou seja, procura “isolar o objeto da consciência – as coisas, as pessoas, as emoções ou outros aspectos que constituem a experiência que estamos tendo” (MARTINS, 1992, p.60). Assim, seleciona as partes da descrição dos sujeitos que são consideradas essenciais para desvelamento do fenômeno, deslocando o olhar do mundo natural para o sentido do mundo (RICOEUR, 1989).

Essas partes são denominadas *Unidades de Sentido* que, para Martins e Bicudo (1989, p.99),

são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. [...] As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador.

Convém lembrar que a *redução fenomenológica* não se constitui uma subtração de realidade,

mas uma mudança de signos que afecta toda a realidade, a qual, de *coisa* absoluta e em si – se torna *sentido* relativo e para mim. A redução põe fim ao viver natural e faz aparecer a *Erlebnis*, que já não é um viver – nem um reviver, mas o sentido da vida. Pela redução, aparece um domínio do sentido, um parecer para, em que o sentido remete apenas para outro sentido e para a consciência a fim de haver sentido. (RICOEUR, 1989, p.20)

Para realizar a *epoché*, o investigador precisa ter uma atitude de distanciamento “como um aspecto do movimento intencional da consciência para o sentido” (RICOEUR, 1991, p.67), pois é a partir dele que desvelamos não apenas coisas mas signos, sentidos, significações. É a *redução* que faz emergir a função

simbólica em geral, dando, assim, um fundamento às operações contingentes da análise lingüística, no momento da interpretação.

Esse movimento de afastamento/aproximação em relação ao fenômeno é realizado através da *variação imaginativa*, técnica que, segundo Martins (1992, p.60), "consiste em refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos, conativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência".

Através da comparação e eliminação do que não se torna expressivo, o pesquisador torna-se capacitado a reduzir a descrição do que essencial para elucidar o fenômeno. Isto porque, segundo Ricoeur (1989), o que a fenomenologia busca é uma constituição do sentido de um vivido e só atingimos esse sentido no seu correlato objetivo, pois o sentido é a objetividade que faz frente à consciência.

O terceiro momento da trajetória é a *compreensão fenomenológica* se constitui em uma tentativa de especificar o significado "como uma forma de investigação da experiência" (MARTINS, 1992, p.60). Só se torna possível quando o investigador se apropria do conjunto das proposições significativas dos discursos dos sujeitos, fruto da *redução fenomenológica*. Essas proposições são conhecidas, também, como *Unidades de Significado*⁶³ e são tomadas tal como foram propostas pelo sujeito. O pesquisador, a partir dessas unidades, refaz o discurso do sujeito, utilizando uma linguagem apropriada ao discurso educacional (ou psicológico, social etc.), transformando, assim, as expressões quotidianas da linguagem ordinária em expressões que sustentam o que ele (o pesquisador) busca.

⁶³ As unidades de significado são discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. (MARTINS; BICUDO, 1989, p.99)

Essa compreensão/interpretação deve buscar as convergências, as divergências e as idiossincrasias reveladas nas descrições e trazê-las à luz pela linguagem, pois só podemos desvelar o fenômeno passando por ela, ou seja, é no exercício da linguagem que aprendemos a compreender.

Segundo Heidegger (apud PALMER, 1997, p.135), a compreensão diz respeito ao poder de captar as possibilidades que temos de ser, no contexto do mundo vital no qual existimos, revelando, assim, as possibilidades do próprio ser do *Dasein*. É a compreensão que torna possível a interpretação; ela é uma apropriação entendida como “a resposta a uma espécie de distanciação associada à plena objetivação do texto” (RICOEUR, 1996, p.86).

Contudo, o ato de compreender, para que se realize, é necessário fazer uma projeção em termos de possibilidade, pois compreender é “um estado constante de projeção em direção às diversas possibilidades que vão sendo despertadas, à medida que o homem se encontra com o mundo e o interroga” (MARTINS, 1992, p.79). É compreender-se diante do discurso para que possa receber dele “um si mais vasto que seria a proposta da existência, respondendo da maneira mais apropriada à proposta do mundo” (RICOEUR, 1991, p.124) que o discurso desenvolve.

Convém lembrar que o significado do fenômeno encontra-se em nosso mundo humano. Isto porque as coisas só são o que são porque podem acoplar múltiplos significados que não lhes são intrínsecos, mas lhes vêm desde o mundo, dos relacionamentos interpessoais. O significado e o ser do fenômeno são originados de um modo de ser no mundo, o qual força a produção dos artefatos, que toma lugar no mundo por meio deles e, ao mesmo tempo, para existir, toma palavra, som, combinação de sons e letras de uma língua, ou seja, ganha fala. Contudo, para

que isso ocorra, “É preciso que a significação e os signos, que a forma e a matéria da percepção sejam aparentadas desde a origem e que, como se diz, a matéria da percepção esteja ‘grávida de sua forma’” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.47).

É preciso, ainda, que esses signos se constituam o símbolo mais pungente da realidade e da situação humanas, ou seja, tornem-se o próprio significado da ação reflexiva do homem – o si consciente em busca de si mesmo.

Feitas estas considerações sobre a trajetória metodológica, ressaltamos que, para desvelamento do fenômeno de nossa investigação, foi essa trajetória que percorremos, na perspectiva desenvolvida por Paul Ricoeur, para quem a Fenomenologia se constitui “numa interpretação da vida do ego” (RICOEUR, 1991, p.64), visto que a experiência pede para ser dita e, trazê-la à linguagem significa fazê-la tornar-se ela própria (a experiência). É uma Fenomenologia que toma o sentido como questão central, caracterizando-se como uma Fenomenologia Hermenêutica, pois retoma explicitamente a *epoché* como acontecimento virtual, o qual eleva à dignidade do ato, do gesto filosófico, tornando temático o que era operatório, fazendo, assim, aparecer o sentido como sentido.

É este gesto filosófico que a hermenêutica prolonga na região que é sua, a das ciências históricas e, mais amplamente, a das ciências do espírito. O “vivido” que ela procura trazer à linguagem e levar ao sentido é a conexão histórica, mediatizada pela transmissão dos documentos escritos, das obras, das instituições, dos monumentos que tornam presente para nós o passado histórico. (RICOEUR, 1991, p.67)

A Fenomenologia deve, portanto, conceber o seu método como uma *Auslegung*, ou seja, como uma interpretação, uma exegese, uma explicitação, para que possa desencravar a linguagem e, mais especificamente, a linguagem escrita e, assim, elevar ao discurso a cadeia de signos escritos, distinguindo a mensagem por meio das codificações sobrepostas, próprias da realização do discurso como texto.

Assim, após a leitura cuidadosa do *corpus* da pesquisa, constituído por um conjunto de textos que denominamos *descrições/discursos*, procurando familiarizar-nos com diferentes textos, passamos a destacar de cada um deles o sentido, cujas frases se relacionam umas com as outras, indicando momentos distinguíveis na totalidade do discurso. Foi o momento em que explicitamos as unidades de sentido, dando início, assim, à redução fenomenológica.

Da análise dos textos, em que procuramos reagrupar os constituintes relevantes para podermos chegar a uma análise da estrutura do fenômeno, passamos para o desvelamento do caráter propriamente discursivo dos textos, através da análise fenomenológico-hermenêutica. Antes, porém, consideramos importante os níveis de análise do discurso propostos por Ricoeur (1989), mais especificamente, o nível de *análise conceptual* e o nível de *análise proposicional*⁶⁴.

A *análise conceptual* diz respeito ao nível dos conceitos empregados nos discursos/descrições dos sujeitos da investigação. O investigador procura construir as noções primeiras ou categorias⁶⁵, ao agrupar, segundo uma ordem ou em *rede*, os principais conceitos empíricos, como, por exemplo, intenções, motivos, finalidades, situações etc., cuja função é abrir determinado campo da experiência à observação, à explicação e à compreensão, atribuindo-lhe significado. Cada conceito, mesmo em sua diversidade de significações e de usos em determinadas situações, se entretetece com outros conceitos, estabelecendo uma rede de significações e de intersignificações.

⁶⁴ Paul Ricoeur, em sua obra **O discurso da ação**, faz uma abordagem detalhada dos níveis de análise do discurso da ação, a saber: o nível da análise conceptual, o nível da análise proposicional e o nível da análise discursiva.

⁶⁵ O termo *Categorias* não está sendo empregado na acepção aristotélica nem kantiana. São os conceitos extraídos de um contexto de experiência – os textos/discursos dos sujeitos da pesquisa; são possibilidades abertas, possíveis de circunscrever a situacionalidade do fenômeno, sem, no entanto, impedir sua transcendência.

Na análise conceptual, o investigador procura destacar o lado público do enunciado, sem pôr em jogo, neste primeiro momento, a intuição que o sujeito possui de seu mundo vivido. A passagem pela expressão lingüística se apóia nas objetivações da experiência descrita, “isto é, em formas de expressão que se oferecem simultaneamente à observação exterior e à reflexão de sentido” (RICOEUR, 1989, p.12). É uma análise que se apóia em uma das propriedades mais notáveis da linguagem, como forma de expressar um discurso, graças a uma espécie de seleção, como forma de preservar culturalmente as expressões mais sutis e apropriadas às circunstâncias do agir humano.

A *análise proposicional* refere-se à análise da estrutura lógica dos enunciados, os quais se distinguem em performativos e constatativos. Contudo, mais do que esta distinção entre as proposições, o investigador deve estar atento à força elocucionária que reveste cada proposição, enquanto estilo ou forma de expressão, pois é essa força que permite localizar a intenção do sujeito. É necessário, portanto, “que situe bem, por um lado, a proposição com a sua referência (aquilo em que ela incide), o seu sentido (o que ela diz acerca do sujeito lógico) – por outro lado, a força elocucionária de que ela reveste tal proposição” (RICOEUR, 1989, p.15).

Essa percepção de que existe sentido nessas modalidades de proposição se configura um avanço considerável na trajetória própria à Pesquisa Qualitativa, em relação ao cânone da epistemologia positivista. Isto porque, para o positivismo, só têm sentido as proposições que *descrevem fatos* verificáveis empiricamente, desconsiderando aquelas que exprimem, por exemplo, emoções, crenças e atitudes.

Contudo, a *análise conceptual* e a *análise proposicional*, tais como foram apresentadas, não esgotam as possibilidades do discurso, uma vez que o seu *caráter discursivo* mostrou-se apenas no seu aspecto de estratégia, cabendo à

análise lingüística (conceptual e proposicional) mais refinada dar a sua contribuição, fazendo sobressair as articulações principais da própria experiência, presentes nos discursos dos sujeitos. O investigador, nesse movimento, procura estabelecer uma rede múltipla de significações ou categorias, tendo “a consciência de que o plano dos enunciados deriva do plano prévio da explicitação e da compreensão, não como *forma de conhecimento*, mas como forma de ser” (ESPÓSITO, 1993, p.47).

É nas diferentes possibilidades que o homem se percebe ser-no-mundo-com-o-outro que colocamos os recursos da hermenêutica⁶⁶, quando, mais do que explicitar o *dito* nos discursos/descrições, pretendemos “ir para além do texto, para encontrar aquilo que ele não disse, e que talvez não pudesse dizer” (HEIDEGGER apud PALMER, 1997, p. 236), caminhando para o horizonte interrogativo – o próprio mundo – no qual os textos/discursos se movem.

Contudo, para que explicitemos o dito e o não-dito de um texto/discurso, é necessário que procuremos apreender uma possibilidade de ser revelada pelo texto e não busquemos encontrar um sentido inerte que nele esteja contido. O texto é, segundo Ricoeur (1991, p.109),

muito mais que um caso particular de comunicação inter-humana; ele é o paradigma da distanciação na comunicação; [...] ele revela um aspecto fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância.

Assim, a compreensão dos textos não é simplesmente concernente à ciência, mas é obviamente parte da experiência total de mundo.

Nessa tentativa arqueológica de penetrar em um mundo, o qual se constitui a totalidade em que o homem está mergulhado e rodeado pela

⁶⁶ Segundo Palmer (1997), termo *hermenêutica* origina-se de dois termos gregos: *hermeneuein* (verbo) usualmente traduzido como *interpretar* e *hermeneia* (substantivo), com o sentido de *interpretação*. Pode ser usada, no processo de interpretação, nas acepções de: dizer, explicar e traduzir, conforme o contexto em que se situe. (PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997, p.23-24).

manifestação dessa totalidade, o investigador vai construindo uma ponte sobre a distância que separa o texto da situação presente, para, assim, ouvi-lo e torná-lo acessível. Para isso, procura ser sensível à tensão entre passado e presente, tendo a percepção daquilo que é aplicável e significativo, secundário e inaplicável à construção de sentido do texto. Procura, ainda, perguntar sempre o que o texto não disse e não poderia dizer, num interrogar que é motivado e não possui seu significado internamente em si mesmo, compreendendo-se, assim, diante do texto, para que possa receber dele um si-mesmo⁶⁷ mais amplo.

Nessa trajetória metodológica própria à Pesquisa Qualitativa, na modalidade *análise fenomenológico-hermenêutica*, o investigador busca uma compreensão/interpretação que ilumine o fenômeno. Por isso, deve

descobrir o modo e a orientação da existência humana; tem que tornar visível a estrutura invisível do ser-no-mundo (...) Significa que a ontologia deve, enquanto fenomenologia do ser, tornar-se uma 'hermenêutica' da existência (PALMER, 1997, p.134).

A *análise fenomenológico-hermenêutica*, enquanto metodologia de compreensão/interpretação das Ciências Humanas, possibilita, de forma criteriosa, o desvelamento de fenômenos investigativos, tornando-os como revelação do ser no mundo, através da linguagem⁶⁸, “processo pelo qual a experiência privada se faz pública” (RICOEUR, 1996, p.30).

Essa função simbólica dá fundamento às operações da análise lingüística sob a qual se situa a análise fenomenológica e ambas vão constituir, conjuntamente, o discurso descritivo-analítico do mundo da ação. É um discurso descritivo, por falar

⁶⁷ Expressão utilizada por Paul Ricoeur em sua obra **O si-mesmo como um outro** (1991).

⁶⁸ Refere-se à idéia de que o homem é um ente de linguagem, questão esta que permanece para ele como uma preocupação, pois o homem pertence a uma civilização como pertence ao seu *corpo próprio*, nascendo daí a necessidade que este tem de compreender as expressões simbólicas, sendo que a linguagem nunca pode ser totalmente objetivada. [...] Contudo a linguagem (*lesein*) depende fundamentalmente do dizer silencioso do ser (o discurso) que é a Linguagem originária de onde deriva não só o falar humano mas todas as outras possíveis manifestações do discurso. (ESPÓSITO, Vitória H. C. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Escuta, 1993, p. 48).

de um fenômeno que contém uma situacionalidade na existência de sujeitos historicamente situados e, por apontar circunstâncias sem preocupação de normatizar, prescrever ou persuadir realizações de ordem ética ou política; analítico, por proceder a clarificações e distinções minuciosas dos discursos desses sujeitos.

Convém ressaltar que a experiência hermenêutica deve ser considerada um encontro histórico que supõe a mediação da linguagem como expressão da palavra que é discurso, e a dialética pergunta/resposta, através da qual efetuamos uma convergência de horizontes. Ao produzirmos o encontro com o horizonte do texto transmitido, realizamos a revelação ontológica do ser e subtraímos-lo da alienação em que se encontrava. É esta a tensão entre ver-se pertencendo como participante de uma cultura e de uma realidade histórica e o distanciamento alienante que caracteriza o momento da fusão de horizontes.

Este conceito dialético resulta da negação da objetivação que impera nas ciências humanas e da verdade absoluta, segundo a qual a história universal é suscetível de articular-se em um horizonte. Isso contribui para que fiquemos fechados em um único ponto de vista. É importante dizermos que, onde houver situação, haverá horizonte possível de reformularmos ou de nos distanciarmos. Essa idéia fecunda de comunicação à distância entre duas consciências situadas se realiza em favor do recobrimento da direcionalidade da consciência sobre o longínquo e o aberto (RICOEUR, 1996).

Nesta construção da cultura educacional, o sentido de universalidade e de senso comum liga-se a certas tradições, perspectivas e situações como formulação da sua própria natureza. Essa visão revela que “não vivemos em horizontes fechados, nem em um horizonte único, mas no *Bildung* (ESPÓSITO, 1993, p.49), ou seja, vivemos num mundo de construção humana, cultural e histórica.

Assim, nesta trajetória metodológica, realizamos, como pesquisadora e, portanto, atribuidora de significados, uma meta-compreensão do fenômeno interrogado, também denominada *interpretação*, no sentido de buscarmos os constructos que participam do mundo-vida dos sujeitos e que integram o mundo intersubjetivo da vida quotidiana, ou seja, o universo simbólico que permeia a situação real e existencial daquele sujeito que se vale do ciberespaço como uma Tecnologia de Informação e de Comunicação, para estabelecer interação com-o-outro no mundo, utilizando a língua, também uma tecnologia, para tal interação.

1.2 Procedimentos Metodológicos e Instrumentos de Coleta de Dados

No item anterior, apresentamos a trajetória metodológica que optamos para desvelamento do fenômeno de nossa investigação. Conforme já relatado, é uma trajetória que toma o sujeito “que a ciência moderna lançara na diáspora do conhecimento irracional [...]” e o faz regressar “[...] investido da tarefa de fazer erguer sobre si uma nova ordem científica” (SANTOS, 2001, p.43), na construção do conhecimento, concebido através da imaginação e da exemplaridade.

É um conhecimento construído sobre as condições de possibilidade, ou seja, “As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local” (SANTOS, 2001, p.48).

Trata-se, portanto, de uma trajetória metodológica que requer geração de dados e procedimentos de análise dentro da prática da pesquisa qualitativa. É uma pesquisa social, por isso “se apóia em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação” (BAUER; GASKELL, 2002, p.20), os quais podem ocorrer de modo informal, com poucas

regras explícitas, e de modo formal, cuja competência exige um conhecimento especializado. São processos de comunicação que se materializam através de textos, imagens ou materiais sonoros, todos eles podendo ser considerados importantes pelo investigador.

Convém lembrar que a discussão em torno de quantidade/qualidade tem levado ao surgimento de compreensões equivocadas, no que diz respeito à coleta e análise de dados, com princípios de delineamento da pesquisa e interesses do conhecimento. Segundo Bauer; Gaskell; Allum (2002), é possível, na coleta de dados, concebermos um delineamento experimental, empregando entrevistas em profundidade, um instrumento típico de pesquisa qualitativa, assim como incorporarmos, num delineamento de estudo de caso, um questionário de pesquisa para levantamento de dados, instrumentos muito utilizados em pesquisas quantitativas, junto com técnicas observacionais. Defendem, ainda, a idéia de que “a escolha qualitativa ou quantitativa é primariamente uma decisão sobre a geração de dados e os métodos de análise, e só secundariamente uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesse do conhecimento” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002, p.20).

Feitas estas considerações, no presente trabalho de base qualitativa, escolhemos, como um princípio alternativo de coleta de dados, a construção de um *corpus*, para garantir a eficiência na seleção do material de análise de nossa investigação. Como seria, então, para o investigador, construir um *corpus* que lhe possibilitasse apreender o real?

Iniciamos essa construção, buscando apreender o sentido do termo *corpus*: vem do latim e significa *corpo*. Pode ser definido como “um corpo de uma coleção completa de escritos ou coisas parecidas; o conjunto completo de literatura

sobre algum assunto (...) vários trabalhos da mesma natureza, coletados e organizados” (LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH, 1987, p. 230). O termo *corpus* também pode ser definido como “uma coleção de textos, especialmente se for completa e independente” (MCARTHUR apud BAUER, GASKELL, 2002, p.44).

Podemos citar, como exemplos de *corpus*, algumas coleções que procuram ser completas e tematicamente unificadas, compiladas, principalmente, durante o século XIX, as quais servem como instrumentos de pesquisa:

Corpus Doctrinae, um conjunto de tratados teológicos da história eclesiástica alemã; o *Corpus Inscriptorum Semiticorum*, uma coleção completa dos antigos textos judaicos na Academia Francesa; o *Corpus Inscriptorum Graecorum*, coleção dos textos gregos antigos na Academia de Berlim. (BAUER; AARTS, 2002, p.44).

Essa concepção de *corpus* foi ampliada por Barthes (1992), quando analisa textos, imagens, música e outros materiais como significantes da vida social. Para ele, *corpus* “é uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar” (BARTHES, 1992, p.104). Assim, além das definições mais ortodoxas, *corpus* passa a designar um conjunto não apenas de textos, mas também de qualquer material com funções simbólicas.

Ainda, segundo Barthes (2002), uma vez definido o *corpus*, devemos nos deter a ele rigorosamente, “isto é, de um lado, nada acrescentar-lhe no decurso da pesquisa, mas também esgotar-lhe completamente a análise, sendo que qualquer fato incluído no corpus deve reencontrar-se no sistema” (BARTHES, 2002, p.104).

Convém lembrar que *corpus* não é um termo técnico que seja amplamente empregado na metodologia das ciências sociais, contudo, como instrumento de coleta de dados, tem a sua validade, uma vez que possibilita situar

com segurança a pesquisa dentro da esfera pública, sujeitando-a às exigências de cientificidade e de credibilidade.

Um *corpus*, segundo Bauer e Aarts (2002), pode ser *tópico* ou *para propósitos gerais*. O *corpus tópico* é planejado para um fim estritamente definido de pesquisa, podendo tornar-se um recurso geral de investigação. Já o *corpus para propósitos gerais* é delineado tendo em vista um espectro amplo de questões de pesquisa, servindo como um recurso no seu sentido mais amplo. Arriscamos dizer que, também, pode ser cognominado um *corpus heterogêneo* na visão barthiniana, delineado a partir da mistura de materiais, como, por exemplo, textos, música, imagem, microfichas, CD-ROM. É o caso das coleções de arquivos (coleções de jornais, revistas) existentes nas muitas bibliotecas nacionais espalhadas pelo mundo afora.

No caso da nossa investigação, o *corpus* foi delineado com base na concepção barthiniana e o classificamos como um *corpus tópico*, pois foi construído, exclusivamente, para um fim definido: trazer à luz nosso fenômeno de investigação. Essa construção ocorreu, primeiramente, a partir da entrevista qualitativa, um instrumento de coleta de dados amplamente empregado em pesquisas de base qualitativa.

Optamos pela entrevista, porque consideramos que

essas construções constituem a realidade essencial das pessoas, seu mundo vivencial. [...] A entrevista qualitativa, pois, oferece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação (GASKELL, 2002, p.65).

Optamos, também, pela entrevista, porque a pesquisa qualitativa não possui a finalidade de contar opiniões ou pessoas, mas explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto da investigação. Assim, selecionamos 20 (vinte) sujeitos, todos coexistindo no mundo do ciberespaço: 15

(quinze) eram professores, entre eles, havia os de língua portuguesa, o que constituía a maioria. Todos eram usuários dos aplicativos da Internet, como: correio eletrônico, fóruns de discussão e 05 (cinco) outros profissionais que utilizavam as Tecnologias de Informação e de Comunicação como um espaço de trabalho.

Escolhidos os sujeitos da pesquisa, era o momento de averiguar os instrumentos de coleta de dados escolhidos e, conseqüentemente, sua validade para o desvelamento de nosso fenômeno. Decidimos, portanto, iniciar a pesquisa realizando um *estudo piloto*.

Ressaltamos que esse primeiro instrumento de coleta de dados foi substituído por um conjunto de textos produzidos por alunos do ensino médio de duas escolas que se constituíram o *locus* da pesquisa, num segundo momento, após a realização do primeiro Estudo Piloto, conforme descrição a seguir.

1.3 Testagem dos Instrumentos de Coleta de Dados: O Estudo Piloto

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, não se constitui um processo de informação de mão única que passa de um (o entrevistador) para outro (o entrevistado). Ela é “uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas” (GASKELL, 2002, p.73). Por isso, tanto o entrevistador quanto os entrevistados estão envolvidos na produção do conhecimento, embora de formas diferentes.

Ao utilizarmos, como investigadores, a entrevista, passamos a lidar com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, apreendidos a partir de realidades existenciais diferentes. Nesse sentido, a entrevista passa a se constituir uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades, tendo

nas palavras o meio principal de troca. Mesmo diferindo das conversações comuns, ela é uma conversação um a um, ou seja, uma interação díade. Como validar, então, tal instrumento numa investigação? Foi com base nessa interrogação que procuramos testar nosso instrumento de coleta de dados.

Escolhemos 05 (cinco) dos sujeitos selecionados anteriormente, todos professores habitando o universo da escola e fazendo uso do ciberespaço, através da Internet. Realizamos com cada um, em particular, a entrevista constituída da *Questão Orientadora*, subdividida em 03 (três) outras questões, conforme APÊNDICE 1. Essas entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para serem analisadas. Foram caracterizadas como as *descrições/discursos* dos sujeitos.

De posse de todo esse material, iniciamos a análise das descrições/discursos, através da *redução fenomenológica* ou *epoché*. Precisávamos testar não só os instrumentos de coleta de dados, mas também os procedimentos metodológicos decorrentes da trajetória escolhida por nós. Precisávamos, também, avaliar a qualidade das questões construídas e, caso fosse necessário, corrigir os aspectos que viessem a invalidar as intenções subjacentes à sua criação, para que não prejudicasse a coleta dos dados da investigação.

À proporção que avançávamos na análise dos discursos, percebíamos que o instrumento utilizado, no caso, a entrevista, não se adequava ao fenômeno que intencionávamos desvelar. Foi assim que alteramos nosso instrumento de coleta de dados. Embora a trajetória permanecesse a mesma e a idéia de construção de um *corpus* fosse mantida, buscamos refazer esse corpus, não mais com entrevistas, porém com que instrumentos? Essa era a nossa preocupação.

Considerando que nosso objeto de investigação tratava da questão do ensino, decidimos trabalhar com os sujeitos para quem esse ensino estava

direcionado: os alunos. Escolhemos duas escolas que ofereciam o ensino médio: uma pública e outra privada, ambas localizadas em São Luís, capital do estado do Maranhão – Brasil. No caso da escola pública, a escolha deveu-se, principalmente, por ser um espaço em que funcionava o estágio supervisionado da Universidade Federal do Maranhão, Instituição formadora de professores para o ensino, através dos cursos de licenciatura. Já a escola privada, por haver professores que eram alunos da pós-graduação, mais especificamente, do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura oferecido pelo Departamento de Letras da mesma Instituição.

Escolhidas as escolas, optamos por duas turmas: uma em cada escola. A turma da escola pública era formada por 50 (cinquenta) alunos e a da escola privada era composta por 45 (quarenta e cinco) alunos. Realizamos várias atividades de produção textual caracterizadas como escrita tradicional, todas desenvolvidas no espaço da sala de aula, sob a orientação do professor regente. Contudo, selecionamos apenas uma dessas atividades – o *depoimento* (APÊNDICE 2) para compor o corpus da investigação.

A escolha do *depoimento* ocorreu devido tratar-se de um texto pertencente ao gênero narrativo e, como tal, facilita a construção do aluno, pois aguça a criatividade no ato de escrever. Quem não gosta de contar histórias, principalmente quando se trata de histórias reais, vividas por nós ou por alguém que nos é familiar? Todos nós somos contadores de histórias, inclusive, o aluno, que, quando solicitado para redigir textos narrativos, tem mais liberdade de lidar com as idéias que fluem mais facilmente, embora, muitas vezes, não produza textos provocativos. O *depoimento* possibilita ao aluno uma maior descontração para expressar-se por meio da linguagem escrita.

Planejamos duas outras atividades pertencentes aos gêneros que estão surgindo na Internet, mais precisamente os textos produzidos nas salas de bate-papo e nos e-mails. Contudo, realizamos apenas 01 (uma) – a que envolvia o *e-mail* (APÊNDICE 3), devido não ter sido permitido aos alunos da escola pública utilizarem os laboratórios de informática para acessarem os chats, até porque os computadores são bloqueados para esse tipo de programa. Embora tivéssemos justificado, por escrito, a aplicação da atividade a ser desenvolvida, não nos foi possível desenvolvê-la. Por isso eliminamos a atividade nos chats do material que utilizaríamos para compor o corpus da pesquisa. Todo esse material foi compilado como um conjunto de textos que estão sendo denominados *descrições dos sujeitos*.

Mais uma vez sentimos a necessidade de testarmos nossos instrumentos de coleta de dados. Escolhemos 05 (cinco) sujeitos de cada escola, de forma aleatória, selecionamos as produções textuais de cada um e fomos analisá-las à luz da trajetória metodológica escolhida, realizando a *redução fenomenológica*. À proporção que nos apropriávamos dos sentidos dos discursos, íamos tendo a certeza de que os instrumentos de coleta de dados selecionados atenderiam aos objetivos de nossa investigação. Mesmo assim, ao final da testagem, encontramos uma dificuldade que consideramos crucial para a análise dos dados. Como estabeleceríamos a seleção do corpus, considerando que era muito extenso? Será que todos os alunos eram usuários da Internet? Essas dificuldades nos levaram a construir um outro instrumento – um questionário (APÊNDICE 4) com perguntas fechadas e de múltipla escolha, para que pudéssemos estabelecer os critérios de seleção dos investigados e do respectivo *corpus*.

Voltamos à sala de aula e aplicamos o questionário aos alunos das referidas turmas. Tanto na escola pública, quanto na escola privada, foram

distribuídos questionários correspondentes ao número de alunos existente na sala: na escola pública, foram distribuídos 50 (cinquenta) questionários e recebidos 37 (trinta e sete) respondidos; na escola privada, foram distribuídos 45 (quarenta e cinco) questionários e recebidos 41 (quarenta e um), todos respondidos. Foi esse questionário que serviu de instrumento para procedermos à seleção dos investigados e do *corpus* de nossa pesquisa.

1.4 Critérios de Seleção do *Corpus* da Pesquisa

Feita a testagem dos instrumentos, o passo seguinte foi estabelecermos os critérios de seleção para a construção do corpus com o qual iríamos trabalhar. Considerando nosso fenômeno de investigação, a influência das novas tecnologias no uso da língua e suas implicações no ensino de língua portuguesa, utilizamos o questionário que havíamos aplicado aos alunos como instrumento de definição dos critérios para a construção do referido corpus de trabalho. Dos 95 (noventa e cinco) questionários aplicados, foram recebidos apenas 78 (setenta e oito) questionários.

De posse desse material, fizemos uma análise primária criteriosa e estabelecemos o *primeiro critério: usuários e não-usuários da Internet*, conforme quadro a seguir:

QUADRO I – PRIMEIRO CRITÉRIO DE SELEÇÃO DO CORPUS

CRITÉRIO	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
USUÁRIOS	29	41
NÃO-USUÁRIOS	08	00

Com esse resultado, organizamos dois grupos de sujeitos, realizando, assim, a primeira seleção do corpus da pesquisa: os usuários e os não-usuários da Internet, justamente porque não utilizavam a Internet. Desprezamos o grupo de não-usuários, por não ter significado para nossa investigação, e passamos a considerar apenas um grupo de sujeitos: os usuários de Internet. A partir desse grupo, estabelecemos novos critérios para a seleção do corpus, que foram os seguintes: 1º) usuário de Internet há mais de 18 meses; 2º) usuário de mais de 02 (dois) aplicativos da Internet; 3º) frequência com que usa os aplicativos: diária. Definidos os critérios, retornamos ao questionário e procedemos a uma nova análise, à luz dos critérios estabelecidos, a qual apresentou resultados, conforme o exposto no quadro a seguir:

QUADRO II – NOVOS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DO CORPUS

CRITÉRIOS	USUÁRIOS DA INTERNET	
	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
Usuário de Internet há mais de 18 meses	24	41
Usuário de mais de 02 (dois) aplicativos da Internet	17	34
Frequência com que usa os aplicativos: diária	06	08

Com os resultados obtidos a partir da análise dos questionários, inclusive, com o estabelecimento dos critérios de construção do corpus, procedemos à seleção das produções textuais dos sujeitos com os quais iríamos trabalhar: apenas um total de 14 (quatorze) sujeitos. Convém lembrar que, para essa construção, a representatividade não se constituiu um princípio de seleção de dados; ao contrário, os critérios que guiaram a seleção possibilitaram delimitar melhor o material de

pesquisa, coletado a partir de um único ponto de vista, com apenas um foco temático. É esse corpus que apresentamos no item a seguir.

1.5 O *Corpus* da Pesquisa

Na construção do corpus da pesquisa, o critério decisivo da segunda seleção foi a frequência com que os alunos utilizavam os aplicativos da Internet. Todos os discursos selecionados pertencem aos sujeitos que usam a Internet *diariamente*, considerando que estamos buscando desvelar a influência que as Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais especificamente a Internet, estão a exercer no uso da língua.

Selecionamos 28 (vinte e oito) produções textuais, assim distribuídas: 14 (quatorze) textos correspondentes à atividade realizada no espaço da sala de aula (APÊNDICE 2), com características de uma escrita que consideramos mais tradicional e estamos denominando-a *escrita off-line*; 14 (quatorze) textos correspondentes à atividade realizada no ciberespaço (APÊNDICE 3), com o uso da Internet em situação real de comunicação, que estamos denominando-a de *escrita on-line*.

QUADRO III – CORPUS DA PESQUISA

ESCOLAS	PRODUÇÕES TEXTUAIS	
	ESCRITA OFF-LINE	ESCRITA ON-LINE
PÚBLICA	06	06
PRIVADA	08	08
TOTAL	14	14

Feita a compilação dos textos, demos como construído o *corpus* de nossa investigação, o qual ficou constituído de 28 (vinte e oito) produções textuais, que passaram a ser consideradas as *descrições/discursos* dos sujeitos da pesquisa.

Todo esse material foi analisado à luz dos fundamentos epistemológicos que embasaram a trajetória metodológica escolhida por nós para desvelamento do fenômeno de nossa investigação.

Este percurso está descrito no Capítulo 2 da Parte II do trabalho.

CAPÍTULO 2

2 TRATAMENTO DOS DADOS

No tratamento de dados de uma pesquisa, o investigador deve estar bastante atento ao esquema paradigmático⁶⁹, traçado no percurso da investigação, no sentido de possibilitar que fatos e conceitos entrem em movimento recíproco para que possam ser elucidados mutuamente (FILHO; GAMBOA, 1995). Isto porque a construção do objeto da pesquisa está diretamente relacionada à articulação dos níveis ou grupos de pressupostos epistemológicos (enquadramento teórico, metodologia, instrumentos e técnicas de coleta de dados) e filosóficos (pressupostos gnoseológicos – maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo de construção do conhecimento, e ontológicos – visão de mundo).

Ao optarmos pela Pesquisa Qualitativa, buscamos fundamentá-la, enquanto trajetória metodológica, na Fenomenologia de Husserl, o qual propôs a *redução fenomenológica* ou *epoché* como rigor metodológico de apreensão da realidade, e fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur, conforme descrito no item 1.1, estando sempre atenta ao esquema paradigmático que traçamos no percurso de nossa pesquisa.

2.1 Técnica de Tratamento

Após a realização do segundo Estudo Piloto e alterações nos instrumentos de coleta de dados, iniciamos a análise dos discursos compilados para a construção do corpus da pesquisa, aplicando a técnica própria da Fenomenologia – *variação imaginativa* e refletindo sobre a experiência vivida. Iniciávamos, assim, a

⁶⁹ O esquema paradigmático refere-se à “lógica reconstruída, ou maneira de ver, decifrar e analisar a realidade” (FILHO; GAMBOA, 1995, p.17).

redução fenomenológica, pois, segundo Husserl (2002, p.70) “só mediante uma redução, que também já queremos chamar *redução fenomenológica*, obtenho eu um dado (*Gegebenheit*) absoluto, que já nada oferece de transcendência”.

Primeiramente, ordenamos os discursos dos sujeitos, atribuindo-lhes uma numeração de 1 a 14 e as letras **a**, **b** a cada discurso numerado, considerando que, de cada sujeito, foram selecionados dois discursos. Ao discurso produzido no ciberespaço foi atribuída a letra **a** e, conforme já explicitado anteriormente, foi cognominado *escrita on-line*; ao discurso produzido no espaço da sala de aula e denominado como *escrita off-line* atribuímos a letra **b**.

Identificados os discursos, procedemos à transcrição de cada um, *ipsis litteris* da produção textual original dos sujeitos. Daí encontrarmos inadequações em relação às normas da língua padrão escrita, como é natural nos textos dos alunos.

Feitas as transcrições, passamos à leitura e releitura atenta dos discursos, refletindo sobre as partes que apresentavam significados para nós, num movimento de afastamento/aproximação em relação ao fenômeno que buscávamos desvelar. Procuramos perceber, intuir, imaginar, organizar os dados da experiência, pondo fim, através da *redução*, ao viver natural dos sujeitos e fazendo aparecer a *Erlebnis* que, segundo Ricoeur (1989, p.20), é o sentido da vida.

Colocamos sempre em *suspensão* nossas crenças, preconceitos e explicação e procedemos à explicitação dos discursos, a partir dos significados possibilitados pelas partes que constituíam a experiência imediatamente vivida – as *Unidades de Sentido*. Essas Unidades são dadas de modo reflexivo na significação já existente no ato da reflexão, ou seja, “através do pré-dado, do existente, do sendo, os quais deixam de depender de si, de serem tomados na *Seinsglaube* (“fé

no ser”) cega, para se tornarem *Sentido*, *sentido* do pré-dado, *sentido* do existente, *sentido* do sendo” (RICOEUR, 1991a, p.53).

Identificadas as Unidades de Sentido, procuramos construir “as noções primeiras ou categorias sem as quais seria impossível dar à acção o seu sentido de acção” (RICOEUR, 1989, p.11), através da análise e explicitação dos textos de cada sujeito. Essas Unidades de Sentido estão identificadas por um **D** (maiúsculo) acompanhado do número correspondente à descrição a que se refere e da letra correspondente ao tipo de escrita, ou seja, **a** – para a escrita on-line e **b** – para a escrita off-line, conforme o seguinte exemplo: **D1a** (Descrição nº 1, escrita on-line).

Concluído este momento, o da análise das descrições, iniciamos a convergências dos discursos, cuja origem está nas Unidades de Sentido extraídas das vinte e oito descrições analisadas. A seguir, realizamos uma primeira leitura dos dados, através da clarificação das categorias e das idiosincrasias. Todo esse movimento, o da análise das descrições, o da convergência dos discursos e o da clarificação das categorias, está descrito no item 2.2 da Parte II deste trabalho.

2.2 Análise Fenomenológico-hermenêutica dos Dados

Este é um momento que direciona o pesquisador para uma objetivação do discurso possibilitada pelo mundo do texto, entendido como “aquilo de que se falou, a *coisa do texto*, a saber, a espécie de mundo que, de certa forma, a obra revela pelo texto” (RICOEUR, 1991, p.169). É o momento desenvolvido entre a análise objetiva das estruturas do texto e a apropriação do sentido pelo pesquisador.

Nesse movimento, o pesquisador é chamado a compreender-se face ao texto, considerando que (o texto) não está fechado em si mesmo, mas aberto ao

mundo que ele (o pesquisador) redescreve e refaz. É este movimento que descrevemos nos itens a seguir.

2.2.1 Análise das Descrições: identificação das Unidades de Sentido e Explicitação dos Textos

DESCRIÇÕES Nº 1

D1a	D1b
<p><i>Oi amor da minha vida! Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns's Rose e Charlie Brown vai ser só loucura combinado! Me liga pra me dar a resposta eu passo na sua casa sábado as 22 hs! Blza!!! Beijinhos Dag...</i></p>	<p><i>Quando eu tinha meus 13 anos, eu sempre reclamava que não tinha namorado. Certo dia encontrei um menino e pensei que fosse minha cara metade. Começamos a namorar e tive todos os momentos de alegria e tristeza ao seu lado, eu me dedicava tanto a esse namoro, mas ele não confiava em mim e dizia que eu o traía, só que era mentira, eu não conseguia viver sem ele.</i></p> <p><i>Sofri muito, ele me proibia de falar com todas as minhas amigas por insegurança, me proibia de sair, entre outras coisas. Passou o tempo e o nosso namoro foi se desgastando por falta de respeito.</i></p> <p><i>Um domingo eu liguei no seu celular e uma garota atendeu me dizendo várias coisas e inclusive que tava namorando ele. Depois de umas horas ele me liga dizendo pra eu esquecê-lo, pois ele tava namorando outra, e desligou o telefone na minha cara. Naquele momento o mundo desabou sobre mim, eu me senti a mulher mais imprestável. Isso vai ser uma das coisas que eu nunca vou esquecer, pois só Deus sabe o que eu passei, eu me senti muito humilhada mas superei.</i></p>

Oi amor da minha vida!

Ao buscarmos os significados contidos na unidade destacada do discurso **D1a**, percebemos a presença de elementos lingüísticos que revelam uma situação comunicativa face a face. A expressão **Oi** representa um específico ato mental do falante, realizado para invocar o interlocutor, através de um chamamento, atribuindo, assim, à descrição, uma característica de evento. E, segundo Ricoeur

(1996, p.23), “o evento é alguém falando”. Também revela um grau de intimidade existente entre o locutor e o receptor da mensagem.

A expressão **Oi**, na língua, recebe o nome de interjeição e, segundo Cunha; Cintra (1987), denota uma invocação. Constitui um recurso da linguagem afetiva, utilizado quando o falante deseja expressar, de modo vivo, emoções, sentimentos ou pensamentos súbitos. Normalmente, na escrita, vem acompanhada de uma pontuação específica – o ponto de exclamação, para indicar o estado d’alma decorrente de uma situação comunicativa particular.

Na unidade de sentido analisada, o sinal de exclamação foi colocado após a expressão **amor de minha vida!**, um vocativo empregado para invocar o interlocutor na escrita (CUNHA; CINTRA,1987), dando assim maior expressividade à proposição.

Nessa tentativa de compreensão do texto, percebemos que as características da comunicação face a face se estendem às demais unidades de sentido destacadas a seguir:

Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns’s Rose e Charlie Brown vai ser só
loucura combinado!
Blza!!!

Delas, destacamos o termo **loucura** como elemento de significação, cujo sentido, no léxico, denota: alienação mental com modificação profunda da personalidade; estado de louco; acto próprio de louco; temeridade; extravagância; doidice; tresvario. O significado encontrado no léxico que mais se aproxima do empregado no texto é *extravagância*, ou seja, qualidade daquilo que anda fora do seu lugar, fora da normalidade, como algo muito excêntrico. Constitui-se uma expressão muito utilizada na língua do cotidiano dos falantes do português.

Outro elemento de significação a destacar é a pontuação das unidades de sentido. Elas acoplam três declarações: a primeira – “**Vamos sabado na Studio 7**”; a segunda – “**vai ter Guns’s Rose e Charlie Brown**”; a terceira – “**vai ser só loucura combinado!**”, expressas numa linguagem espontânea, como se o locutor estivesse falando com o seu interlocutor. Não há nenhuma indicação de pausas que, na fala, são indicadas pela entoação do falante e contribuem para a construção do sentido do texto; na escrita, são utilizados os sinais de pontuação. Cada declaração encerra uma frase, portanto essas declarações deveriam vir separadas por um ponto, para garantir a sua inteligibilidade.

Essa forma de escrever denota que o locutor trata o interlocutor como um ser ativo, com possibilidades de intervir no discurso, de pedir esclarecimentos ou até mesmo de mudar o curso da conversação, como ocorre na interação face a face. A presença do elemento fático da linguagem, representado pela expressão **combinado**, espera que a mensagem seja confirmada pelo receptor, como ocorre nas comunicações *in presença*.

Destacamos, ainda, **Guns’s Rose, Charlie Brown e Studio**⁷⁰, expressões provenientes da língua inglesa, por isso são consideradas estrangeirismos, definidos como “o emprego, na língua de uma comunidade, de elementos oriundos de outras línguas. [...] Trata-se de fenômeno constante no contato entre comunidades lingüísticas, também chamado empréstimo”. (GARCEZ; ZILLES, 2004, p.15).

Guns’s Rose é o nome de uma banda musical e **Charlie Brown** é um cantor de música popular brasileira muito apreciado pelos jovens. Quanto a **Studio**,

⁷⁰ Este termo vai aparecer em todos os textos analisados, considerando que a atividade desenvolvida no ciberespaço era para os alunos enviarem um e-mail, convidando um amigo para uma festa que se realizaria na Studio 7, uma espécie de casa de dança/festas. Por isso apenas neste discurso estamos fazendo referência a ele.

tem sua origem em *study* que significa: estudo; quarto de estudo; gabinete. Foi incorporada à língua portuguesa como *estúdio*: vasto local em que se preparam e filmam cenas cinematográficas; local de estação de radiodifusão ou radiotelevisão onde se executam e gravam os programas a transmitir; oficina de pintor, escultor ou arquiteto. No texto, significa um espaço de realização de eventos, como festas dançantes, normalmente direcionados ao público jovem; está localizado na cidade de São Luís do Maranhão. A forma como foi representada no texto revela que se trata de um estrangeirismo, adaptado à língua sem sofrer alteração no lexema, que permaneceu – *stud* – não sofrendo, portanto, adaptação morfológica (CARVALHO, 1989).

Compreendemos, assim, que o sentido dessas expressões estrangeiras, no texto, revelam a evolução da língua que tem no processo de adoção de termos provenientes de outras línguas uma das formas de ampliar o seu léxico.

Prosseguindo a análise do texto, encontramos a expressão **Blza!!!**, escrita numa linguagem cifrada, com as duas primeiras sílabas não apresentando vogal, transgredindo, assim, o conceito de sílaba.

Segundo Cunha; Cintra (1987, p.54), “Quando pronunciamos lentamente uma palavra, sentimos que não o fazemos separando um som de outro, mas dividindo a palavra em pequenos segmentos fônicos que serão tantos quantas forem as vogais”. Nesse sentido, o núcleo de uma sílaba está na vogal, e não na consoante, fonema considerado assilábico.

Trata-se de um fenômeno lingüístico que Cagliari (1997) denomina de *transcrição fonética*⁶¹, caracterizada por uma tentativa de transcrição da própria fala,

⁶¹ Utilizamos o conceito de *transcrição fonética*, não no sentido rigoroso da expressão que remete à existência e ao conhecimento de um alfabeto fonético daquele que escreve e daquele que lê. Trata-se, podemos dizer, de uma *paranomásia* – registro errôneo (HOUAIS, 2001, p.6094) de palavras, empregando o alfabeto que conhecemos, na tentativa de representar os sons que ouvimos.

ou seja, os fonemas são representados pela escrita das letras que compõem a palavra. É um fenômeno que tem se evidenciado com regularidade na escrita desenvolvida no ciberespaço.

Convém ressaltar que, no léxico, o vocábulo *beleza* possui o significado de “perfeição; lindeza; formosura” (DICIONÁRIO DA LÍNGUA-PORTUGUESA, 1997, p.96) e se classifica como um substantivo abstrato, considerando que esse tipo de substantivo designa “noções, acções, estados e qualidades” (CUNHA; CINTRA, 1987, p.178). Contudo, no texto em análise, não é esse o significado que denota; apresenta-se como uma construção rica em expressividade, com função interjectiva. Essa expressividade está representada pela forma como a palavra está escrita, reforçada pelo uso dos pontos de exclamação. É uma espécie de palavra-frase, uma vez que contém uma idéia expressa por uma palavra que pode ter o sentido de uma sentença: *Está tudo bem*.

Nessa trajetória de compreensão de textos, colocamo-nos diante do 2º discurso – **D1b**, caracterizado como uma escrita off-line. Partimos das seguintes unidades de sentido:

Certo dia encontrei um menino e pensei que fosse minha cara metade.

Nessas unidades, deparamo-nos com o termo **cara** empregado duas vezes: **Certo dia encontrei um menino e pensei que fosse minha cara metade e e desligou o telefone na minha cara**. Procurando os significados desse termo no léxico, vamos encontrar os seguintes: rosto, semblante, fisionomia.

No caso das unidades de sentido destacadas, o primeiro uso do termo **cara** só faz sentido se empregado acompanhado da palavra **metade**, pois constituem uma espécie de construção perifrástica, fenômeno que ocorre com os verbos. Assim, a expressão **cara metade** significa cônjuge, esposo. Há, nesse caso,

a resignificação dos termos, sendo, portanto, uma criação neológica que, segundo Carvalho (1989, p.23), “são conceitos novos, introduzindo novos hábitos, ou velhos hábitos vistos por um prisma diferente”. É um tipo de neologismo que denominamos neologismo conceptual ou semântico, uma vez que os termos sofreram apenas mudança de significado.

Convém ressaltar que a forma mais simples e econômica de surgimento de uma palavra, no léxico de uma língua, não é através de uma nova construção formal e, sim, por meio de mudança de sentido.

Quanto à segunda ocorrência do termo **cara**, no texto, depreendemos que apresenta o significado de face, uma das partes do corpo humano, como o registrado no léxico. Trata-se, portanto de emprego diretamente ligado ao uso da língua coloquial.

Destacamos, também, as seguintes unidades de sentido, nas quais encontramos elementos de significação:

Um domingo eu liguei no seu celular e uma garota atendeu me dizendo várias coisas e inclusive que tava namorando ele.

Depois de umas horas ele me liga dizendo pra eu esquecê-lo, pois ele tava namorando outra, e desligou o telefone na minha cara.

Os significados que o pronome **ele** e o verbo **estar** atribuem às unidades: **inclusive que tava namorando ele e pois ele tava namorando outra**, que se encontram repetidos, dão às unidades um caráter coloquial, típico da língua falada. São indicadores sintomáticos do tipo de frase que se constrói, quase similar ao pensamento, como é o caso das repetições. Isto porque,

[...] nos textos orais, segmentos repetidos constituem verdadeiros patamares de ancoragem, acionados no cumprir do contrato de construção mútua de sentido que entre si mantêm os interlocutores. Pode-se dizer, mesmo, que a repetição é mecanismo constituidor do processo comunicativo, e que, especialmente na fala, o circuito de comunicação fatalmente se quebraria, e com freqüência, não fosse o suprimento fornecido pelos segmentos reiterados, distribuídos estrategicamente no fluir da interação (NEVES, 2004, p.106).

O uso do pronome **ele**, na primeira ocorrência, como complemento do verbo **namorar**, vem reafirmar essa característica de oralidade atribuída ao discurso, uma vez que, segundo a gramática normativa, um pronome pessoal do caso reto não deve ser empregado em função objetiva. Quanto ao verbo, a supressão da sílaba inicial do lexema revela uma forma mais descontraída de uso da língua, em sua modalidade oral.

Isso nos leva a afirmar que, mesmo sendo uma situação comunicativa de escrita tradicional, o texto **D1b** apresenta elementos típicos da língua coloquial.

Símbolos presentes no discurso D1a do sujeito

Na descrição nº 1a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de uma comunicação face a face
- sem os sinais de pontuação
- com abreviação de palavras

Símbolos presentes no discurso D1b do sujeito

Na descrição nº 1b, o sujeito usa a língua escrita:

- com elementos morfossintáticos típicos da língua coloquial
- com presença de repetições de palavras e de supressão de fonemas
- com neologismos

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D1a	D1b
<p><i>Olá, amiga!</i></p> <p><i>Vamos à festa, no sábado?</i></p> <p><i>Vão se apresentar Guns's Rose e Charlie Brown, na Studio 7. Vamos nos divertir a valer, combinado!</i></p> <p><i>Vai ser muito bom!</i></p> <p><i>Beijos, Dag.</i></p>	<p><i>Quando eu tinha meus 13 anos, vivia reclamando que não tinha namorado. Certo dia encontrei um menino e pensei que havia encontrado meu futuro cônjuge. Começamos a namorar e tive todos os momentos de alegria e tristeza ao seu lado. Eu me dedicava tanto a esse namoro, mas ele não confiava em mim; dizia sempre que eu o traía, o que não era verdade, pois eu o amava muito.</i></p> <p><i>Esse namoro me fez sofrer muito, pois ele, por insegurança, me proibia de falar com as minhas amigas, de sair, dentre outras proibições. Passou o tempo e o nosso namoro foi se desgastando por falta de respeito entre nós.</i></p> <p><i>Num domingo, eu liguei para ele e uma garota atendeu o seu celular, dizendo-me que estava namorando-o. Minutos depois, ele me ligou, dizendo-me para eu esquecê-lo, pois já estava namorando outra pessoa. Antes mesmo de nos despedirmos, ele desligou o telefone.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 2

D2a	D2b
<p><i>E aí Douglas!</i> <i>Truta estou te escrevendo para te avisar da festa na Studio 7.</i> <i>Truta sabe da qle grupo de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão truta quando tu receber tu me retorna para marcarmos de irmos juntos eu vou avisar para o resto dos truta falow cabeça de gato.</i></p>	<p><i>Eu me chamo Max tenho 18 anos, moro com os meus pais e me sinto muito feliz.</i> <i>Bom o fato que mais marcou foi quando eu tinha 16 anos, no dia 16/09/03 ocorreu que eu estava no meu comércio com os meus primos e os meus tios nós estávamos brincando do Jogo do Milhão quando três pessoas bem vestidas entraram no comércio. Uma foi direto para a parte de bebidas, a outra ficou esperando ao lado do caixa e tudo isso acontecendo e nós sem percebermos continuamos brincando, o terceiro ficou bem próximo de onde estávamos, ele foi pegando 1kg de arroz, e colocou em cima do caixa.</i> <i>Ao colocar ele disse, isso é um assalto vamos passa toda a grana. O dinheiro meu tio tinha levado para o banco, o que tinha no caixa eram apenas 200,00 reais. Ele pegou e pediu mais, ameaçou atirar em meu primo que estava no caixa. Entre eles tinha um mais saliente que foi pegando o meu colar e o relógio do meu tio.</i> <i>Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou nova menti vou atirar. Um deles falou: “vamos, vamos porque parece que já chamaram a polícia”. Nisso o que estava com a arma disse está com medo é mermão não é isso que tem muita gente olhando.</i> <i>Eles saíram andando tranquilamente. Mas o que importa é que estou vivo para contar essa história.</i></p>

E aí Douglas!

Nesta unidade de sentido, buscamos compreender o sentido de *aí*, vocábulo cujos significados de registros são: “nesse lugar; nesse ponto”. No enunciado, revela uma forma bem específica de o locutor interagir com seu interlocutor, mesmo sendo através de um texto escrito. Tem uma função dêitica, pois revela um ato de mostração corporal que o locutor realiza frente a um provável interlocutor.

Convém ressaltar que a dêixis é uma forma de designar o tipo de relação referencial estabelecida entre uma expressão lingüística e um elemento da situação de enunciação, demarcando um enunciado no espaço e/ou no tempo em relação ao enunciador. No caso do **aí**, compreendemos que situa a pessoa que diz no espaço, ou seja, no contexto de fala imediato, tendo, assim, o seu significado construído no momento da enunciação, enquanto o discurso ocorre.

Nessa proposição fica claro que a língua, como um sistema, está aberta aos influxos do contexto enunciativo, quando da produção discursiva efetiva, uma vez que “ao constructo presidiu o uso” (MARTINS, 2006, p.2), revelando que a língua se realiza numa comunidade lingüística concreta e não no sistema lingüístico abstrato.

Prosseguindo, apontamos os termos **Truta** e **cabeça de gato** como elementos de significação presentes em:

Truta estou te escrevendo para te avisar da festa na Studio 7.
Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão
truta quando tu receber tu me retorna para marcarmos de irmos juntos eu
vou avisar para o resto dos truta falow cabeça de gato.

Vamos encontrar no léxico o seguinte significado⁷¹ para cada um:

- a) **truta**: peixe salmonídeo; (fig.) pessoa importante;
- b) **cabeça**: parte superior do corpo humano e anterior dos outros animais;
- c) **gato**: mamífero carnívoro doméstico; grampo.

Os significados encontrados no léxico não se adequam ao sentido com que os termos foram empregados no discurso. Tanto **Truta** quanto **cabeça de gato** foram ressignificados, para atenderem ao contexto em que foram empregados: **truta** pode ser entendido como *amigo, companheiro, colega*; já os termos **cabeça** e **gato**

⁷¹ Todos os significados foram extraídos do **Dicionário da língua-portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1997.

só fazem sentido se forem usados como uma única expressão: **cabeça de gato**, como se formassem uma construção perifrástica, para designar *amigo*, *companheiro*.

São, portanto, expressões neológicas consideradas gírias, pois fazem parte, predominantemente, da modalidade oral da língua usada por um grupo social específico: os jovens.

Destacamos, também, as expressões **da qle** e **falow**, como elementos de significação.

A primeira, presente na unidade de sentido **Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão**, é significada no léxico como uma contração de dois termos: preposição *de* + pronome demonstrativo *aqueles*, o qual está sendo usado no discurso, em sua função dêitica, para situar a coisa designada no tempo, no caso *grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão*, dando, assim, um caráter dialógico ao discurso.

A segunda – **falow**, representada pela forma pretérita do verbo falar, cujos significados⁷² se registram como proferir por palavras; exprimir, significar, dizer; articular palavras; conversar, discursar; discorrer, está funcionando como um elemento fático da linguagem, pois “seu objetivo é apenas estabelecer, manter ou prolongar o contato com o receptor” (FERREIRA; PELLEGRINI, 2006, p.1).

Contudo, mais do que compreender seus significados a partir do léxico, depreendê-los a partir da forma como essas expressões encontram-se grafadas é nosso foco principal: ambas estão associadas à questão da fala, não no que se refere à representação do fonema, mas à pronúncia enfática da frase e da acentuação tônica presente nela (CAGLIARI, 1997). Em **da qles**, depreendemos

⁷² Os significados do termo *falar* foram extraídos de: **Dicionário Universal da língua portuguesa**. Porto: Texto Editora, 1995, p.665. Ressaltamos que esta tem sido a referência para a depreensão dos significados dos termos explicitados a partir do léxico, neste trabalho.



dois fenômenos: a *segmentação da palavra*, com a preposição *de* separada da primeira sílaba do pronome *aqueles*, fenômeno bastante verificado, quando as crianças (ou adultos) em processo de alfabetização estão transpondo para a escrita a forma sonora da fala e ainda têm dificuldade de segmentar o fluxo da fala em palavras, tarefa cognitiva de grande complexidade; a *representação fonética* da segunda sílaba do pronome – apenas com a consoante *q*, contrariando o conceito de sílaba presente na língua, que apresenta a vogal como fonema silábico, portanto, o elemento central da sílaba, conforme já explicitado na descrição D1a. Já em **falow**, o uso de */w/* significa uma maior expressividade dada ao termo, pontuando-o enfaticamente no discurso.

Ressaltamos que o uso do grafema */w/* na expressão **falow** pode significar, também, uma marca da influência do inglês na língua portuguesa, considerando que esse grafema não é de uso comum na escrita, até porque não faz parte de nosso alfabeto, assim como *k* e *y*. Essas três letras – *k*, *w* e *y*, segundo Cunha; Cintra (1987), só são empregadas na língua em dois casos: na transcrição de nomes próprios estrangeiros e de seus derivados portugueses e nas abreviaturas e nos símbolos de uso internacional.

Os fenômenos lingüísticos da *segmentação* e da *transcrição fonética* atribuí ao discurso D2a características de interação comunicativa marcada pela oralidade. Essa característica é reforçada pelo uso repetido do termo **truta** e pela ausência dos sinais de pontuação nos períodos, tão bem demarcados pela repetição, conforme podemos ver nas unidades destacadas:

Truta estou te escrevendo para te avisar da festa na Studio 7. Truta sabe da
ques grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão truta quando tu
receber tu me retorna para marcamos de irmos juntos eu vou avisar para o
resto dos truta falow cabeça de gato.

O termo **truta** inicia os três primeiros enunciados, sendo que, o segundo deveria ser marcado por um ponto de interrogação, por se caracterizar como uma pergunta; o terceiro e o quarto deveriam ser finalizados com um ponto, logo após os vocábulos *juntos* (terceiro enunciado) e *truta* (quarto enunciado). Quanto à repetição do termo **truta**, percebemos que sua “existência é determinada pelo caráter oral – de memória de curto prazo – da produção” (NEVES, 2004, p.106), revelado no discurso. Nas três primeiras ocorrências, reporta-se diretamente a um possível interlocutor; já na última, **truta** refere-se, não mais a um interlocutor, porém a um terceiro elemento – os demais colegas.

Um outro aspecto a considerar diz respeito aos significados possibilitados pelo uso de letras maiúsculas em parte dos nomes próprios em: **nosso Aniversário e o Bonde do tigrão**. Conforme a tradição gramatical, por serem classificados como substantivos próprios, devem ser escritos com letras iniciais maiúsculas todos os elementos que entram na constituição dos nomes: os termos **nosso**, em **nosso Aniversário e tigrão**, em **Bonde do tigrão**, fato que nos revela um rompimento com as normas da língua escrita.

Concluída a análise de **D2a**, iniciamos a compreensão de **D2b**, a partir das seguintes unidades de sentido:

Bom o fato que mais marcou foi quando eu tinha 16 anos, no dia 16/09/03 ocorreu que eu estava no meu comércio com os meus primos e os meus tios nós estávamos brincando do jogo do milhão quando três pessoas bem vestidas entraram no comércio.

Fomos buscar no léxico o significado dos seguintes termos:

a) *bom*: do latim *bonu*. Em sua função adjetiva, significa: que tem bondade; misericordioso; benigno; de boa qualidade; benéfico; delicado; cortês; afável; nobre; distinto. Também pode funcionar como interjeição designativa de surpresa, aprovação etc.

b) *grana*: vem do latim *grana*. Significa *grã* (tecido); no português popular do Brasil, significa *dinheiro*.

c) *mermão*: expressão formada por processo de aglutinação através dos termos: *meu* – pronome possessivo que determina a pessoa ou coisa que pertence à pessoa que fala; *irmão* – nome por que se exprime o parentesco de uma pessoa do sexo masculino em relação a outras de qualquer sexo, filhos do mesmo pai e/ou da mesma mãe; frade que não exerce cargos superiores; membro de confraria.

O termo **bom**, ao ser confrontado com os sentidos apontados no léxico, apresenta, no texto, um significado que não proporciona um sentido preciso ao discurso, uma vez que funciona antes como uma marca de oralidade, através da qual solicita a atenção do interlocutor (GENOUVRIER; PEYTARD, s.d.). Já os termos **grana** e **mermão** denotam significados, normalmente, empregados por um grupo específico de utentes. Trata-se de gíria, entendida como uma linguagem peculiar utilizada por determinados grupos sociais ou profissionais, conforme explicitado no discurso D2a.

Os termos caracterizam uma situação comunicativa marcada pela informalidade discursiva. São expressões que, no texto, apontam para uma interação muito próxima da realizada na oralidade.

Ainda no percurso de compreensão do texto **D2b**, deparamo-nos com os significados possibilitados pela representação gráfica do signo **nova menti** e pela pontuação, cuja falta de sinais demarcadores de pausas atribui ao texto características de uma narrativa oral.

No que se refere ao termo **nova menti**, seu significado é depreendido a partir da forma como foi expressa no discurso: com a separação dos termos que o constituem (novo + mente) e com *i* final. Trata-se de dois fenômenos lingüísticos: a

segmentação do vocábulo e a *transcrição fonética* (CAGLIARI, 1997). A *segmentação* ocorre entre o lexema *novo* e o morfema derivacional *-mente*, representados no texto como se fossem dois vocábulos. Já a *transcrição fonética* decorre de ter sido representado na escrita a forma como o fonema vocálico átono final é realizado na fala. Ambos os fenômenos são comuns na escrita de crianças (ou adultos) que ainda não dominam o código escrito da língua, conforme já explicitado em D1a e D2a.

Em relação à pontuação, a falta dos sinais que demarcam as pausas manifesta-se como um elemento, também, de significação. Esse fato é notório nas seguintes unidades de sentido:

Ao colocar ele disse, isso é um assalto vamos passa toda a grana. Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou nova menti vou atirar. Nisso o que estava com a arma disse está com medo é mermão não é isso que tem muita gente olhando.

Nelas, a ausência de pontuação nos enunciados dificulta a compreensão do texto: os discurso diretos, introduzidos pelos verbos de elocução **dizer** e **falar**, e o expresso sem verbo de elocução apresentam-se sem o travessão, sinal gráfico usado para indicar, na escrita, a fala dos interlocutores; a interrogação **está com medo é mermão** não está marcada pelo sinal gráfico correspondente; as falas, para serem indicadas com o travessão, devem vir antecedidas de *dois pontos*, colocados logo após os verbos de elocução.

Compreendemos que esse fato é decorrente de as pausas, na fala, serem marcadas pela entoação, pelo ritmo da frase na cadeia da fala, o que na escrita deve ser feito pelos sinais de pontuação.

Pelo exposto, compreendemos que **D2b** é um discurso escrito, produzido numa situação de escrita considerada tradicional, mas contendo marcas de interação oral.

Símbolos presentes no discurso D2a do sujeito

Na descrição nº 2a, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da linguagem falada
- sem os sinais de pontuação
- sem letras maiúsculas nos nomes próprios
- com a presença de neologismos

Símbolos presentes no discurso D2b do sujeito

Na descrição nº 2b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas de oralidade
- sem os sinais de pontuação
- com presença de gírias

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D2a	D2b
<p>Tudo bem, Douglas?</p> <p><i>Amigo, haverá uma apresentação dos grupos "Nosso Aniversário" e "Bonde do Tigrão". Poderemos marcar para irmos juntos vê-los. Avisarei os outros colegas.</i></p> <p>Até mais, amigo</p>	<p><i>Eu me chamo Max tenho 18 anos, moro com os meus pais e me sinto muito feliz.</i></p> <p><i>O fato que mais marcou minha vida aconteceu quando eu tinha 16 anos. Era dia 16/09/03. Eu estava no meu comércio com os meus primos e os meus tios. Nós estávamos brincando de O Jogo do Milhão, quando três pessoas bem vestidas entraram no comércio.</i></p> <p><i>Ao colocar o que roubou, um deles falou:</i></p> <p><i>– Isso é um assalto; vamos, passa todo o dinheiro.</i></p> <p><i>Como não estivessem satisfeitos com o que tinham, um deles falou novamente:</i></p> <p><i>– Vamos atirar!</i></p> <p><i>O que estava com a arma disse:</i></p> <p><i>– Estão com medo?</i></p> <p><i>Eu respondi:</i></p> <p><i>– Não é isso. Há muita gente nos olhando.</i></p> <p><i>Eles saíram andando tranquilamente. Mas o que importa é que estou vivo para contar essa história.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 3

D3a	D3b
<p><i>E aí, Ju, hj tem Babado novo na studio, a galera toda vai inclusive aquele gato do terceirão, vc ñ vai deixar o bofe sozinho né! Ah e aproveita liga p teu primo e diz que eu tow esperando ele lá. Se ele vacilar o chifre vai rolar. ; -) Bjoks !</i></p>	<p><i>A droga em minha família</i></p> <p><i>Quando eu era criança, descobri muitas coisas ruins, mas graças a Deus eu pude superá-las. Uma dessas descobertas foi a droga na minha família e a possível separação de meus pais.</i></p> <p><i>Tinha apenas sete aninhos de idade quando descobri que meu pai era usuário de droga (maconha). eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério.</i></p> <p><i>Com esse problema vieram as conseqüências psicológicas: meu pai espancava minha mãe e nós, pequeninos, não conseguíamos defendê-la, até que um dia veio a separação. Eu e meus irmãos chorávamos toda a noite pela falta de nosso pai.</i></p> <p><i>Um dia, meu pai se deu conta do erro que havia cometido e viu o que a droga tinha feito com nossa família. Ele então resolveu pedir perdão e reparar todos os seus erros, deixou a droga e se tornou um homem de bem.</i></p> <p><i>Ao contrário do que muitos pensam, eu e meus irmãos não temos mágoas, pois apesar de tudo é o nosso pai. Hoje graças a Deus somos felizes.</i></p>

E aí, Ju, hj tem Babado novo na studio

Nesta unidade de sentido, buscamos depreender o significado do termo **aí**, conforme já o fizemos em **D2a**. Neste enunciado, o termo **aí**, também, revela uma forma peculiar de o locutor interagir com seu interlocutor, através de sua função dêitica, pois está situando o enunciador no espaço.

Destacamos, ainda, os significados possibilitados pela forma com que foram grafadas as expressões **Babado novo** e **studio**, ambos considerados nomes que individualizam o ser a que se referem.

Nesta función as maiúsculas utilizanse para distinguirmos os nomes comúns dos nomes propios. É precisamente nesta función onde xorden máis problemas, xa que non sempre queda totalmente claro que é un nome

común e que é un nome propio ou bem esta distinción leva a interpretacións de tipo subxetivo. (DIÉGUEZ DIÉGUEZ, C. et al, 2005, p.127).

No nome **Babado novo**, apenas o primeiro termo está iniciado por letra maiúscula; em **studio**, a letra inicial minúscula atribui um sentido de nome comum ao termo que, por tratar-se de nome de uma entidade, deveria ser grafado com inicial maiúscula. Esse fato revela que, mais uma vez, estamos diante de um rompimento das normas da língua escrita, fenômeno característico da comunicação realizada na Internet.

Prosseguindo a compreensão do discurso **D3a**, buscamos desvelar os significados atribuídos, no léxico, a termos extraídos das seguintes unidades de sentido:

a galera toda vai inclusive aquele gato do terceiro, vc ñ vai deixar o bofe sozinho né! Ah e aproveita liga p teu primo e diz que eu tow esperando ele lá. Se ele vacilar o chifre vai rolar. ; -)
Bjoks !

a) galera: antigo navio comprido, de baixo bordo, a remos ou a vela, com dois ou três mastros; carroça para transportes de bombeiros; carroça de quatro rodas, para transporte de mobílias e fardos pesados; forno para fundição; no léxico do português do Brasil: grande vagão para mercadorias com oito rodas; torcida; conjunto de adeptos de clube desportivo.

b) bofe: do árabe boff, pulmão < *baffa*, soprar?; s.m. (pop.) pulmão; (Bras.) pessoa sem atractivos; (fig.) índole; fressura dos animais; tiras de pano encanudadas, rendas tufadas, pregas, etc. em peças de vestuário.

c) vacilar: do latim *vacillare*, oscilar com tendência para cair; não ter firmeza; cambalear; (fig.) estar perplexo, hesitar.

d) chifre: s.m. chavelho; corno; cada uma das extremidades cónicas da bigorna.

e) *rolar*: fazer girar; fazer andar em roda; avançar girando sobre si mesmo.

O vocábulo **galera**, no texto, apresenta significado que não se coaduna com os apresentados no léxico. O que mais se aproxima é *torcida*, porém não revela o verdadeiro sentido com que foi empregado: com o significado de *um grupo de amigos, de companheiros, de colegas*.

Já os vocábulos **bofe** e **vacilar** apresentam significados cujos registros se fazem presentes no léxico: **bofe** com o significado de *peessoa sem atrativos* e **vacilar** significando *hesitar*. Quanto ao termo **chifre**, no texto está significando *traição, infidelidade*, pois *chifre vai rolar* corresponde a *chifrar* que, no português popular do Brasil, significa *ser infiel a alguém*.

Em relação à expressão **rolar**, presente na construção perifrástica **vai rolar**, no português do Brasil, é empregada como gíria e um de seus sentidos, segundo Ferreira (1999), é acontecer, ocorrer. É com esse sentido que está sendo utilizada no texto, ou seja, está significando *acontecer, ocorrer*.

Considerando que os termos, num discurso, devem ser compreendidos em interação com os demais signos do contexto em que se situam, numa relação entre coisas coexistentes (LOPES, 1999), percebemos que os vocábulos **galera**, **bofe**, **vacilar**, **chifre** e **rolar**, articulados com os demais signos, revelam o momento íntimo do discurso (SACCONI, 2006), que é o da liberdade da fala caracterizado pela linguagem informal.

São termos considerados gírias, uma linguagem peculiar usada por determinado grupo, conforme já explicitado anteriormente. Essas gírias estão sendo usadas como elementos de linguagem que denotam expressividade e revelam grande criatividade.

Prosseguindo a compreensão do texto, destacamos os significados possibilitados pela expressão **aquele gato do terceirão**, pelas abreviações e pelas marcas de oralidade.

Na expressão **aquele gato**, o pronome demonstrativo **aquele** funciona como um elemento dêitico, cujo domínio se concentra ao redor do enunciador. Seu sentido se estabelece devido à relação intrínseca com o contexto da fala, da enunciação que, segundo Fiorin (1996, p.42), se constitui o “lugar de instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do ego, hic et nunc”. Aponta para o referente **gato do terceirão**, indicando uma relação dialógica no discurso.

Convém destacar, ainda, o significado dos termos **gato** e **terceirão**. A expressão **gato**, no texto, denota *homem bonito; homem atraente*. É uma gíria muito comum na língua falada pelos jovens brasileiros e está funcionando como um recurso lingüístico bastante expressivo, ou seja, está funcionando como uma ferramenta de aproximação e de identificação do enunciador do texto. Já a expressão **terceirão** denota uma forma ressignificada do numeral *terceiro* para indicar a série que o *gato* (aluno) está cursando. Compreendemos tratar-se de um neologismo, criado para atender a uma necessidade do momento, a uma situação nova, ou seja, trata-se de um neologismo formal (CARVALHO, 1989), também conhecido como neologismo lexical (HENRIQUES, 2003; BRAZ, 2006).

Como uma criação neológica, o termo **terceirão** foi construído a partir da expressão *terceiro* com a junção do morfema derivacional *-ão*, considerado o formador, por excelência, dos aumentativos em português que, no caso do referido termo, denota um valor mais afetivo do que lógico.

As abreviações também funcionam como elemento de significação. Nas unidades de sentido destacadas, encontramos **vc**, **ñ** e **p**, representações gráficas de *você*, *não* e *para*. Mais uma vez, estamos diante de formas peculiares de simbolizar as palavras escritas, contrariando as normas ortográficas da língua e, como já afirmamos anteriormente, o conceito de sílaba, cujo elemento central é o fonema vocálico.

Quanto à abreviação **Bjoks**, está significando *beijocas* que, no português popular do Brasil, remete a *beijo sonoro*. A forma como foi grafado o termo revela significados em relação à sílaba representada apenas por consoantes: as sílabas que coincidem com o som dos fonemas, como **B** e **k**, não apresentam vogal; já a sílaba **jo**, que não soa semelhante ao fonema, foi representada com vogal.

Um fato importante a destacar refere-se ao significado possibilitado pela representação da sílaba *bei*: denota claramente a monotongação do ditongo /ey/, através da eliminação da semivogal /y/, como ocorre na fala, quando da realização desse ditongo antes do fonema /j/. Esse é um fenômeno que se manifesta na fala popular brasileira, quando o ditongo /ey/ é realizado antes dos fonemas /j/, /ch/ e /r/ (CAGLIARI, 1997).

Compreendemos que, mais uma vez, estamos diante do fenômeno lingüístico da *transcrição fonética*, conforme já explicitado nos discursos D1a e D2a.

Encontramos, também, no texto, sentidos proporcionados pelas expressões **né**, **Ah** e **tow**. A expressão **né**, forma reduzida de **não é**, funciona no texto como um elemento fático, pois, conforme já dissemos antes, seu objetivo é de apenas estabelecer o contato com seu interlocutor. O termo **Ah** revela um recurso da linguagem afetiva e significa um *insigt* que o locutor do texto teve, num momento

de agudeza de espírito. É um termo que, segundo Wierzbicka apud Rebello (2006), classifica-se como uma interjeição cognitiva exprimindo descoberta.

Quanto ao termo **tow**, representação gráfica de *estou*, revela a forma reduzida da 1ª pessoa do singular do verbo *estar*, cujo significado no léxico é: ser num dado momento; achar-se (em certa ocasião); achar-se, encontrar-se (em certo estado ou condição); permanecer; passar de saúde; assistir; ser apropriado, condizer; ser favorável; comparecer; residir.

No texto, seu significado aponta para *achar-se* e se inter-relaciona com *esperando*, uma vez que faz parte da construção perifrástica **tow esperando**, na função de elemento auxiliar. Contudo, mais do que depreender seu significado a partir do léxico, depreendê-lo a partir da forma de representação é nosso alvo principal. A supressão da sílaba inicial do lexema e a representação gráfica da semivogal /w/, que denota uma maior expressividade ao termo, atribuem características ao texto de uma comunicação falada.

Ressaltamos que a abreviação **Bjoks** e o termo **tow** revelam outros sentidos possibilitados pelo emprego dos grafemas **k** e **w**. Conforme já explicitado em D2a, o uso desses grafemas pode denotar, também, uma marca da língua inglesa nos dias atuais, uma vez que essas letras não pertencem ao alfabeto da língua portuguesa.

Um outro elemento de significação, no discurso D3a, é o signo não-verbal ; -), cujo sentido denota um piscar de olhos⁷³. Aponta para a proposição **Se ele vacilar o chifre vai rolar**, atribuindo-lhe um caráter de negação, de não verdade, de ser apenas uma brincadeira do enunciador. É um signo que representa os sentimentos e o tom de quem está falando, muito presente nas comunicações

⁷³ Este significado foi extraído de: <http://www.terravista.pt/AquaAlto/3560/pesquisa.html>, assim como todos os demais símbolos de emoção encontrados nos textos analisados.

realizadas no ciberespaço, através de uma linguagem que é, segundo Nicolaci-da-Costa (1998, p.160), “quase sempre escrita, leve, compacta, econômica e cheia de símbolos brincalhões que poupam palavras e toques”.

Feita a compreensão do texto **D3a**, prosseguimos rumo ao texto **D3b**.

Tinha apenas sete aninhos de idade quando descobri que meu pai era usuário de droga (maconha). eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério.

Nas unidades de sentido destacadas, ressaltamos, num primeiro momento, a ausência de letras maiúsculas e a pontuação como elementos de significação.

No enunciado **eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério**, a ausência da inicial maiúscula em **Eu**, expresso após um ponto, e a falta dos sinais de pontuação, mais especificamente de vírgulas intercalando o enunciado **pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério**, revelam uma característica da língua falada, cuja expressividade se manifesta no relevo de sílabas, na melodia da frase, nos intervalos significativos no decorrer da enunciação.

Nesse percurso de atribuição de significados, quando buscamos compreender a efetuação do discurso como texto (RICOEUR, 1991a), focamos o nosso olhar para a expressão **jah**, representação gráfica de *já*, cujo significado no léxico é: neste momento; agora; imediatamente; sem demora; prontamente; até. No texto, seu significado aproxima-se de *prontamente*, atribuindo ao discurso uma certeza, ao validar o enunciado **sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia ou no cemitério**. Contudo são para os significados possibilitados pela

forma como foi grafada que volvemos nosso olhar principal: o acento agudo, que atribui um som aberto ao fonema tônico /a/, foi substituído pelo grafema *h* que, no léxico, é considerado apenas uma letra etimológica que, segundo Cunha; Cintra (1987), só se evidencia nas seguintes situações: no início de certas palavras, como *haver*, *hoje* e *homem*; no fim de algumas interjeições (*ah!*, *oh!*, *uh!*); no interior de palavras compostas, em que o segundo elemento, iniciado por *h*, se une ao primeiro por meio de hífen (*anti-higiênico*, *pré-histórico*); nos dígrafos *ch*, *lh* e *nh*.

Essa forma peculiar de representação do acento agudo atribui ao discurso marcas da comunicação escrita do ciberespaço.

Compreendemos, assim, que **D3b** é um discurso escrito, produzido numa situação de escrita considerada tradicional, mas contendo marcas de oralidade e da língua escrita desenvolvida no ciberespaço.

Símbolos presentes no discurso D3a do sujeito

Na descrição nº 3a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de língua falada
- com uso de gírias
- sem letras maiúsculas nos nomes próprios
- com abreviações
- com uso de signos não-verbais (emoticons)

Símbolos presentes no discurso D3b do sujeito

Na descrição nº 3b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua falada
- com ausência de letras iniciais maiúsculas no início de períodos
- com acentuação reinventada
- com ausência de sinais de pontuação

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D3a	D3b
<p><i>Querida Ju, Hoje o grupo "Babado Novo" se apresenta na Studio 7. Você deve ir para não deixar seu namorado sozinho. Avisa seu primo e diga-lhe que eu estarei esperando por ele lá. Ele não pode faltar. Beijos</i></p>	<p><i>Quando eu era criança, descobri muitas coisas ruins, mas graças a Deus eu pude superá-las. Uma dessas descobertas foi a droga na minha família e a possível separação de meus pais. Tinha apenas sete anos de idade quando descobri que meu pai era usuário de droga (maconha). Eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados, pois, por morarmos num bairro violento, já sabíamos o que esse vício poderia ocasionar a meu pai: ou ele seria preso, ou seria morto por por alguém ou pelo próprio vício. Com esse problema, vieram as conseqüências: meu pai espancava minha mãe e nós, pequeninos ainda, não conseguíamos defendê-la. Esse fato perdurou até que um dia veio a separação. Eu e meus irmãos chorávamos toda a noite pela falta de nosso pai. Um dia, meu pai se deu conta do erro que havia cometido e viu o que a droga tinha feito com nossa família. Ele então resolveu pedir perdão e reparar todos os seus erros: deixou a droga e se tornou um homem de bem. Ao contrário do que muitos pensam, eu e meus irmãos não temos mágoas, pois, apesar de tudo, é o nosso pai. Hoje graças a Deus somos felizes.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 4

D4a	D4b
<p><i>Amiga, estou com tanta saudade de você... e por isso estou te convidando para a maior e melhor balada do ano na Studio 7. Vai ter a presença ilustre dos DJ's Claudinho Polary e Zeca Pinheiro, eu te garanto que vai ser muito boa essa festa, porque quem está organizando é a promoter Bianca waladão. Ah!!!! E todos os nossos amigos vão estar lá. Estamos te esperando nesse sábado dia 3 de dezembro às 22:00hs na porta da Studio 7. Você não pode faltar.</i></p>	<p><i>No dia 30 de Outubro de 2005, houve uma situação marcante em nossas vidas. Éramos 5 (cinco) pessoas alegres contentes e felizes até que decidimos ir à praia. Todos no carro escutando uma bela música, aí decidimos banhar na praia. Brincamos por alguns minutos e aí tudo aconteceu.</i></p> <p><i>Todos temos uma situação financeira boa, menos o meu amigo Gil. Apesar disso, ele era uma pessoa feliz. Terminamos de banhar e fomos para a areia só que Gil insaciável voltou a banhar. Alguns minutos depois... cadê Gil????!! – todos perguntamos. Procuramos mas não achamos. Já era tarde, fomos perceber que ele desapareceu. O meu amigo falou: "Gil está do lado de DEUS agora". Começamos a orar e chorar desesperadamente e ao mesmo tempo com esperança de encontrá-lo.</i></p> <p><i>Passaram-se 48 horas e não o encontramos já era tarde demais.</i></p> <p><i>Hoje sei que a nossa vida não passa de um eco de Deus.</i></p>

Prosseguindo nossa trajetória de compreensão de textos, colocamo-nos agora diante das seguintes unidades de sentido, extraídas de **D4a**, tentando perceber o discurso enquanto intenção de dizer e a escrita como uma inscrição direta dessa intenção (RICOEUR, 1999a).

Vai ter a presença ilustre dos DJ's Claudinho Polary e Zeca Pinheiro, eu te garanto que vai ser muito boa essa festa, porque quem está organizando é a promoter Bianca waladão.

Iniciamos destacando a abreviação **DJ's**, acrônimo do termo *disc-jockey*. Seu significado pode ser depreendido a partir dos dois termos ingleses⁷⁴ que o estruturam: *disc* – disco; rodela; tampão; cone, e *jockey* – jóquei; corredor

⁷⁴ O significado dos dois termos foram extraídos de: **Dicionário de inglês-português**. Porto: Porto Editora, 2000.

profissional nas corridas de cavalos; rapaz, lacaio. A partir dos significados atribuídos no léxico a cada termo, podemos afirmar que os que mais se aproximam da construção de *disc-jockey* são: disco e rapaz. É considerada uma expressão estrangeira usada para designar a pessoa que mistura músicas diferentes para serem ouvidas e/ou dançadas, tendo como suportes discos de vinil, CDs ou arquivos digitais sonoros.

Percorrendo mais um pouco os caminhos traçados pelos signos, nessas unidades, deparamo-nos com **promoter**, um termo proveniente da língua inglesa, cujos significados⁷⁵ no léxico são: promotor; fundador (de sociedades comerciais); autor. No texto, está significando *promotor*, ou seja, aquele que promove ou fomenta; fomentador; impulsionador. Por tratar-se de um signo proveniente de uma outra língua, é considerado um estrangeirismo, cuja concepção encontra-se explicitada em D1a.

Deparamo-nos, também, com o termo **waladão** que, por ser um substantivo próprio, encontra-se grafado com letra inicial minúscula e, conforme a tradição gramatical, deve ser escrito com inicial maiúscula. Esse fato revela um rompimento com as normas da língua escrita, conforme já explicitado em D2a e D3a.

Nesse percurso possibilitado pelo ato de compreender, atemo-nos em mais uma unidade de sentido extraída do discurso **D4a**:

Ah!!!! E todos os nossos amigos vão estar lá. Estamos te esperando nesse sábado dia 3 de dezembro às 22:00hs na porta da Studio 7. Você não pode faltar.

Dela, destacamos os significados possibilitados pela expressão **Ah!!!!**. O primeiro está relacionando à sua função interjectiva, que denota uma descoberta, um

⁷⁵ O significado do termo foi extraído, também, de: **Dicionário de inglês-português**. Porto: Porto Editora, 2000.

insigt, conforme já explicitado no discurso D3a. O segundo refere-se à pontuação: o uso excessivo do sinal de exclamação induz-nos a afirmar que foi dada maior expressividade ao termo, revelando um estado mental corrente ou ato mental carregado de espontaneidade, característica típica da língua falada.

Essa forma de utilização dos sinais de pontuação se constitui uma das características da língua escrita do ciberespaço, cujos usuários têm possibilitado o surgimento de uma espécie de variante lingüística, devido o modo descontraído e criativo de uso da língua.

Nosso olhar agora se volta para os sentidos presentes no discurso **D4b**, na tentativa de revelá-los como uma “possibilidade de ser indicada pelo texto” (RICOEUR, 1999a, p.98). Destacamos as unidades de sentido:

Todos no carro escutando uma bela música, aí decidimos banhar na praia. Brincamos por alguns minutos e aí tudo aconteceu.

Para a compreensão do texto, consideramos a partir do léxico que **aí** denota: nesse lugar; a esse tempo; a esse propósito; a esse respeito; pelo mundo. Contudo, no texto, pode ser interpretado como um índice de mudança de foco, que serve para chamar a atenção do interlocutor para a introdução de um novo conteúdo (BERNARDO, 2006). É um elemento considerado, no discurso, como marcador de oralidade, por assinalar novas etapas de relatos orais; logo, deslocamento de foco, porque guia a abertura de espaços mentais que contextualizam novas ações executadas pelo narrador no domínio do relato.

Ainda sob esse nosso olhar de compreensão, ressaltamos os significados de **cadê Gil????!**, presente em:

Todos temos uma situação financeira boa, menos o meu amigo Gil. Apesar disso, ele era uma pessoa feliz. Terminamos de banhar e fomos para a areia só que Gil insaciável voltou a banhar. Alguns minutos depois... cadê Gil????! – todos perguntamos. Procuramos mas não achamos.

Esta é a representação reduzida da interrogação *Que é (feito) de?*, cujo significado⁷⁶, a partir do léxico, aponta para a frase empregada interrogativamente no sentido de: que é de? Onde está?, muito comum na fala do povo brasileiro. Este é o significado que denota no texto, atribuindo-lhe um caráter de informalidade.

É uma expressão muito comum na fala brasileira, embora ainda não possua registro escrito no léxico.

A pontuação é outro elemento de significação que nos possibilita depreender os sentidos presentes na expressão. A sucessão dos sinais de pontuação demarcadores de interrogação e de exclamação, respectivamente, revela a força expressiva com que a pergunta foi feita. Segundo Cunha; Cintra (1987), o uso conjugado do ponto de interrogação com o de exclamação denota que a entoação é predominantemente interrogativa.

Essa forma de uso dos sinais de pontuação que rompe com o que determina a norma tem se revelado como uma característica da escrita desenvolvida na Internet, conforme já explicitado.

Percorrendo mais um pouco a tessitura textual, focamos o nosso olhar para duas expressões presentes em:

Já era tarde, fomos perceber que ele desapareceu. O meu amigo falou: “Gil está do lado de DEUS agora”. Começamos a orar e chorar desesperadamente e ao mesmo tempo com esperança de encontrá-lo.

A primeira expressão é **desapareceu**, forma verbal que, no léxico, encontra os significados: deixar de aparecer; ocultar-se; sumir-se; esconder-se; perder-se; desencaminhar-se; morrer.

⁷⁶ O significado da expressão foi extraído de: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.359.

Seu significado, no texto, coincide com os sentidos *sumir-se* e *morrer*. Contudo, em nosso ato de compreender, são os significados possibilitados pela representação gráfica que destacamos. Nela, evidenciamos o fenômeno da *transcrição fonética*: a letra *e* que compõe a escrita da palavra na sílaba inicial foi substituída pelo */i/*, fonema que a representa. Esse fenômeno lingüístico já foi explicitado em discursos anteriores, razão por que apenas pontuamos sua presença neste discurso.

A segunda expressão é **DEUS**, cujo significado é: ser supremo, infinito, perfeito, criador do universo; divindade; causa primeira e fim de todas as coisas. Como um substantivo próprio, sua escrita deve identificar esse sentido através da inicial maiúscula. Contudo, são os significados possibilitados pelo uso de letras maiúsculas que depreendemos como foco principal de nosso olhar: representado graficamente com todas as letras maiúsculas. Esse fato pode significar que ao termo foi dada grande expressividade, revelando a intensidade das emoções que fluem da escrita do referido termo, como uma espécie de grito.

Essa forma de expressar emoções através da escrita da palavra com todas as letras maiúsculas é característica do texto produzido no ciberespaço. Uma palavra escrita em maiúscula é interpretada como um grito.

Percebemos aqui uma possibilidade interpretativa onde é reforçada a afirmação de que a descrição **D4b** apresenta marcas da comunicação oral e da comunicação realizada no ciberespaço.

Símbolos presentes no discurso D4a do sujeito

Na descrição nº 4a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de língua falada
- com estrangeirismos

- com abreviações
- com pontuação reinventada
- com uso de letra minúscula no início de nomes próprios

Símbolos presentes no discurso D4b do sujeito

Na descrição nº 4b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da comunicação oral
- com uso de maiúsculas e com pontuação ressignificados

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D4a	D4b
<p><i>Amiga,</i> <i>Convido-te para participar de uma balada, na Studio 7, com a presença dos DJ's Claudinho Polary e Zeca Pinheiro.</i> <i>É uma festa organizada por Bianca Waladão.</i> Você não pode faltar.</p>	<p><i>No ano de 2005, houve uma situação marcante em nossas vidas. Éramos 5 (cinco) amigos, pessoas felizes. Decidimos ir à praia dar um passeio.</i> <i>Todos nós estávamos no carro, ouvindo uma bela música e resolvemos sair para tomar um banho de mar. Brincamos por alguns minutos e, quando terminamos, fomos para a areia, contudo Gil, insaciável, voltou a banhar.</i> <i>Alguns minutos depois, sentimos a falta dele e perguntamos:</i> <i>– Onde está Gil?</i> <i>Como ninguém soube informar, saímos à sua procura, mas não o encontramos. Era tarde demais. Percebemos que Gil havia desaparecido no mar.</i> <i>O meu amigo falou:</i> <i>– Gil está agora ao lado de Deus.</i> <i>Começamos a orar e a chorar, ao mesmo tempo, desesperadamente, na esperança de encontrá-lo.</i> <i>Passaram-se 48 horas e não o encontramos; já era tarde demais, pois Gil havia sido levado pelo mar.</i> <i>Hoje sei que a nossa vida não passa de um eco de Deus.</i></p>

DESCRIÇÕES Nº 5

D5a	D5b
<p>OLÁ NATHÁLIA!!!!!! :-)</p> <p>VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL. VAI SER SÓ PIRAÇÃO. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE GATINHOS. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. ME LIGA PRA GENTE COMBINAR. BJIM</p> <p style="text-align: right;">Keliany</p>	<p><i>Certo dia fui fazer umas comprinhas com minha mãe e uma colega. Fomos de carro até a lojinha.</i></p> <p><i>Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e derrepente chegaram dois caras e ficaram rodeando o nosso veículo. Nenhuma de nós três nem imaginávamos que eles seriam assaltantes, pensamos que eram flanelinhas, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns trocados.</i></p> <p><i>Descemos e fomos em direção a loja, os caras vieram logo atrás de nós mas nem pensávamos que iriam nos assaltar. Quando estávamos quase chegando na loja, os dois caras nos pararam e pediram um cigarro. Minha mãe disse que não fumávamos. E continuamos andando, mas um pouco assustadas.</i></p> <p><i>Mais lá na frente ele veio de novo e foi logo falando: "pode ir passando as bolsas, deitem no chão e fiquem bem quietinhas".</i></p> <p><i>Eu fiquei desesperada, minha mãe era a mais calma, mas tremia de medo. A minha colega chorava sem parar e começou a gritar. O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois saio correndo levando nossas bolsas com o dinheiro das compras e nós desesperadas chamamos a polícia.</i></p>

Iniciamos a compreensão da descrição **D5a** pela unidade de sentido a seguir:

OLÁ NATHÁLIA!!!!!! :-)

A expressão **Olá** serve para chamar ou saudar. Também pode exprimir surpresa ou admiração. No texto, está significando um chamamento, uma saudação. Na língua, classifica-se como interjeição que denota invocação, assim como o *Oi* explicitado em D1a. Seu significado está vinculado à maneira como vai ser lido o texto. Desse modo, é o tom da fala que vai determinar o sentido que a expressão vai adquirir no contexto da enunciação.

Além da expressão **Olá**, fazemos referência à pontuação como um elemento possibilitador de significados. Na unidade, a sucessão de pontos de exclamação, após a expressão **NATHÁLIA!!!!!!**, significa que foi dada uma grande ênfase ao enunciado, atribuindo-lhe, assim, maior expressividade.

Outro sentido presente na unidade é o possibilitado pelo signo não-verbal : -), cujo significado denota *felicidade, alegria*.

Ressaltamos, mais uma vez, que tanto a pontuação quanto o signo não-verbal são elementos que se fazem presentes na língua escrita utilizada nas interações realizadas na Internet, conforme já explicitado a partir de discursos anteriores.

Prosseguindo a caminhada rumo à compreensão do texto D5a, colocamos nos diante das seguintes unidades de sentido:

VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL.
VAI SER SÓ PIRAÇÃO. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE
GATINHOS. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. ME LIGA PRA
GENTE COMBINAR. BJIM

Keliany

Num primeiro momento, apontamos os significados das abreviações **DJ** e **VC**, representações simbólicas de *disc-jockey* e *você*, termos já explicitados anteriormente (textos D4a e D3a, respectivamente). Quanto à abreviação **BJIM**, representação de *beijinho*, o modo como foi grafada possibilita que a interpretemos como um signo típico das interações virtuais, mesclando especificidades da escrita realizada no ciberespaço e elementos da língua funcional de modalidade popular, principalmente da falada por pessoas com nenhuma ou pouca escolaridade. Esse fato se revela no registro da sílaba *bei* da palavra por meio da consoante *b*, fenômeno já explicitado em D3a, e das sílabas *jinho* por meio de *jim*, suprimindo, assim, a última sílaba do termo: *nho*.

Para continuarmos a compreender o texto, consideramos **PIRAÇÃO**, **GATINHOS** e **GALERA** como elementos de significação presentes em:

VAI SER SÓ PIRAÇÃO. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE GATINHOS. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA.

Seus significados, a partir do léxico são:

- a) *piração* vem de *pirar* que significa enlouquecer; endoidar; tornar-se louco; gír: abstrato de estado de loucura;
- b) *gatinhos* apresenta o mesmo sentido de *gato* (D3a): significa *homens bonitos; homens atraentes*.
- c) *galera* significa *um grupo de amigos, de companheiros, de colegas*.

Piração, **gatinhos** e **galera** são expressões lingüísticas empregadas por um grupo específico de utentes, no caso os jovens, por isso são considerados gírias. Dizer que a festa **vai ser só piração** significa que a festa será muito animada; que todos se divertirão a valer. Já a expressão **gatinhos** tem seu sentido articulado à expressão *montão*, termo derivado de monte – elevação considerável de terreno acima do solo circunjacente, menos extensa e menos alta do que a montanha – que no texto está significando *muitos/ bastantes*. Assim dizer **Já convidei um montão de gatinhos** significa que foram convidados muitos rapazes bonitos, elegantes.

Quanto ao termo **galera**, seu sentido no léxico já foi explicitado em D3a. Neste texto, apresenta o mesmo sentido – *um grupo de amigos, de companheiros, de colegas*. Dizer, portanto, **só falta vc para completar a galera** significa: só falta você para completar nosso grupo de amigos.

Essas expressões atribuem ao texto características da língua coloquial, expressa com espontaneidade e criatividade. Como gírias, contribuem para dar ao

texto um brilho, um sabor especial, oferecendo ao leitor um traço mais próximo da realidade.

Convém ainda destacarmos o uso das letras maiúsculas no texto como elementos de significação. A representação gráfica de todas as palavras em letras maiúsculas, no texto, está significando euforia, gritos. Constitui-se, portanto, uma forma de expressar emoções, através da escrita. Esse fenômeno revela uma característica de uso da língua na Internet, quando alguém quer expressar que está falando em voz alta ou gritando, ou por estar zangado, ou por estar muito eufórico.

Assim posto, podemos perceber que a descrição **D5a** aponta para o uso da língua escrita on-line com características de uma comunicação falada.

Colocamo-nos, agora, diante da descrição **D5b** a partir das unidades de sentido destacadas:

Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e derrepente chegaram dois caras e ficaram rodeando o nosso veículo. Nenhuma de nós três nem imaginávamos que eles seriam assaltantes, pensamos que eram flanelinhas, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns trocados.

Delas, destacamos como elementos de significação as palavras **derrepente, caras, flanelinhas e trocados**, onde:

- a) *de repente*: locução adverbial formada pela preposição *de* + substantivo *repente* (CUNHA; Cintra, 1987) e significa inesperadamente;
- b) *caras*: parte anterior da cabeça; rosto; face; semblante; atrevimento; ousadia; Bras. gíria: pessoa que não se conhece; indivíduo, sujeito (FERREIRA, 1999).
- c) *flanelinhas*: vem de flanela que significa tecido de lã fina, pouco encorpado; tecido de algodão que imita aquele;
- d) *trocados*: pequena quantia de dinheiro em moedas ou notas de baixo valor.

A expressão **derrepente** possibilita, também, significados em relação à maneira como foi grafada: apresentando juntura intervocabular, ou seja, a

preposição *de* está ligada graficamente ao substantivo *repente*. Esse é um fenômeno bastante evidenciado em crianças (ou adultos) em fase de apropriação do código escrito, que escrevem as palavras sem espaço entre elas. Isto porque, segundo Cagliari (1997, p.142), “na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante”. Assim a juntura de **derrepente** evidenciada no texto significa uma transposição da propriedade da linearidade de uso da fala na escrita.

O termo **caras**, no texto, está significando *pessoa que não se conhece*, uma expressão muito utilizada pelo povo brasileiro. Por fazer parte do repertório lingüístico de um grupo específico de falantes, torna-se uma gíria, fenômeno lingüístico evidenciado, normalmente, na língua cotidiana, conforme já explicitado em outros momentos deste trabalho.

Quanto ao termo **flanelinhas e trocados**, apresentam sentidos, no texto, que mantêm uma relação intrínseca com os significados selecionados no léxico (itens **c** e **d**). A expressão **flanelinhas**, embora esteja, gramaticalmente, expressando o diminutivo de *flanela*, na fala popular brasileira, significa *lavador de carros com flanela*, por isso é chamado de flanelinha. O termo **trocados** está significando, no texto, pequena quantia de dinheiro em moedas ou notas de baixo valor; coincide, portanto, com o sentido expresso no léxico.

Compreendemos, portanto, que o termo **flanelinhas** constitui-se uma criação semântica, fenômeno que, na língua, recebe o nome de neologismo semântico. Já **trocados** é uma expressão muito comum na língua coloquial falada pela sociedade brasileira e, acreditamos, pela portuguesa, também.

Continuando esse momento de compreensão do texto D5b, encontramos diante das seguintes unidades de sentido:

Eu fiquei desesperada, minha mãe era a mais calma, mas tremia de medo. A minha colega chorava sem parar e começou a gritar. O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois saio correndo levando nossas bolsas com o dinheiro das compras e nós desesperadas chamamos a polícia.

Destacamos, como elementos de significação, os seguintes termos:

stressado, cara e saio.

O termo **stressado** tem sua origem no léxico da língua inglesa; vem da palavra *stress*⁷⁷ e significa: pressão, dificuldade; importância, ênfase, realce; acento tónico; carga, tensão, esforço. No texto, seu significado aponta para: nervoso; aborrecido; zangado; chateado. Depreendemos, assim, que o seu sentido mantém uma aproximação com carga, tensão, esforço. Ressaltamos, contudo, os sentidos possibilitados pela forma como foi representado no texto: adaptado à língua, sem alterar seu lexema, como ocorreu em *studio*, explicitado em D1a. Esse fato contribui para que o termo seja considerado um estrangeirismo, fenômeno que evidenciamos na língua como uma forma de ampliação de seu léxico.

Atualmente, os estrangeirismos advêm, principalmente, da língua inglesa, refletindo, de certa forma, a dependência política, social, cultural e, sobretudo, econômica de nações dependentes que adotam produtos, serviços e modismos das nações desenvolvidas.

O termo **cara**, cujos significados, no léxico, encontram-se explicitados no discurso D1b, neste discurso manifesta-se com o mesmo significado: rosto; face. Seu emprego é concretizado pela língua oral que, por se desenvolver espontaneamente, é caracterizada pela hesitação, repetição, uso de termos coloquiais, dentre outras peculiaridades dessa modalidade de língua.

⁷⁷ Os significados do termo foram extraídos de: **Dicionário de inglês-português**. Porto: Porto Editora, 2000.

Quanto ao termo **saio**, representação gráfica de **saiu**, seu significado, no léxico, é: verbo sair que significa deslocar-se para fora; transpor; arremeter; separar-se de; sobressair. No texto, funciona como um elemento auxiliar da construção perifrástica **saio correndo**. Contudo, além dos sentidos possibilitados pelo termo no contexto da frase, destacamos os significados que podemos depreender de sua representação gráfica: o morfema flexional **-u**, representativo da 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, foi escrito com **o**.

Este fato lingüístico é classificado por Cagliari (1997) como *hipercorreção*, que consiste no exagero da aplicação de uma regra, usando-a em contextos não permitidos. Como na língua portuguesa, as palavras terminadas pela vogal átona pronunciada como **-u** devem ser escritas com **o**, essa mesma regra foi aplicada na grafia do termo **saio**.

Pelo que compreendemos do texto D5b, podemos concluir que o discurso, mesmo sendo escrito, apresenta elementos típicos da língua coloquial, em sua modalidade falada.

Símbolos presentes no discurso D5a do sujeito

Na descrição nº 5a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação falada
- com gírias
- com abreviações
- com o uso dos sinais de pontuação repetidos

Símbolos presentes no discurso D5b do sujeito

Na descrição nº 5b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua coloquial falada
- com uso de gírias e de neologismos semânticos
- com uso de hipercorreção

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D5a	D5b
<p><i>Querida Nathália,</i></p> <p><i>Haverá uma festa, no sábado, na Studio 7, com a presença do DJ Macau. Vai ser uma festa muito animada.</i></p> <p><i>Convidei muitos garotos bonitos, para estarem conosco. Só faltava convidar você, para completar nosso grupo.</i></p> <p><i>Beijos,</i></p> <p>Keliany</p>	<p><i>Certo dia, eu, mamãe e uma amiga fomos fazer umas compras.</i></p> <p><i>Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e, de repente, chegaram dois homens cercando nosso veículo. Não imaginávamos que eles eram assaltantes, mas sim aqueles limpadores ou vigias de carros, que ficam à espera de um trocado dos proprietários dos veículos.</i></p> <p><i>Descemos do carro e fomos em direção a loja. Os dois homens vieram logo atrás de nós. Quando estávamos quase chegando à loja, eles nos pararam e pediram um cigarro. Minha mãe disse que não fumávamos. E continuamos andando, mas um pouco assustadas.</i></p> <p><i>Mais lá na frente, um deles veio falar novamente conosco e disse: "pode ir passando as bolsas, deitem no chão e fiquem bem quietinhas".</i></p> <p><i>Eu fiquei desesperada, minha mãe era a mais calma, mas tremia de medo. A minha colega chorava sem parar e começou a gritar. O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois saio correndo levando nossas bolsas com o dinheiro das compras e nós desesperadas chamamos a polícia.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 6

D6a	D6b
<p><i>Blz Evandro?</i></p> <p><i>Cara vai ter lá na Studio uma festa massa. Cara vai ser o bicho! Vai ter o show de Angra aquela banda que vc me pediu o CD emprestado lembra? Pois é cara! Flw!</i></p>	<p><i>Logo quando me mudei para o bairro da Liberdade, eu tinha exatamente 17 anos. Foi um impacto assustador quando cheguei em minha "nova" casa.</i></p> <p><i>Em minha primeira noite, já presenciei uma cena que até hoje está gravada em minha mente. Quando eu e minha família saímos para conhecer melhor as redondezas, percebemos que em cada esquina, cada canto, havia pessoas se drogando, se prostituindo...</i></p> <p><i>De certa forma, esse cenário totalmente diferente do que já havíamos convivido estava nos incomodando tanto, que não passamos mais de um mês nesse inferno.</i></p> <p><i>Chegamos à conclusão que as pessoas são completamente desculturadas e participam de uma corrida frenética para buscarem seus interesses pessoais. São de uma ética baixíssima e de educação muito pobre... e não esquecendo que todo tipo de conflito, intriga se resolvia na porraaaaaada.</i></p> <p><i>Todos esses fatos serviram para conhecermos a realidade do povo e de todas as necessidades que os cercam e nos perguntamos: Onde andarรก a justiça outrora perdida? E o pior de tudo é que sabemos que existem homens com tanto poder mas nenhum coração e infelizmente sabemos que são esses mesmos que compram e que vendem a moral da nação.</i></p>

No movimento intencional da consciência para o sentido, colocamo-nos agora diante do texto **D6a**. Destacamos, inicialmente, as abreviações **blz**, **vc** e **flw** como elementos de significação que, no texto, simbolizam, respectivamente, as expressões: **beleza**, **você** e **falou**.

Essas abreviações já foram explicitadas em discursos anteriores (blz, em D1a; vc, em D3a e D5a; flw, em D2a). No texto D6a, encontram-se com significados semelhantes, razão por que apenas buscamos ampliar-lhes os significados.

As abreviações **blz** e **flw** apresentam uma nova forma de serem representadas: sem a presença de vogal em nenhuma das sílabas que constitui cada palavra. Esse modo de escrita, reafirmamos, revela a criatividade com que a língua é utilizada no ciberespaço. Isto porque, segundo Barros (2001, p.362), “o dinamismo da interação induz ao uso de grafia com convenções próprias, com muitas abreviaturas, sem acentos ou outras convenções da escrita, além de uma sintaxe particular, telegráfica”.

Um outro sentido possibilitado pela abreviação **flw** diz respeito ao uso do grafema **w**. Conforme já explicitado em D2a e D3a, o uso desse grafema pode denotar uma marca da língua inglesa, a língua-mãe da cibercultura, cuja influência se faz sentir na língua portuguesa.

Quanto à abreviação **CD**, acrônimo de Compact Disc, tem seu significado originário na língua inglesa: disco compacto. Mesmo como acrônimo, constitui-se um estrangeirismo, um tipo de empréstimo ocorrido na língua pelo processo de adaptação fonológica, realizada, segundo Carvalho (1989, p.45), “pelo falante comum ao sistema fonológico de sua língua materna, sem nenhuma preocupação de fidelidade à língua de origem. Os fonemas da língua exportadora não se conservam na língua importadora”.

Continuando a trajetória de explicitação de sentidos, encontramos *cara*, *massa*, *bicho* e *show* como elementos de significação, nas seguintes unidades:

Cara vai ter lá na Studio uma festa massa. Cara vai ser o bicho! Vai ter o show de Angra aquela banda que vc me pediu o CD emprestado lembra? Pois é cara!
Flw!

A expressão **cara**, no léxico, significa indivíduo, sujeito, conforme já explicitado em D5b. No texto, está significando um tipo de tratamento atribuído a um colega ou a qualquer outra pessoa, revelando intimidade. Caracteriza-se, portanto,

como uma gíria, expressão típica da linguagem oral, não apenas pelos sentidos que veicula a partir do léxico, mas também por seus significados possibilitados pela repetição do termo, que funciona como um chamamento enfático dirigido a um provável interlocutor.

Os termos **massa** e **bicho** apresentam, dentre outros, os seguintes significados a partir do léxico:

a) massa: mistura de farinha com um líquido, formando pasta; alimento feito de farinha, de várias formas; conjunto das partes que formam um todo; grande conjunto de indivíduos reunidos temporariamente por uma qualquer causa momentânea; multidão; povo.

b) bicho: qualquer dos animais terrestres.

No texto, o sentido atribuído a cada um não se aproxima dos registros aventados a partir do léxico; ambos foram empregados como sinônimo de bacana que, no português do Brasil, denota

inúmeras idéias apreciativas, e equivale a bom, excelente, belo, simpático, elegante, luxuoso, bem-educado, muito leal, inteligente, culto, etc., tudo no superlativo, aplicado a pessoas e/ou coisas; formidável, legal, bárbaro, infernal, tranchã, maneiro, esperto (FERREIRA, 1999, p. 296)

Assim, ambos significam excelente, formidável. No enunciado [...] **vai ter uma festa massa ... vai ser o bicho!**, compreendemos que a festa a ser realizada será excelente. As expressões foram ressignificadas, por isso são consideradas neologismos semânticos, que não deixam ser, também, gírias, muito evidenciadas na língua falada pelos jovens, cujo uso está se expandindo, também, para as interações realizadas na Internet.

O termo **show** é uma expressão da língua inglesa que já se encontra registrada no léxico da língua portuguesa em sua forma original e significa: “espetáculo de teatro, rádio, televisão, etc., geralmente de grande montagem, que se

destina à diversão, e com a atuação de vários artistas de larga popularidade, ou às vezes de um só” (FERREIRA, 1999, p.1850).

É um termo estrangeiro que, assim como CD, foi adaptado à nossa língua apenas a nível fonológico, permanecendo “um xenismo quanto à forma escrita, porém bem adaptado aos hábitos lingüísticos do português” (CARVALHO, 1989, p.44), embora, por força da TV, tenha se tentado impor a escrita *xou*.

Compreendemos que o texto **D6a** possui marcas que mostram certas liberdades em relação ao uso da língua, apresentando-se como um discurso em que se fazem presentes características típicas da oralidade, estrangeirismos, formas criativas de representação do signo escrito, neologismos, elementos que atribuem ao texto qualidades de uma comunicação face a face.

Buscamos compreender agora o texto **D6b**. Dele, destacamos as seguintes unidades de sentido e apontamos como elementos de significação os termos: **inferno, desculturadas e porraaaaaada**.

De certa forma, esse cenário totalmente diferente do que já havíamos convivido estava nos incomodando tanto, que não passamos mais de um mês nesse inferno.

Chegamos à conclusão que as pessoas são completamente desculturadas e participam de uma corrida frenética para buscarem seus interesses pessoais. São de uma ética baixíssima e de educação muito pobre... e não esquecendo que todo tipo de conflito, intriga se resolvia na porraaaaaada.

A expressão **inferno** denota, a partir do léxico: lugar de suplício eterno para as almas dos condenados, segundo o cristianismo; nas religiões antigas, subterrâneo em que habitavam as almas dos mortos; lugar dos demónios; (fig.) lugar onde se sofre muito; vida de martírio, tormento. No texto, está significando tormento. Assim [...] **não passamos mais de um mês nesse inferno** está significando [...] **não passamos mais de um mês nesse tormento**.

Compreendemos que o termo, empregado em seu sentido figurativo, revela a potencialidade existente na língua, que nos possibilita usá-la de forma

criativa, atribuindo às palavras novos sentidos para além de seu sentido literal, como reflexos subjetivos de nossas escolhas lingüísticas.

Desculturadas, outro elemento significativo, vem da palavra **descultura**, cujos significados são: ausência de cultura; falta de cultura. Assim, no texto, **desculturadas** significa aquele que não possui cultura. É uma expressão criada a partir da palavra *descultura*, cujo morfema lexical junta-se com o morfema derivacional *-ada*, e ambos vão construir a expressão *desculturadas*. Trata-se, portanto, de uma criação neológica formal, fenômeno já explicitado em D3a.

Essa capacidade que o falante possui de criar elementos lingüísticos novos, dentro de uma abordagem gerativista, decorre da competência de falante nativo que possui. É uma forma de enriquecer o léxico da língua com formações novas, na maioria, calcadas em palavras já existentes, como foi o caso de **desculturadas**.

Quanto ao termo **porraaaaaada**, sua significação é: sova de pau; pancadaria. No texto, apresenta o sentido de pancadaria. É uma expressão chula, muito utilizada na língua em sua modalidade popular, daí seu emprego atribuir ao texto caráter de acentuada informalidade. Também merece destaque, como elemento de significação, a forma como a palavra está escrita: a sucessão da vogal tônica **a** expressa uma intensa força ilocucionária dada ao termo escrito, fenômeno muito presente em comunicações realizadas na Internet.

Pelo que compreendemos neste movimento intencional que realizamos em direção ao sentido, podemos perceber que o texto D6b apresenta marcas da língua coloquial, com presença de neologismos e de elementos expressivos típicos da interação virtual.

Símbolos presentes no discurso D6a do sujeito

Na descrição nº 6a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação face a face
- com estrangeirismos e com neologismos semânticos
- com abreviações

Símbolos presentes no discurso D6b do sujeito

Na descrição nº 6b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua coloquial falada
- com uso de neologismos
- com expressividade dos fonemas

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D6a	D6b
<p><i>Tudo bem, Evandro?</i></p> <p><i>Amigo, haverá uma festa muito boa na Studio 7, com a apresentação da banda "Angra", cujo CD eu emprestei-te, estás lembrado? Pois é, amigo.</i></p> <p><i>Até mais!</i></p>	<p><i>Quando me mudei para o bairro da Liberdade, estava com 17 anos. Senti um impacto muito grande, ao chegar a minha "nova" casa.</i></p> <p><i>Na primeira noite, já presenciei uma cena que até hoje está gravada em minha mente. Quando eu e minha família saímos para conhecer melhor as redondezas, percebemos que, em cada esquina, havia pessoas se drogando, outras se prostituindo.</i></p> <p><i>Percebi que aquele bairro era um lugar totalmente diferente daquele onde morávamos anteriormente. Ficamos tão incomodados com o que víamos que não passamos um mês morando ali.</i></p> <p><i>Chegamos à conclusão de que as pessoas que usam drogas não são educadas e só buscam seus próprios interesses. Também percebemos que qualquer tipo de conflito era resolvido com agressões físicas.</i></p> <p><i>Todos esses fatos serviram para conhecermos a realidade do povo e de todas as necessidades que os cercam.</i></p>

DESCRIÇÕES Nº 7

D7a	D7b
<p>Oi Jô!</p> <p>Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por lah, pd ser? Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum!</p> <p>HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D</p> <p>Espero te v por lah...</p> <p>Sua ainda amiga,</p> <p>nEUry'S</p>	<p>Um passo firme</p> <p>Em um tempo em que vivia loucamente, vivia simplesmente coisas que eu não considerava certas, fiz, sentimentos estranhos tomavam conta de mim. Na aurora de minha vida, meus quinze anos, um mundo confuso me aguardava. Era hora de viver experiências necessárias, como hoje assim as vejo, para o amadurecimento de minhas idéias, a resolução de alguns conflitos que aprisionavam minha mente e minhas forças. Eu vivia por viver somente e isso me tornava irresponsavel e vazia, jah não via o verdadeiro sentido das coisas e nem me preocupava com as conseqüências de meus atos vãos.</p> <p>Ao final de um turbulado ano de descobertas, estava eu em uma escola estranha e concluíra minha oitava série, no ano 2002, e iniciava meu ensino médio, não sentia-me eu mesma, parecia que fora tão influenciada por todas as pessoas a minha volta que me sentia outra pessoa muito diferente da idéia que fazia de mim, isso me deixava tão confusa e transtornada, que a minha sanidade parecia fugir-me de forma que ao passo me deixava deslocada.</p> <p>A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e o que eu fantasiava!!!! Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época era normal para mim e para as pessoas a minha volta, alienados, todos nós, embasbacados, LOUCOS. Experimentei substâncias, as quais creio terem me tornado anormal, quisera eu ter a certeza de que elas foram tão prejudiciais como considero que foram, mas naquele momento nada me parecia abrir os olhos, nada conseguiu, exceto o que eu desconsiderava que foi acontecer, na verdade sequer imaginava, a descoberta dos meus pais. Quando souberam, o que eu acredito que de certa forma fazia inconscientemente, a ausência de um ou outro me deixava um vazio e quando senti o vazio de ambos, me desestabilizei e ao saber que ambos souberam o que se passava comigo, chorei, chorei durante dias, e fiquei em silêncio após, não me sentia digna para merecer seus olhares... Entaum escondi-me, rezei para que algum dia me perdoassem e durante uns SETE meses tentei merecer sua confiança incessantemente e mostrar estabilidade.</p> <p>Perdi o resto do ano de aula e tive a oportunidade de estudar no ano seguinte, perdi cerca de um ano para ganhar uma vida,</p>

	<p><i>revigorei meus pensamentos, amadureci meus sentimentos, me tornei melhor, pois, consegui afirmar meus valores, fazer com que minha família, ainda que aos poucos, confie mais em mim e viver de forma a em primeiro sentir-me melhor e então fazer com que onde eu vivo se torne melhor; com amor e retidão tudo se torna possível.</i></p>
--	---

Iniciamos a compreensão do discurso **D7a**, pela unidade de sentido a seguir:

Oi Jô!

Apontamos como elementos de significação o termo **Oi** que, neste discurso, apresenta o mesmo significado do explicitado em D1a: denota uma invocação, um chamamento. Daí porque não realizarmos aqui uma compreensão mais ampla de uso do termo, para não se tornar uma ação repetitiva.

Prosseguimos, destacando, as abreviações **v**, **pd**, **Vc**, **pq** e **td**, representações simbólicas de *ver*, *pode*, *Você*, *porque* e *tudo* como elementos de significação.

Por se constituir um fenômeno já explicitado a partir de discursos anteriores e que, neste discurso, se manifesta com os mesmos significados na forma como são representadas as abreviações, partimos em busca de outros elementos significativos para a compreensão do texto. Destacamos os termos **naum** e **baum**, representações de *não* e *bão* (bom), respectivamente, extraídos das seguintes unidades:

Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum!

Entretanto, mais do que apontar seus significados a partir do léxico, compreendê-los a partir da forma de representação no texto se constitui a questão principal, neste momento.

Essa forma de representação significa que houve uma transcrição fonética dos termos, fenômeno lingüístico que tem se revelado em outros discursos já explicitados. Os grafemas que compõem a escrita dos termos estão sendo usados com valores sonoros unívocos.

Um outro aspecto significativo a considerar diz respeito ao termo **baum**; nele, encontramos a representação de uma pronúncia estigmatizada, típica do falar de pessoas com pouca ou nenhuma instrução. Essa forma tem sido muito utilizada pelos jovens maranhenses, como um recurso expressivo da língua usada na Internet. Isso prova que a escrita, seja ela qual for, sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural de um povo (CAGLIARI, 1997).

Continuando, encontramos os seguintes termos como elementos de significação em: **varada**, **rolar**, **Chemical Brothers** e **show**.

Varada⁷⁸ é uma expressão que, no léxico, significa: *s.f.* pancada com vara; chibatada, chicotada; *adj.* atravessado; traspassado; posto fora de água (barco); enalhado em seco; (*fig.*) tomado de espanto ou admiração, estupefacto, atônito, apavorado. Contudo, no texto, foi ressignificada, passando a exprimir um conjunto de idéias apreciativas, assim como, **massa**, **bicho**, termos explicitados no discurso D6a; equivale, portanto, a excelente, bom, formidável.

⁷⁸ Os significados do termo foram extraídos de: COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio e. **Dicionário da língua portuguesa**. Porto: Porto Editora, 1981, p.1464; HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Editorial Temas e Debates, 2005, p.8084-8085. Tomo XVIII.

Estamos, assim, diante de mais um neologismo semântico, construído a partir da atribuição de um novo significado à palavra já existente na língua. Como criação neológica, a expressão **Varada** está atualmente muito presente na fala dos jovens brasileiros, mais especificamente, dos estudantes maranhenses, revelando, assim, as transformações pelas quais o sistema de valores compartilhados por um grupo passa.

Segundo Barbosa apud Isquierdo; Oliveira (1998), um termo só passa a ser considerado neologismo, se for usado generalizadamente a ponto de se tornar um vocábulo disponível para, pelo menos, um grupo de indivíduos e, se depois, começar a ser empregado, difundindo-se. Esse é o caso de *varada*, termo que está se difundindo para além da fala de grupo específico – os jovens, pois já se encontra nas comunicações escritas do ciberespaço.

A expressão **rolar**, presente na construção perifrástica **vai rolar**, tem seu significado no léxico como: fazer girar; fazer andar em roda; avançar girando sobre si mesmo, conforme já explicitado em D3a. No texto, está significando, assim como em D3a, *acontecer, ocorrer*.

Mais uma vez deparamo-nos com uma expressão neológica, típica da comunicação informal. Esse fenômeno lingüístico tem se destacado no falar do povo brasileiro, traduzindo-se como linguagem usual do cotidiano das pessoas, como modismos lingüísticos e linguagem das ruas (GURGEL, 1998).

Quanto aos termos **Chemical Brothers** e **show**, ambos têm sua origem no inglês, por isso se constituem estrangeirismos, fenômeno lingüístico evidenciado em uma língua viva que se intersubjetiva com outras. O primeiro termo significa o nome de uma banda de música popular, muito apreciada pelos jovens brasileiros. O segundo apresenta o mesmo sentido com que foi empregado em D6a: como um

espetáculo que se destina à diversão e com atuação de artistas, no caso, a banda **Chemical Brothers**.

Continuando nossa busca de compreensão, destacamos a unidade de sentido a seguir, para então depreendermos seus elementos significativos:

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D
 Espero te v por lah...
 Sua ainda amiga,
 nEUry'S

Iniciamos apontando **lah**, presente não apenas nesta unidade de sentido, mas também em **Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por lah, pd ser?** É um termo que está simbolizando o dêitco **lá**. Seu sentido está na forma de representar a tonicidade do vocábulo: o acento agudo foi substituído pelo *h*, letra considerada etimológica. Esse fenômeno, já explicitado em D3b, se manifesta, com frequência, no uso da língua no espaço virtual.

Esses significados possibilitados pela forma criativa de uso da língua, na Internet, também, se manifesta nos seguintes elementos:

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D

O primeiro elemento **HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA** tem seu sentido reforçado pela adição do signo não-verbal :-D. Ambos os elementos se constituem signos utilizados para expressar emoções e significam gargalhadas, ou seja, sorrisos muito altos.

Ampliando o significado do primeiro signo, cuja representação gráfica encontra-se em letras maiúsculas, compreendemos tratar-se de uma expressão que significa o som das gargalhadas. No léxico, a formação de uma palavra cujo som tenta imitar ou reproduzir o que significa recebe o nome de onomatopéia. Nesse sentido, o signo **HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA** pode ser apontado como uma expressão onomatopaica.

Como na Internet, o uso da língua se manifesta por escrito, os traços fônicos próprios da oralidade, às vezes, são registrados por meio da criação de sinais para representá-los através da importação de expressões da linguagem dos Quadrinhos, que é uma linguagem próxima do oral, muitas vezes icônicos, indicial ou onomatopaica.

Tanto o primeiro quanto o segundo elemento são signos que se manifestam na comunicação realizada na Internet, cuja linguagem é descontraída e rica em expressividade.

Destacamos, ainda, **nEUry'S** como elemento de significação, cujos significados se revelam na representação gráfica do termo: os grafemas maiúsculos apontam para uma forma criativa de simbolizar a expressão **EUS**, direcionando para o próprio nome **nEUry'S**, indicando, assim, o locutor do discurso.

Isto posto, compreendemos que o uso da língua, neste discurso, repleto de recursos gráficos pouco usados numa escrita fora do ciberespaço, revela uma nova lógica que é, segundo Nicolaci-da-Costa (1998, p.113), “a lógica do excesso, da integração, da interação, do raciocínio ágil, da velocidade, do autoditatismo [...]”.

Continuando nosso percurso de compreender “a coisa do texto, a saber, a espécie de mundo que, de certa forma, a obra revelada pelo texto” (RICOEUR, 1991, p.169), penetramos no mundo do discurso **D7b** e destacamos, neste primeiro olhar, as unidades de sentido:

Em um tempo em que vivia loucamente, vivia simplesmente coisas que eu não considerava certas, fiz, sentimentos estranhos tomavam conta de mim. Na aurora de minha vida, meus quinze anos, um mundo confuso me aguardava. Era hora de viver experiências necessárias, como hoje assim as vejo, para o amadurecimento de minhas idéias, a resolução de alguns conflitos que aprisionavam minha mente e minhas forças. Eu vivia por viver somente e isso me tornava irresponsável e vazia, já não via o verdadeiro sentido das coisas e nem me preocupava com as conseqüências de meus atos vãos.

Delas, extraímos como elementos de significação **responsavel** e **jah**, cujos sentidos, para nossa compreensão, se manifestam através da acentuação gráfica dos termos, mais do que seus significados a partir do léxico.

O primeiro, pela falta do acento agudo demarcador da sílaba tônica /sa/. Por tratar-se de uma palavra paroxítona terminada em *l*, deve ser acentuada graficamente. Esta é uma regra estabelecida pela gramática normativa que assim determina:

Sobrepõe-se o acento agudo ao *a* aberto, ao *o* ou *o* semi-abertos e ao *i* ou *u* da penúltima sílaba dos vocábulos paroxítonos que acabam em *l*, *n*, *r* e *x*; e o acento circunflexo ao *a*, *e* e *o* semifechados: *açúcar*, *afável*, *alúmen*, *córtex*, *éter*, *hífen*, *aljôfar*, *âmbar*, *cânon*, *êxul*, etc. (CUNHA; CINTRA, 1987, p.72).

O segundo termo – **jah** – é uma representação simbólica de **já**, um marcador discursivo. Nele verificamos o mesmo fenômeno ocorrido no dêitico **lá**, explicitado em D7a: o acento agudo foi substituído pelo *h*. Esse fato, refirmamos, caracteriza o uso da língua na Internet, lugar onde “já foram criadas convenções para esse tipo de comunicação que se torna cada vez mais difundido” (NICOLACI-DA-COSTA, 1998, p.176).

Volvendo nosso olhar novamente para o texto, encontramos **fantasiava!!!!**, **embasbacados**, **LOUCOS**, **entaum** e **SETE**, nas seguintes unidades:

A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e o que eu fantasiava!!!! Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época era normal para mim e para as pessoas a minha volta, alienados, todos nós, embasbacados, LOUCOS. Experimentei substâncias, as quais creio terem me tornado anormal, quisera eu ter a certeza de que elas foram tão prejudiciais como considero que foram, mas naquele momento nada me parecia abrir os olhos, nada consegui, exceto o que eu desconsiderava que foi acontecer, na verdade sequer imaginava, a descoberta dos meus pais. Quando souberam, o que eu acredito que de certa forma fazia inconscientemente, a ausência de um ou outro me deixava um vazio e quando senti o vazio de ambos, me desestabilizei e ao saber que ambos souberam o que se passava comigo, chorei, chorei durante dias, e fiquei em silêncio após, não me sentia digna para merecer seus olhares... Entaum escondi-me, rezei para que algum dia me perdoassem e durante uns SETE meses tentei merecer sua confiança incessantemente e mostrar estabilidade.

A expressão **fantasiava!!!!** corresponde a uma forma flexionada do verbo *fantasiar* que, no léxico, significa: pôr na fantasia; imaginar; devanear; mascarar-se. No texto significa imaginar; contudo, mais do que depreender seu significado a partir do léxico, compreendê-lo a partir da pontuação que o caracteriza torna-se o foco principal. A sucessão de pontos de exclamação denota a força ilocucionária que reveste o vocábulo, ou seja, há uma ênfase bastante acentuada na expressão.

Essa forma de empregar os sinais de pontuação, reafirmamos, constitui-se uma das características da escrita realizada no ciberespaço.

Embasbacados é o particípio de embasbacar, verbo que denota: causar pasmo a; ficar pasmado; admirar-se. Contudo, no texto, foi empregado no sentido de **ficar alucinado, perder a noção das coisas**. Neste caso, foi ressignificada para denotar **demência** frente à realidade. Trata-se, portanto de um neologismo semântico.

Um outro elemento de significação que destacamos é **LOUCOS** que apresenta, dentre outros significados: doido; alienado; insensato; imprudente. No texto, está significando *insensato*. Contudo, não é o seu sentido a partir do léxico que se revela, mas a forma como foi grafado: todas as letras maiúsculas. É um fenômeno que também se manifesta na expressão **SETE**, outro elemento do texto, cujo significado é depreendido a partir do sentido evidenciado no termo **LOUCOS**.

Buscando ampliar os significados desses dois termos, reafirmamos que ambos demonstram um grande apelo ou grito. São característicos do ciberespaço e revelam informalidade e descontração na forma de comunicação desenvolvida na Rede.

Quanto ao elemento **entaum**, representação gráfica de **então**, consideramos seu sentido, não a partir do léxico, mas a partir de sua forma de representação simbólica: a escrita da palavra foi com base nos fonemas, ou seja, na forma como é realizada na fala. Daí constituir-se mais um caso de transcrição fonética, cuja evidência se faz sentir nas comunicações virtuais, conforme já referido em outras explicitações de discursos.

Compreendemos, portanto, que em **D7b**, o uso da língua está marcado por uma pontuação que foge aos padrões preestabelecidos pela norma, por expressões de gíria e por recursos gráficos característicos do ciberespaço, como: o uso de maiúsculas, a acentuação e a grafia de palavras.

Símbolos presentes no discurso D7a do sujeito

Na descrição nº 7a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características da língua falada
- com presença de acentuação e recursos gráficos criativos
- com abreviações
- com uso de gírias

Símbolos presentes no discurso D7b do sujeito

Na descrição nº 7b, o sujeito usa a língua escrita:

- com elementos típicos da comunicação no ciberespaço, como: pontuação, acentuação, grafia de palavras e uso de maiúsculas

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D7a	D7b
<p><i>Amiga Jô!</i></p> <p><i>Haverá uma festa no próximo sábado, na Studio 7 e gostaria muito de que estivesse presente. Tenho certeza de que você não vai se arrepender, porque a festa será excelente. Haverá a participação do grupo "Chemical Brothers". Espero você lá.</i></p> <p><i>Sua ainda amiga, Neury's</i></p>	<p><i>Houve um tempo em que vivia fora dos padrões sociais impostos pela sociedade. Estava na aurora de minha vida, meus quinze anos; o mundo que me cercava era confuso para mim. Achei que era hora de viver experiências novas, para que eu amadurecesse, pois vivia alguns conflitos que me aprisionavam.</i></p> <p><i>Eu vivia por viver e isso me tornava irresponsável e vazia; já não via o verdadeiro sentido das coisas, nem me preocupava com as conseqüências de meus atos.</i></p> <p><i>A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e com o que eu fantasiava. Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época eram normais para mim e para os meus amigos; éramos todos nós dementes, loucos, alienados.</i></p> <p><i>Experimentei substâncias, as quais considero que foram muito prejudiciais à minha vida, mas naquele momento nada me parecia abrir os olhos, exceto a descoberta dessa minha vida por meus pais. Ao saber que ambos estavam cientes do que se passava comigo, chorei, chorei durante dias, depois fiquei em silêncio; não me sentia digna de merecer o olhar de meus pais. Procurei esconder-me, rezar, para que algum dia me perdoassem. Durante uns sete meses tentei merecer sua confiança e mostrar estabilidade.</i></p> <p><i>Perdi o resto do ano letivo, valeu a pena, pois tive a oportunidade de estudar no ano seguinte. Perdi cerca de um ano para ganhar uma vida: consegui afirmar meus valores, fazer com que minha família, ainda que aos poucos, confie cada vez mais em mim.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 8

D8a	D8b
<p><i>Ei miga! Vc tah a fim de ir pra balada sábado?! Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho! Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!! Bjus Suene</i></p>	<p><i>Estrada sem fim</i></p> <p><i>O dia mais triste e doloroso que vivi foi quando meu tio preferido morreu. Tudo começou da seguinte forma: Meu tio predileto se chamava Bernilton e ele era muito carinhoso e divertido comigo e com minha irmã Brenda. Ele não possuía emprego, mas todo trocado que ganhava cantando e tocando nos bares gastava comprando brinquedos e satisfazendo alguns dos desejos de consumo. Quando ele chegava em casa para nos visitar era uma festa sem fim, nos divertíamos muito com suas brincadeiras. Ele e minha mãe brigavam muito, porque ela sempre dizia que ele era de má conduta e esta era a razão de não conseguir um trabalho.</i></p> <p><i>Certa tarde ele chega em casa, como de costume, e um fato estranho ocorre: ele disse para minha mãe que a amava muito e que, apesar de tudo, não a esqueceria. Minha mãe não ligou para o comentário e permaneceu indiferente.</i></p> <p><i>no dia seguinte, ele iria viajar para Araiões (município onde mora minha vó) para rever sua mãe e apresentá-la à sua nova namorada. Antes de partir, passa por casa para perguntar se minha mãe desejava ir também, mas ela não aceita a proposta e lhe deseja boa viagem, além de muitas lembranças para minha vó.</i></p> <p><i>neste mesmo dia, à tarde, recebemos a notícia de que o carro que meu tio conduzia havia capotado poucos quilômetros antes de chegar a Araiões, e que meu tio havia morrido enquanto sua namorada tinha sido levada ao hospital pois quebrou a bacia.</i></p> <p><i>Foi um fim drástico e lamentável, mas a lembrança do meu tio querido continuará viva e inabalável no meu coração.</i></p>

Estamos agora diante do texto **D8a**. Iniciamos nossa compreensão com a seguinte unidade de sentido:

Ei miga!

Nela, são elementos de significação: **ei e miga!**

A expressão **ei**, assim como **oi** (D1a), possui o mesmo significado: um chamamento, uma espécie de grito (CUNHA; CINTRA, 1987). Já o termo **miga!** tem seu significado compreendido, não a partir do léxico, mas a partir da sua forma de representação gráfica: com supressão da vogal inicial, fenômeno lingüístico conhecido como aférese. Essa forma de expressão denota a capacidade que o falante possui de “expressar na linguagem os sentimentos de simpatia, entusiasmo ou repulsa que lhe despertam as idéias enunciadas” (CÂMARA JR., 1998, p.43).

Constitui-se um termo típico da língua falada, que está se expandindo para o espaço da Rede, como uma forma de expressão da linguagem dos jovens.

As abreviações se constituem outro elemento de significação. Há **Vc**, **q** e **Bjus**, presentes nas unidades a seguir:

Vc tah a fim de ir pra balada sábado! Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho! Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!!
Bjus
Suene

Essas abreviações estão representando *você*, *que* e *beijos*, respectivamente. Esse fenômeno tem se evidenciado não apenas neste discurso, mas em todos os outros discursos caracterizados como escrita on-line até aqui explicitados, razão por que fazemos apenas referência a tal fenômeno, com o objetivo de pontuar sua presença, também, neste discurso. Contudo, há a abreviação **ok** que, por manifestar-se num discurso pela primeira vez, apontamos seu significado, a partir de uma reflexão mais minuciosa.

Iniciamos essa reflexão afirmando que **ok** tem seu significado originário na língua inglesa: constitui-se abreviação de *oll korrekt*, alteração de *all correct* (FERREIRA, 1999). Apresenta os seguintes significados: sim, certamente; muito bem, em bom estado, em boas condições; indica, também, afirmação, aprovação.

No texto, está significando o *tá bem* (está bem), tão presente na fala lusitana e o *tá bom* (está bom) da fala brasileira, como uma espécie de aprovação. Seu sentido é ampliado pela sucessão de pontos de interrogação acompanhados de exclamações, exprimindo, assim, afetividade que, segundo Câmara (1998, p.43), “estabelece uma estrutura frasal típica [...] que não se pauta pelo esquema estabelecido pela chamada análise lógica [...]”. Daí compreendermos a pontuação utilizada em **ok** como outro elemento de significação presente no texto.

Prosseguindo, destacamos a acentuação dos termos **tah**, **lah** e **dah**, representação gráfica de *está*, *lá* e *dá*, respectivamente. Neles, o acento gráfico da vogal tônica de cada termo foi substituído pelo *h*, um fenômeno já explicitado em D3b e, reafirmamos, típico da língua usada no ciberespaço. Ressaltamos em **tah** que, além da forma de representação do acento gráfico, há a supressão da sílaba inicial *es*. Esse fato revela uma forma mais descontraída de uso da língua, em sua modalidade oral, conforme explicitado em D1b.

Destacamos, também, os termos **a fim**, **balada**, **massa** e **rolar** nas mesmas unidades de sentido anteriormente apontadas.

A expressão **a fim**, presente em **Vc tah a fim de ir pra balada sábado?!**, constitui, junto com o verbo *estar*, uma espécie de construção perifrástica – **estar a fim** – que exprime desejo; vontade. Assim, compreendemos que **tah a fim de ir** significa: gostaria de ir; quer ir; deseja ir.

É uma construção neológica que está se tornando comum na fala do povo brasileiro, principalmente, entre a geração mais jovem. Tem se manifestado como uma expressão típica da língua escrita na Internet, principalmente na comunicação realizada entre os adolescentes e jovens.

Destacamos, ainda, a pontuação que marca o enunciado: um ponto de interrogação seguido de exclamação. Seu sentido denota que foi dada uma maior expressividade ao enunciado. Trata-se de uma entoação predominantemente interrogativa, devido o ponto de interrogação anteceder o de exclamação, conforme já explicitado.

Balada, outro elemento significativo no texto, a partir do léxico, significa: canção para dançar, de estrutura variável; vem do provençal ballada, 'dança'. Significa também:

1. poema de origem francesa, do séc. XIII, formado de três oitavas ou três décimas, que têm as mesmas rimas e terminam pelo mesmo verso, seguidas de uma meia estrofe (quadra ou quintilha), dita oferta ou ofertório, na qual se repetem as rimas e o último verso das oitavas ou das décimas; 2. poema narrativo de assunto lendário ou fantástico e de caráter simples e melancólico, típico dos povos do Norte da Europa na época do pré-romantismo, e que tem sido livremente adotado em períodos posteriores. (FERREIRA, 1999, p.296)

No texto, o termo **balada** foi empregado no sentido de evento, festa muito animada. Com esse significado, ele (o termo) tem se destacado como uma expressão da linguagem jovem para denominar qualquer festa, dançante ou não. Trata-se, portanto, de um neologismo semântico, considerando que ao significado já existente foi acrescentado um novo sentido.

Destacamos, também, como elementos de significação, os termos **massa** e **rolar**, presentes em:

Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho!

Ambos os termos foram empregados com o mesmo sentido dos utilizados nos textos D6a (massa) e D7a (rolar): **massa** significando *excelente, formidável*, e **rolar**, verbo auxiliar que entra na construção perifrástica **vai rolar**, significa: *acontecer, ocorrer*.

Compreendemos, assim, que **massa e rolar** são expressões neológicas, típicas de uma comunicação mais informal, que estão se instituindo no léxico da língua por exigências tanto históricas, quanto culturais e pragmáticas.

Destacamos, ainda, o termo **tok**, representação gráfica da palavra *toque*. No léxico, significa: ato ou efeito de tocar; contacto; pancada; percussão; som; laivo, vestígio. No texto, está significando *aviso*, que pode ser por telefone, por meio da Internet ou até mesmo por envio de mensagem por celular (telemóvel). Contudo, seu significado, no texto, se revela, não a partir do léxico, mas a partir da sua forma de representação gráfica: por meio da transcrição fonética da última sílaba – *que*, representada pelo grafema **k**. Esse fenômeno lingüístico já foi explicitado de forma significativa, em momentos anteriores, a partir de outros discursos.

Ressaltamos que o uso do grafema **k** na expressão **tok** pode significar, também, uma marca da influência do inglês na língua portuguesa, conforme já explicitado em D2a e D3a.

Essa forma de representação do vocábulo escrito tem se manifestado, conforme já afirmamos, como um fenômeno típico de uso da língua no espaço virtual.

Concluído este primeiro momento de compreensão, nosso olhar se volta a partir de agora para o discurso **D8b**. Do excerto a seguir, destacamos, como elementos significativos, os termos **trocados** e **Meu** e o uso de letras maiúsculas:

O dia mais triste e doloroso que vivi foi quando meu tio preferido morreu. Tudo começou da seguinte forma: Meu tio predileto se chamava Bernilton e ele era muito carinhoso e divertido comigo e com minha irmã Brenda. Ele não possuía emprego, mas todo trocado que ganhava cantando e tocando nos bares gastava comprando brinquedos e satisfazendo alguns dos desejos de consumo.

O termo **trocados** significa uma pequena quantia de dinheiro em moedas ou notas de baixo valor. É com este sentido que está empregado no texto. Conforme

já explicitado em D5b, constitui-se uma expressão que faz parte do repertório lingüístico do usuário da língua em sua modalidade coloquial falada.

A expressão **meu**, presente no enunciado **Meu tio predileto se chamava Benilton** e que se encontra escrita com letra maiúscula, não deveria vir assim representada, uma vez que vem depois de dois pontos e não se trata de início de período, verso ou citação direta nem de um substantivo próprio de qualquer espécie que, segundo as “Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa” (FERREIRA, 1999, p.XXIV), são fatos lingüísticos que devem ser escritos com inicial maiúscula.

Destacamos ainda como elemento de significação a ausência de letras maiúsculas nas unidades de sentido a seguir:

no dia seguinte, ele iria viajar para Araiões (município onde mora minha vó) para rever sua mãe e apresentá-la à sua nova namorada. Antes de partir, passa por casa para perguntar se minha mãe desejava ir também, mas ela não aceita a proposta e lhe deseja boa viagem, além de muitas lembranças para minha vó.

neste mesmo dia, à tarde, recebemos a notícia de que o carro que meu tio conduzia havia capotado poucos quilômetros antes de chegar a Araiões, e que meu tio havia morrido enquanto sua namorada tinha sido levada ao hospital pois quebrou a bacia.

Nas proposições **no dia seguinte, ele iria viajar para Araiões (município onde mora minha vó) [...] e neste mesmo dia, à tarde, recebemos a notícia de que o carro que meu tio conduzia havia capotado [...]**, encontramos o primeiro termo que as inicia escrito com letras minúsculas, no caso, *no* e *neste*. Pela norma da língua, deveriam ser escritos com maiúsculas, pois estão iniciando um período: E, segundo as “Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, aprovadas unânimemente pela Academia Brasileira de Letras, na sessão de 12 de agosto de 1943” (FERREIRA, 1999, p.XX), devemos usar letras maiúsculas nestes casos.

Essas “instruções”, ainda hoje válidas, muitas vezes não são cumpridas à risca. Nos textos escolares, por exemplo, é muito comum encontrarmos nomes próprios e períodos iniciados por letras minúsculas. Atualmente, esse fenômeno tem se intensificado nos textos produzidos na Internet, cujos usuários, de forma criativa, rompem com o preestabelecido, adotando novas formas de se comunicar por escrito, inclusive, ressignificando as normas já existentes, como o uso de maiúsculas, cujo sentido passou a denotar, também, gritos, conforme explicitações anteriores.

Ainda do discurso **D8b**, destacamos a expressão **minha vó**, cujo significado, no texto, se expressa, não a partir do léxico, mas a partir da forma de representação: com a supressão da vogal inicial **a** do termo **avó**. Esse fato revela um aspecto da fala: a linearidade, com os fonemas sendo produzidos em uma seqüência temporal, com supressão de segmentos sonoros.

Na expressão **minha vó**, mesmo apresentando a segmentação dos vocábulos, sua representação gráfica denota um fenômeno lingüístico conhecido como sinalefa, que é a fusão da sílaba final de um vocábulo com a inicial da palavra seguinte, ocorrido na cadeia da fala. Daí porque se caracterizar com um fenômeno típico da língua falada.

Logo, no discurso **D8b**, mesmo sendo um texto escrito, estão presentes elementos da língua coloquial.

Símbolos presentes no discurso D8a do sujeito

Na descrição nº 8a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação falada
- com gírias
- com abreviações
- com pontuação e acentuação inovadoras

Símbolos presentes no discurso D8b do sujeito

Na descrição nº 8b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua coloquial falada
- com uso inadequado de maiúsculas
- com ausência de letras maiúsculas

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D8a	D8b
<p><i>Tudo bem, amiga?</i></p> <p><i>Neste final de semana, haverá uma festa na Studio 7 muito animada, com "Apocalipse e o ingresso não custa caro. Se tu fores, avisa-me. Beijos, Suene</i></p>	<p><i>O dia mais triste e doloroso que vivi foi quando meu tio preferido morreu. Tudo começou da seguinte forma: meu tio predileto se chamava Bernilton e ele era muito carinhoso e divertido comigo e com minha irmã Brenda. Ele não possuía emprego, mas o pouco dinheiro que ganhava cantando e tocando nos bares, gastava comprando brinquedos e satisfazendo alguns dos desejos de consumo. Quando ele chegava em casa para nos visitar era uma festa sem fim, nos divertíamos muito com suas palhaçadas. Ele e minha mãe brigavam muito, porque ela sempre dizia que ele era de má conduta e esta era a razão de não conseguir um trabalho.</i></p> <p><i>Certa tarde ele chega em casa, como de costume, e um fato estranho ocorre: ele disse para minha mãe que a amava muito e que, apesar de tudo, não a esqueceria. Minha mãe não ligou para o comentário e permaneceu indiferente.</i></p> <p><i>No dia seguinte, ele iria viajar para Araióses (município onde mora minha avó) para rever sua mãe e apresentá-la à sua nova namorada. Antes de partir, passa por casa para perguntar se minha mãe desejava ir também, mas ela não aceita a proposta e lhe deseja boa viagem, além de muitas lembranças para minha avó.</i></p> <p><i>Neste mesmo dia, à tarde, recebemos a notícia de que o carro que meu tio conduzia havia capotado poucos quilômetros antes de chegar a Araióses, e que meu tio havia morrido enquanto sua namorada tinha sido levada ao hospital pois quebrou a bacia.</i></p> <p><i>Foi um fim drástico e lamentável, mas a lembrança do meu tio querido continuará viva e inabalável no meu coração.</i></p>

DESCRIÇÕES Nº 9

D9a	D9b
<p>Oiiii Amigaaaaaa!!</p> <p><i>Eu morro de saudades de ti sabia?? : (E por falar nisso... vai ter uma festa bombando sexta dia 4 de novembro na Studio!! Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos?? Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!! Vou esperar tua resposta. Kamila :- D</i></p>	<p>Alarme falso</p> <p><i>A minha vida não tinha nada de extraordinário, eu sou uma adolescente normal, com muitos amigos, que vai à festas, que tem pais maravilhosos, até intercâmbio já fiz. Mas tudo mudou depois de fazer uns simples exames para o endocrinologista. Foi então que me vi desesperada.</i></p> <p><i>Eu, com apenas 16 anos, fiz uma ultrassonografia da tireóide e foram detectados nove cistos, sendo um deles aparentemente um nódulo. Isso me chocou e muito mais do que em qualquer outra pessoa, por eu já ter tido até um histórico na família. Minha mãe fora operada 6 anos antes disso com câncer de tireóide também, e graças a Deus está bem, além dela, outras duas parentas também tiveram.</i></p> <p><i>Fui ao médico por ter resolvido lutar contra essa doença que atinge tantas mulheres, e tudo foi tão rápido que em cinco dias eu já tinha feito punção. Depois disso a aflição do resultado do exame que daria o laudo de benigno ou maligno tomou conta de mim. Foram QUATRO dias angustiantes, os quais pouco dormi, estudei, e principalmente estive feliz ou sorrindo, e durante esse tempo ouvi continuamente todos perguntarem o que eu tinha e o porque de uma tristeza tão grande. Eu, bom eu não tive coragem de contar a muita gente sobre o que acontecera.</i></p> <p><i>Na quinta-feira, EXATAMENTE às 17:15, o meu celular tocou, era a minha mãe, atendi e ela animada do outro lado da linha que dera benigno, era um bócio na verdade, mas câncer não era e tudo o que eu precisava era de um acompanhamento médico sempre para amenizar algo que não tinha a gravidade do que poderia ter sido o câncer. Agora é só voltar à vida normal.</i></p>

Iniciamos a compreensão do texto **D9a**, pela seguinte unidade de sentido:

Oiiii Amigaaaaaa!!

A expressão **oi**, elemento de significação, manifesta-se, no enunciado, com o mesmo significado já desvelado nos discursos D1a e D7a. Contudo um elemento novo se apresenta: a sua forma gráfica, tendo, assim, seu sentido

ampliado pela sucessão de *i*, reforçando a invocação que denota. Introduce o vocativo **Amigaaaaaa!!**, outro elemento de significação, cujo sentido, no texto, é considerado a partir da forma como se apresenta grafado: com a intensificação da vogal *a*, seguida do ponto de exclamação que, também, se encontra reiterado. São elementos de sentido que revelam entusiasmo, euforia através da linguagem afetiva.

Prosseguindo, apontamos os termos **bombando** e **chuta** como elementos de significação presentes em:

E por falar nisso... vai ter uma festa bombando sexta dia 4 de novembro na Studio!! Chuta a banda??

Bombando vem da palavra *bomba*, expressão que denota: engenho (artefato) que, contendo substâncias explosivas, rebenta com estampido; máquina destinada a líquidos; aparelho para esgotar a água, elevar líquidos, etc. (*Bras.*), (*pop.*): *não ter classificação suficiente na avaliação escolar para passar ao ano seguinte; chumbar; reprovar*⁷⁹; (*fig.*) acontecimento inesperado; escândalo. No texto, está significando *acontecimento inesperado e maravilhoso*. Assim, **festa bombando** significa *festa inesperada e maravilhosa*.

A expressão **bombando** constitui-se um neologismo semântico, uma vez que foi ressignificada; encontra-se muito presente na fala dos habitantes jovens de algumas regiões do Brasil, como a região Nordeste, com expansão, inclusive, para o ciberespaço, através das comunicações virtuais.

Chuta, outro elemento de significação presente na unidade de sentido destacada, a partir do léxico, aponta para os significados: dar um pontapé numa bola; pontapear; ato de injetar drogas duras por meio intravenoso. No português do Brasil, significa: dar chute ou chutes em; *gír.* tentar acertar, arriscando; responder no chute, ou seja, por acaso, por sorte.

⁷⁹ Os significados que estão em itálico foram extraídos de: **Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa**. Lisboa: Verbo, 2001, p.556.

No texto, está significando *tentar acertar, arriscando; responder no chute, ou seja, dizer algo sem ter certeza*. Trata-se, portanto, de uma expressão típica da língua coloquial falada, muito utilizada pelo povo brasileiro e, acreditamos, pelo povo lusitano, também.

Continuando, apontamos como elemento significativo o imbricamento da língua escrita com a falada presente em:

Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos??

Seu significado se revela a partir da forma como se estruturam as proposições: denotam uma interação síncrona, ou seja, realizada em tempo real, postulando a co-presença dos interlocutores, favorecendo, assim, uma interação altamente participativa. Compreendemos que há uma espécie de diálogo – uma troca de perguntas e de respostas (RICOEUR, 1991), evidenciada em: **tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos??**

Caminhando mais um pouco no texto, encontramos como elementos de significação **Chemical Romance, varadaaaaaa!!** e a acentuação de **lah, jah e tah**, presentes em:

Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos?? Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!! Vou esperar tua resposta.

A expressão **Chemical Romance** tem seu significado compreendido, não a partir do léxico, mas a partir da forma de representação: está grafada no idioma de origem – o inglês; trata-se, portanto, de um estrangeirismo. Assim como **Chemical Brothers** (D7a), **Chemical Romance** é o nome de uma banda de rock, muito apreciada pelos jovens.

O termo **varadaaaaaa!!**, dentre os significados apontados a partir do léxico e já explicitados em D7a, apresenta um significado que retomamos agora:

tomado de espanto ou admiração; estupefacto, atônito, apavorado. É com o sentido de tomado de espanto ou de admiração pelo preço do ingresso que o termo **varadaaaaaa!!** foi empregado no texto, passando a exprimir espanto, surpresa, como fazem as interjeições, revelando, assim, uma espécie de grito instintivo. A sucessão da vogal **a** e a repetição do ponto de exclamação ampliam esse sentido, dando uma maior intensidade emocional ao termo. Trata-se de uma expressão que, atualmente, se faz muito presente na língua coloquial falada pela geração jovem como uma espécie de gíria da comunidade a que pertence, e contribui para atribuir ao texto um caráter de comunicação marcada pela informalidade.

A acentuação dos termos **lah**, **jah** e **tah**, representação de **lá**, **já** e **tá**, como elemento de significação, tem seu sentido compreendido a partir da forma de representação simbólica do acento agudo que foi substituído pelo **h**. Esse fenômeno lingüístico tem se revelado de forma recorrente nos textos até aqui explicitados. Assim, apenas reforçamos que, neste discurso (D9a), trata-se de fenômeno semelhante. Incluímos, nesse reforço, a redução da forma verbal **está** representada por **tah**.

Nesta busca de compreender os sentidos possibilitados pelos signos expressos no discurso **D9a**, deparamo-nos ainda com a pontuação dos enunciados e os signos não-verbais como elementos de significação.

A pontuação manifesta-se como signos que procuram garantir no texto aspectos melódicos e rítmicos (BECHARA, 2001). Os pontos de interrogação e de exclamação que se sucedem marcando as proposições intensificam-lhes o sentido, dando-lhes, assim, uma maior expressividade. São recursos de pontuação que, segundo Cunha; Cintra (1987, p.652), “não têm apenas valor lingüístico; visam a

indicar também a expressão do corpo e do espírito que acompanha e valoriza a pausa lingüística”.

Os signos não-verbais estão representados pelos *emoticons* : (e :- D. O primeiro significa *estar triste* e o segundo denota *gargalhadas* ou *risos altos*. Estes sinais, típicos das interações virtuais, foram criados, conforme já afirmamos, para suprir os gestos, expressões faciais, olhares, entonação, indicadores não-verbais da comunicação face a face. Pertencem ao que Noblia (1998) chama de paralinguagem eletrônica “que oferece aos interlocutores os chamados ‘emoticons’ (que tentam reproduzir sentimentos, emoções, risos, etc., através de uma combinação de símbolos)” (NOBLIA, 1998, p.3).

Compreendemos, portanto, que no discurso **D9a** a língua foi empregada de modo bastante criativo, com inovações tanto no nível fonológico quanto no morfossintático.

Buscamos, agora, os sentidos possibilitados pelo texto **D9b**. Nele, constituem-se elementos de significação os termos **QUATRO** e **EXATAMENTE** expressos em:

[...] Foram QUATRO dias angustiantes, os quais pouco dormi, estudei, e principalmente estive feliz ou sorrindo, e durante esse tempo ouvi continuamente todos perguntarem o que eu tinha e o porque de uma tristeza tão grande. Eu, bom, eu não tive coragem de contar a muita gente sobre o que acontecera.

Na quinta-feira, EXATAMENTE às 17:15, o meu celular tocou, era a minha mãe, atendi e ela animada do outro lado da linha que dera benigno, era um bôcio na verdade, mas câncer não era e tudo o que eu precisava era de um acompanhamento médico sempre para amenizar algo que não tinha a gravidade do que poderia ter sido o câncer. Agora é só voltar à vida normal.

Depreendemos seus significados a partir do modo como estão expressos no texto: ambos em caixa alta, ou seja, com todas as letras maiúsculas, para significar ênfase. Isto porque representar palavras com todas as letras maiúsculas se constitui um aspecto característico de interações realizadas na Internet, como uma tentativa de demonstrar mais claramente o tom da mensagem.

Compreendemos que o uso das letras maiúsculas ganham, assim, um novo significado no ciberespaço, passando a indicar “que se está gritando, ou enfatizando algum termo ou expressão” (PAIVA, 2004, p.81), conforme já explicitado em discursos anteriores.

Um outro elemento de significação é a expressão **bom**, presente em:

Eu, bom, eu não tive coragem de contar a muita gente sobre o que aconteceu.

Essa expressão, no léxico, apresenta, dentre outros significados, os seguintes: que tem bondade; misericordioso; caritativo; benigno; benévolo; de boa qualidade; delicado; cortês; afável. Contudo, no texto, denota uma marca de oralidade, tipicamente usada numa conversação, como que a manter o processo de interlocução, de situação de fala como se o interlocutor estivesse presente, ali, na comunicação escrita.

Concluimos que o texto **D9b** apresenta elementos típicos da comunicação na Internet e da língua falada.

Símbolos presentes no discurso D9a do sujeito

Na descrição nº 9a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de língua falada
- com gírias e neologismos
- com estrangeirismos
- com acentuação e pontuação inovadoras
- com presença de signos não-verbais (emoticons)

Símbolos presentes no discurso D9b do sujeito

Na descrição nº 9b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas de oralidade
- com uso de maiúsculas típico da comunicação na Internet

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D9a	D9b
<p><i>Olá, amiga!</i></p> <p><i>Sinto muitas saudades suas.</i></p> <p><i>Por falar em saudades, sexta-feira, 4 de novembro, haverá uma festa muito animada, na Studio 7, com a presença da banda Chemical Romance.</i></p> <p><i>Vamos juntas! Já comprei o ingresso que, por sinal, está muito caro: R\$80,00 (oitenta reais).guardo tua resposta.</i></p> <p style="text-align: right;">Kamila</p>	<p><i>A minha vida não tinha nada de extraordinário. Sou uma adolescente normal, com muitos amigos, que vai à festas, que tem pais maravilhosos, até intercâmbio já fiz. Mas tudo mudou depois de fazer uns simples exames para o endocrinologista. Foi então que me vi desesperada.</i></p> <p><i>Com apenas 16 anos, fiz uma ultrassonografia da tireóide e foram detectados nove cistos, sendo um deles aparentemente um nódulo. Isso me chocou muito, por eu já ter tido até um histórico na família. Minha mãe fora operada 6 anos antes com câncer de tireóide e, graças a Deus, está bem. Além dela, outras duas parentas também tiveram a mesma doença.</i></p> <p><i>Fui ao médico por ter resolvido lutar contra essa doença (o câncer) que atinge tantas mulheres. Tudo foi tão rápido que em cinco dias eu já tinha feito punção. Depois disso a aflição do resultado do exame que daria o laudo de benigno ou maligno tomou conta de mim. Foram quatro dias angustiantes. Com isso, pouco dormi, pouco estudei e, principalmente, não estive feliz ou sorrindo. Durante esse tempo, ouvi continuamente todos perguntarem o que eu tinha e o porquê de uma tristeza tão grande. Eu, porém, não tive coragem de contar a muita gente o que acontecera.</i></p> <p><i>Na quinta-feira, precisamente às 17h15min., o meu celular tocou, era a minha mãe. Atendi e ela, animada do outro lado da linha, disse-me que dera benigno; na verdade, era um bócio e não câncer. Tudo o que eu precisava era de um acompanhamento médico, para amenizar algo que não tinha a gravidade do que poderia ter se fosse câncer.</i></p> <p><i>Agora é só voltar à vida normal.</i></p>

DESCRIÇÕES Nº 10

D10a	D10b
<p><i>Anninhaaaaaaaa!! Vai ter uma festa na Studio!! Vai ser no sábado 23:00hs por aí... Vamu, vamu??!! Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país. Vamu?!! Plis?!! Qualquer coisa me liga. Vai ser piração total!! hehehehe ... jessikinha.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Noites de angústia</i></p> <p><i>Creio que o fato que contarei tenha ocorrido no ano de 2001. Eu tinha onze anos, estava em férias, passando onze dias na casa de Márcia, uma amiga de infância. Na casa dela moravam ela, seus pais e seu irmão. Estava gostando de passar uns tempos na casa dela. Mas quando a noite chegava, eu tinha medo, muito medo.</i></p> <p><i>A primeira noite foi muito agradável. Ficávamos conversando até altas horas. A segunda noite, também. Mas da terceira em diante, o meu medo vinha à tona. Na terceira noite, tive a impressão de que alguém colocava uma lanterna em meu rosto, e que estava sobre mim, enquanto eu estava de braços. No começo pensei que fosse imaginação minha, e não contei nada a Márcia.</i></p> <p><i>No período em que estava hospedada na casa dela Bianca, outra amiga de Márcia, estava lá também. Nós três dormíamos no mesmo quarto. Pura bagunça!!!!</i></p> <p><i>Depois da quinta noite, o que pensei que era só imaginação minha, não era. De fato, havia alguém que ficava me tocando no meio da noite, e esse alguém era o irmão de Márcia. Meu Deus!!!! Não sabia como iria contar isso a ela. Que aberração!!!! Era constrangedor!!!! Então resolvi ficar calada e esperar para ver o que iria acontecer.</i></p> <p><i>No dia seguinte, soube que Bianca também havia passado por todo esse constrangimento, então resolvi contar a elas duas o que tinha acontecido comigo. Márcia ficou horrorizada ao escutar tudo. Lembro bem que eu tremia ao contar tudo a elas. Nossa!!!! Parecia que a temperatura nesse dia estava – 10°C, porque eu tremia demais. Eu estava com medo, com muito medo. Foi aí que Márcia chamou sua mãe, tia Marta, e lhe contou tudo. Tia Marta, imediatamente, chamou Pedro (o assediador, no caso) e conversou com ele. Que mentiroso!!!! Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro. Toda a noite??!! MENTIRA!!!!</i></p> <p><i>Depois de toda a discussão, passamos a dormir com o quarto trancado. É estranho, mas eu falava com Pedro como se nada tivesse acontecido. E até hoje continuo a passar alguns dias na casa de Márcia, como se nada tivesse acontecido. Posso dizer que nunca senti tanto medo em toda a minha vida. Foram as férias mais assustadoras que já tive. Nunca pensei que algum dia eu viria a ser, de</i></p>

	<p><i>certa forma, assediada sexualmente (ele tocava nas minhas pernas, ia subindo, ia subindo...). Poucas pessoas sabem disso, e a minha mãe não faz idéia de que isso tenha acontecido comigo, pois eu nunca tive coragem de contar a ela.</i></p>
--	--

Iniciamos a compreensão do texto **D10a**, explicitando a unidade de sentido **Anninhaaaaaaa!!**

Seu significado está contido em sua representação gráfica, com a intensificação da vogal *a* por meio de sua repetição sucessiva, significando uma espécie de grito do nome *Aninha*, um provável interlocutor e revelando elementos típicos da linguagem afetiva.

É um fenômeno que tem se manifestado como uma forma específica da escrita do mundo virtual, de forma bem criativa, atribuindo ao uso da língua um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita.

Prosseguindo, destacamos as unidades a seguir, ricas em elementos significativos:

Vai ter uma festa na Studio!! Vai ser no sábado 23:00hs por aí... Vamu, vamu??!! Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país. Vamu?!! Plis?!!! Qualquer coisa me liga.

O primeiro elemento de significação que destacamos é o termo **Vamu**, que se encontra reiterado. Seu significado é apreendido a partir de sua representação gráfica que, no texto, se manifesta de acordo com sua realização na cadeia da fala, não seguindo, portanto, o estabelecido pela ortografia: com terminação **os**. Denota uma forma carinhosa de interagir com um possível interlocutor, cuja relação denota intimidade. Se fosse em um outro contexto, como por exemplo, falado por uma pessoa não-escolarizada ou com pouca escolarização, essa forma de expressão denotaria uma pronúncia dialetal estigmatizada pela

ausência do /-s/, fonema integrante do morfema gramatical –mos, *formador da 1ª pessoa do plural dos verbos*.

Esse rompimento com o preestabelecido pode ser compreendido como uma das características da escrita realizada no espaço virtual, marcada por “um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas” (MARCUSCHI, 2004, p.19).

Dois outros elementos de significação se manifestam nas unidades destacadas: **dance** e **plis?!!!**. Seus significados se revelam a partir do léxico da língua inglesa: **dance** significa: dança; (to dance) dançar; bailar, e **plis?!!!**, representação gráfica de *please*, está significando *por favor*. Ambos se constituem estrangeirismos, fenômeno que se apresenta de forma semelhante às ocorrências evidenciadas em outros discursos.

São termos considerados xenismos, assim como **show**, por permanecerem com a escrita em sua forma original. Seu emprego também tem se expandido para o ciberespaço, onde a linguagem se apresenta bastante livre e com muita criatividade.

Um aspecto significativo, também, a destacar diz respeito à representação gráfica do termo **plis?!!!**: houve uma tentativa de transcrevê-lo do modo como se realiza na fala, fenômeno lingüístico já explicitado a partir de outros discursos anteriormente compreendidos.

Ainda destacamos a abreviação **djs**, representação de *disc-jockey*, como um elemento significativo, cuja explicitação minuciosa encontra-se em D4a. Contudo revela um aspecto novo: está escrito com letras minúsculas, fenômeno que, também se manifesta no termo **jessikinha**, cujo sentido depreendemos a partir da forma

como foi grafado. Por tratar-se de um nome classificado como substantivo próprio, deve ser grafado com inicial maiúscula.

Nesse sentido, compreendermos a ausência de letras maiúsculas, tanto na abreviação **djs** como no nome **jessikinha**, como mais um fenômeno que caracteriza a língua escrita on-line, revelando a forma despreocupada com que os signos são utilizados, livres das rígidas normas da língua escrita formal.

Ainda buscando compreender o texto **D10a**, apontamos como elementos de significação: **piração**, **hehehehe...** e a pontuação dos enunciados.

O termo **piração** está presente na seguinte unidade de sentido: **Vai ser piração total!! hehehehe ...** e significa⁸⁰: *Bras. gir.* estado ou condição de pirado; loucura; doidice. Ser uma piração: ser extraordinário, excelente. No texto, está significando *ser extraordinário, excelente*, uma gíria tão utilizada por adolescentes e jovens para designar acontecimentos extraordinários.

O signo **hehehehe...** possui seu significado na forma como se encontra grafado: está significando risos, ou seja, um tipo de risada. Constitui-se uma expressão onomatopaica, pois tenta imitar o som produzido pelo riso, conforme já explicitado em D7a. É mais um signo criado para representar emoções na escrita realizada no ciberespaço, a qual envolve muitos elementos paralingüísticos (MARCUSCHI, 2004).

Quanto à pontuação, seus sentidos são possibilitados pela forma como os sinais de interrogação e de exclamação se encontram representados nas proposições: sempre repetidos, como uma tentativa de reconstituir “aproximadamente o movimento vivo da elocução oral” (CUNHA; CINTRA, 1987,

⁸⁰ Os significados do termo *piração* foram extraídos de: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

p.636), de modo intenso, enfático. São sinais que têm a função primordial de marcar a melodia, a entoação dos enunciados.

Percorridos os túneis do texto **D10a**, adentramos no discurso **D10b** e destacamos as seguintes unidades de sentido:

No período em que estava hospedada na casa dela Bianca, outra amiga de Márcia, estava lá também. Nós três dormíamos no mesmo quarto. Pura bagunça!!!!

Depois da quinta noite, o que pensei que era só imaginação minha, não era. De fato, havia alguém que ficava me tocando no meio da noite, e esse alguém era o irmão de Márcia. Meu Deus!!!! Não sabia como iria contar isso a ela. Que aberração!!!! Era constrangedor!!!! Então resolvi ficar calada e esperar para ver o que iria acontecer.

No dia seguinte, soube que Bianca também havia passado por todo esse constrangimento, então resolvi contar a elas duas o que tinha acontecido comigo. Márcia ficou horrorizada ao escutar tudo. Lembro bem que eu tremia ao contar tudo a elas. Nossa!!!! Parecia que a temperatura nesse dia estava -10°C , porque eu tremia demais. Eu estava com medo, com muito medo. Foi aí que Márcia chamou sua mãe, tia Marta, e lhe contou tudo. Tia Marta, imediatamente, chamou Pedro (o assediador, no caso) e conversou com ele. Que mentiroso!!!! Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro. Toda a noite??!! MENTIRA!!!!

Num primeiro olhar, destacamos dessas unidades, como elementos de significação, a pontuação dos seguintes enunciados: **Pura bagunça!!!!, Meu Deus!!!!, Que aberração!!!! Era constrangedor!!!!, Nossa!!!!, Que mentiroso!!!! Toda a noite??!! MENTIRA!!!!**

Nesses enunciados, os significados da pontuação são depreendidos a partir da forma como são representados os sinais de exclamação e de interrogação: sempre repetidos. Assim como no discurso **D10a**, esses sinais tentam reconstituir dinamismo da fala.

Nos enunciados marcados apenas com pontos de exclamação, podemos depreender seus significados pelo contexto, como, por exemplo: em **Pura bagunça!!!!**, compreendemos tratar-se de uma inflexão exclamativa de entusiasmo. Já as demais, ou seja, em **Meu Deus!!!!, Que aberração!!!! Era constrangedor!!!!, Nossa!!!!, Que mentiroso!!!! e MENTIRA!!!!**, são expressões que denotam, ao mesmo tempo, surpresa e raiva.

Quanto ao enunciado **Toda a noite??!!**, compreendemos tratar-se de uma pergunta que denota surpresa, uma vez que foram empregados os sinais de interrogação e de exclamação combinados. Trata-se, contudo, de uma entoação predominantemente interrogativa, pois, conforme explicitado em D8a, o ponto de interrogação antecede o de exclamação.

A expressão **MENTIRA!!!!**, além dos seus significados possibilitados pelos sinais de pontuação, há, também, significados que são apreendidos a partir da forma de representação: com todas as letras maiúsculas. Compreendemos que essa forma de representação significa a ênfase que foi dada ao termo, representando uma espécie de grito, reforçado pelos sinais de exclamação.

Tanto a pontuação quanto o uso de maiúsculas da forma como estão empregados, no texto, são aspectos característicos da língua escrita no ciberespaço, uma língua compacta, cheia de símbolos que poupam palavras e toques.

Concluimos, portanto, que o texto **D10b**, mesmo sendo classificado como uma escrita considerada tradicional, apresenta características da língua utilizada no ciberespaço.

Símbolos presentes no discurso D10a do sujeito

Na descrição nº 10a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação falada
- com gírias e estrangeirismos
- com abreviações
- com pontuação inovadora
- com ausência de letras maiúsculas

Símbolos presentes no discurso D10b do sujeito

Na descrição nº 10b, o sujeito usa a língua escrita:

- com pontuação ressignificada
- com uso de palavras com todas as letras maiúsculas

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D10a	D10b
<p data-bbox="360 430 497 461"><i>Amiga Ana,</i></p> <p data-bbox="286 495 821 614"><i>No próximo sábado haverá uma festa na Studio7, com a presença dos melhores DJs do país. Será uma festa muito animada. Podemos ir juntas. Se fores, avisa-me.</i></p> <p data-bbox="474 616 568 644"><i>Jéssika</i></p>	<p data-bbox="935 437 1508 621"><i>O fato que contarei ocorreu no ano de 2001. Eu tinha onze anos, estava de férias, passando onze dias na casa de Márcia, uma amiga de infância. Estava gostando de passar esses dias na casa dela. Mas, quando a noite chegava, eu tinha medo, muito medo.</i></p> <p data-bbox="935 623 1508 899"><i>A primeira noite foi muito agradável. Ficamos conversando até altas horas. A segunda noite, também. Mas da terceira em diante, o meu medo vinha à tona. Na terceira noite, tive a impressão de que alguém colocava uma lanterna em meu rosto, e que estava sobre mim, enquanto eu estava de bruços. No começo pensei que fosse imaginação minha, e não contei nada a Márcia.</i></p> <p data-bbox="935 902 1508 994"><i>Nesse mesmo período, outra amiga de Márcia estava lá também. Nós três dormíamos no mesmo quarto e fazíamos muita bagunça.</i></p> <p data-bbox="935 997 1508 1204"><i>Depois da quinta noite, o que pensei que era só imaginação minha, não era. De fato, havia alguém que ficava me tocando no meio da noite, e esse alguém era o irmão de Márcia. Não sabia como iria contar isso a ela. Então resolvi ficar calada e esperar para ver o que iria acontecer.</i></p> <p data-bbox="935 1206 1508 1449"><i>No dia seguinte, soube que Bianca também havia passado por todo esse constrangimento, então resolvi contar a elas duas o que tinha acontecido comigo. Márcia ficou horrorizada ao escutar tudo. Eu estava com medo, com muito medo. Depois que contei o que tinha acontecido comigo, Márcia chamou sua mãe, tia Marta, e lhe contou tudo.</i></p> <p data-bbox="935 1451 1508 1573"><i>Tia Marta, imediatamente, chamou Pedro (o assediador, no caso) e conversou com ele. Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro.</i></p> <p data-bbox="935 1575 1508 1723"><i>Depois de tudo resolvido, passamos a dormir com o quarto trancado. Eu continuei a tratar Pedro como se nada tivesse acontecido. Até hoje continuo a passar alguns dias na casa de Márcia.</i></p> <p data-bbox="935 1725 1508 2032"><i>Hoje relembro o fato e posso dizer que nunca senti tanto medo em toda a minha vida. Foram as férias mais assustadoras que já tive. Nunca pensei que algum dia eu viria a ser, de certa forma, assediada sexualmente (ele tocava nas minhas pernas, ia subindo, ia subindo...). Poucas pessoas sabem disso, e a minha mãe não faz idéia de que isso tenha acontecido comigo, pois eu nunca tive coragem de contar a ela.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 11

D11a	D11b
<p><i>Amiga, kdê tu? Tu sumiu! Tô te avisando da festa de sábado na Studio, vamu? Vai ter um DJ super famoso de Fortaleza! Falei com o pexoaw. Vamu por favor! Comexa 23:00h viu? E pra akbar ã tem hora... hehehe!</i></p> <p style="text-align: center;"><i>Bjos, Rafa</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Viagem sem volta</i></p> <p><i>Falar sobre coisas tristes não é muito meu forte, mas a história mais marcante que ainda tenho viva em minha memória não é engraçada nem agradável. Em pleno dia 14 de março, 5 provas para fazer e eu muito aperreada mas feliz. O pior bloco de avaliações, mas em compensação ver meu primo que não via há mais de 2 anos salvaria meu dia, por mais que ganhasse cinco zeros.</i></p> <p><i>Dando graças a Deus que entraria mais tarde no colégio, só para poder almoçar com o Alonso. Por algum imprevisto almoçamos sem ele e fui para a escola esperando por um jantar em sua companhia, quem sabe. Talvez não tenha dado tempo de nos visitar, afinal, veio de Teresina a trabalho.</i></p> <p><i>Sete da noite já havia terminado as provas, desci aliviada. Meu telefone toca, era meu irmão avisando que estava na porta da escola. Entrei no carro e logo perguntei por notícias de Alonso. Imediatamente recebi uma, "o Alonso faleceu em um acidente de carro a caminho daqui."</i></p> <p><i>Fiquei sem voz, sem lágrimas e sem pensamento. Mas ao deparar com aquele rapaz de vinte e cinco anos dentro de um caixão, meu pranto não teve fim. Sentia dor e raiva desse destino por levar alguém amado tão inesperadamente.</i></p> <p><i>Alguém pode se perguntar porque isso ainda me perturba tanto. Talvez porque de todas as perdas que já sofri essa tenha sido a única a que ainda não me conformei.</i></p> <p><i>Uma despedida surpresa, quer dizer, não houve despedida. A dor aliviou, mas a saudade.....</i></p> <p><i>Mas a vida continua e vivemos na esperança de um dia reencontrar aqueles que partiram para não mais voltar.</i></p>

Nesse movimento de buscar na escrita o que quer dizer o discurso, colocamo-nos diante do texto **D11a**.

Amiga, kdê tu? Tu sumiu! Tô te avisando da festa de sábado na Studio, vamu? Vai ter um DJ super famoso de Fortaleza! Falei com o pexoaw. Vamu por favor! Comexa 23:00h viu? E pra akbar ã tem hora... hehehe!

Bjos, Rafa

Nele, vislumbramos vários elementos de significação. O primeiro elemento é **kdê**, presente na unidade de sentido **Amiga, kdê tu? Tu sumiu!**, termo que, no léxico, corresponde a *cadê* e significa *Que é (feito) de?*, frase empregada interrogativamente no sentido de: *que é de?*, *onde está?*. É uma forma variante de *quede*, expressão muito comum na fala popular brasileira, conforme explicitado em D5b.

No texto, o termo apresenta significados semelhantes, ou seja, corresponde a *onde está?*. Apresenta, ainda, significados quanto à forma como se manifesta grafado: com a letra **k** representando a escrita da sílaba **ca**, caracterizando, assim, uma transcrição fonética, fenômeno que também se revela em **akbar**, representação simbólica de *acabar*, termo cujo significado, também, se expressa a partir da sua forma de representação gráfica na seguinte unidade de sentido: **E pra akbar ã tem hora... hehehe!**

Ressaltamos que o uso de **k** em **kdê** e **akbar** pode, também, significar uma marca da influência do idioma inglês na língua portuguesa, conforme já explicitado em D2a, D3a e D8a. Quanto à expressão **pra** constitui-se uma forma descontarída de uso da preposição **para** pelos falantes da língua, independente da classe social a que pertence.

Outros elementos de significação se destacam nas seguintes unidades:

Tô te avisando da festa de sábado na Studio, vamu? Vai ter um DJ super famoso de Fortaleza!

Apontamos, primeiramente, os termos **tô** e **vamu**, cujos significados são depreendidos a partir de sua representação gráfica. O termo **tô** é a a forma reduzida de *estou*. Essa é a realização do termo na fala coloquial mais descontraída: com a supressão da sílaba inicial *es* e do grafema *u* integrante do ditongo **ou**. O acento circunflexo sobre o **o** vem reforçar a monotogação do ditongo **ou**, fenômeno

lingüístico que ocorre com os ditongos finais **ou**, presentes em palavras como: *amou, falou, cantou* dentre outras, muito comum na fala brasileira.

O termo **vamu**, que também está presente na unidade de sentido **Vamu por favor!**, tem seu significado depreendido a partir de sua representação gráfica: está grafado com **u** e sem o fonema /s/. Essa forma de representação denota os mesmos significados já explicitados em **D10a**, motivo que nos induz a apenas pontuar sua presença neste discurso.

Apontamos, também, a abreviação **DJ**, acrônimo de *disc-jockey*, expressão estrangeira, cujos significados, aqui, neste discurso, se revelam semelhantes aos já explicitados nos discursos **D4a**, **D5a** e **D10a**, anteriormente compreendidos. Além dessa abreviação, há ainda, **ñ** e **Bjos**, nas seguintes unidades de sentido: **E pra akbar ñ tem hora... hehehe!** e **Bjos, Rafa**. Ambos são representações de *não* e *beijos*, respectivamente; são signos que denotam significados iguais aos dos revelados em outros discursos. Por isso, mais uma vez reforçamos, fazemos apenas referência ao fato, no sentido de registrar sua presença como um fenômeno lingüístico recorrente nos discursos.

Na unidade de sentido **Falei com o pexoaw**, o elemento de significação **pexoaw**, representação de *pessoal*, é compreendido a partir do modo como foi grafado: com **x** em lugar de **ss** e com **w** em lugar de **l**. Este fato denota a afetividade da linguagem que, segundo Câmara Jr. (1998, p. 43), pode ocorrer por processos fonológicos, escolha de palavras na base de sua conotação e de tipos especiais de colocação, que constituem a essência do estilo. No caso de **pexoaw**, a afetividade foi estabelecida por processos fonológicos.

Convém dizer que a substituição do grafema **l** pelo **w** se justifica pelo seguinte fato:

Como consoante pós-vocálica, decrescente na sílaba, a consoante se apresenta em quase todo o território de língua portuguesa numa variante posicional, que consiste numa elevação concomitante do dorso da língua até o véu palatino, produzindo-se uma articulação dental velarizada, ou inteiramente velar, pela supressão do movimento da ponta da língua; neste último caso, a omissão do contacto entre o dorso da língua e o véu palatino e um ligeiro arredondamento dos lábios tendem a produzir a vocalização do /l/ em /w/, desaparecendo oposições como entre – *mau* e *mal*, *vil* e *viu*, etc. (CÂMARA JR., 1998, p.161)

Um outro sentido possibilitado pelo uso de **w** em **pexoaw** pode ser devido à influência da língua inglesa, conforme já explicitado em discursos anteriores em que esse mesmo fenômeno se manifesta.

Fenômeno análogo ocorre com o termo **Comexa**, outro elemento de significação. Depreendemos seus significados a partir de sua forma de representação: com **x** em lugar de **ç**, como ocorreu em **pexoaw**⁸¹.

Há, ainda, o signo **hehehe!** como elemento de significação presente em: **E pra akbar ã tem hora... hehehe!**. Apresenta o mesmo significado do revelado em D10a: é uma expressão onomatopaica e indica risos.

Ampliando os significados dos elementos apontados no discurso **D11a**, compreendemos que eles revelam uma língua marcada pela presença de signos que, mediante a aceitação e popularização, são colocados em freqüente uso e tem contribuído para desconstruir a oposição entre fala e escrita (HALLIDAY apud MARCUSCHI, 2004), nos textos produzidos na Internet.

Compreendemos, portanto, que no discurso D11a, a língua é empregada da maneira mais informal possível, tendo a língua escrita como código e, de certo modo, a língua falada como forma de expressão.

⁸¹ Convém lembrar que o fonema /s/ é representado na escrita por: s, ss, ç, c, x, sc, e outras letras afins.

Prosseguindo nossa busca, fixamos nosso olhar no texto **D11b**, e apontamos como elementos de significação os termos **forte** e **salvaria**, expressos nas seguintes unidades de sentido:

Falar sobre coisas tristes não é muito meu forte, mas a história mais marcante que ainda tenho viva em minha memória não é engraçada nem agradável. Em pleno dia 14 de março, 5 provas para fazer e eu muito aperreada mas feliz. O pior bloco de avaliações, mas em compensação ver meu primo que não via há mais de 2 anos salvaria meu dia, por mais que ganhasse cinco zeros.

No léxico, o termo **forte** significa: que tem força; robusto; corpulento; rijo; sólido; poderoso; possante; consistente. Bras: confiado; seguro; entendido, versado, instruído; aquilo em que alguém excele. Seu significado, no texto, aponta para *aquilo em que alguém excele*, ou seja, *ser excelente, avantajar-se*.

O termo **salvaria**, forma flexionada do verbo salvar, a partir do léxico, significa: defender de perigo; dar saúde a; livrar da morte; preservar; livrar da ruína, da perda total; trazer ao bom caminho; livrar das penas do inferno; v. *refl.* livrar-se; pôr a salvo; fugir; alcançar a bem-aventurança eterna.

No texto, seu significado aproxima-se de *livrar da ruína, da perda total*, um dos sentidos apontados no léxico; significa *livrar*, não da ruína ou da perda total, mas dos efeitos de *uma emoção angustiante possibilitada por momentos difíceis*.

Ambos os termos, **forte** e **salvaria**, foram ressignificados, sendo, portanto, considerados expressões neológicas típicas da língua coloquial. São utilizados como recursos lingüísticos que possibilitam criar uma espécie de intimidade na escrita e, assim, uma maior aproximação com o leitor.

Um outro elemento de significação é a pontuação revelada na seguinte unidade de sentido:

A dor aliviou, mas a saudade.....

Nela, seus significados são depreendidos a partir da forma como o sinal de pontuação está representado: por uma sucessão de pontos para indicar as reticências. No léxico, as reticências significam

omissão intencional de uma coisa que se devia ou podia dizer; (Ret.) figura pela qual o orador se interrompe antes de haver exprimido completamente o seu pensamento, mas deixando perceber o que chegou a dizer; *s.f. pl.* pontos sucessivos que na escrita indicam aquela omissão. (DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1995, p.1244)

Este é o significado que possui no texto: indica omissão intencional de algo que devia ser dito, contudo a sua forma de representação rompe com o preestabelecido, por não se restringir a apenas três pontos.

Cunha; Cintra (1987) chamam a atenção para não confundirmos as reticências como simples sinais tipográficos, pois as reticências têm valor estilístico apreciável com os três pontos que se empregam e os sinais tipográficos são utilizados para indicar a supressão de palavras no início, no meio e no fim de uma citação. Para que não haja qualquer dúvida, “modernamente tende a generalizar-se o uso de quatro pontos para marcar tais supressões, ficando os três pontos como sinal EXCLUSIVO das reticências” (CUNHA; CINTRA, 1987, p.657).

A forma como as reticências foram representadas no texto **D11b** é típica da escrita eletrônica que se vale de uma gama de recursos da própria língua escrita resignificando-os, obtendo, desse modo, um resultado bastante satisfatório e comunicativo.

Compreendemos, portanto, que o texto **D11b** apresenta-se marcado por elementos da língua coloquial e do ciberespaço.

Símbolos presentes no discurso D11a do sujeito

Na descrição nº 11a, o sujeito usa a língua escrita:
– com características típicas de comunicação oral

- com abreviações
- com presença de símbolos emocionais (hehehe)

Símbolos presentes no discurso D11b do sujeito

Na descrição nº 11b, o sujeito usa a língua escrita:

- com neologismos
- com pontuação ressignificada

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D11a	D11b
<p><i>Amiga, como estás? Nunca mais te vi! Estou te avisando da festa que haverá sábado, na Studio 7. Poderemos ir juntas. Quem tocara é um DJ famoso de Fortaleza. Falei com nossos amigos. O início da festa está previsto para as 22 horas e não tem hora prevista para o encerramento. Beijos, Rafa</i></p>	<p><i>Não tenho muita prática de falar sobre coisas tristes, mas a história mais marcante que ainda tenho viva em minha memória não é engraçada nem agradável. No dia 14 de março, eu tinha 5 provas para fazer. Era o pior bloco de avaliações, estava muito aperreada, mas feliz, pois meu primo que não o via há mais de 2 anos, vinha nos visitar. Estava feliz, porque entraria mais tarde no colégio e não faria as provas, só para poder almoçar com o Alonso. Por algum imprevisto almoçamos sem ele e fui para a escola esperando por um jantar em sua companhia. Às dezenove horas, já noite, terminei as provas e vinha descendo as escada despreocupada, quando meu telefone toca: era meu irmão, avisando-me que estava na porta da escola. Entrei no carro e logo perguntei por Alonso. Imediatamente recebi umamuito triste: “o Alonso faleceu em um acidente de carro a caminho daqui.” Fiquei sem voz, sem lágrimas e sem pensamento. Fomos para o hospital e, ao deparar-me com aquele rapaz de vinte e cinco anos dentro de um caixão, meu pranto não teve fim. Sentia dor e raiva desse destino por levar alguém amado tão inesperadamente. Alguém pode se perguntar porque isso ainda me perturba tanto. Talvez porque, de todas as perdas que já sofri, essa tenha sido a única com que ainda não me conformei. Uma despedida surpresa, quer dizer, não houve despedida. A dor aliviou, mas a saudades... Mas a vida continua e vivemos na esperança de um dia reencontrar aqueles que partiram para não mais voltar.</i></p>

DESCRICOES Nº 12

D12a	D12b
<p><i>HuUuUuuUmmm...</i> <i>Kra, tu naum acredita. SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show massa na STUDIO, do grupo DETONAUTAS! olha o horário: 22 horas; quero vê presença marcada! Qualquer coisa me liga, hoje se possível.</i> <i>Bjinhuuxx!</i> <i>Alessandra</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Que dia</i></p> <p><i>Estava saindo do meu ex-colégio (Batista); era cedo, tinha terminado de fazer umas três ou quatro provas ... lembro-me como se fosse hoje. Cheguei à parada, e nada do busão chegar.</i></p> <p><i>Com coisa de quarenta e poucos minutos (quase uma hora!) meu ônibus chega ... chapado, até penso em não pegá-lo, mas queria logo chegar em casa. Estava até com mau pressentimento, mas nem liguei, e quando vou subindo... um neguinho bem velhinho puxa meu cordão do pescoço. Não penso nem duas vezes em recuperar o que é meu.</i></p> <p><i>O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, detonando o ladrão: seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade! Seu parasita! Como ele percebeu que estava por pegá-lo, jogou o cordão com o pingente (o qual tem meu nome) e disse: tá aí menina, já devolvi! Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: "se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo"; nisso eu correndo, o cordão ao chão.</i></p> <p><i>Não queria saber mais de nada, nem mesmo da minha jóia. Queria era pegar o velho e dá de "surra". Olha que não sou agressiva, tenho tanta calma e paciência para resolver qualquer problema, mas naquele momento só queria fazer justiça com as próprias mãos.</i></p> <p><i>Com isso, o marginal voltou a avenida de origem. Na correria o trânsito parou, e de uma avenida, passamos para outra; em seguida, quando já estava bem próxima a ele apareceu um policial, creio que oriundo do Banco do Brasil, chegou e encostou o criminoso no busão (o que eu ia pegar), e verificou se possuía alguma arma. Não tinha absolutamente nada. Algemou o ladrão, colocou-o no carro. Peguei ainda meu ônibus, junto com meu cordão.</i></p> <p><i>Havia umas velhinhas sentadas na frente, dizendo: "meu Deus, o pior é que não tem nem água com açúcar para acalmar a criança... ela é muito corajosa..."</i></p> <p><i>Não estava agitada, muito menos nervosa (por incrível que pareça!). No decorrer da viagem, pensei que fui muito "ignorante", que não soube pensar no que poderia ter me</i></p>

	<p><i>ocorrido, que não poderia estar viva para contar a história.</i></p> <p><i>Uma vida vale mais que mil cordões, uma vida não tem preço. E poderia ter perdido o que mais tenho de valioso: a minha vida.</i></p>
--	---

Focamos nosso olhar para as descrições **D12**, buscando explicitar o modo de ser-no-mundo exposto diante dos textos **D12a e D12b**.

Iniciamos esse movimento, explicitando o texto **D12a**. Destacamos como elemento de significação o signo **HuUuUuuUmmm...** Seu significado é apreendido a partir da forma de representação: com os grafemas a imitar sons. Trata-se, portanto, de uma expressão onomatopaica que tenta reproduzir o som de uma exclamação efusiva diante de um acontecimento.

Esse fenômeno, reforçamos, tem se manifestado com certa frequência nos textos escritos na Internet.

Continuando, encontramos elementos de significação nas unidades de sentido a seguir:

Kra, tu naum acredita. SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show massa na STUDIO, do grupo DETONAUTAS!

Delas, destacamos, num primeiro momento, os seguintes: **Kra**, **naum**, **show** e **massa**.

Os termos **Kra** e **naum** são representações gráficas de *cara* e de *não*, respectivamente. **Kra**, no léxico, significa indivíduo, sujeito, conforme já apontado em D5b. No texto, apresenta um sentido semelhante ao explicitado em D6a: uma espécie de gíria e denota tratamento dado a um colega. Contudo, mais do que seu significado a partir do léxico, apreendê-lo a partir da forma como está grafado se constitui nossa intenção primeira. Os termos **Kra** e **naum** estão retratando a

pronúncia na cadeia da fala: **Kra**, através da representação gráfica da sílaba **ca** escrita com a letra **k**; **naum**, através da simbolização do ditongo **ão** por **aum**.

Esse fato revela, em mais um discurso, o fenômeno da transcrição fonética, já explicitado em outros discursos, razão por que fazemos essa breve abordagem para pontuá-lo, também, no discurso D12a. Contudo ressaltamos o uso **k** que, também, pode significar uma marca da influência da língua inglesa, considerando que esse grafema não faz parte de nosso alfabeto, conforme já explicitado em outros discursos.

Os termos **show** e **massa**, neste discurso, apresentam os mesmos significados dos já explicitados em discursos anteriores (D6a e D8a): **show** significa espetáculo que se destina à diversão, no qual atuam um ou vários artistas, e **massa** equivale a bom, excelente. **Show** se constitui um estrangeirismo e **massa** é um neologismo semântico.

Outros elementos de significação a destacar das unidades são: **SEXTA-FEIRA**, **AGORA**, **STUDIO** e **DETONAUTAS**. Seus significados são compreendidos, não a partir do léxico, mas a partir da forma de representação: com todas as letras maiúsculas. Esse fenômeno, manifestado em outros discursos (D5a, D7b, D9b, D10b), já teve seu significado explicitado e, reforçamos, denota, na escrita da Internet, que os termos estão sendo emitidos com muita euforia, aos gritos.

Em relação ainda aos sentidos possibilitados pelo uso de maiúsculas, apontamos o enunciado **olha o horário: 22 horas; quero vê presença marcada!**, como elemento de significação, cujos sentidos são depreendidos pela ausência de letras maiúsculas: o termo **olha** que inicia o enunciado está grafado com letra minúscula. Esse fato contraria as normas estabelecidas para o uso de letras maiúsculas, conforme explicitado no discurso D8b.

Destacamos, ainda, o termo **Bjnhuuxx!**. Como um elemento de significação, tem seu sentido apreendido a partir da forma como foi grafado no texto: com abreviação da sílaba *bei* e com a presença da linguagem afetiva, revelada no uso do morfema derivacional *inho*, indicativo de diminutivo e escrito com *u*, e na substituição do morfema de número *-s* por *x*. Compreendemos tratar-se do fenômeno da transcrição fonética em mais um discurso.

Conforme explicitação do discurso **D11a**, esse é um fenômeno que revela o uso da língua na Internet de forma bastante criativa e inovadora. É, portanto, um discurso marcado por elementos indicadores de uma língua escrita quase falada.

No discurso **D12b**, apontamos como elementos de significação **busão**, **chapado** e **neguinho**, presentes em:

Estava saindo do meu ex-colégio (Batista); era cedo, tinha terminado de fazer umas três ou quatro provas ... lembro-me como se fosse hoje. Cheguei à parada, e nada do busão chegar.

Com coisa de quarenta e poucos minutos (quase uma hora!) meu ônibus chega ... chapado, até penso em não pegá-lo, mas queria logo chegar em casa. Estava até com mau pressentimento, mas nem liguei, e quando vou subindo... um neguinho bem velhinho puxa meu cordão do pescoço. Não penso nem duas vezes em recuperar o que é meu.

Busão, no texto, significa *ônibus*, termo que no léxico denota: grande carro para transporte de passageiros, com itinerário preestabelecido. Da forma como foi representado, *busão* se constitui uma expressão empregada por um grupo específico de utentes – os jovens maranhenses, daí ser considerada uma gíria, construída a partir da sílaba final *bus* de *ônibus* com a junção do morfema derivacional *-ão*, considerado o formador, por excelência, dos aumentativos em português, conforme já explicitado em D3a.

O termo **busão** também possibilita outros sentidos: pode ser considerado um neologismo formal incorporado à língua portuguesa proveniente do inglês, recurso lingüístico que consistiu em transformar o vocábulo inglês *bus* em morfema

lexical que, junto com o morfema derivacional –ão, deu origem à palavra **busão**. É uma criação lexical vista como um recurso “dado aos procedimentos [...] que são a modificação de sentido de certas palavras (neologia de sentido) e a criação de novas palavras (neologia de forma), obtidas por atos de composição ou de agregação e, sobretudo, de empréstimo” (MOPOHO apud GALLI, 2004, p.129).

Os termos **chapado** e **neguinho** têm seus significados depreendidos a partir do léxico, onde:

a) *chapado*: aplanado, achatado, estendido; (fig.) completo, acabado, perfeito; tal qual; idêntico.

No texto, está significando *completo*, não no sentido de acabado, perfeito, mas no de *lotado, cheio*. Constitui-se uma expressão pertencente ao falar maranhense, considerada, portanto, uma variante diatópica que, segundo Carvalho (2006), se refere aos diversos falares regionais existentes dentro de um mesmo país e até dentro de um mesmo Estado, como o falar carioca, o falar mineiro, o falar maranhense, o falar capixaba.

b) *neguinho*: vem de negro, termo que denota de cor escura; da cor do azeviche e do ébano; preto; muito escuro; homem de raça negra. *Bras. fam. pop.* de nego (de negro, com síncope): camarada, amigo, companheiro; *gír.* negro.

No texto, está significando homem de raça negra. A forma como foi representada – no diminutivo e sem o grafema *r* – denota um valor mais afetivo do que lógico, usado de forma pejorativa.

Prosseguindo, destacamos como elementos de significação os termos **malandro**, **detonando** e **aí/Aí**, presentes nas seguintes unidades:

O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, detonando o ladrão: “seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade! Seu parasita!” Como ele percebeu que estava por pegá-lo, jogou o cordão com o pingente (o qual tem meu

nome) e disse: “tá aí menina, já devolvi!” Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: “se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo”; nisso eu correndo, o cordão ao chão.

O termo **malandro**, no léxico, significa: homem da ralé; patife; vadio; gatuno. No texto, está significando gatuno. Seu uso possibilita atribuir um caráter mais coloquial ao discurso.

A expressão **detonando** se constitui a forma gerundiva de *detonar* que, a partir do léxico, significa: causar detonação; fazer explodir; estrondear, explodindo. No texto, está significando *atingir com palavras agressivas*. Constitui-se um neologismo semântico, fenômeno cuja ocorrência tem sido verificada em outros discursos anteriormente compreendidos.

Este fato vem comprovar, mais uma vez, que a língua é dinâmica e se renova constantemente. Muitas palavras tornam-se arcaicas e deixam de ser usadas; outras mudam de significado ou adquirem novas acepções, como foi o caso do termo *detonar*.

A expressão **aí/Aí**, no texto, apresenta-se reiterada:

Como ele percebeu que estava por pegá-lo, jogou o cordão com o pingente (o qual tem meu nome) e disse: “tá aí menina, já devolvi!” Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: “se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo”; nisso eu correndo, o cordão ao chão.

No primeiro momento, constitui-se um elemento dêitico, significando um ato de mostração presente no discurso direto “**tá aí menina, já devolvi!**”. No segundo momento, ou seja, em **Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda**, funciona como um marcador de oralidade, conforme explicitação em D5b, e assinala um novo momento na narrativa, significando, assim, um índice de mudança de foco. Também funciona como uma marca de oralidade a expressão **tá**, forma reduzida de *está* – verbo estar que significa achar-se, permanecer. No discurso

direto de que faz parte, ela (a expressão) está demarcando muito bem o enunciador do discurso.

Outro elemento de significação que destacamos é **Olha**, expresso na unidade:

Olha que não sou agressiva, tenho tanta calma e paciência para resolver qualquer problema, mas naquele momento só queria fazer justiça com as próprias mãos.

Seu significado a partir do léxico é: fitar os olhos em; encarar; fazer por ver; mirar; contemplar; observar; notar; atender a; cuidar de; julgar; ponderar. No texto, seu sentido se aproxima de *atender a*. A sua colocação no início do enunciado atribui ao texto um tom de conversa, procurando chamar a atenção do leitor para as informações que serão colocadas.

Destacamos ainda o termo **marginal** em:

Com isso, o marginal voltou a avenida de origem.

No léxico, esse termo significa: da margem; que diz respeito a margem; pessoa que vive à margem da sociedade ou da lei; delinquente. No texto, está significando *delinqüente*. Contribui para dar ao texto um caráter, também, de informalidade, de descontração da linguagem.

Continuando, apontamos como elemento de significação a pontuação nas seguintes unidades:

O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, detonando o ladrão: seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade! Seu parasita! Como ele percebeu que estava por pegá-lo, jogou o cordão com o pingente (o qual tem meu nome) e disse: tá aí menina, já devolvi! Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo"; nisso eu correndo, o cordão ao chão.

A ausência de paragrafação para marcar os discursos diretos: **seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade!**

Seu parasita! e tá aí menina, já devolvi! pode prejudicar a apreensão dos sentidos do texto. Esses discursos deveriam vir dispostos em parágrafos e marcados com o travessão, sinais gráficos usados na escrita para indicar, nos diálogos, mudança de interlocutor.

Pelo que compreendemos do discurso D12b, é possível depreender que ele nos possibilita a tratá-lo como um texto que revela uma continuidade da argumentação oral, com fortes marcas de interlocução, mantendo-se, assim, em situação de fala como se os interlocutores se encontrassem face a face, no momento da escrita.

Símbolos presentes no discurso D12a do sujeito

Na descrição nº 12a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação falada
- com gírias e estrangeirismos
- com abreviações
- com uso de maiúsculas de forma inovadora
- sem iniciais maiúsculas em início de enunciados

Símbolos presentes no discurso D12b do sujeito

Na descrição nº 12b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua coloquial falada
- com uso de gírias e de neologismos semânticos
- com ausência de pontuação nos discursos diretos

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D12a	D12b
<p><i>Amigo, sexta-feira, haverá um show do grupo "Detonautas", na Studio 7, às 22 horas. Quero te ver por lá.</i></p> <p><i>Se for possível, entra em contato comigo ainda hoje.</i></p> <p><i>Beijos,</i></p> <p><i>Alessandra</i></p>	<p><i>Estava saindo do meu ex-colégio (Batista); era cedo, tinha terminado de fazer umas três ou quatro provas ... Cheguei à parada e o ônibus não passava.</i></p> <p><i>Com aproximadamente quarenta e poucos minutos (quase uma hora!) meu ônibus chega e estava lotado. Penso em não pegá-lo, mas queria logo chegar em casa. Estava com mau pressentimento, mas nem liguei. Quando vou subindo, um homem bem velhinho puxa meu cordão do pescoço. Não penso nem duas vezes em recuperar o que é meu.</i></p> <p><i>O homem não corria nada! Estava bem próxima a ele, correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, insultando-o: "seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade! Seu parasita!"</i></p> <p><i>Como ele percebeu que eu estava para pegá-lo, jogou o cordão com o pingente e disse:</i></p> <p><i>– Está aí, menina, já devolvi!</i></p> <p><i>Neste momento, fiquei com mais raiva ainda:</i></p> <p><i>– Se tu és homem, devolve na minha mão! Coragem tiveste de me roubar, agora quero vê se tu és homem mesmo.</i></p> <p><i>Eu continuava a correr. Não queria saber mais de nada, nem mesmo da minha jóia, que estava no chão. Queria pegar o ladrão e dá-lhe uma surra. Eu não sou agressiva, tenho muita calma e paciência para resolver qualquer problema, mas naquele momento só queria fazer justiça com as próprias mãos.</i></p> <p><i>Com isso, o homem voltou à avenida de origem. Na correria o trânsito parou, e de uma avenida, passamos para outra; em seguida, quando já estava bem próxima a ele, apareceu um policial, creio que oriundo do Banco do Brasil, chegou e encostou o criminoso no ônibus (o que eu ia pegar), e verificou se possuía alguma arma. Não tinha absolutamente nada. Algemou-o e colocou-o no carro. Peguei ainda meu ônibus, junto com meu cordão.</i></p> <p><i>Havia umas velhinhas sentadas na frente, dizendo: "meu Deus, o pior é que não tem nem água com açúcar para acalmar a criança... ela é muito corajosa..."</i></p> <p><i>Não estava agitada, muito menos nervosa (por incrível que pareça!). No decorrer da viagem, pensei no que poderia ter me ocorrido, que poderia não estar viva para contar a história, que uma vida vale mais que mil cordões, pois uma vida não tem preço.</i></p>

DESCRİÇÕES Nº 13

D13a	D13b
<p><i>Oi markinhos??? adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7??? Taty Quebra Barraco hehehe... vamu vamu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. espero sua ligação, viu??? a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ... Te adolo</i></p>	<p><i>Playboy decadente</i></p> <p><i>Certa vez um jovem que morava perto de minha casa estava dormindo, quando a polícia chega de repente e invade sua casa, deixando seus pais super assustados. Entraram em seu quarto e o acordaram com grosseria e o levaram para delegacia pois estava envolvido com a quadrilha "Piratas da Internet".</i></p> <p><i>Não o conheço muito bem, porém o havia visto andar pela rua com seus carros belíssimos. Desconfiava que havia algo, o garoto era muito rico, tinha roupas, celulares, tudo da moda e a sua casa era uma mansão.</i></p> <p><i>Contam que ele era um grande "pirata da internet", havia roubado várias contas de várias pessoas ricas, pois fazia parte de uma quadrilha. Lembro deste dia como se fosse hoje, vi quando ele chegou correndo em casa. Logo desconfiei, jah havia reparado nele, da janela via as horas que ele passava em frente ao computador, era assustador ele não saía de lah por nada.</i></p> <p><i>Nesse dia, foi diferente ele havia dormido fora porque chegou em casa às 3 da manhã. Parecia cansado, foi exatamente uma hora depois que a polícia invadiu a casa dele.</i></p> <p><i>Fiquei com pena da sua família, sua mãe chorava e caía no chão, enquanto seu pai o xingava com o ar de desprezo.</i></p> <p><i>Acho certo ele pagar pelo que fez. Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy filho de papai passou a um preso qualquer.</i></p>

Encontramo-nos agora diante do texto **D13a**. Iniciamos nosso ato de compreensão a partir da unidade de sentido **Oi markinhos???**. Nela são elementos de significação os termos **Oi** e **markinhos**.

Oi está significando uma invocação, um chamamento, revelando-se com o mesmo sentido do já desvelado em D1a e D7a. Por isso apenas reforçamos sua presença neste discurso.

O termo **markinhos** tem seu significado depreendido, não a partir do léxico, mas a partir do modo como foi grafado: com inicial minúscula. Essa forma de representação contraria as normas de uso da língua escrita, estabelecidas para o emprego de letras maiúsculas. Considerando tratar-se de um nome de pessoa, um substantivo próprio, portanto, sua escrita deveria ser com inicial maiúscula.

Esse fenômeno, também, se manifesta nas unidades de sentido:

adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7???
vamu vamu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. espero sua
ligação, viu??? a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe
Te adolo

Nela, os significados dos enunciados são depreendidos a partir da forma como estão representados: todos com iniciais minúsculas, assim como ocorreu com o termo **markinhos**.

Essa ausência de letras maiúsculas nos nomes próprios e no início de frases tem se manifestado, atualmente, como um fenômeno típico da escrita eletrônica que, segundo Marcuschi (2004), não possui tantas construções encaixadas e o cuidado com a ortografia é bem menor.

Prosseguindo, destacamos, ainda das unidades de sentido, como elementos de significação, os termos **kem**, **xou** e **dexter**, compreendidos a partir de sua forma de representação. **Kem**, representação simbólica de *quem*, e **xou**, representação gráfica de *show*, tiveram o grafema inicial substituído pelos grafemas **k** e **x**, respectivamente, significando a transcrição de sua realização na cadeia da fala. Ressaltamos que o uso do grafema **k** pode possibilitar uma marca da influência da língua inglesa, conforme já explicitado anteriormente.

O termo **dexter**, representação de *descer*, denota afetividade com que foi usado, possibilitada a partir da substituição dos grafemas **sc** por **x**, fenômeno

semelhante ocorrido em D11a. Um outro sentido possibilitado pelo termo **xou** diz respeito à sua origem: trata-se de um estrangeirismo adaptado à língua portuguesa.

O fenômeno da afetividade da linguagem também se manifesta no enunciado **Te adolo**, por meio do elemento significativo **adolo**, simbolização de *adoro*. Seu significado é depreendido a partir de sua representação gráfica: o grafema **r** foi substituído por **l**, denotando uma forma carinhosa de tratamento.

Ressaltamos que os fenômenos lingüísticos evidenciados nos termos, por haverem se manifestado em discursos explicitados anteriormente, estão sendo apenas enfatizados como um fenômeno, também, recorrente neste discurso.

Depreendemos, também, como elementos significativos, os termos **vamu** e **plis**, presentes na unidade **vamu vamuu... plis....**

Tanto o termo **vamu** quanto **plis** têm seus significados compreendidos a partir da forma como estão grafados: **vamu**, representação de *vamos*, está grafado com **u** e sem o fonema /s/, apresentando o mesmo significado do desvelado em D10a e D11a; **plis**, representação gráfica de *please* – que significa *por favor* e se constitui um estrangeirismo – está escrito do modo como se realiza na fala, fenômeno que, mais uma vez, evidenciamos de forma semelhante ao ocorrido em D10a.

Destacamos, ainda, a pontuação dos enunciados e os signos **hehehe...** e **huahuahua ...** como elemento de significação, presentes em:

Oi markinhos??? adivinha de quem vai ter um xou na Studio 7??? Taty Quebra Barraco hehehe... espero sua ligação, viu??? a festa começa as 22hrs e termina ... só Deus sabe huahuahua ...

A pontuação dos enunciados tem seu significado depreendido a partir da forma como se apresenta: os pontos de interrogação estão reiterados. É um tipo de sinal empregado, na escrita, para indicar uma pergunta direta, mesmo que esta não

exija resposta. No texto, o uso dos pontos de interrogação possibilitam maior expressividade ao discurso. Compreendemos que esse é um recurso que se manifesta com muita frequência na escrita realizada no ciberespaço.

Os signos **hehehe...** e **huahuahua ...** estão significando, no texto, um tipo de risada. A forma como foram escritos está representando o som produzido pelos risos, sendo, portanto, considerados expressões onomatopaicas, assim como as presentes nos discursos D7a, D10a e D12a.

São signos que representam emoções na escrita, e muito explorados pelos usuários da Internet.

Prosseguindo nossa busca de compreender o mundo do texto, focamos o discurso **D13b**. Destacamos como elementos de significação os termos **jah** e **lah** presentes em:

Logo desconfiei, jah havia reparado nele, da janela via as horas que ele passava em frente ao computador, era assustador ele não saía de lah por nada.

Esses elementos são representações simbólicas dos termos *já* e *lá*. Seus sentidos são apreendidos, não a partir do léxico, mas a partir da forma como foram grafados: o acento gráfico que marca a vogal de cada termo foi substituído pelo *h*. Conforme já explicitado em outros discursos anteriores (D7a, D8a e D9a), esse fenômeno é característico da escrita eletrônica.

São, também, elementos de significação as expressões **playboy** e **filho de papai**, expressos nas seguintes unidades de sentido:

Acho certo ele pagar pelo que fez. Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy filho de papai passou a um preso qualquer.

O termo **playboy**⁸² tem seu significado depreendido a partir do léxico da língua inglesa: homem geralmente jovem, rico e ocioso, que se entrega a uma vida social intensa, ao convívio de belas mulheres, aos esportes. No texto está sendo empregado com esse sentido, ou seja, com o significado de jovem rico e ocioso, com vida social intensa. É um empréstimo lingüístico, cuja forma de origem permaneceu na língua portuguesa, sendo, portanto, considerado um xenismo, assim como o termo *show*.

A expressão **filho de papai**⁸³, a partir do léxico, significa: filho excessivamente protegido pelo pai (ou pela mãe) e extremamente apegado a ele (ou a ela – mãe) ou dele (ou dela) dependente. É com este sentido que se apresenta no texto, ou seja, está significando filho protegido pelo pai (ou pela mãe). Constitui-se uma expressão muito usada pelo povo brasileiro, não especificamente como uma gíria, mas como uma expressão da língua coloquial.

Pelo que compreendemos do discurso **D13b**, trata-se de um texto que, mesmo sendo considerado uma escrita mais tradicional, apresenta marcas da escrita realizada na Internet e da língua coloquial.

Símbolos presentes no discurso D13a do sujeito

Na descrição nº 13a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação falada
- com estrangeirismos
- sem a presença de maiúsculas iniciais
- com pontuação inovadora

⁸² O significado de *playboy* foi extraído de: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.1586.

⁸³ *Filho de papai* também teve seu significado extraído do **Novo Aurélio**, p.903.

Símbolos presentes no discurso D13b do sujeito

Na descrição nº 13b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua coloquial
- com uso de estrangeirismos
- com uso de acentuação típica da escrita eletrônica

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D13a	D13b
<p><i>Olá, Marquinhos!</i></p> <p><i>Haverá um show na Studio 7, com a cantora Taty Quebra Barraco.</i></p> <p><i>Não podemos deixar de ir. Vamos dançar muito. A festa começa às 22 horas e não tem hora para acabar.</i></p> <p><i>Gosto muito de você</i></p>	<p><i>Playboy decadente</i></p> <p><i>Certa vez, presenciei um fato muito triste: um jovem que morava perto de minha casa estava dormindo, quando a polícia chega de repente e invade sua casa, deixando seus pais muito assustados. Entraram em seu quarto e o acordaram com grosseria e o levaram para delegacia, pois estava envolvido com a quadrilha “Piratas da Internet”.</i></p> <p><i>Não o conheço muito bem, porém o havia visto andar pela rua com seus carros belíssimos. Desconfiava que havia algo errado com ele, pois o garoto era muito rico, tinha roupas, celulares, tudo da moda e a sua casa era uma mansão. Contam que ele, como um “pirata da internet”, havia roubado várias pessoas ricas, através da Internet.</i></p> <p><i>Lembro-me do dia em que foi preso: vi quando ele chegou correndo em casa. Logo desconfiei, pois já havia reparado nele; da minha janela via as horas em que ele passava em frente ao computador; ele não saía de lá por nada.</i></p> <p><i>No dia de sua prisão, foi diferente: ele chegou em casa às 3 da manhã. Parecia cansado, foi exatamente uma hora depois que a polícia invadiu a casa dele.</i></p> <p><i>Fiquei com pena da sua família; sua mãe chorava e caía no chão, enquanto seu pai o xingava com o ar de desprezo.</i></p> <p><i>É certo que ele pague pelo que fez. Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy filho de papai passou a um preso qualquer.</i></p>

DESCRIÇÕES Nº 14

D14a	D14b
<p><i>E aí xegado? Vai ter um show na Studio 7, Dark Funeral direto da Suécia. Vai ser no sábado, começa as 10 horas. Vamu lá, kra. Imperdível ... : -)))) curtindo na paz e tranqüilidade : -7</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Meus Pais</i></p> <p><i>Não tenho nada de muito entusiasmante do que falar, considero que a pessoa nasce em "branco" e que seus mais próximos moldam seu ser, por isso acho que é a meus pais que devo essa falta. Por mais que não seja do interesse de mais ninguém, vou falar desses meus relacionamentos.</i></p> <p><i>Minha mãe é muito superprotetora, criada no interior e também com difíceis relações com os seus pais, minha mãe não permite que eu mesmo venha aprender, o que gera conflitos pelas minhas tentativas de mais liberdade em meus atos corriqueiros, nem deixa eu no mínimo organizar as sequencias do que faço, não deixa que eu crie novas possibilidades, tem que ser tudo EXATAMENTE da forma que ela delega, impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me dobrar, num ato violento.</i></p> <p><i>Meu pai parece que tenta balancear a proteção de minha mãe, sendo às vezes o mais grosseiro possível, não se preocupa com pequenos fatos que, para mim, são de grande relevância, o que me move a ter uma conduta ainda mais ofensiva, desafiando-o a ver até onde ele vai. Pode ser até algo relacionado, como explica Freud, com o complexo de Édipo, falando-se psicanaliticamente (aliás meu pai é psicanalista e também tinha problemas com os pais). De tanto o quadro perdurar por anos ele acabou se tornando uma das poucas pessoas que não consigo tolerar, penso que já agüentei injustiças demais e que não tenho motivos para agüentar mais.</i></p> <p><i>Acho que é isso que me isola de tudo e de todos, não permitindo que eu venha a ter experiências mais relevantes, não me atrevo a dizer perigosas ou incorretas, porque esse senso eu consegui aprender.</i></p>

Colocamo-nos diante do texto **D14a**. Iniciamos nossa compreensão apontando como elementos de significação os termos **aí** e **xegado**:

E aí xegado?

O termo **aí**, nesta proposição, denota um ato de mostração, localizando a pessoa no contexto de fala imediato. Tem, portanto, o mesmo significado do explicitado no discurso D2a.

O termo **xegado**, representação gráfica da palavra *chegado*, tem seu significado depreendido, tanto a partir do léxico, quanto a partir da forma como está representado na proposição.

No léxico⁸⁴, significa: dado, inclinado, propenso; próximo, contíguo; em grau muito próximo; estreitamente ligado por afeição, íntimo. No texto, foi empregado com o sentido de *estritamente ligado por afeição, íntimo*. É uma expressão que tem se firmado como típica da linguagem dos jovens, utilizada para referir-se aos amigos mais próximos. Compreendemos, assim, tratar-se de um termo da língua coloquial.

A partir da forma de representação, a expressão **xegado** denota a realização do vocábulo na fala. Trata-se, portanto, de uma transcrição fonética do termo, fenômeno já explicitado em outros discursos compreendidos anteriormente.

Continuando nosso ato de compreensão, nas unidades de sentido a seguir, apontamos como elementos de significação: *show* e *Dark Funeral*.

Vai ter um show na Studio 7, Dark Funeral direto da Suécia

O termo **show** tem seu significado depreendido a partir do léxico da língua inglesa; denota espetáculo destinado ao lazer, com participação de artistas, conforme já explicitado em vários outros discursos compreendidos anteriormente.

A expressão **Dark Funeral**, significada a partir do léxico da língua inglesa, denota uma banda de rock estrangeira muito apreciada pelos jovens brasileiros.

⁸⁴ O significado de *chegado* foi extraído de: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.457.

Tanto o termo **show** quanto a expressão **Dark Funeral** são estrangeirismos presentes na língua portuguesa por processo de adoção. É um fenômeno que tem se manifestado com frequência nos discursos caracterizados como escrita on-line, componentes do corpus desta pesquisa.

Em **Vamu lá kra**, outra unidade de sentido, são elementos de significação os termos **Vamu** e **kra**, representação gráfica de *vamos* e *cara*. Ambos têm seus significados depreendidos a partir da forma como foram grafados: **Vamu** com *u* e supressão do *s* final e **kra** com o grafema *k* simbolizando a sílaba *ca*, ou seja, estão escritos de acordo com sua realização na fala. Revelam, assim, o fenômeno da transcrição fonética que se repete neste discurso com o mesmo significado do revelado em discursos anteriores, como por exemplo, nos discursos D10a e D12a, conforme explicitação já realizada.

Também pode significar a influência da língua inglesa na grafia da expressão **kra**, considerando que o grafema *k* não faz parte do alfabeto da língua portuguesa.

Prosseguindo, apontamos como elemento de significação o termo **curtindo**, presente em:

Imperdível... : -)))))) curtindo na paz e tranqüilidade : -7

O termo **curtindo** encontra-se no gerúndio, forma nominal do verbo *curtir* que, no léxico, significa: preparar couros para que se possam conservar e utilizar; enlugar linho para lhe tirar a filaça; conservar azeitonas em salmoura; macerar em água ou outro líquido, para tirar mau sabor ou qualidade; (*fig.*) calejar; endurecer; acostumar; sofrer; aguentar; maltratar; *v. refl.* tornar-se insensível; curar uma bebedeira. *Bras. gír.* gozar, desfrutar, deleitar-se.

No texto, o termo **curtindo** significa *desfrutar*. Assim, o enunciado **curtindo na paz e tranqüilidade** pode ser expresso, também, com a forma gerundiva *desfrutando*, sem que seu sentido seja prejudicado pelo contexto, embora o termo **curtindo** denote uma força expressiva maior. Constitui-se uma gíria que já se firmou no léxico do português do Brasil. Segundo Bechara (1999, p.351), é mais uma forma de renovação lexical, através de um empréstimo feito por uma comunidade lingüística a outra comunidade lingüística dentro da mesma língua histórica.

Apontamos ainda os símbolos :-))))) e :- 7, ambos significando os sentimentos e o tom de quem está falando: o primeiro revela um sentimento de felicidade muito intenso, representado pela sucessão de fechamento de parênteses; o segundo significa um sorriso irônico. São símbolos específicos das comunicações eletrônicas.

Essa forma criativa de utilização da língua tem se tornado típica das comunicações realizadas no ciberespaço e tem se propagado como uma linguagem globalizada entre seus usuários, ou seja, uma linguagem própria, repleta de signos típicos que, de uma maneira ou de outra, todos acabam compreendendo o conjunto da Rede e os signos que determinam seu conteúdo e funcionamento.

Explicitado o discurso **D14a**, volvemo-nos para o discurso **D14b**.

Destacamos como elemento de significação o termo **acho** em:

Não tenho nada de muito entusiasmante do que falar, considero que a pessoa nasce em "branco" e que seus mais próximos moldam seu ser, por isso acho que é a meus pais que devo essa falta.

Seu significado, no léxico, denota: encontrar; inventar; descobrir; averiguar, verificar; entender; julgar; supor. No texto, significa *supor*. Constitui-se uma expressão própria da conversação, cuja função, no enunciado, é revelar a

insegurança da posição do falante frente às suas afirmações, não permitindo, assim, que assuma seu discurso.

Essa expressão se manifesta, também, com o mesmo significado, no seguinte enunciado:

Acho que é isso que me isola de tudo e de todos, não permitindo que eu venha a ter experiências mais relevantes, não me atrevo a dizer perigosas ou incorretas, porque esse senso eu consegui aprender.

Devido a esse fato, fazemos apenas o registro de sua ocorrência como mais um elemento de significação, que revela o uso da língua coloquial na escrita.

Continuando nossa trajetória, apontamos como elementos de significação os termos **dificeis**, **minimo** e **sequencias**, expressos nas seguintes unidades de sentido:

Minha mãe é muito superprotetora, criada no interior e também com difíceis relações com os seus pais, minha mãe não permite que eu mesmo venha aprender, o que gera conflitos pelas minhas tentativas de mais liberdade em meus atos corriqueiros, nem deixa eu no mínimo organizar as sequencias do que faço, não deixa que eu crie novas possibilidades, tem que ser tudo EXATAMENTE da forma que ela delega, impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me dobrar, num ato violento.

Seus significados são depreendidos a partir da forma como foram escritos no discurso: sem o acento gráfico que marca a vogal tônica de cada um, contrariando, assim, as normas de acentuação gráfica preestabelecidas. **Dificeis** e **sequencias** recebem o acento gráfico por serem palavras paroxítonas: **dificeis** recebe acento agudo no **i** da sílaba **fi**, por terminar no ditongo oral **eis** e **sequencias** recebe acento circunflexo no **e** da sílaba **quen**, por terminar “em encontros vocálicos que costumam ser pronunciados como ditongos crescentes” (CUNHA; CINTRA, 1987, p.70). Ainda sobre a acentuação do termo *sequencias*, o *u* da sílaba *quen*, na ortografia em vigor no Brasil, é marcado com trema, por ser pronunciado. Já o termo **minimo**, por ser uma palavra proparoxítona, deve receber acento agudo na sílaba **mi**.

Compreendemos que a falta de acento nas palavras contribui para atribuir ao discurso um caráter de despreocupação com o uso da língua escrita, embora este fato não interfira na compreensão do texto.

Destacamos, ainda, como elementos de significação das unidades, os termos **EXATAMENTE** e **dobrar**.

A expressão **EXATAMENTE** tem seu significado compreendido a partir da forma de representação: com todas as letras maiúsculas. Essa forma de escrita, já manifestada em outros discursos (D5a, D7b, D9b, D10b, D12a), revela que ao vocábulo foi dada muita ênfase, como se representasse uma espécie de grito. Esse é um fenômeno, reafirmamos, típico da escrita na Internet.

O vocábulo **dobrar**, no léxico, significa: duplicar; aumentar; virar um objeto para que uma ou mais partes dele se sobreponham a outra; fazer dobras em; curvar; flectir; vergar; fazer dar voltas ao sino; (*fig.*) coagir, sujeitar, vencer, dominar; passar além, contornando; transpor, ultrapassar; curvar-se; ceder; transigir. No texto, está significando *ceder*.

Como elemento de significação, o termo **dobrar** contribui para que o discurso ganhe coloquialidade, revelando que a fala e a escrita apresentam padrões de lexicogramaticalização preferidos, que podem aparecer cruzados, em situações inesperadas segundo a intenção do falante (HALLIDAY, 1993).

Compreendemos que o discurso **D14b** apresenta marcas da língua coloquial e da escrita desenvolvida na Internet.

Símbolos presentes no discurso D14a do sujeito

Na descrição nº 14a, o sujeito usa a língua escrita:

- com características de comunicação falada
- com presença de estrangeirismos e com gíria
- com signos não-verbais (emoticons)

Símbolos presentes no discurso D14b do sujeito

Na descrição nº 14b, o sujeito usa a língua escrita:

- com marcas da língua coloquial
- com uso de maiúsculas característico da escrita da Internet
- com ausência de acentuação

Textos possíveis construídos a partir das Descrições

D14a	D14b
<p><i>Tudo bem, amigo?</i></p> <p><i>Haverá uma grande festa na Studio 7, com a presença de Dark Funeral, da Suécia.</i></p> <p><i>Será no sábado, com início previsto para as 10h. Não podemos deixar de ir; vamos nos divertir em paz.</i></p>	<p><i>Não tenho nada de muito entusiasmante do que falar, considero que a pessoa nasce em “branco” e que seus pais próximos moldam seu ser, por isso é a meus pais que devo essa falta. Por mais que não seja do interesse de mais ninguém, vou falar desses meus relacionamentos.</i></p> <p><i>Minha mãe é muito protetora, criada no interior, também tendo um relacionamento difícil com os seus pais. Ela não permite que eu mesmo aprenda a viver. Não me deixa organizar minhas tarefas diárias, nem que eu crie novas possibilidades de vida. Devo fazer tudo de acordo com sua visão de mundo. Sempre impõe suas vontades, valendo-se de chantagem emocional para que eu ceda.</i></p> <p><i>Meu pai parece que tenta reforçar a proteção de minha mãe, sendo às vezes o mais grosseiro possível. Não se preocupa com pequenos fatos que, para mim, são de grande relevância, o que me move a ter uma conduta ainda mais ofensiva, desafiando-o a ver até onde ele vai. Pode ser até algorelacionado, como explica Freud, complexo de Édipo, falando-se psicanaliticamente (aliás meu pai é psicanalista e também tinha problemas com os pais). De tanto o quadro perdurar por anos, ele acabou se tornando uma das poucas pessoas que não consigo tolerar. Penso que já agüentei injustiças demais e que não tenho motivos para agüentar mais.</i></p> <p><i>É isso que me isola de tudo e de todos, não permitindo que eu venha a ter experiências mais relevantes, não me atrevo a dizer perigosas ou incorretas, porque esse senso eu consegui aprender.</i></p>

2.2.2 Convergências dos Discursos: identificação das Categorias

Concluída a explicitação dos discursos, as *Unidades de Sentido*, numa segunda direcionalidade do pesquisador, foram cruzadas entre si e convergiram para as *categorias*, a fim de que pudéssemos dar início a uma primeira leitura de dados da investigação. Essas *Unidades de Sentido* estão identificadas nos Quadros de Convergência dos Discursos como *Proposições dos Sujeitos*.

As *Unidades de Sentido* dos discursos escritos on-line foram cruzadas entre si e convergiram para oito categorias, a saber: *abreviação, acentuação, escrita oralizada, estrangeirismo, maiúscula, neologismo, pontuação, signo de afetividade*.

As *Unidades de Sentido* dos discursos escritos off-line também foram cruzadas entre si e convergiram para sete categorias: *acentuação, escrita oralizada, estrangeirismo, maiúscula, neologismo, pontuação, signo de afetividade*.

Para que seja compreendido mais claramente o movimento realizado no processo de convergência das *Unidades de Sentido*, tanto dos discursos escritos on-line, quanto dos discursos escritos off-line, elaboramos dois quadros que ilustram esse movimento, conforme indicação a seguir:

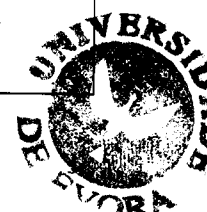
QUADRO IV – CONVERGÊNCIA DOS DISCURSOS ESCRITOS ON-LINE

CATEGORIAS	PROPOSIÇÕES DOS SUJEITOS	DESCRIÇÕES
ABREVIÇÃO	Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns's Rose e Charlie Brown vai ser só loucura combinado! Blza!!!	D1a
	Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão [...]	D2a
	E aí, Ju, hj tem Babado novo na Studio, a galera toda vai inclusive aquele gato do terceirão, vc ã vai deixar o bofe sozinho né! Bjoks !	D3a
	Vai ter a presença ilustre dos DJ's Claudinho Polary e Zeca Pinheiro	D4a
	VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL. [...] SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. BJIM	D5a
	Blz Evandro? Vai ter o show de Angra aquela banda que vc me pediu o CD emprestado lembra? flw!	D6a
	Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por lah, pd ser? Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum! Espero te v por lah...	D7a
	Vc tah a fim de ir pra balada sábado?! Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho! Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!! Bjus	D8a
	Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país.	D10a
	Amiga, kdê tu? Vai ter um DJ super famoso de Fortaleza! E pra akbar ã tem hora... hehehe! Bjos, Rafa	D11a
	Kra, tu naum acredita. Bjinhuuxx!	D12a
	ACENTUAÇÃO	Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por lah, pd ser? Espero te v por lah...

ACENTUAÇÃO	<p>Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho! Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!!</p>	D8a
	<p>Vamos lah, vamos?? Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!!</p>	D9a
ESCRITA ORALIZADA	<p>Oi amor da minha vida! Vamos sábado na Studio 7 [...] vai ser só loucura combinado!</p>	D1a
	<p>E aí Douglas! Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão falow cabeça de gato.</p>	D2a
	<p>E aí, Ju, hj tem Babado novo na Studio [...] vc ã vai deixar o bofe sozinho né! Ah e aproveita liga p teu primo e diz que eu tow esperando ele lá.</p>	D3a
	<p>Ah!!!! E todos os nossos amigos vão estar lá.</p>	D4a
	<p>OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -)</p>	D5a
	<p>Blz Evandro? Flw!</p>	D6a
	<p>Oi Jô! Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum! HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D</p>	D7a
	<p>Ei miga! Vc tah a fim de ir pra balada sábado?! Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!! Bjus</p>	D8a
	<p>Oiiii Amigaaaaaa! Eu morro de saudades de ti sabia?? : ([...] Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos??</p>	9a
	<p>Vamu, vamuu?!! Vamu?! Plis?! Vai ser piração total!! hehehehe ...</p>	D10a
	<p>Amiga, kdê tu? Tu sumiu! Tô te avisando da festa de sábado na Studio, vamuu? Falei com o pexoaw. Vamu por favor! Comexa 23:00h viu? E pra akbar ã tem hora... hehehe!</p>	D11a
	<p>HuUuUuuUmmm... Kra, tu naum acredita Bjinhuuux!</p>	D12a

ESCRITA ORALIZADA	Oi markinhos??? adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7??? Taty Quebra Barraco hehehe... vamu vamu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ... Te adolo	D13a
	E aí xegado? Vamu lá, kra.	D14a
ESTRANGEIRISMO	Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns's Rose e Charlie Brown	D1a
	eu te garanto que vai ser muito boa essa festa, porque quem está organizando é a promoter Bianca waladão.	D4a
	Cara vai ter lá na Studio uma festa massa. Vai ter o show de Angra	D6a
	Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por lah, pd ser? Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum!	D7a
	Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!!	D9a
	Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país. Vamu?!? Plis?!?!	D10a
	SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show massa na STUDIO, do grupo DETONAUTAS	D12a
	adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7??? vamu vamu... plis...	D13a
MAIÚSCULA	Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão [...]	D2a
	E aí, Ju, hj tem Babado novo na Studio	D3a
	[...] eu te garanto que vai ser muito boa essa festa, porque quem está organizando é a promoter Bianca waladão.	D4a
	OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -) VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL. VAI SER SÓ PIRAÇÃO. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE GATINHOS. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. ME LIGA PRA GENTE COMBINAR. BJIM	D5a
	HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D nEUry'S	D7a

MAIÚSCULA	<p>Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país. jessikinha.</p>	D10a
	<p>SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show massa na STUDIO, do grupo DETONAUTAS! olha o horário: 22 horas; quero vê presença marcada!</p>	D12a
	<p>Oi markinhos??? adivinha de quem vai ter um xou na Studio 7??? [...] vamu vamu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. espero sua ligação, viu??? a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ...</p>	D13a
NEOLOGISMO	<p>Truta estou te escrevendo para te avisar da festa na Studio 7. Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão truta quando tu receber tu me retorna para marcarmos de irmos juntos eu vou avisar para o resto dos truta falow cabeça de gato.</p>	D2a
	<p>a galera toda vai inclusive aquele gato do terceiro, vc ã vai deixar o bofe sozinho né! Se ele vacilar o chifre vai rolar. ; -)</p>	D3a
	<p>VAI SER SÓ PIRAÇÃO. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE GATINHOS. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA.</p>	D5a
	<p>Cara vai ter lá na Studio uma festa massa. Cara vai ser o bicho!</p>	D6a
	<p>Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers</p>	D7a
	<p>Ei miga! Vc tah a fim de ir pra balada sábado! Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse,</p>	D8a
	<p>E por falar nisso... vai ter uma festa bombando sexta dia 4 de novembro na Studio!! Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Eu jah até comrei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!!</p>	D9a
	<p>Vai ser piração total!! hehehehe ...</p>	D10a
	<p>SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show massa na STUDIO, do grupo DETONAUTAS!</p>	D12a
	<p>E aí xegado? Vai ter um show na Studio 7, Dark Funeral direto da Suécia. curtindo na paz e tranqüilidade : -7</p>	D14a
PONTUAÇÃO	<p>Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns's Rose e Charlie Brown vai ser só loucura combinado! Blza!!!</p>	D1a



<p>PONTUAÇÃO</p>	<p>Ah!!!! E todos os nossos amigos vão estar lá.</p> <p>OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -)</p> <p>Se vc for me dah 1 tok, tah ok???!!!!</p> <p>Oiiii Amigaaaaaa!! Eu morro de saudades de ti sabia?? : (E por falar nisso... vai ter uma festa bombando sexta dia 4 de novembro na Studio!! Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos?? Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!! Vou esperar tua resposta.</p> <p>Anninhaaaaaaa!! Vai ter uma festa na Studio!! Vai ser no sábado 23:00hs por aí... Vamu, vamu?!! Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país. Vamu?! Plis?!! Qualquer coisa me liga. Vai ser piração total!! hehehehe ...</p> <p>Oi markinhos??? adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7??? Taty Quebra Barraco hehehe... vamu vamu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. espero sua ligação, viu??? a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ...</p>	<p>D4a</p> <p>D5a</p> <p>D8a</p> <p>D9a</p> <p>D10a</p> <p>D13a</p>
<p>SIGNO DE AFETIVIDADE</p>	<p>Se ele vacilar o chifre vai rolar. ; -)</p> <p>OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -)</p> <p>HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D Espero te v por lah...</p> <p>Oiiii Amigaaaaaa!! Eu morro de saudades de ti sabia?? : ([...] Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!!</p> <p>Anninhaaaaaaa!!</p> <p>E pra akbar ñ tem hora... hehehe!</p> <p>Bjinhuuxx! Alessandra</p> <p>Oi markinhos???[...] Taty Quebra Barraco hehehe... [...] a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ... Te adolo</p> <p>Imperdível ... : -)))) curtindo na paz e tranqüilidade : -7</p>	<p>D3a</p> <p>D5a</p> <p>D7a</p> <p>D9a</p> <p>D10a</p> <p>D11a</p> <p>D12a</p> <p>D13a</p> <p>D14a</p>

QUADRO V – CONVERGÊNCIA DOS DISCURSOS ESCRITOS OFF-LINE

CATEGORIAS	PROPOSIÇÕES DOS SUJEITOS	DESCRIÇÕES
ACENTUAÇÃO	[...] eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério.	D3b
	Eu vivia por viver somente e isso me tornava irresponsavel e vazia, jah não via o verdadeiro sentido das coisas e nem me preocupava com as conseqüências de meus atos vãos.	D7b
	Logo desconfiei, jah havia reparado nele, da janela via as horas que ele passava em frente ao computador, era assustador ele não saía de lah por nada.	D13b
	Minha mãe é muito superprotetora, criada no interior e também com difíceis relações com os seus pais, minha mãe não permite que eu mesmo venha aprender, o que gera conflitos pelas minhas tentativas de mais liberdade em meus atos corriqueiros, nem deixa eu no minimo organizar as sequencias do que faço, não deixa que eu crie novas possibilidades, [...]	D14b
ESCRITA ORALIZADA	Um domingo eu liguei no seu celular e uma garota atendeu me dizendo várias coisas e inclusive que tava namorando ele. Depois de umas horas ele me liga dizendo pra eu esquecê-lo, pois ele tava namorando outra, e desligou o telefone na minha cara.	D1b
	Bom o fato que mais marcou foi quando eu tinha 16 anos, no dia 16/09/03 ocorreu que eu estava no meu comércio com os meus primos e os meus tios nós estávamos brincando do Jogo do Milhão quando três pessoas bem vestidas entraram no comércio Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou nova menti vou atirar.	D2b
	<p>Todos no carro escutando uma bela música, aí decidimos banhar na praia. Brincamos por alguns minutos e aí tudo aconteceu. Já era tarde, fomos perceber que ele desapareceu.</p> <p>Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e derrepente chegaram dois caras e ficaram rodeando o nosso veículo. Nenhuma de nós três nem imaginávamos que eles seriam assaltantes, pensamos que eram flanelinhas, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns trocados. [...] O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois saio correndo levando nossas bolsas [...]</p>	D4b D5b

ESCRITA ORALIZADA	Entaum escondi-me, rezei para que algum dia me perdoassem	D7b
	Ele não possuía emprego, mas todo trocado que ganhava cantando e tocando nos bares gastava comprando brinquedos e satisfazendo alguns dos desejos de consumo. [...] no dia seguinte, ele iria viajar para Araiões (município onde mora minha vó) para rever sua mãe e apresentá-la à sua nova namorada. Antes de partir, passa por casa para perguntar se minha mãe desejava ir também, mas ela não aceita a proposta e lhe deseja boa viagem, além de muitas lembranças para minha vó.	D8b
	Eu, bom eu não tive coragem de contar a muita gente sobre o que acontecera.	D9b
	Com coisa de quarenta e poucos minutos (quase uma hora!) meu ônibus chega chapado, até penso em não pegá-lo, mas queria logo chegar em casa. [...] e quando vou subindo... um neguinho bem velhinho puxa meu cordão do pescoço. O malandro não corria absolutamente nada! [...] e disse: tá aí menina, já devolvi! Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda [...] Olha que não sou agressiva, tenho tanta calma e paciência para resolver qualquer problema, [...] Com isso, o marginal voltou a avenida de origem. [...]	D12b
	Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy filho de papai passou a um preso qualquer.	D13b
	considero que a pessoa nasce em “branco” e que seus mais próximos moldam seu ser, por isso acho que é a meus pais que devo essa falta. [...] [...] impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me dobrar, num ato violento.	D14b
ESTRANGEIRISMO	O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois saio correndo levando nossas bolsas com o dinheiro das compras e nós desesperadas chamamos a polícia.	D5b
	Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy filho de papai passou a um preso qualquer.	D13b
MAIÚSCULA	O meu amigo falou: “Gil está do lado de DEUS agora”.	D4b
	Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época era normal para mim e para as pessoas a minha volta, alienados, todos nós,	D7b

<p style="text-align: center;">MAIÚSCULA</p>	<p>embasbacados, LOUCOS. [...] e durante uns SETE meses tentei merecer sua confiança incessantemente e mostrar estabilidade.</p>	<p style="text-align: right;">D8b</p> <p style="text-align: right;">D9b</p> <p style="text-align: right;">D10b</p> <p style="text-align: right;">D14b</p>
	<p>O dia mais triste e doloroso que vivi foi quando meu tio preferido morreu. Tudo começou da seguinte forma: Meu tio predileto se chamava Bernilton e ele era muito carinhoso e divertido comigo e com minha irmã Brenda. [...] no dia seguinte, ele iria viajar para Araioses (município onde mora minha vó) [...] neste mesmo dia, à tarde, recebemos a notícia de que o carro que meu tio conduzia havia capotado poucos quilômetros antes de chegar a Araioses [...]</p>	
	<p>Foram QUATRO dias angustiantes, os quais pouco dormi, estudei, e principalmente estive feliz ou sorrindo [...] Na quinta-feira, EXATAMENTE às 17:15, o meu celular tocou, era a minha mãe, [...]</p>	
	<p>Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro. Toda a noite??!! MENTIRA!!!!</p> <p>[...] tem que ser tudo EXATAMENTE da forma que ela delega, impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me dobrar, num ato violento.</p>	
<p style="text-align: center;">NEOLOGISMO</p>	<p>Certo dia encontrei um menino e pensei que fosse minha cara metade.</p>	<p style="text-align: right;">D1b</p>
	<p>Ao colocar ele disse, isso é um assalto vamos passa toda a grana. [...] Nisso o que estava com a arma disse está com medo é mermão não é isso que tem muita gente olhando.</p>	<p style="text-align: right;">D2b</p>
	<p>derrepente chegaram dois caras e ficaram rodeando o nosso veículo. [...] pensamos que eram flanelinhas, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns trocados. [...] os caras vieram logo atrás de nós [...] os dois caras nos pararam e pediram um cigarro.</p>	<p style="text-align: right;">D5b</p>
	<p>De certa forma, esse cenário totalmente diferente do que já havíamos convivido estava nos incomodando tanto, que não passamos mais de um mês nesse inferno. [...] Chegamos à conclusão que as pessoas são completamente desculturadas</p>	<p style="text-align: right;">D6b</p>
	<p>A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e o que eu fantasiava!!!! Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época era normal para mim e para as pessoas a minha volta, alienados, todos nós, embasbacados, LOUCOS.</p>	<p style="text-align: right;">D7b</p>

NEOLOGISMO	<p>Falar sobre coisas tristes não é muito meu forte, mas a história mais marcante que ainda tenho viva em minha memória não é engraçada nem agradável. Em pleno dia 14 de março, 5 provas para fazer e eu muito aperreada mas feliz. O pior bloco de avaliações, mas em compensação ver meu primo que não via há mais de 2 anos salvaria meu dia, por mais que ganhasse cinco zeros.</p>	D11b
	<p>Cheguei à parada, e nada do busão chegar. [...] O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, detonando o ladrão: [...] chegou e encostou o criminoso no busão (o que eu ia pegar), [...]</p>	D12b
PONTUAÇÃO	<p>Ao colocar ele disse, isso é um assalto vamos passa toda a grana. Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou nova menti vou atirar. Um deles falou: “vamos, vamos porque parece que já chamaram a polícia”. Nisso o que estava com a arma disse está com medo é mermão não é isso que tem muita gente olhando.</p>	D2b
	<p>Tinha apenas sete aninhos de idade quando descobri que meu pai era usuário de droga (maconha). eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério.</p>	D3b
	<p>Alguns minutos depois... cadê Gil???!! – todos perguntamos. Procuramos mas não achamos.</p>	D4b
	<p>A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e o que eu fantasiava!!!! incessantemente e mostrar estabilidade.</p>	D7b
	<p>Nós três dormíamos no mesmo quarto. Pura bagunça!!!! [...] e esse alguém era o irmão de Márcia. Meu Deus!!!! Não sabia como iria contar isso a ela. Que aberração!!!! Era constrangedor!!!! [...] Nossa!!!! Parecia que a temperatura nesse dia estava -10°C, porque eu tremia demais. [...] Que mentirosos!!!! Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro. Toda a noite???!! MENTIRA!!!!</p>	D10b
	<p>Uma despedida surpresa, quer dizer, não houve despedida. A dor aliviou, mas a saudade.....</p>	D11b
<p>O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, detonando o ladrão: seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade! Seu parasita! Como ele percebeu que estava por pegá-lo, jogou o cordão</p>	D12b	

	com o pingente (o qual tem meu nome) e disse: tá aí menina, já devolvi! Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: "se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo"; nisso eu correndo, o cordão ao chão.	
SIGNO DE EXPRESSIVIDADE	São de uma ética baixíssima e de educação muito pobre... e não esquecendo que todo tipo de conflito, intriga se resolvia na porraaaaaada.	D6b

**QUADRO VI – QUADRO ILUSTRATIVO DE CONVERGÊNCIA DAS CATEGORIAS
NOS DISCURSOS ESCRITOS ON-LINE**

DESCRIÇÕES →	1a	2a	3a	4a	5a	6a	7a	8a	9a	10a	11a	12a	13a	14a	TOTAL
CATEGORIAS															
ABREVIACÃO	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			11
ACENTUAÇÃO							x	x	x						03
ESCRITA ORALIZADA		x	x			x	x	x		x	x	x	x	x	10
ESTRANGEIRISMO	x			x		x	x		x	x		x	x	x	09
MAIÚSCULA		x	x	x	x		x			x		x	x		08
NEOLOGISMO		x	x		x	x	x	x	x	x		x		x	10
PONTUAÇÃO	x			x	x			x	x	x			x		07
SIGNO DE AFETIVIDADE			x		x		x		x	x		x		x	07

2.2.3 As Categorias: uma Primeira Leitura dos Dados

As categorias que emergem a partir dos discursos dos sujeitos e que se doam ao pesquisador, seja de forma clara e inequívoca, seja veladamente através de metáforas, mitos ou expressões simbólicas são:

- a) escrita on-line: *abreviação, acentuação, escrita oralizada, estrangeirismo, maiúscula, neologismo, pontuação e signo de afetividade;*
- b) escrita off-line: *acentuação, escrita oralizada, estrangeirismo, maiúscula, neologismo, pontuação e signo de afetividade.*

Para atribuir-lhes significados e interpretá-las, o pesquisador deve aguçar sua percepção – pano de fundo sobre o qual determinadas perspectivas do fenômeno se mostram; deve, também, ter a habilidade em adentrar o círculo hermenêutico, entendido como o lugar onde, primordialmente, o todo recebe a sua definição através das partes que o compõem e onde estas partes só podem ser compreendidas em relação a esse todo – no caso o texto.

Segundo Ricoeur (1991, p.201),

A reconstrução do texto enquanto todo oferece, como consequência, um caráter circular, no sentido de que está implicado no reconhecimento das partes. E, reciprocamente, é, ao construir os pormenores, que reconstruímos o todo.

Nesse sentido, atribuir significado a cada categoria isoladamente implica extraí-las do contexto mais amplo onde adquirem significado e, assim, ao isolá-las, incorrer no risco de restringi-las nas suas possibilidades interpretativas. Esse isolamento pode permitir um exame pormenorizado de cada uma delas, de modo a tornar visíveis aspectos que nem sempre são perceptíveis. Pode permitir, ainda, uma aproximação, não só do lado comum do enunciado, mas também das significações mais sutis que as categorias possam guardar.

Consideradas ambas as possibilidades, optamos em interpretar as categorias uma a uma e, concomitantemente, recolocá-las em relação umas com as outras, procurando construir uma “rede”, buscando estabelecer, não apenas significações, mas também intersignificações.

Não pretendemos tratar essas categorias segundo uma ordenação seqüencial, critério escolhido para sua apresentação, mas, sim, deixar que elas se manifestem conforme a força de apreensão que cada uma delas contiver.

Por sua vez, nosso trabalho como pesquisadora, por uma questão de rigor metodológico, até este momento se colocou em uma posição secundária no cenário desta pesquisa, calando-se para que o fenômeno se tornasse visível, ou como afirma Ricoeur (1996), portando-se como um maestro que segue as instruções das notas de uma partitura musical, reassume agora uma nova função: mostrar-se como um ser atribuidor de significados, ou seja, o sujeito que, neste movimento, compreende, interpreta, faz opções e se expressa.

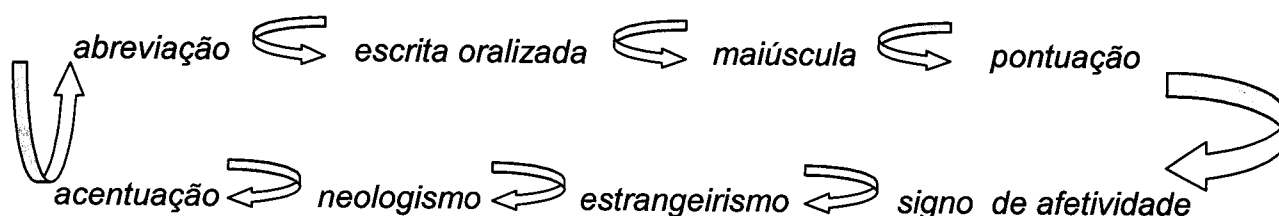
Neste ato de reflexão sobre as categorias que emergiram dos discursos compreendidos, utilizaremos o léxico, por considerarmos a propriedade que ele possui de manter o registro das diferentes significações atribuídas aos termos aqui empregados. Faremos, ainda, referência tanto aos autores que embasam a presente pesquisa, como a outros que se fizerem necessários.

Para a construção da “rede de significações e de intersignificações”, estabelecemos a convergência das categorias que emergiram tanto da escrita on-line quanto da escrita off-line. Este movimento está compondo o Quadro VIII, o qual demonstra como as categorias convergiram nas escritas on-line e off-line, conforme apresentação a seguir:

**QUADRO VIII – QUADRO ILUSTRATIVO DAS CATEGORIAS
ESCRITA ON-LINE E ESCRITA OFF-LINE**

CATEGORIAS	ESCRITA ON-LINE	ESCRITA OFF-LINE	TOTAL
ABREVIÇÃO	11	00	11
ACENTUAÇÃO	03	04	07
ESCRITA ORALIZADA	10	05	15
ESTRANGEIRISMO	09	02	11
MAIÚSCULA	08	06	14
NEOLOGISMO	10	08	18
PONTUAÇÃO	07	07	14
SIGNO DE AFETIVIDADE	07	01	08

Concluído o movimento de convergência das categorias, estabelecemos uma nova convergência: as categorias foram organizadas numa espécie de rede de sentidos, para que pudéssemos iniciar um novo movimento – o de atribuir significados às categorias que se mostram a partir dos discursos, assim organizadas:



Para a organização das categorias em rede, procuramos colocá-las uma em relação recíproca com a outra e todas formando um todo coeso e harmônico, a

partir das relações de sentido que estabelecem entre si, uma vez que emergem imbricadas umas nas outras. Assim,

cada um destes conceitos não só obtém a diversidade das suas significações, dos seus usos em contextos definidos, mas os diversos contextos põem-nos em relação recíproca de maneira que se deveria falar tanto de intersignificação como de significação; o tipo de discurso que vamos considerar está de tal modo constituído que aí se encontra um emprego significativo [...] por isso, compreender um desses termos é compreendê-los a todos, ao compreender uns pelos outros (RICOEUR, 1989, 29).

Nesse sentido, focamos o nosso olhar, neste momento de compreensão/ interpretação das categorias, para os enunciados, também considerados *proposições dos sujeitos*, como uma expressão do vivido, não como coisas que simplesmente existem, mas como signos que designam uma realidade apreendida.

Iniciamos este novo movimento, ou seja, uma primeira leitura dos dados, observando a linguagem dos sujeitos da pesquisa presente nas proposições:

Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns's Rose e Charlie Brown vai ser só loucura combinado! Blza!!! (D1a)

Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão [...] (D2a)

E aí, Ju, hj tem Babado novo na Studio [...] vc ñ vai deixar o bofe sozinho né! Bjoks! (D3a)

VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL. [...] SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. BJIM (D5a)

Biz Evandro?

Vai ter o show de Angra aquela banda que vc me pediu o CD emprestado lembra? flw! (D6a)

Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por lah, pd ser? Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum! Espero te v por lah... (D7a)

Vc tah a fim de ir pra balada sábado?! Vai ser muito massa a festa q vai rolar lah na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho! Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!! Bjus (D8a)

Amiga, kdê tu?

Vai ter um DJ super famoso de Fortaleza! E pra akbar ñ tem hora... hehehe!

Bjos, Rafa (D11a)

Kra, tu naum acredita.

Bjinhuuxx! (D12a)

Nestes discursos, a categoria *abreviação* manifesta-se presente, caracterizando o uso da língua escrita no espaço virtual. Nomeia um tipo de fenômeno lingüístico que a gramática tradicional registra como *abreviação vocabular*, um dos processos de formação de palavras na língua que consiste na “redução de frases e palavras até limites que não prejudiquem a compreensão” (CUNHA; CINTRA, 1987, p.116). Nesse processo, estão incluídas as *siglas*, criação vocabular que consiste em reduzir longos títulos a siglas constituídas das letras iniciais das palavras que os compõem.

Bechara (2001) considera a *abreviação* um processo que consiste no emprego de parte da palavra pelo todo, comum tanto na língua coloquial quanto na linguagem cuidada. Para ele, a forma abreviada se constitui uma nova palavra “e, nos dicionários, tem tratamento à parte, quando sofre variação de sentido ou adquire matriz especial em relação àquela donde procede” (BECHARA, 2001, p.371). Afirma, ainda, que as *siglas* podem ser incluídas como caso especial de abreviação, reafirmando a posição de Cunha; Cintra (1987), e se constituem o processo de criação de palavras mediante a leitura (isolada ou não) dos grafemas que compõem a sigla. Citamos como exemplo UE para designar Universidade de Évora e/ou União Européia.

Para Silva; Koch (1991), a *abreviação*, como um recurso de incorporação de palavras à língua, é ocasionada por economia, ou seja, pela lei do mínimo esforço. Contudo, uma vez criada, passa a se constituir uma nova palavra, embora com o mesmo significado da palavra original, reafirmando, assim, a visão de Bechara (2001). Consideram as *siglas* um outro processo de formação de palavras da língua e definem-nas de acordo com Cunha; Cintra (1987), ou seja, como uma

redução de longos títulos às letras das palavras que as compõem, como é o caso de *PTB* para designar *Partido Trabalhista Brasileiro*.

A presença da categoria *abreviação* nos discursos se faz por redução de palavras, como: **Blza/Blz** por **beleza**, **hj** por **hoje**, **vc** por **você**, **pd** por **pode**, **pq** por **porque**, **flw** por **falou**, **Bjoks** por **beijocas**, **Bjus/Bjos** por **beijos**, **Bjim/Bjinhuxx** por **beijinho(s)** (D1a, D2a, D3a, D5a, D6a, D7a, D8a, D11a e D12a). São termos que adquirem uma nova forma de representação, ocorrendo nesse processo uma verdadeira truncação.

No léxico⁸⁵, o termo *abreviação* está registrado com os seguintes significados: acção de abreviar, abreviamento; (do latim tardio *abbreviatio*) ato ou efeito de abreviar, abreviamento, abreviatura.

Como um ato intencional dos sujeitos, a *abreviação*, através dos discursos, se revela como uma ação inventiva, ou seja, uma espécie de invenção, cujo critério é a mistura de caracteres que, quando lidos em voz alta, foneticamente produzem o som das palavras, como é o caso de **flw** por **falou**, **Bjoks** por **beijocas**, **Bjim/Bjinhuxx** por **beijinho(s)**, **Blza/Blz** por **Beleza**, dentre outras abreviações reveladas nos discursos. Essa forma de escrita possibilita o exercício da linguagem de forma diferenciada, fazendo surgir a escrita oralizada e o abandono das normas preestabelecidas tidos como sinais nefastos do momento histórico inaugurado pela Internet (URBANO, 2006).

Nos discursos, também, se destaca a presença de *siglas*, como é o caso de **DJ's/DJ/djs** (D4a, D5a e D10a), para designar *disc-jockey* e de **CD** (D6a), para nomear *Compact Disc*. Essa presença se manifesta nas seguintes proposições:

⁸⁵ Os significados foram extraídos de: **Dicionário universal da língua portuguesa**. Porto: Texto Editora, 1999, p.10; FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.15.

Vai ter a presença ilustre dos DJ's Claudinho Polary e Zeca Pinheiro (D4a)

VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL.
[...] SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. BJIM (D5a)

Blz Evandro?

Vai ter o show de Angra aquela banda que vc me pediu o CD emprestado lembra? flw! (D6a)

Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país. (D10a)

Essas siglas provieram da língua inglesa e estão integradas no léxico da língua portuguesa, cujo registro já se encontra no dicionário⁸⁶.

Ressaltamos que a *abreviação*, como uma categoria de análise, revelou-se apenas nos discursos produzidos no ciberespaço, ou seja, na escrita on-line. Contudo essa categoria induz-nos a refletir sobre o ensino de determinados conteúdos de língua portuguesa desenvolvido nas escolas e a abreviação é um desses conteúdos. Ensiná-lo sem repensar a forma como esse conteúdo tem sido utilizado pelo aluno no espaço virtual significa negar ao aluno sua condição de cidadão do mundo atual.

Ressaltamos, ainda, que a categoria *abreviação* aponta para outra categoria, *escrita oralizada*, entendida como a representação gráfica da fala.

Buscando os sentidos da palavra escrita, no léxico, vamos encontrar o seguinte registro: s. adaptação do italiano *scritta*. *S.f.* aquilo que se escreve; arte, acto de escrever, e acrescentaríamos, utilizando caracteres alfabéticos. Assim, podemos considerar a escrita como uma atividade humana ligada intimamente à linguagem e mesmo dependente dela. Até porque, segundo Cagliari (2006, p.2), a escrita “nada mais é do que uma representação da linguagem oral e, portanto,

⁸⁶ As siglas possuem registro em: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.436 e 699.

recupera a linguagem oral com todas as suas características, inclusive o caráter linear e sintagmático dos elementos que se concatenam numa certa ordem”.

Nos discursos, a *escrita oralizada* se revela como uma arte, uma invenção da linguagem oral. Como uma categoria de análise, manifesta-se, de forma contundente, nas proposições:

Oi amor da minha vida!
Vamos sábado na Studio 7 [...] vai ser só loucura combinado! (D1a)

E aí Douglas!
Truta sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão falow cabeça de gato. (D2a)

E aí, Ju, hj tem Babado novo na Studio [...] vc ã vai deixar o bofe sozinho né! Ah e aproveita liga p teu primo e diz que eu tow esperando ele lá. (D3a)

Ah!!!! E todos os nossos amigos vão estar lá. (D4a)

OLÁ NATHÁLIA!!!!!! :-) (D5a)

Blz Evandro?
Flw! (D6a)

Oi Jô!
Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum!
HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D (D7a)

Ei miga! Vc tah a fim de ir pra balada sábado?!
Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!!
Bjus (D8a)

Oiiii Amigaaaaaa!
Eu morro de saudades de ti sabia?? : (
[...] Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!!
Vamos lah, vamos?? (D9a)

Vamu, vamuu?!!
Vamu?! Plis?!!
Vai ser piração total!! Hehehehe... (D10a)
Amiga, kdê tu? Tu sumiu! Tô te avisando da festa de sábado na Studio, vamuu? Falei com o pexoaw. Vamu por favor! Comexa 23:00h viu? E pra akbar ã tem hora... hehehe! (D11a)

HuUuUuuUmmm...
Kra, tu naum acredita
Bjinhuuxx! (D12a)

Oi markinhos??? adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7??? Taty Quebra Barraco hehehe... vamuu vamuu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ...
Te adolo (D13a)

E aí xegado?
Vamu lá, kra. (D14a)

Expressões como **Oi/Oiiii, aí, né, da qles, Ah, Ei, Olá, naum, baum, tok, vam, plis, kdê, pexoaw, comexa, akbar, kra, bjinhuuxx, kem, dexter, adolo, xegado** (D1a, D2a, D3a, D4a, D5a, D7a, D8a, D9a, D10a, D11a, D12a, D13a, D14a) revelam a presença de uma escrita praticamente falada que se manifesta por meio tanto dos fenômenos da transcrição fonética e da segmentação vocabular, quanto de termos lingüísticos típicos da linguagem oral, como é o caso dos marcadores conversacionais⁸⁷ **Oi/Oiiii, aí, né, Ah, Ei, Olá**, que, mesmo não pertencendo ao conteúdo cognitivo do texto, funcionam como “elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1993, p.1257).

Também encontramos onomatopéias, palavras imitativas, ou seja, palavras que tentam reproduzir certos sons ou certos ruídos (CUNHA; CINTRA, 1987). Podemos registrar sua presença em:

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D (D7a)

Vai ser piração total!! Hehehehe... (D10a)

E pra akbar ñ tem hora... hehehe! (D11a)

HuUuUuuUmmm...

Kra, tu naum acredita (D12a)

Taty Quebra Barraco hehehe... [...] a festa começa as 22hrs e termina ...

Deus sabe huahuahua ... (D13a)

É uma categoria que se manifesta em todos os discursos, assumindo, por vezes, um tom dialógico, conversacional e até confessional, fugindo, assim, do esquema fala/menos formal, escrita/mais formal, entendendo formal no sentido de mais próximo da gramática tradicional, como podemos comprovar em:

⁸⁷ São elementos que, no ato interacional, funcionam como expressões das intenções conversacionais do falante e são determinadas pela situação face a face dos interlocutores.

E aí, Ju, hj tem Babado novo na Studio [...] vc ñ vai deixar o bofe sozinho né! Ah e aproveita liga p teu primo e diz que eu tow esperando ele lá. (D3a)

Oi Jô!

Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser varada! Vai rolar Chemical Brothers, pense menino num show td de baum!
HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D (D7a)

Oiiii Amigaaaaaa!!

Eu morro de saudades de ti sabia?? : (
[...] Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!!
Vamos lah, vamos?? (D9a)

Amiga, kdê tu? Tu sumiu! Tô te avisando da festa de sábado na Studio, vamu? Falei com o pexoaw. Vamu por favor! Comexa 23:00h viu? E pra akbar ñ tem hora... hehehe! (D11a)

Cagliari (1997) caracteriza a escrita em: *pictórica*, representada por desenhos ou pictogramas, os quais consistiam em representações bem simplificadas dos objetos do mundo real; *ideográfica*, representada pelos ideogramas, desenhos que foram, ao longo do tempo, perdendo alguns de seus traços característicos em sua evolução e tornaram-se uma simples convenção da escrita; *alfabética*, cuja origem está nos ideogramas e cuja representação ocorre por meio de símbolos, as letras, utilizadas para registrar os fonemas ou unidades mínimas de som.

O autor afirma que a escrita alfabética possui uma estreita relação com a cultura ocidental e, de certo modo, tem acompanhado o desenvolvimento cultural do Ocidente. Em termos de uso da escrita alfabética, quanto mais se produziu, mais apareceram formas ideográficas nessa parte do mundo, ou seja, no Ocidente. Nos últimos anos, a escrita ideográfica invadiu o mundo moderno, não só na comunicação externa de avisos e de informações, como até mesmo nos jornais (CAGLIARI, 2006).

Pauluk (2004), embora considerando as propostas para identificação dos sistemas de escrita incompletas, por não incluírem, pelo menos, os mitogramas e os logogramas, afirma que há escritas fonológicas e não-fonológicas. As escritas não-fonológicas fazem uso de pictogramas e ideogramas – desenhos representando

coisas ou palavras; já as escritas fonológicas utilizam silabários e alfabetos – códigos representando unidades sonoras da fala, por isso se dividem em silábicas, com cada símbolo correspondendo a uma sílaba, e alfabéticas, com cada sílaba equivalendo a um fonema ou unidade mínima de som.

Nos discursos on-line, encontramos a presença não só da escrita alfabética, mas também da escrita silábica (PAULUK, 2004). Citamos como exemplos de escrita silábica, dentre outras, as abreviações **Blz**, **flw** (D6a), **Bjus** (D8a), **kdê**, **akbar** (D11a), **kra**, **bjinhuuxx** (D12a, D14a), que possuem sílabas representadas por um único símbolo.

Podemos, assim, afirmar que a *escrita oralizada* se revela nos discursos on-line de forma *sui generis*, através de uma escrita com plasticidade e heterogeneidade diferentes das tradicionais, contribuindo para provocar mudanças no ler/escrever e exigindo estratégias metacognitivas diferentes das da leitura/escrita do texto-papel linear. Trata-se de uma

hibridação entre o oral e o escrito, [...] de um 'falar textos' que possui uma linguagem-código a qual produz um tipo de escrita que procura o equilíbrio entre o espaço ocupado na tela e o tempo usado. É a língua regida por um elementar princípio de economia (COSTA, 2005, p.6).

Como uma categoria de análise, a *escrita oralizada* também se revela nos discursos off-line, conforme podemos comprovar nas seguintes proposições:

Um domingo eu liguei no seu celular e uma garota atendeu me dizendo várias coisas e inclusive que tava namorando ele. Depois de umas horas ele me liga dizendo pra eu esquecê-lo, pois ele tava namorando outra, e desligou o telefone na minha cara. (D1b)

Bom o fato que mais marcou foi quando eu tinha 16 anos, no dia 16/09/03 ocorreu que eu estava no meu comércio com os meus primos e os meus tios nós estávamos brincando do Jogo do Milhão quando três pessoas bem vestidas entraram no comércio.
Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou nova menti vou atirar. (D2b)

Todos no carro escutando uma bela música, aí decidimos banhar na praia. Brincamos por alguns minutos e aí tudo aconteceu.
Já era tarde, fomos perceber que ele desapareceu. (D4b)

Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e derrepente chegaram dois caras e ficaram rodeando o nosso veículo. Nenhuma de nós três nem imaginávamos que eles seriam assaltantes, pensamos que eram flanelinhas, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns trocados.

[...] O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois saio correndo levando nossas bolsas [...] (D5b)

Entaum escondi-me, rezei para que algum dia me perdoassem. (D7b)

Ele não possuía emprego, mas todo trocado que ganhava cantando e tocando nos bares gastava comprando brinquedos e satisfazendo alguns dos desejos de consumo. [...]

no dia seguinte, ele iria viajar para Araisoses (município onde mora minha vó) para rever sua mãe e apresentá-la à sua nova namorada. Antes de partir, passa por casa para perguntar se minha mãe desejava ir também, mas ela não aceita a proposta e lhe deseja boa viagem, além de muitas lembranças para minha vó. (D8b)

Eu, bom eu não tive coragem de contar a muita gente sobre o que acontecera. (D9b)

[...] e disse: tá aí menina, já devolvi! Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda[...]

Olha que não sou agressiva, tenho tanta calma e paciência para resolver qualquer problema, [...] (D12b)

Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy filho de papai passou a um preso qualquer. (D13b)

considero que a pessoa nasce em “branco” e que seus mais próximos moldam seu ser, por isso acho que é a meus pais que devo essa falta. [...]

[...] impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me dobrar, num ato violento. (D14b)

Nessas proposições, encontramos duas situações de *escrita oralizada*: a primeira é possibilitada pelo uso de marcadores conversacionais e de expressões típicas da língua coloquial falada; a segunda é representada pelos fenômenos lingüísticos da transcrição fonética, da juntura/segmentação de vocábulos e da hipercorreção.

A *escrita oralizada*, originada pelo uso de marcadores conversacionais e de expressões típicas da língua coloquial falada, nos discursos, se manifesta por meio das expressões negritadas nas proposições a seguir, extraídas de D1b, D2b, D4b, D5b, D8b, D9b, D12b, D14b:

Um domingo eu liguei no seu celular e uma garota atendeu me dizendo várias coisas e inclusive que **tava namorando ele**. Depois de umas horas ele me liga dizendo pra eu esquecê-lo, pois ele **tava** namorando outra, e desligou o telefone na minha **cara**. (D1b)

Bom o fato que mais marcou foi quando eu tinha 16 anos, no dia 16/09/03 ocorreu que eu estava no meu comércio com os meus primos e os meus tios nós estávamos brincando do Jogo do Milhão quando três pessoas bem vestidas entraram no comércio.

Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou **nova menti** vou atirar. (D2b)

Todos no carro escutando uma bela música, **ai** decidimos banhar na praia. Brincamos por alguns minutos e **ai** tudo aconteceu. (D4b)

Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e derrepente chegaram dois caras e ficaram rodeando o nosso veículo. Nenhuma de nós três nem imaginávamos que eles seriam assaltantes, pensamos que eram flanelinhas, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns **trocados**.

[...] O assaltante stressado deu-lhe um tapa na **cara** e depois **saio** correndo levando nossas bolsas [...] (D5b)

Ele não possuía emprego, mas todo **trocado** que ganhava cantando e tocando nos bares gastava comprando brinquedos e satisfazendo alguns dos desejos de consumo. [...] (D8b)

Eu, **bom** eu não tive coragem de contar a muita gente sobre o que acontecera. (D9b)

Com coisa de quarenta e poucos minutos (quase uma hora!) meu ônibus chega **chapado**, até penso em não pegá-lo, mas queria logo chegar em casa. [...] e quando vou subindo... um **neguinho** bem velhinho puxa meu cordão do pescoço.

O **malandro** não corria absolutamente nada! [...] e disse: **tá ai** menina, já devolvi! **Ai** não prestou, fiquei com mais raiva ainda [...]

Olha que não sou agressiva, tenho tanta calma e paciência para resolver qualquer problema, [...]

Com isso, o **marginal** voltou a avenida de origem. [...] (D12b)

Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de playboy **filho de papai** passou a um preso qualquer. (D13b)

considero que a pessoa nasce em “branco” e que seus mais próximos moldam seu ser, por isso **acho** que é a meus pais que devo essa falta. [...]

[...] impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me **dobrar**, num ato violento. (D14b)

As expressões **bom**, **ai**, **olha** (D2b, D4b, D9b, D12b) são marcadores conversacionais que

ajudam a construir e dar coesão e coerência ao texto falado, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informacionais do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. (URBANO, 1993, p.1257).

Alguns desses elementos, como: *também*, *inclusive*, *apenas*, *somente*, *eis*, *aliás*, *isto é*, *então*, *afinal*, por não se enquadrarem nos critérios de classificação

das categorias gramaticais descritas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB, receberam a classificação de *palavras denotativas*, *partículas de realce* ou *partículas expletivas*. Cunha e Cintra (1987), por exemplo, adotaram a expressão *palavras denotativas e*

não devem ser incluídas entre os advérbios. Não modificam o verbo, nem o adjectivo, nem outro advérbio. São por vezes de classificação extremamente difícil. Por isso, na análise, convém dizer apenas: ‘palavra ou locução denotadora de exclusão, de realce, de rectificação’, etc. (CUNHA; CINTRA, 19877, p.549).

Como marcadores de oralidade, essas expressões atribuem ao texto escrito um carácter mais dinâmico, tornando-o vivo e revigorado pela língua falada que é efetivamente a língua em uso em contraponto com a escrita, normalmente presa a convenções, muitas vezes ultrapassadas, da gramática normativa.

Quanto às expressões **tava namorando ele, tava, tá, cara, trocado(s), chapado, neguinho, malandro, marginal, filho de papai, acho, dobrar** (D1b, D5b, D8b, D12b, D13b, D14b), podemos dizer que elas revelam o momento íntimo do discurso (SACCONI, 2006) e, por isso são consideradas aceitáveis em situações comunicacionais mais descontraídas, como as realizadas no recesso do lar, na fala entre amigos, parentes, namorados, dentre outras. São expressões muito presentes na língua coloquial falada, mas nem por isso deixam de se fazer presentes na escrita, pois fala e escrita são realizações de uma mesma gramática, embora exista variação na forma pela qual as atividades lingüísticas são distribuídas entre as duas modalidades, devido a diferenças temporais, sociais e individuais (KATO, 1992). Essa variação na forma delimita o uso da língua, impondo aos falantes, que se julgam proprietários dela (a língua), restrições tanto de ordem intrínseca quanto de ordem extrínseca (TERRA, 1997).

As restrições de ordem intrínseca são naturais, ou seja, decorrem da própria língua, a qual dita as regras que restringem as possibilidades de uso pelo falante; possui uma estrutura – a sua gramática⁸⁸ – aprendida desde a mais tenra idade pelo falante. Por conhecer as normas dessa gramática intrínseca, o falante consegue associar uma seqüência de sons a um conceito e formar palavras; pode construir textos, escolhendo as palavras adequadas para se comunicar, e entender enunciados nunca vistos.

As restrições de ordem extrínseca são impostas de fora para dentro pela comunidade lingüística ou, pelo menos, por parte da comunidade de falantes. As regras são convenções de ordem social e são ditadas por uma das variações de registro da língua que convencionamos chamar língua culta e padrão, considerada “um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um ‘corpus’ definido de valores, fixados na tradição escrita” (GNERRE, 1998, p.6).

No caso dos discursos, o uso de expressões consideradas como típicas da língua coloquial não deve ser visto como uma maneira de plebeizar o texto escrito, pois a transposição desses elementos para a linguagem escrita demonstra a intenção de o autor (no caso, o aluno) criar mais intimidade com o leitor.

A segunda forma de manifestação da categoria *escrita oralizada* decorre do emprego dos fenômenos lingüísticos da transcrição fonética, da juntura /segmentação de vocábulos e da hipercorreção. Como uma categoria de análise, *escrita oralizada* está presente nos seguintes discursos: D2b, D4b, D5b, D7b e D8b e se manifesta nas expressões destacadas nas proposições a seguir:

⁸⁸ O termo gramática está significando “o conjunto sistemático de regras de combinação das palavras de uma língua, ou seja, o conjunto de regras, internalizadas pelos falantes desde a mais tenra idade, que lhes permite construir e decodificar frases possuidoras de sentido” (TERRA, Hernani. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997, p.21).

Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou **nova menti** vou atirar. (D2b)

Já era tarde, fomos perceber que ele **desapareceu**. (D4b)

Quando chegamos, minha mãe estacionou o carro e **derrepente** chegaram dois caras e [...] O assaltante stressado deu-lhe um tapa na cara e depois **saio** correndo levando nossas bolsas [...]. (D5b)

Entaum escondi-me, rezei para que algum dia me perdoassem. (D7b)

no dia seguinte, ele iria viajar para Araiões (município onde mora **minha vó**) para rever sua mãe e apresentá-la à sua nova namorada. Antes de partir, passa por casa para perguntar se minha mãe desejava ir também, mas ela não aceita a proposta e lhe deseja boa viagem, além de muitas lembranças para **minha vó**. (D8b)

Os fenômenos da transcrição fonética (D2b, D4b, D7b, D8b) e da juntura/segmentação de vocábulos (D2b, D5b) revelam que o usuário da língua transferiu para a escrita a realização da palavra na cadeia da fala. Já a hipercorreção (D5b) vem demonstrar o exagero da aplicação de uma norma preestabelecida para a escrita dos vocábulos.

Esses fenômenos, podemos dizer, são decorrentes da complexidade do sistema ortográfico do português, cuja origem se encontra na ortografia do Latim. Nasceu da adaptação da pronúncia da língua, sem nunca ter sido uma simples transcrição fonética. As regras de ortografia da língua conseguem normatizar alguns fatos lingüísticos, como estabelecer que certas formas verbais terminam em **i** e não mais em **e**, como por exemplo, **contribui** e não **contribue**; que escrevemos Brasil com **s** e não com **z**; que as palavras paroxítonas terminadas em vogais⁸⁹ **i** e **u** devem ser escritas com **e** e **o**, respectivamente, dentre outras regras.

O mundo cultural letrado considera a ortografia como forma ideal de representação das palavras e essa é uma das razões pelas quais se torna difícil ensinar a transcrição fonética. Dada a natureza do sistema alfabético da escrita, as

⁸⁹ Referimo-nos à vogal como fonema pertencente à língua em uso e não como sinal gráfico, ou seja, como letra vogal. O sinal gráfico pertence à escrita da língua.

letras induzem facilmente à conclusão de que há uma relação unívoca de ida e volta entre a letra e o padrão que ela representa, dado pelo princípio acrofônico que diz que, no nome das letras, encontra-se o som que ela representa (CAGLIARI, 2002). Contudo, a ortografia está subjacente a qualquer sistema de escrita e, por isso, deve ser preservada. Como se trata de uma forma abstraída das inúmeras maneiras como os vocábulos poderiam ser escritos, uma vez aceita e generalizada, torna-se uma forma de escrita fixa, imutável, que deve ser aprendida através de regras e de memorização de formas estabelecidas arbitrariamente pela tradição ou por algum legislador (CAGLIARI, 2002).

Ressaltamos, nos discursos, um caso de transcrição fonética – a expressão **entaum** – presente na seguinte proposição:

Entaum escondi-me, rezei para que algum dia me perdoassem. (D7b)

Nesse caso, a transcrição fonética foi intencional e revela uma forma de escrita que tem surgido nas comunicações do ciberespaço, através de uma linguagem distensa, despreocupada e indisciplinada, expressa em textos fluidos, rápidos e simultâneos.

Convém dizer que a forma como a categoria *escrita oralizada* se manifesta nos discursos apresenta peculiaridades: nos discursos escritos on-line, temos uma escrita reinventada, o que não acontece nos discursos de escrita off-line, exceção feita ao discurso D7b, que apresenta características dessa escrita reinventada. Os fenômenos lingüísticos da transcrição fonética, da juntura/segmentação de vocábulos e da hipercorreção são comuns em textos escritos, cujo usuário ainda não domina o sistema de ortografia da língua. Na escola, por exemplo, o aluno, para escrever, utiliza a língua oral como referência,

transcrevendo, assim, a fala que utiliza em seu grupo social para as suas produções escritas.

Nesse processo de significações e de intersignificações, para desvelamento de nosso fenômeno de investigação, vislumbramos a categoria *maiúscula* que se articula pelo sentido à categoria *escrita oralizada*.

Tanto nos discursos escritos on-line quanto nos discursos escritos off-line, a categoria *maiúscula* se revela a partir de duas situações: *emprego expressivo de maiúsculas* e *ausência de maiúsculas*.

O *emprego expressivo de maiúsculas* se manifesta nos discursos D5a, D7a e D12a, conforme proposições a seguir:

OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -)
VAI TER UMA FESTA NO SÁBADO LÁ NA STUDIO 7 COM O DJ MACAL.
VAI SER SÓ PIRAÇÃO. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE
GATINHOS. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A GALERA. ME LIGA PRA
GENTE COMBINAR. BJIM (D5a)

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D
nEury'S (D7a)

SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show massa na STUDIO, do grupo
DETONAUTAS! olha o horário: 22 horas; quero vê presença marcada!
(D12a)

Início a interpretação das proposições, desvelando o significado de *expressivo* que, no léxico, denota: que exprime; que reflecte bem; significativo; enérgico.

Nas proposições, o emprego de *maiúscula* se manifesta de forma significativa, ou seja, refletindo bem a intencionalidade do produtor do texto, que é expressar pela palavra escrita a carga emocional que envolve o enunciador no momento do ato comunicativo.

No português do Brasil, de acordo com a gramática normativa⁹⁰ e com o Formulário Ortográfico que contém as “Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa” (FERREIRA, 1999, p.XX), o emprego de letras maiúsculas está limitado a: início de período, verso ou citação direta; substantivos próprios de qualquer espécie; nomes de eras históricas e épocas notáveis; nomes designativos de altos conceitos religiosos, políticos ou nacionalistas; nomes designativos de artes, ciências ou disciplinas, bem como altos cargos, dignidades ou postos; nomes de repartições, corporações ou agremiações, edifícios e estabelecimentos públicos ou privados; títulos de livros, jornais, revistas, produções artísticas, literárias e científicas; nomes de fatos históricos, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos; nomes de escolas de qualquer espécie ou grau de ensino; nomes comuns quando personalizados ou individualizados, e de seres morais ou fictícios; nomes dos pontos cardeais, quando designam regiões; nomes, adjetivos, pronomes e expressões de tratamento ou reverência; palavras que, no estilo epistolar, se dirigem a alguém que, por deferência, consideração ou respeito, se queira realçar por esta maneira.

O emprego de maiúsculas, nesses casos, se restringe apenas à letra inicial do vocábulo. Foram normas estabelecidas em 1943 e permanecem até hoje sem uma revisão oficial, sem atualização. Estão incluídas nessas normas as siglas que, embora não haja uma norma específica, a gramática traz registradas com maiúsculas, como é o caso da gramática de Cunha e Cintra (1987, p. 117) que

⁹⁰ Dentre as gramáticas normativas, citamos: BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001; CUESTA, Pilar; LUZ, Maria Albertina Mendes da. **Gramática da língua portuguesa**. Trad. Ana Maria Brito e Gabriela de Matos. Lisboa: Edições 70, 1989; MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual**. Coimbra: Almedina, 1983; VILELA, Mário. **Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso**. Coimbra: Almedina, 1999.

registra todas as siglas que utiliza como exemplos com letras maiúsculas: ONU, UNESCO, ABI, PCP, MEC, TAP, FIFA, PMDB, PSD, PDT, dentre outras.

Nos discursos, o emprego de maiúsculas adquire novos significados e se estabelece como mais um signo de expressividade lingüística na escrita on-line: as palavras com todas as letras maiúsculas simbolizam, reafirmamos, gritos, que podem revelar euforia, alegria exagerada, raiva.

As expressões **HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D** e **nEUry'S** (D7a), **SEXTA-FEIRA, AGORA, STUDIO** e **DETONAUTAS** (D12a) e o texto D5a revelam essa expressividade, ou seja, demonstram emoções de euforia, de alegria exagerada que são externalizadas por meio de gritos. Há, portanto, nesses discursos, uma identidade enunciativa nova em que os usuários utilizam um código discursivo pleno de fontes expressivas, também, novas.

Trata-se da reutilização de recursos já existentes na língua que vão se transformando, a partir de novas motivações sociais e situações de comunicação, produzidos pela Internet, uma Tecnologia de Informação e de Comunicação, fazendo surgir essa nova identidade discursiva, denominada por Anis (1999) de *norma scripto-conversacional*. É o caso, por exemplo, do texto D5a que está escrito com todas as letras maiúsculas; por sinal, é o único discurso on-line com esta forma de representação gráfica.

Podemos dizer que as novas motivações enunciativas como: relação de amizade entre os interlocutores, atitudes lúdicas da conversa-escrita teclada, buscas de expressividade, emoção ou afetividade desta nova esfera de vida social possibilitada pela Internet, criam uma variedade de linguagem específica deste novo modo de comunicação.

Essa mesma forma de uso de maiúsculas se revela nos discursos escritos off-line, conforme podemos comprovar a seguir:

O meu amigo falou: “Gil está do lado de DEUS agora”. (4b)

Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época era normal para mim e para as pessoas a minha volta, alienados, todos nós, embasbacados, LOUCOS. [...] e durante uns SETE meses tentei merecer sua confiança incessantemente e mostrar estabilidade. (D7b)

Foram QUATRO dias angustiantes, os quais pouco dormi, estudei, e principalmente estive feliz ou sorrindo [...]
Na quinta-feira, EXATAMENTE às 17:15, o meu celular tocou, era a minha mãe, [...] (D9b)

Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro. Toda a noite??!! MENTIRA!!!! (D10b)

[...] tem que ser tudo EXATAMENTE da forma que ela delega, impondo suas vontades usando de chantagem emocional para conseguir me dobrar, num ato violento. (14b)

Considerando a situacionalidade como um dos padrões de textualidade, a qual abrange o destinatário, os possíveis leitores, o momento histórico-social e cultural em que foi produzido o texto e em que será lido, os discursos D4b, D7b, D9b, D10b e D14b apresentam o uso de maiúsculas como uma construção atípica, levando-se em conta que o texto caracteriza-se como uma escrita tradicional, produzida no espaço da sala de aula e sob a orientação do professor de língua portuguesa.

Essa forma de representação da palavra – com todas as letras maiúsculas – não é comum nos textos escolares e nem sempre figuram em outros tipos de escrita, embora o diálogo literário, por exemplo, e sobretudo as histórias em quadrinhos, façam uso, também, desse tipo de recurso.

Convém destacar uma proposição presente no discurso D8b, cujo emprego de letras maiúsculas não o enquadrámos como expressivo, conforme podemos comprovar:

Tudo começou da seguinte forma: Meu tio predileto se chamava Bernilton e ele era muito carinhoso e divertido comigo e com minha irmã Brenda.

Nessa proposição, os dois pontos não anunciam uma citação, mas sim um desdobramento da frase “**Tudo começou da seguinte forma**”, razão por que a palavra *meu* deveria ser iniciada com minúscula.

Cunha; Cintra (1987), ao discorrerem sobre os dois pontos, apresentam exemplos que revelam o uso de maiúsculas apenas quando esse sinal de pontuação vier anunciando

uma citação (geralmente depois de verbo ou expressão que signifique *dizer, responder, perguntar* e sinônimos):

Como ele nada dissesse, o pai perguntou:

– Queres ou não queres ir? (Érico Veríssimo, *A*, III, 675) (CUNHA; CINTRA, 1987, p.650).

Na atualidade, o que observamos, pelo menos em termos do português do Brasil, são tendências para o uso de maiúsculas que, de um modo geral, é justificado pela ênfase ou destaque. Dentre as tendências, destacamos: as grandes companhias jornalísticas criam, para vários casos, normas próprias que se transformam em uma tendência; o uso de maiúsculas em excesso está desaparecendo, pois tem sido considerado como um dos elementos que “poluem” o texto; o uso de maiúsculas se justifica quando desejarmos atribuir ao texto mais formalidade, mais deferência, mais ênfase.

Assim, aos contextos de emprego de maiúsculas, estão reservados basicamente dois usos particulares: sinalizar o início de períodos e marcar substantivos como próprios.

A segunda situação a considerar, em relação à categoria *maiúscula*, diz respeito à *ausência de maiúsculas* que, nos discursos de escrita on-line, se manifesta nas seguintes proposições:

Truta sabe da qles grupos de marca **nosso Aniversário** e o **Bonde do tigrão** [...] (D2a)

E aí, Ju, hj tem **Babado novo** na Studio. (D3a)

[...] eu te garanto que vai ser muito boa essa festa, porque quem está organizando é a promoter **Bianca waladão**. (D4a)

Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país.
jessikinha. (D10a)

Oi **markinhos**??? adivinha de kem vai ter um xou na Studio 7??? [...] **vamu** **vamu**... **plis**... vai ser perfeito. **vou** dexter até embaixo. **espero** sua ligação, **viu**??? a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ... (D13a)

Essa ausência de maiúsculas ocorre na grafia dos substantivos próprios **nosso Aniversário e Bonde do tigrão** (D2a), **Babado novo** (D3a), **Bianca waladão** (D4a), **jessikinha** (D10a), **markinhos** (D13a), e no início de períodos, conforme podemos comprovar:

Oi **markinhos**??? **adivinha** de kem vai ter um xou na Studio 7??? [...] **vamu** **vamu**... **plis**... **vai** ser perfeito. **vou** dexter até embaixo. **espero** sua ligação, **viu**??? **a festa** começa as 22hrs e termina ...

Considerando que a Internet exige agilidade no ato da escrita, acedimos que a ausência de maiúsculas nos nomes próprios indicam a rapidez com que o texto foi digitado. Pode significar, também, despreocupação e indisciplina por parte dos alunos, quando escrevem on-line. Isto porque alguns discursos apresentam parte dos nomes próprios escritos conforme as normas, ou seja, com inicial maiúscula. Em via de regra, as normas de uso de letras maiúsculas são “respeitadas” pelos escreventes. Contudo, essas normas, reafirmamos, têm sido ressignificadas no espaço virtual, de forma criativa, rompendo, muitas vezes, com o tradicional.

A *ausência de maiúsculas* também se manifesta nos discursos escritos off-line. Nas proposições a seguir, o período inicial de cada parágrafo está iniciado com letra minúscula, conforme podemos comprovar:

no dia seguinte, ele iria viajar para Araiões (município onde mora minha vó)
[...] neste mesmo dia, à tarde, recebemos a notícia de que o carro que meu tio conduzia havia capotado poucos quilômetros antes de chegar a Araiões
[...] (D8b)

Vamu?!! Plis?!!! Qualquer coisa me liga. Vai ser piração total!! hehehehe ... (D10a)

Oi markinhos??? adivinha de quem vai ter um xou na Studio 7??? Taty Quebra Barraco hehehe... vamu vamu... plis... vai ser perfeito. vou dexter até embaixo. espero sua ligação, viu??? a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ... (D13a)

Segundo Cunha; Cintra (1987), os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos: o dos sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as pausas, como a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto e vírgula (;); o dos sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação, como, por exemplo, o ponto de exclamação (!) e o ponto de interrogação (?), embora, afirmam os autores, em geral os sinais de pontuação indiquem, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia.

No caso dos discursos, percebemos que o uso dos sinais de pontuação, mais especificamente dos pontos de exclamação e de interrogação, em todas as proposições, apresentam-se reiterados: em D1a, D4a e D5a, temos os pontos de exclamação a acentuar a inflexão da voz e a duração da pausa pedida pelas formas exclamativas; em D13a, encontramos os pontos de interrogação a intensificar a entonação interrogativa presente nos enunciados; em D8a e D10a, temos os pontos de interrogação seguidos de pontos de exclamação a acentuar a atitude de expectativa do produtor do texto, indicando um estado de dúvida diante do fato; em D9a, encontramos o uso dos sinais de pontuação a indicar as situações enunciativas presentes nos discursos D1a, D4a, D5a, D13a, D8a e D10a, considerando que encontramos: proposições marcadas com pontos de exclamação; proposições marcadas com pontos de interrogação; proposições marcadas com pontos de interrogação seguidos de pontos de exclamação.

Mesmo a gramática normativa regulamentando o uso dos sinais de pontuação, os usuários da língua, na Internet, com muita liberdade, empregam

Em se tratando de um texto escrito, cuja situacionalidade se reporta a uma situação de ensino/aprendizagem, a ausência de maiúscula não está significando não-aprendizagem de uso dessas letras como um conteúdo programático de ensino de língua. Isto porque, se formos considerar o texto D8b como um todo, percebemos que apenas dois dos cinco parágrafos que compõem a estrutura textual estão iniciados com letra minúscula, significando, portanto, certo domínio no uso desse recurso lingüístico.

Convém ressaltar que, no sistema ortográfico do português, as letras maiúsculas apresentam o mesmo valor fonológico de suas correspondentes minúsculas, contudo não podemos comutar uma pela outra na escrita, uma vez que existem regras específicas que regem o uso de maiúsculas ou de minúsculas.

Atribuir significados aos discursos dos sujeitos da pesquisa induz-nos a focar nosso olhar para a *pontuação*, categoria que, nessa tessitura de sentidos, se revela de tanto presente quanto ausente nos discursos.

Nos discursos escritos on-line, essa categoria se manifesta de forma marcante, criativa e reiventada significativamente, conforme podemos observar nas seguintes proposições:

Vamos sábado na Studio 7 vai ter Guns's Rose e Charlie Brown vai ser só loucura combinado!
Blza!!! (D1a)

Ah!!!!!! E todos os nossos amigos vão estar lá. (D4a)

OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -) (D5a)

Se vc for me dah 1 tok, tah ok????!!! (D8a)

Oiiii Amigaaaaaa!!
Eu morro de saudades de ti sabia?? : (
E por falar nisso... vai ter uma festa bombando sexta dia 4 de novembro na Studio!! Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! Vamos lah, vamos?? Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaaa!! Vou esperar tua resposta. (D9a)

Anninhaaaaaaa!!
Vai ter uma festa na Studio!! Vai ser no sábado 23:00hs por aí... Vamu, vamu??!! Vai tocar o melhor do dance, com os melhores djs do país.

esses sinais de maneiras diversas e rompem com o preestabelecido. Assim, as regras de pontuação tornam-se em variáveis que podem prevalecer em algumas situações, visto que os atos enunciativos se constituem o locus de subjetivizações da linguagem e os sinais de pontuação revelam o caráter, podemos dizer, único, de que se revestem esses atos.

O emprego que o usuário da língua faz dos sinais de pontuação caracteriza e ajusta os enunciados escritos, pois, segundo Chacon (1998, p.143),

Os aspectos rítmicos da atividade enunciativa estão subjacentes à seleção e à combinação que o sujeito faz de fragmentos na escrita, uma vez que, ao demarcá-los por meio de sinais de pontuação, o sujeito não apenas os individualiza, mas também (ou sobretudo) os alterna, estabelecendo, com eles, relações rítmicas.

Nos discursos de escrita on-line, a pontuação acontece com extrema liberdade, com interrupções significadas pelas reticências, conforme normas preestabelecidas, com frases exclamativas e interrogativas que marcam a transcodificação da intenção dos sujeitos em caracteres gráficos.

Nesse sentido, a *pontuação*, nos discursos, não foi empregada de acordo com o padrão lógico-gramatical, mas sim como marcas características do ritmo e como marcas enunciativas do processo de escrever, “indiciando o escrevente e o leitor ao registrarem a atitude do primeiro na construção do segundo, numa interlocução em que os interlocutores distanciam-se no tempo e no espaço” (GUIMARÃES, 2006, p.1). Revela, portanto, o surgimento de um novo código discursivo, espontaneamente construído pelos usuários da Internet do qual (a pontuação) faz parte como um dos elementos construtores de sentido dos textos escritos on-line.

Nos discursos off-line, a *pontuação*, como uma categoria de análise, manifesta-se de duas formas: com presença e com ausência dos sinais de pontuação.

A presença dos sinais de pontuação se encontra nas seguintes proposições:

Alguns minutos depois... cadê Gil????!! – todos perguntamos. Procuramos mas não achamos. (D4b)

A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e o que eu fantasiava!!!! incessantemente e mostrar estabilidade. (D7b)

Nós três dormíamos no mesmo quarto. Pura bagunça!!!! [...] e esse alguém era o irmão de Márcia. Meu Deus!!!! Não sabia como iria contar isso a ela. Que aberração!!!! Era constrangedor!!!! [...] Nossa!!!! Parecia que a temperatura nesse dia estava -10°C, porque eu tremia demais. [...] Que mentiroso!!!! Ele disse que era tudo mentira, disse que ia ao quarto só para pegar o travesseiro. Toda a noite????!! MENTIRA!!!! (D10b)

Uma despedida surpresa, quer dizer, não houve despedida. A dor aliviou, mas a saudade..... (D11b)

Nessas proposições, a *pontuação* se revela da mesma forma em que se revelou nos discursos escritos on-line: marcante, criativa e reiventada significativamente: em D7b, D7b e D10b, os pontos de exclamação estão a intensificar a entonação exclamativa dos enunciados; em D11b, as reticências, representadas com intensificação dos pontos, acentua a inflexão de natureza emocional, no caso, de tristeza, presente no enunciado; em D4b e D10b, os pontos de interrogação seguidos dos de exclamação estão a indicar entonações interrogativas que revelam dúvidas diante do fato.

Vemos assim que, mesmo sendo textos produzidos em situação de escrita considerada tradicional, a forma de utilização dos sinais de pontuação também rompe com o padrão estabelecido. Contudo, essa subversão no emprego dos sinais de pontuação não se mostra, certamente, como uma desobediência gratuita; antes, constitui-se um forte instrumento de enunciação que,

necessariamente, não está se baseando no padrão lógico-gramatical proposto para o uso desses sinais.

Como signos lingüísticos, os sinais de pontuação ampliam seus sentidos, passando a ser considerados como significantes capazes de evocar significados, não só aqueles que o autor intenta, como também os construídos pelo leitor, em seu processo de interação com o texto. Eles (os sinais de pontuação) também favorecem uma reflexão crítica sobre o ensino da pontuação que deve se diferenciar do enfoque normativo, ainda tão comum nas escolas, com o professor reconhecendo que os sinais de pontuação assinalam a multidimensionalidade da linguagem e apontam para o ritmo da escrita.

A categoria *pontuação* também se revela sem os sinais que indicam, na escrita, a melodia e as pausas (CUNHA; CINTRA, 1987), conforme as proposições a seguir:

Ao colocar ele disse, isso é um assalto vamos passa toda a grana. Mas não estava satisfeito com o que tinha e falou nova menti vou atirar. Um deles falou: “vamos, vamos porque parece que já chamaram a polícia”. Nisso o que estava com a arma disse está com medo é mermão não é isso que tem muita gente olhando. (D2b)

Tinha apenas sete aninhos de idade quando descobri que meu pai era usuário de droga (maconha). eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério. (D3b)

O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, detonando o ladrão: seu vagabundo, devolve o que é meu, vai procurar trabalhar e viver com dignidade! Seu parasita! Como ele percebeu que estava por pegá-lo, jogou o cordão com o pingente (o qual tem meu nome) e disse: tá aí menina, já devolvi! Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: “se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo”; nisso eu correndo, o cordão ao chão. (D12b)

Nas proposições D2b e D12b, os discursos diretos não foram marcados por sinais de pontuação, ou seja, pelo travessão, sinal que indica, nos diálogos, a mudança de interlocutor. Algumas falas estão identificadas pelas aspas, um sinal

que também pode ser usado para marcar mudança de interlocutor, substituindo, assim, o travessão (CUNHA; CINTRA, 1987). É o caso de:

Um deles falou: “vamos, vamos porque parece que já chamaram a polícia”.
(D2b)

Aí não prestou, fiquei com mais raiva ainda: “se tu é homem, devolve na minha mão! Coragem teve de me roubar, agora quero vê se tu é homem mesmo”; nisso eu correndo, o cordão ao chão. (D12b)

Em D3b, a ausência dos sinais de pontuação, mais especificamente de vírgulas separando as orações, no enunciado “**eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento jah sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério**”, não prejudica o sentido do texto, contudo dificulta a compreensão, num primeiro momento de leitura.

Fiorin (apud PARLADORE, 2000), numa entrevista⁹¹ ao Jornal Folha da Região – Araçatuba, São Paulo, afirma que um texto sem pontuação é comparado a uma fala sem entonação ou pausa e reforça: “A pontuação foi uma conquista para facilitar a leitura, não para complicá-la. A falta de pontuação prejudica bastante a interpretação”.

Nesse sentido, a escrita dialoga com a oralidade, uma vez que é produzida com o propósito de ser lida com voz, ou seja, a oralidade está subjacente à escrita; a ação provocada no leitor, ao receber o texto escrito, será a de recuperar, pela leitura, a voz do escrevente.

Nos discursos escritos off-line, a ausência dos sinais de pontuação revelam a não-apropriação das normas de uso dos sinais de pontuação como um dos elementos do código escrito.

⁹¹ A entrevista aconteceu quando do lançamento do livro **Nem ponto nem vírgula**, da poetisa e estilista Vanúzia Leite Lopes, de São Paulo. O livro, uma coletânea de poesias, polemiza o uso dos sinais de pontuação na língua portuguesa.

Prosseguindo nossa trajetória de tecer significações e intersignificações, a categoria *signo de afetividade* se descortina diante de nosso olhar, como um horizonte de possibilidades que se articula com as demais categorias até aqui significadas. Como uma categoria de análise, está presente tanto nos discursos escritos on-line quanto nos discursos escritos off-line.

Nos discursos escritos on-line, essa categoria se revela através de onomatopéias, de intensificação de grafemas e de signos não-verbais – os emoticons, conforme podemos comprovar nas seguintes proposições:

Se ele vacilar o chifre vai rolar. ; -) (D3a)

OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -) (D5a)

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D
Espero te v por lah... (D7a)

Oiiii Amigaaaaaa!!
Eu morro de saudades de ti sabia?? : (
[...] Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaa!! (D9a)

Anninhaaaaaaa!! (D10a)

E pra akbar ã tem hora... hehehe! (D11a)

Bjinhuuux!
Alessandra (D12a)

Oi markinhos???[...] Taty Quebra Barraco hehehe... [...] a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe huahuahua ...
Te adolo (D13a)

Imperdível ... : -)))))) curtindo na paz e tranqüilidade : -7 (D14a)

Atribuir significados à categoria *signo de afetividade* nos induz a clarificarmos o sentido de cada termo de sua formação.

Iniciamos pelo termo signo que, no processo comunicativo, são entidades criadas para representar algo; apresentam duas propriedades básicas: “são artificiais porque são criadas especialmente para a comunicação e são representativas no sentido de que substituem o objeto a conhecer apresentando-o aos indivíduos” (BORBA, 2003, p.18).

Os signos, segundo Borba (2003), só funcionam dentro de um processo e podem ser avaliados sob três dimensões: a semântica, voltada para a relação dos signos com os objetos que denotam ou podem denotar; a pragmática, que trata da relação dos signos com seus usuários/intérpretes; a sintática, voltada para as relações que os signos mantêm entre si, independente de suas ligações com os objetos ou com os usuários.

A afetividade diz respeito à qualidade de afetivo; conjunto dos fenômenos afetivos. No caso da linguagem, significa a capacidade que o falante possui de exprimir e de despertar sentimentos de simpatia, entusiasmo ou repulsa por meio dos enunciados.

Assim, a categoria *signo de afetividade* remete aos elementos lingüísticos e paralingüísticos usados na escrita para representar os sentimentos possibilitados pelo emprego desses elementos.

Nos discursos escritos on-line, tanto os elementos lingüísticos (onomatopéias e intensificação de grafemas), quanto os paralingüísticos (emoticons) têm a função de dar mais sentido à linguagem das comunicações virtuais, revelando-se como expressão de emoções tradicionalmente utilizadas na linguagem oral ou mesmo na não-verbal (gestual, corporal e facial).

Segundo Doell (2000), os emoticons, além de expressarem emoções, podem servir como assinaturas personalizadas muito afetivas, análogas ao reconhecimento de alguém na vida real. Isto porque algumas pessoas optam por personalizar um emoticon e utilizam sempre o mesmo signo para representar suas emoções, ao interagir no ciberespaço.

Os emoticons, como signos paralingüísticos, estão presentes em: D3a, D5a, D7a, D9a e D14a, conforme podemos observar:

Se ele vacilar o chifre vai rolar. ; -) (D3a)

OLÁ NATHÁLIA!!!!!! : -) (D5a)

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D

Espero te v por lah... (D7a)

Oiiii Amigaaaaaa!!

Eu morro de saudades de ti sabia?? : (

[...] Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaaa!! (D9a)

Imperdível ... : -)))))) curtindo na paz e tranqüilidade : -7 (D14a)

As onomatopéias e a intensificação de grafemas, como signos de expressividade lingüística, se manifestam em: D7a, D9a, D10a, D11a, D12a e D13a, conforme as proposições a seguir:

HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA :-D

Espero te v por lah... (D7a)

Oiiii Amigaaaaaa!!

Eu morro de saudades de ti sabia?? : (

[...] Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais **varadaaaaaaa!!** (D9a)

Anninhaaaaaaa!! (D10a)

E pra akbar ñ tem hora... hehehe! (D11a)

Bjinhuuxx!

Alessandra (D12a)

Oi markinhos???[...] Taty Quebra Barraco **hehehe...** [...] a festa começa as 22hrs e termina ... Deus sabe **huahuahua ...**

Te adolo (D13a)

As onomatopéias **HUAHUAHUAHUAHUAHUAHUA** (D7a), **hehehe!** (D11a), **hehehe... huahuahua ...** (D13a) dão forma e volume ao riso, revelando, assim, uma das dimensões universais da linguagem humana que é a criatividade. Também verificamos a revelação da linguagem como uma atividade livre e criadora nos signos criados a partir da intensificação de grafemas, como: **Oiiii Amigaaaaaa!!** [...], **Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais varadaaaaaaa!!** (D9a), **Anninhaaaaaaa!!** (D10a), **Bjinhuuxx!** (D12a).

Esses elementos signícos vêm reforçar que a "língua não é 'imposta' ao homem; este `dispõe`dela para manifestar sua liberdade expressiva. As atividades

livres implicam um próprio `dever ser'" (BECHARA, 2001, p.29). São signos que têm se tornado de extrema importância para a semiose da linguagem no espaço virtual, estimulando o imaginário dos usuários dessa tecnologia.

Nos discursos off-line, a categoria *signo de afetividade* não se revelou da forma como ocorreu nos discursos on-line. Em apenas um discurso registramos sua presença, manifestada através da intensificação de grafemas. É o discurso D6b, conforme proposição destacada:

São de uma ética baixíssima e de educação muito pobre... e não esquecendo que todo tipo de conflito, intriga se resolvia na **porraaaaada**.
(D6b)

Nela, a expressão **porraaaaada**, assim como nos discursos on-line, se manifesta como uma atividade criadora, ou seja, como algo que vai além do aprendido, unindo o escrito com "a entoação especial com que se proferem certas palavras ou frases inteiras, que o escritor procura reavivar na escrita com a utilização de variados recursos gráficos" (BECHARA, 2001, p.30).

Esse fato nos leva a afirmar que, em se tratando de textos produzidos na sala de aula e considerados exemplos de escrita tradicional, o uso desse tipo de recurso gráfico (intensificação de grafemas) revela uma situação de uso da língua típica do espaço virtual.

As categorias desveladas, ao se encadearem entre si, levam-nos a uma primeira síntese que assim pode expressar-se: o uso da língua no espaço da sala de aula apresenta características, ainda que incipientes, da língua utilizada no espaço virtual.

Talvez as categorias que assim se desvelam estejam nos apontando um novo fazer pedagógico para o ensino de língua portuguesa, no qual estejam integradas as Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais especificamente

a Internet, como um recurso a mais na prática pedagógica do professor de língua portuguesa. Elas (as categorias) apontam, também, a necessidade de, na continuidade deste trabalho, situarmos as demais categorias que ainda não foram interpretadas. São elas: *acentuação*, *neologismo* e *estrangeirismo* que, ao serem tecidas pelo pesquisador, participarão da mesma rede de significados até aqui construída.

A categoria *acentuação*, nos discursos escritos on-line, se materializa de forma criativa, conforme destaques nas proposições a seguir:

Vai ter uma festa na Studio e gostaria de ti v por **lah**, pd ser?
Espero te v por **lah**... (D7a)

Vai ser muito massa a festa q vai rolar **lah** na Studio 7, com Apocalipse, o ingresso é baratinho! Se vc for me **dah** 1 tok, **tah** ok????!!! (D8a)

Vamos **lah**, vamos?? Eu **jah** até comprei meu ingresso e **jah tah** 80 reais varadaaaaaa!! (D9a)

Para analisarmos a categoria *acentuação*, buscamos apreender seus significados e recorreremos ao léxico que a define como: ato, modo ou sistema de acentuar na linguagem falada ou escrita. Na linguagem falada, a *acentuação* se manifesta através do acento tônico, conjunto de elementos físicos que caracterizam os sons da fala humana, como: intensidade, tom, timbre, quantidade (CUNHA; CINTRA, 1987). Na linguagem escrita, *acentuação* ocorre através de sinais gráficos, destinados a indicar a pronúncia exata da palavra, como os acentos (agudo, circunflexo e grave), o til, o trema, o apóstrofo, a cedilha e o hífen.

Para o emprego desses sinais na escrita, devem ser observadas as regras de acentuação, justificadas no Formulário Ortográfico pelas “Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa” da seguinte forma:

A fim de que a acentuação satisfaça às necessidades do ensino – precipuo escopo da simplificação e regularização da ortografia nacional - , e permita que todas as palavras sejam lidas corretamente, estejam ou não marcadas por sinal diacrítico, no *Vocabulário* será indicada, entre parênteses, a sílaba

ou a vogal tônica e o timbre desta em todos os vocábulos cuja pronúncia possa dar azo a dúvida. (FERREIRA, 1999, p.XXII).

Nas proposições, a acentuação dos termos **lah** (D7a, D8a e D9a), **dah** e **tah** (D8a) e **jah** (D9a) apresentam uma inovação na forma de acentuar as palavras monossílabas terminadas em **a(s)** que, segundo as regras, devem receber “acento agudo ou circunflexo os monossílabos terminados em: a) – a, – as: *já, lá, vás*; b) – e, – es: *fê, lê, pés*; c) – o, – os: *pó, dó, pós, só*” (BECHARA, 2001, p.106). Assim, o acento agudo dos termos *lá, dá, tá* (*está*) e *já* se faz representar pelo grafema *h*, um símbolo mudo que permanece na língua por herança etimológica.

As regras de acentuação da escrita considerada tradicional não são aplicadas à escrita no ciberespaço. De acordo com as regras de uso da linguagem na Internet – as Netiquetas –, a acentuação foi abolida. Segundo Paiva (2004, p.81), “diversos programas de *e-mails* não são compatíveis com os caracteres acentuados da língua portuguesa, muitas vezes sendo impossível de se ler a mensagem enviada, portanto evitar acentuação”. Com isso, surgiram várias práticas para suprir a necessidade dos sinais diacríticos e hoje, a mais utilizada é o acréscimo da letra *h* após a sílaba com acento agudo e de *n* logo após sílabas nasais em palavras que poderiam causar confusão. Dessa forma, por exemplo, *café* vira *cafeh* e *maçã* vira *macan*. (REGRAS BÁSICAS DA NETIQUETA PARA A LISTA DEBIAN – RS, 2006).

A *acentuação*, nos discursos escritos on-line, se revela como mais um recurso lingüístico criativo o qual identifica um tipo de escrita que procura o equilíbrio entre o espaço ocupado na tela do computador e o tempo usado na transmissão da mensagem.

Nos discursos escritos off-line, a categoria *acentuação* se manifesta de duas formas: com sinais marcadores de acentuação e sem sinais marcadores de acentuação, conforme proposições destacadas:

[...] eu, meu irmão e minha irmã ficamos preocupados pois por morarmos num bairro violento **jah** sabíamos no que esse vício poderia acabar, ou na cadeia, ou no cemitério. (D3b)

Eu vivia por viver somente e isso me tornava **irresponsavel** e vazia, **jah** não via o verdadeiro sentido das coisas e nem me preocupava com as conseqüências de meus atos vãos. (D7b)

Logo desconfiei, **jah** havia reparado nele, da janela via as horas que ele passava em frente ao computador, era assustador ele não saía de **lah** por nada. (D13b)

Minha mãe é muito superprotetora, criada no interior e também com **díficeis** relações com os seus pais, minha mãe não permite que eu mesmo venha aprender, o que gera conflitos pelas minhas tentativas de mais liberdade em meus atos corriqueiros, nem deixa eu no **minimo** organizar as **sequencias** do que faço, não deixa que eu crie novas possibilidades, [...] (D14b)

A *acentuação*, como uma categoria de análise, se manifesta com sinais marcadores nos vocábulos **jah** (D3b, D7b e D13b), **lah** (D13b), com o acento agudo sendo substituído pelo *h*, conforme ocorreu nos discursos escritos on-line.

Como se trata de discursos escritos fora da Internet, num espaço cujas fronteiras são delimitadas pela presença de um professor de língua portuguesa, essa forma de acentuação inaugura novas regras para o uso de sinais gráficos na acentuação dos vocábulos, apontando, assim, novos rumos para o ensino de língua portuguesa.

Convém dizer que a *acentuação* está diretamente relacionada com a ortografia da língua. Autores e, sobretudo, editores produziam suas obras que, por vezes, influenciavam a maneira como se escrevia em determinada época e lugar. Havia imitação de modelos, cuja escrita seguia mais ou menos o texto original, o qual, por sua vez, nem sempre era muito consistente. Assim, durante séculos, a língua portuguesa conviveu com razoável instabilidade ortográfica, pois os autores e os editores variavam bastante a grafia de certas palavras, quando vistos numa escala maior da produção literária e documental. O uso do *h*, por exemplo, para indicar o acento agudo da palavra, pode ser identificado em textos antigos, conforme

podemos comprovar com o seguinte trecho extraído da obra *Verdadeiro Método de Estudar*, de Luís António Verney, citado por Castro (1995, p.27): “Para que os Estudantes vão percebendo com mais facilidade os principios da Grammatica Latina, **he** util que os Professores lhes vão dando huma noção da Portuguesa” (grifos nossos).

A categoria *acentuação* também se revelou sem os sinais marcadores de acento, conforme podemos observar nas proposições:

Eu vivia por viver somente e isso me tornava **irresponsavel** e vazia, **jah** não via o verdadeiro sentido das coisas e nem me preocupava com as conseqüências de meus atos vãos. (D7b)

Minha mãe é muito superprotetora, criada no interior e também com **dificeis** relações com os seus pais, minha mãe não permite que eu mesmo venha aprender, o que gera conflitos pelas minhas tentativas de mais liberdade em meus atos corriqueiros, nem deixa eu no **minimo** organizar as **sequencias** do que faço, não deixa que eu crie novas possibilidades, [...] (D14b)

Os termos **irresponsavel** (D7b), **dificeis**, **minimo** e **sequencias** apresentam-se não-marcados pelo acento agudo (responsavel, dificeis e minimo), pelo trema e pelo acento circunflexo (sequencias).

Em se tratando de um texto escrito para uma situação de ensino/aprendizagem, verificamos que são impropriedades de uso da língua decorrentes da não-obediência às convenções do sistema lingüístico que é comandado por normas rígidas de caráter uniformizador que procuram neutralizar os diferentes falares existentes nas várias regiões e em várias situações de fala.

Numa situação de escrita considerada tradicional, é requerido do produtor do texto o domínio do padrão escrito, para cujo uso existem regras, embora não haja um padrão de linguagem superior, visto que a língua deve ser usada em função do lugar que o usuário se situa no momento da interlocução.

Feitas estas considerações, podemos dizer que a categoria *acentuação* revela que a língua é dinâmica, em contínua transformação, também em relação aos

aspectos ortográficos e, como tal, requer que o usuário se adeque às mudanças que possibilita, em qualquer espaço de manifestação lingüística.

Essa dinamicidade da língua se revela, também, quando os sujeitos da pesquisa ressignificam termos já existentes. Esse fenômeno se manifesta através da categoria *neologismo*, revelado em mais da metade dos discursos analisados (dos 28 discursos analisados, 18 apresentam neologismos).

Nos discursos escritos on-line, temos a presença da categoria *neologismo* nas seguintes proposições:

Truta estou te escrevendo para te avisar da festa na Studio 7. **Truta** sabe da qles grupos de marca nosso Aniversário e o Bonde do tigrão **truta** quando tu receber tu me retorna para marcarmos de irmos juntos eu vou avisar para o resto dos **truta** falow **cabeça de gato**. (D2a)

a **galera** toda vai inclusive aquele **gato** do **terceirão**, vc ã vai deixar o **bofe** sozinho né! Se ele **vacilar** o chifre vai **rolar**. ; -) (D3a)

VAI SER SÓ **PIRAÇÃO**. VAMOS? JÁ CONVIDEI UM MONTÃO DE **GATINHOS**. SÓ FALTA VC PRA COMPLETAR A **GALERA**. (D5a)

Cara vai ter lá na Studio uma festa **massa**. **Cara** vai ser o **bicho**! (D6a)

Vc naum vai se arrepender, tenho certeza, pq a festa vai ser **varada**! Vai **rolar** Chemical Brothers. (D7a)

Ei miga! Vc tah a fim de ir pra **balada** sábado! Vai ser muito **massa** a festa q vai **rolar** lah na Studio 7, com Apocalipse, (D8a)

E por falar nisso... vai ter uma festa **bombando** sexta dia 4 de novembro na Studio!! Chuta a banda?? Chemical Romance, tu acredita nisso?!?! Eu jah até comprei meu ingresso e jah tah 80 reais **varadaaaaaa**!! (D9a)

Vai ser **piração** total!!! hehehehe ... (D10a)

SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um show **massa** na STUDIO, do grupo DETONAUTAS! (D12a)

E aí xegado? Vai ter um show na Studio 7, Dark Funeral direto da Suécia. **curtindo** na paz e tranqüilidade : -7 (D14a)

Na busca de clarificar a categoria *neologismo*, recorreremos ao léxico e encontramos os seguintes significados: *s.m.* palavra ou termo de formação nova, a partir de elementos gramaticais da própria língua ou estrangeiros; acepção nova de uma palavra já existente na língua.

Nesse sentido, podemos dizer que *neologismo* refere-se a uma nova palavra, inventada com o propósito de responder lingüisticamente a uma necessidade que emerge do contexto bio-social, dado o caráter ilimitado da realidade a ser expressa e as limitações do sistema lingüístico. São palavras que surgem com o objetivo de sintonizar a língua com a cultura; são palavras decorrentes da evolução do próprio homem, cujo existir se encontra grandemente norteado pela busca de progresso e aprimoramento pessoal e coletivo. Em resposta a essas inquietações humanas, explode o desenvolvimento da tecnologia, das ciências e das artes, há alterações nos costumes e nos relacionamentos, o que se traduz em novos objetos, novos processos, instituições, métodos e técnicas que precisam ser nomeados.

Assim nascem as palavras de uma língua e se estabelecem como pertencentes ao léxico dessa língua a partir do momento em que há a aceitação dos falantes, independente de estarem dicionarizadas ou não.

Segundo Carvalho (1989, p.19), “além de testemunhar a criatividade e a imaginação fértil de seus falantes, os neologismos têm profunda ligação com as manifestações do mundo exterior e as mais diversas áreas de conhecimento”.

Os discursos escritos on-line revelam que, de fato, os neologismos testificam a criatividade e a imaginação fértil dos usuários da língua. Expressões como: **Truta**, **cabeça de gato** (D2a), **galera**, **bofe**, **chifre**, **vacilar** (D3a), **gato/gatinhos** (D3a, D5a), **rolar** (D3a, D7a), **piração** (D5a, D10a), **cara**, **bicho** (D6a), **massa** (D6a, D8a, D12a), **varada** (D7a, D9a), **bombando** (D9a), **curtindo** (D14a), ganharam uma nova roupagem, não de forma, mas de conteúdo, transformando-se em novos termos colocados à disposição dos falantes. Esses termos revelam que as mudanças lingüísticas, em sua maioria, não acontecem com

lógica, por isso elas se constituem um fenômeno rico, cheio de colorido e de surpresas. Os neologismos fazem parte das mudanças que ocorrem no léxico de uma língua e contribuem para o enriquecimento dela.

Carvalho (1989) classifica os neologismos em formais e conceptuais ou semânticos. Os neologismos formais são originados a partir dos processos de formação de vocábulos existentes na língua; são decorrentes, tanto dos processos de derivação e de composição, quanto de uma sigla, de uma onomatopéia, de uma redução e não aparecem registrados no verbete dos dicionários. Já os neologismos conceptuais ou semânticos são formados a partir da ressignificação de uma palavra já existente na língua.

Nos discursos dos sujeitos da pesquisa, a presença de neologismos semânticos é marcante, pois todos os discursos, cujos sujeitos fizeram uso desse fenômeno lingüístico, apresentam palavras existentes na língua que receberam um novo significado, somado ao que já possuíam. Por exemplo, no discurso D3a, praticamente todos os vocábulos foram ressignificados. Os termos **galera**, **gato**, **bofe**, **vacilar**, **chifre** e **rolar** receberam, no discurso, um novo significado, por isso se constituem neologismos semânticos, conforme podemos constatar:

a **galera** toda vai inclusive aquele **gato** do **terceirão**, vc ñ vai deixar o **bofe** sozinho né! Se ele **vacilar** o **chifre** vai **rolar**. ; -) (D3a)

Os neologismos formais quase não existem. Fazemos referência apenas ao termo **terceirão** (D3a), formado por processo de derivação sufixal. Tomando como base o conceito de neologismo formal proposto por Carvalho (1989), podemos afirmar que o referido termo se constitui um neologismo formal.

Câmara Jr. (1998) afirma que os neologismos se constituem invenções lingüísticas que se firmam em uma língua. Essas invenções podem ser de vocábulos novos, os neologismos vocabulares, ou de novos tipos de construção frasal, os

neologismos sintáticos. Os neologismos vocabulares “são composições ou derivações novas” (CÂMARA JR., 1998, p. 176).

Ressaltamos que, entre os neologismos semânticos, está a gíria, definida como linguagem especial de determinado grupo que não quer ser compreendido por outro; linguagem peculiar utilizada por determinados grupos profissionais ou sociais. É um tipo de linguagem que, mesmo sendo recorrente em muitos grupos sociais e nos meios de comunicação, ainda é vista com preconceito.

Segundo Bagno (1999), a gíria, por ser relacionada a classes pouco cultas e a grupos marginalizados, sempre foi cercada por preconceito lingüístico, decorrente do preconceito social, advindo do pouco prestígio social que os supostos falantes de gíria possuem, como é o caso dos marginais, travestis, toxicômanos, pessoas iletradas, dentre outros. Sabemos que a gíria surge dentro de um grupo social restrito antes de vulgarizar-se na linguagem falada por toda uma comunidade. Contudo, tal comunidade, no momento em que a gíria se vulgariza, passa a utilizá-la (a gíria) cada vez mais, em todos os seus níveis: etário, social, econômico e cultural.

Preti (1984) divide o vocabulário gírio em duas grandes categorias: a gíria de grupo, específica de grupos determinados e, na maioria dos casos, só é acessível aos iniciados naquele grupo; a gíria comum, que surge como um signo de grupo, mas, ao incorporar-se à linguagem corrente, perde seu caráter restrito e torna-se gíria comum, utilizada por todos os falantes da língua popular social, que, com o tempo, tende a migrar do registro informal para o formal, como o usado pelos meios de comunicação.

A língua reflete as transformações da sociedade e o léxico é a parte da língua que revela esse dinamismo. Assim, o fato de uma grande quantidade de gírias de grupo migrar para a linguagem comum, podemos dizer que a gíria está

presente nos diversos setores da sociedade, como: família, escola, trabalho, igreja, lazer, dentre outros. Esse fato é decorrente do dinamismo da própria sociedade, da velocidade das mudanças e do abandono das tradições.

Nos discursos escritos on-line, os neologismos semânticos, com exceção de **terceirão** (D3a) e **balada** (D8a), são considerados gírias, fenômeno que vem reforçar o dizer de Câmara Jr (1998, p. 128): “há gírias em classes e profissões não só populares, mas também cultas, sem qualquer intenção de chiste ou petulância, que comumente caracteriza as primeiras; mas em todas há uma atitude estilística”.

Como uma categoria de análise, neologismo também se revela nos discursos escritos off-line, conforme podemos constatar a seguir:

Certo dia encontrei um menino e pensei que fosse minha **cara metade**. (D1b)

Ao colocar ele disse, isso é um assalto vamos passa toda a **grana**. [...] Nisso o que estava com a arma disse está com medo é **mermão** não é isso que tem muita gente olhando. (D2b)

derrepente chegaram dois **caras** e ficaram rodeando o nosso veículo. [...] pensamos que eram **flanelinhas**, ou aqueles vigias que ficam lá para ganhar alguns trocados. [...] os **caras** vieram logo atrás de nós [...] os dois **caras** nos pararam e pediram um cigarro. (D5b)

De certa forma, esse cenário totalmente diferente do que já havíamos convivido estava nos incomodando tanto, que não passamos mais de um mês nesse **inferno**.

[...] Chegamos à conclusão que as pessoas são completamente **desculturadas**. (D6b)

A angústia era visível, não parava em casa, confundia-me com o que vivia de fato e o que eu fantasiava!!!! Fazia coisas das quais hoje me envergonho muito e que na época era normal para mim e para as pessoas a minha volta, alienados, todos nós, **embasbacados**, LOUCOS. (D7b)

Falar sobre coisas tristes não é muito meu **forte**, mas a história mais marcante que ainda tenho viva em minha memória não é engraçada nem agradável. Em pleno dia 14 de março, 5 provas para fazer e eu muito aperreada mas feliz. O pior bloco de avaliações, mas em compensação ver meu primo que não via há mais de 2 anos **salvaria** meu dia, por mais que ganhasse cinco zeros. (D11b)

Cheguei à parada, e nada do **busão** chegar. [...]

O malandro não corria absolutamente nada! Estava bem próximo a ele e correndo com bolsa nas costas e fichário na mão, **detonando** o ladrão:

[...] chegou e encostou o criminoso no busão (o que eu ia pegar), [...] (D12b)

Os termos destacados nas proposições são invenções lingüísticas construídas a partir de um significado novo atribuído às palavras existentes e a partir do processo de composição e derivação. Temos, assim, neologismos formais e semânticos.

Considerando a definição de neologismo formal proposta por Carvalho (1989) e por Câmara Jr. (1998), nos discursos, encontramos os seguintes neologismos formais: **mermão** (D2b), cujo processo de formação é a composição, pois formou-se com a junção do pronome possessivo *meu* e do substantivo *irmão*; **desculturadas** (D6b) e **busão** (D12b), formados por processo de derivação sufixal: o primeiro, com a junção do lexema *descultur* e do morfema derivacional *-ada*; o segundo, com a junção do morfema lexical *bus* e do morfema derivacional *-ão*.

Os neologismos semânticos se fazem representar pelas expressões: **cara metade** (D1b), **grana** (D2b), **caras**, **flanelinhas** (D5b), **inferno** (D6b), **embasbacado** (D7b), **forte**, **salvaria** (D11b), **detonando** (D12b). São construções novas calcadas em palavras já existentes na língua que ganharam um novo significado.

A língua se refaz continuamente, por isso não só velhas formas lingüísticas desaparecem e novas surgem no decorrer da história da língua, como também as relações entre as formas e seus conteúdos estão em constante mudança. Os neologismos são um exemplo desse fato.

Convém destacar que, assim como nos discursos on-line, entre os neologismos semânticos presentes nos discursos off-line, está a gíria, embora de forma menos expressiva. Dentre eles, estão: **grana** (D2b) e **caras** (D5b), termos que, com base na categorização de Preti (1984), são gírias comuns que já saíram dos limites de um grupo específico e migraram para a linguagem comum, refletindo,

assim, a flexibilização dos costumes sociais e uma maior integração entre os falantes de uma comunidade lingüística.

Como um fenômeno lingüístico, os neologismos sempre estiveram presentes na língua. Mesmo que as significações de uma palavra tenha origem em seus usos passados, elas se modificam e se adaptam aos novos fatos permanentemente, apesar de os falantes não perceberem. Isto porque a língua se move ao longo do tempo numa corrente que ela mesma constrói em seu curso. O processo se revela como um eterno devir e é este devir que produz as alterações semânticas que ampliam o léxico.

Ressaltamos que a categoria *neologismo* revelada nos discursos off-line nos induz a refletir sobre o uso dos neologismos semânticos, principalmente das gírias, nos textos escritos, mais especificamente, aqueles realizados no espaço da sala de aula. A gíria é um recurso lingüístico saudável, que vai e vem: nasce, vive, desaparece e pode até ressurgir, pois, segundo Bagno (2001, p.15), “ela envelhece rapidamente, junto com seus usuários. Cada geração tem suas expressões específicas e poucas são as que sobrevivem de uma época para outra”.

Como uma categoria que promove invenções, *neologismo* aponta para uma outra categoria, *estrangeirismo*, que se manifesta tanto nos discursos escritos on-line quanto nos discursos escritos off-line.

Nos discursos escritos on-line, a categoria *estrangeirismo* se faz presente nas seguintes proposições:

Vamos sábado na **Studio 7** vai ter **Guns's Rose** e **Charlie Brown**. (D1a)

eu te garanto que vai ser muito boa essa festa, porque quem está organizando é a **promoter** Bianca waladão. (D4a)

Cara vai ter lá na **Studio** uma festa massa. Vai ter o **show** de Angra (D6a)

Vai ter uma festa na **Studio** e gostaria de ti v por lah, pd ser? Vai rolar **Chemical Brothers**, pense menino num **show** td de baum! (D7a)

Chuta a banda?? **Chemical Romance**, tu acredita nisso?!?! Nem eu!! (D9a)

Vai tocar o melhor do **dance**, com os melhores djs do país. Vamu?! **Plis**?!!! (D10a)

SEXTA-FEIRA AGORA vai ter um **show** massa na **STUDIO**, do grupo DETONAUTAS (D12a)

adivinha de quem vai ter um **xou** na **Studio 7**??? vamu vamu... **plis**... (D13a)

Vai ter um **show** na **Studio 7**, **Dark Funeral** direto da Suécia. (D14a)

Procurando o desvelamento da categoria *estrangeirismo*, iniciamos nosso percurso indo buscar no léxico o significado do termo e encontramos a seguinte definição: emprego de palavra ou frase estrangeira.

Bechara (2001) define *estrangeirismo* como o emprego de palavras, expressões e construções alheias à língua que a ela chegam por empréstimos tomados de outra língua. A mesma visão possui Câmara Jr. (1998) que afirma ser o *estrangeirismo* empréstimos vocabulares integrados na língua, revelando-se estrangeiros nos fonemas, na flexão e até na grafia; também se constituem *estrangeirismo* vocábulos vernáculos empregados com a significação dos vocábulos estrangeiros de forma semelhante.

Nesse sentido, *estrangeirismo* se constitui um tipo de empréstimo lingüístico decorrente de mudanças incessantes das línguas pela sua própria natureza de *enérgia* e pelo contato com as demais línguas com as quais se intersubjetivam. Enquanto a evolução é “uma mudança contínua e paulatina dentro do próprio sistema, o empréstimo resulta do contato com outros sistemas, ocasionando a adoção de traços lingüísticos diversos do sistema primitivo” (CARVALHO, 1989, p.37).

Esses empréstimos podem ser íntimos, culturais e dialetais (BLOOMFIELD⁹², 1961). Os empréstimos culturais, também conhecidos como externos, resultam dos contatos políticos, sociais, comerciais e até militares entre os povos, ou seja, são resultantes da influência de uma cultura sobre a outra, pela supremacia política da cultura exportadora; os empréstimos dialetais realizam-se entre falares da mesma língua, ou seja, variantes regionais, sociais e gírias especializadas; os empréstimos íntimos são provenientes da convivência de duas línguas no mesmo território, os quais nomeiam objetos, fatos cotidianos e novidades culturais. Desses tipos, os empréstimos culturais são os mais encontráveis.

Os estrangeirismos são empréstimos do tipo cultural adaptados à língua, embora, muitas vezes, a adaptação seja apenas fonética. É o que ocorre com os estrangeirismos presentes nos discursos escritos on-line: **Guns's Rose**, **Charlie Brown** (D1a), **promoter** (D4a), **show** (D6a, D7a, D12a, D13a, D14a), **Chemical Brothers** (D7a), **Chemical Romance** (D9a), **Dark Funeral** (D14a).

São termos provenientes da língua inglesa, considerada a língua franca do contato internacional e “a grande fonte contemporânea de empréstimos ao português e às demais línguas” (GARCEZ; ZILLES, 2004, p.22). Esses termos refletem, podemos dizer, a dependência de nações menos desenvolvidas em relação às mais desenvolvidas.

Atualmente, os estrangeirismos existentes na língua portuguesa do Brasil advêm, principalmente, do inglês, devido à forte presença norte-americana na vida do povo brasileiro. Aliás, a presença de estrangeirismos no português não é um fato novo. Foi assim no século XIX, quando a França era o centro cultural do Ocidente.

⁹² A obra clássica de Bloomfield denominada **Language** é basilar para o estudo da lingüística e muito admirável pelo seu rigor técnico, embora seja considerada muito polêmica em muitos pontos. Os capítulos XXV, XXVI e XXVII são dedicados aos empréstimos lingüísticos que ele os classifica em cultural, interno e dialetal, classificação que é retomada por vários lingüistas.

Palavras como: *dominó, paletó, buquê, champagne, chance, comitê*, dentre outras, são de origem francesa que ainda hoje sobrevivem no léxico da língua portuguesa, pelo menos, na língua falada no Brasil.

Segundo Aubert (2001, p.161),

Essa influência à distância não é nova. No caso brasileiro, fez-se, ao longo de quase dois séculos, pelo peso e prestígio da cultura francesa, e, com mais intensidade, a partir dos anos 40 do século XX, pelo peso e prestígio da cultura, da economia e do poderio militar anglo-americano. A difusão e a presença crescente dos meios de comunicação e da chamada “indústria de entretenimento” proporcionam ferramentas de disseminação de matizes comportamentais (inclusive de comportamentos lingüísticos), irradiando da cultura dominante para as culturas periféricas.

Ressaltamos que, devido aos contatos de nações e de culturas serem propiciados de várias maneiras, os estrangeirismos interpenetram-se com muita facilidade e rapidez. No Brasil, “os estrangeirismos de maior freqüência são os *francesismos* ou *galicismos* (de língua francesa), *anglicismos* (de língua inglesa), *espanholismos* ou *castelhanismos* (de língua espanhola), *italianismos* (de língua italiana)” (BECHARA, 2001, p.599).

Vale ressaltar que o uso de estrangeirismos provenientes da língua inglesa tem sido intensa no ciberespaço, pois o inglês é a língua-mãe da Internet. Foi, desde o início, a língua usada pelos criadores dessa tecnologia e, por ser a língua-mãe da Internet, tornou-se, também, a língua da cibercultura. Os discursos escritos on-line revelam esse fato.

A categoria *estrangeirismo* também se manifesta nos discursos escritos off-line, conforme proposições a seguir:

O assaltante **stressado** deu-lhe um tapa na cara e depois saiu correndo levando nossas bolsas com o dinheiro das compras e nós desesperadas chamamos a polícia. (D5b)

Dizem que os parceiros de cela roubaram tudo dele, até sua roupa e de **playboy** filho de papai passou a um preso qualquer. (D13b)

Nelas, os termos **stressado** e **playboy** revelam que a presença de estrangeirismos na língua é fato incontestável, embora não seja visto com bons olhos. No Brasil, já houve, inclusive, inúmeras manifestações de apoio às iniciativas de legislação⁹³ para proibir o uso desse fenômeno lingüístico, sob a alegação de que é preciso defender a língua contra as impurezas que são os estrangeirismos.

Não só no Brasil, mas também em outros países, a presença dos estrangeirismos não é vista de forma pacífica. Na França, por exemplo, em fins do século XX, difundiu-se amplamente o sentimento de que a língua francesa estava se degenerando, devido à presença dos anglicismos, levando o governo francês a legislar sobre a “purificação da língua pátria”. Isso prova que “a mudança lingüística é geralmente vivida como uma decadência e não como um progresso, contrariamente ao que se passa em outros domínios da vida social” (YAGUELLO, 2001, p.27). A própria língua inglesa, colocada no banco dos réus, nos tempos atuais, como a língua deterioradora das demais línguas, recebeu críticas de que não era a mesma, conforme escreve a lingüista Jean Aitchison (apud BAGNO, 2004, p.66):

O inglês está doente, talvez até moribundo, a julgar pelas queixas: “A língua que o mundo implora por aprender está doente em seu próprio país”, gemia um ansioso atormentado. “Oh, por favor, amantes do inglês de todo o mundo, façam algo pela língua. Vamos deter essa queda precipitada ladeira abaixo... antes que a comunicação se torne um exercício frustrante que somos incapazes de encarar”, urgia um outro.

Qualquer língua possui seu léxico composto por palavras de formação vernácula e por empréstimos. Segundo Fiorin (2000), o que caracteriza uma língua é a sua *gramática* e o seu *fundo léxico comum*, o qual é tão resistente quanto a sua gramática, porque “as noções que ele expressa, de um lado, não são afetadas por

⁹³ Fazemos referência ao Projeto de Lei do nº 1676/1999, do Deputado Federal Aldo Rebelo, que “Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências”. (*Diário da Câmara dos Deputados*, 1999, p.52).

mudanças econômicas e sociais, e, de outro, porque são de uso geral e coloquial. Esse fundo é o sustentáculo da estrutura léxica de uma língua” (FIORIN, 2000, p.226). No caso do português, em geral, grande parte das palavras que constitui o fundo léxico é de origem latina e ainda se encontram em franco uso, não sendo, portanto, substituídas por estrangeirismos. É o caso, por exemplo, dos vocábulos que nomeiam as partes do corpo, o imobiliário, os tipos de parentesco, os animais e as plantas, os fenômenos da natureza, os dias da semana, os meses e as estações do ano.

Assim, os estrangeirismos estão presentes em qualquer língua e fazem parte da história e do uso dessa língua. Eles funcionam como empréstimos que contribuem para a renovação lexical da língua que os adota, por isso podemos considerá-los um recurso lingüístico pertencente ao fenômeno de enriquecimento de qualquer língua viva.

Como uma categoria que, também, se revelou nos discursos escritos off-line, o *estrangeirismo* deve ser tratado no espaço da sala de aula como um recurso lingüístico pertencente a qualquer língua, a qual, como um sistema auto-regulador, segue seu rumo, seu fluxo ditado por suas próprias forças constitutivas internas e pela ação de seus falantes.

Desveladas as oito categorias que emergiram dos discursos dos sujeitos da pesquisa, em suas possibilidades espaço-temporais, continuamos nosso percurso metodológico, interpretando o uso da língua e suas implicações no ensino como um horizonte, também, de possibilidades, a ser descrito no item 2.3 deste trabalho.

2.3 Interpretação dos Resultados: um Horizonte de Possibilidades

Ao buscarmos interpretar o que se revelou a partir dos discursos analisados, tanto os discursos escritos on-line quanto os escritos off-line, apresentamos a nossa ação de interpretar como

uma obra aberta, cuja significação está “em suspenso”. É porque ela “abre” novas referências e delas recebe uma pertinência nova que os actos humanos estão também à espera de interpretações novas que decidam da sua significação. (RICOEUR, 1991a, p.198).

Assim, no presente momento desta trajetória, pretendemos que novos sentidos se incorporem ao universo significativo daqueles que nesta tarefa se propuseram a, junto conosco, interrogar a influência das Tecnologias de Informação e de Comunicação no uso da língua e suas implicações no ensino de língua portuguesa, enquanto fenômeno presente no mundo-vida dos sujeitos da pesquisa. Tomamos nossa *Questão Orientadora* e indagamos novamente: *Como as Tecnologias de Informação e de Comunicação têm influenciado o uso da língua? Que implicações podem trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Para responder a ela, ancoramo-nos, num primeiro momento, no referencial teórico construído como elemento basilar para o estudo empírico, buscando compreender: a relevância das tecnologias no desenvolvimento da sociedade e sua integração na vida do homem, desde os tempos mais remotos até os dias atuais; a importância das Tecnologias de Informação e de Comunicação, mais especificamente da Internet, na sociedade atual e sua integração no processo ensino/aprendizagem, precisamente, no ensino de língua portuguesa.

Num segundo momento, ancoramo-nos na explicitação dos discursos dos sujeitos da pesquisa e na interpretação das categorias que emergiram desses discursos, considerados como um universo simbólico, no qual o uso da língua se

manifesta em determinada situacionalidade. Vê-lo, portanto, em situação, subentende estar atenta ao estado ou condição em que a língua se encontra como uma tecnologia simbólica que

não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re) constrói. (GERALDI, 1995, p.6).

Subtende, ainda, reconhecer que os espaços de (re) construção da língua estão condicionados ao momento histórico e ao trabalho que os falantes empreendem com a língua, ao usá-la nas mais diversas situações comunicativas. Dentre esses espaços, situamos a escola, particularmente a sala de aula, onde o trabalho com a língua é sistematizado por meio de um ensino, cuja metodologia não integra, em sua maioria, as Tecnologias de Informação e de Comunicação como um recurso facilitador do processo ensino/aprendizagem.

O *Corpus* que construímos com os instrumentos de coleta de dados constou de 28 (vinte e oito) discursos, que foram elaborados por alunos do Ensino Médio, com idade entre 15 e 18 anos, pertencentes a duas escolas, uma pública e outra privada, localizadas na cidade de São Luís do Maranhão – Brasil, conforme já referido no Capítulo 1 da Parte II deste trabalho. Esses discursos foram assim distribuídos: 14 (quatorze) escritos on-line, ou seja, na Internet, e 14 (quatorze) escritos off-line, realizados no espaço da sala de aula, reafirmamos.

Os discursos escritos on-line pertencem ao gênero e-mail, também denominado *mensagem eletrônica* (MARCUSCHI, 2004) e como tal, em muitos casos, possui a estrutura típica de um bilhete.

Sua linguagem é no geral não-monitorada, podendo ser, porém, muito bem elaborada e escrita em separado, já que hoje se permite trabalhar no campo para e-mail com rascunhos que podem ser remetidos mais tarde e não apenas no ato da elaboração como ocorria na década de oitenta do século passado. Seu tamanho não tem um limite, mas no geral não se ultrapassam

as 5-10 linhas e não é usual fazer a paragrafação, embora alguns costumem realizá-la invariavelmente. (MARCUSCHI, 2004, p.41).

Os discursos escritos off-line são depoimentos, um gênero narrativo, que se caracteriza como um relato de episódios significativos da vida de um indivíduo. São discursos escritos numa linguagem mais elaborada, mais planejada, construídos como uma peça⁹⁴ de linguagem, uma peça que representa uma unidade significativa (ORLANDI, 1996), ou como, no dizer de Costa Val (1999), uma unidade de linguagem em uso, cumprindo funções determinadas.

Nessa busca de responder à interrogação que direcionou nossa pesquisa, tomamos como primeiro posto de observação o que nos revelaram os discursos escritos on-line: um uso da língua de forma inovadora, rica em signos significativos, como: abreviações nada convencionais; pontuação que rompe com o padrão estabelecido; recursos gráficos que ocupam o lugar de palavras como os emoticons e as onomatopéias; neologismos; letras estilizadas com formas gráficas definidas; palavras de outra língua, mais especificamente do inglês; escrita intensificada com os recursos da fala; acentuação ressignificada.

Essa forma de usar a língua no ciberespaço vem confirmar o que Crystal (2001) chamou de *revolução lingüística* que, do ponto de vista do uso da linguagem, se faz representar por uma escrita, cujos signos permitem o exercício da linguagem de forma diferenciada e “inauguram *novas condições de produção de discurso* integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escrita” (FREIRE, 2003, p.22). Isto porque a Internet proporciona uma relação diferenciada do escrevente com o texto, no qual emergem recursos expressivos da língua organizados de acordo com os critérios de uso pelo falante.

⁹⁴ O sentido de “Peça” está voltado tanto para uma construção artística (tipo peça de teatro) quanto para o objeto materializado através da escrita (uma espécie de engenhoca construída com palavras).

Muitos desses signos são específicos da comunicação mediada por computador, como é o caso dos que foram manifestados por meio das seguintes categorias: *abreviação*, *maiúscula*, *pontuação*, *signo de expressividade* e *acentuação*.

A categoria *abreviação* revelou um processo de criação de abreviaturas que rompe com as formas tradicionais, cuja regra geral assim determina:

Basta escrever a primeira sílaba e a primeira letra da segunda sílaba, seguidas de ponto abreviativo. Caso a primeira letra da segunda sílaba seja vogal, escreve-se até a consoante. Ex: fut. (futuro), adj. (adjetivo). [...] Se a palavra tiver acento gráfico, este será conservado se cair na primeira sílaba. Ex: núm. (número), gên. (gênero). Se a segunda sílaba iniciar por duas consoantes, as duas farão parte da abreviatura. Ex: pess. (pessoa), constr. (construção). Algumas palavras não seguem a regra geral para a abreviatura. Ex: a.C. ou A.C. (antes de Cristo), ap. ou apto. (apartamento), p. ou pág. (página), pp. ou págs. (páginas), i.é (isto é). (CONSOLARO, 2004, p.1).

O que vimos nos discursos foi uma verdadeira avalanche de abreviações que em nada se assemelha ao que determinam as normas. É um processo que apresenta uma lógica centrada na consoante como o centro da sílaba, como o que ocorreu em *blza/blz* (beleza), *flw* (falou), *hj* (hoje), *bjoks/bjos/bjus* (beijocas/beijos), levando-nos a repensar essas normas, no sentido de adequá-las à realidade lingüística do momento atual. É um repensar direcionado para o ensino de língua desenvolvido pela escola como o *locus* de construção de saberes sistematizados, “com vistas a uma produção, individual e coletiva, de um saber e saber fazer bem que se traduz numa busca de competência” (MACHADO, 1996, p.131).

A categoria *maiúscula* desvelou uma nova forma de emprego das letras maiúsculas, fazendo surgir mais uma marca de expressividade oral na escrita que até então estava praticamente restrita, podemos dizer, aos textos literários. Os discursos criam essa marca, ao apresentarem as letras de uma palavra escritas em caixa alta. Outra marca de expressividade oral foi revelada pela categoria *pontuação*

que, nos discursos, traz os sinais reiterados para intensificar as entoações que representam. Foram utilizados sucessivos pontos de interrogação, de exclamação, até as reticências foram ressignificadas.

Essa forma criativa de utilizar os sinais de pontuação para demonstrar uma carga de expressividade na escrita que, na fala, pode ser identificada facilmente, por meio dos signos não-verbais, como, por exemplo, os gestos e o tom de voz, vem refutar o que teóricos como Crystal (2001) afirmam sobre a pontuação empregada nos textos produzidos na Internet. Segundo eles, o que temos é uma pontuação minimalista. Contudo, os discursos escritos on-line revelaram o contrário: dos 14 (quatorze) discursos analisados, apenas 1 (um) – O D1a – apresentou pontuação minimalista. Todos os demais discursos revelaram uma pontuação maximalista, com o uso dos sinais de pontuação, mais especificamente dos pontos de interrogação e de exclamação, reiterados.

Já a categoria *signo de afetividade* vem confirmar a referida revolução lingüística de Crystal, representada por signos que

parecem um *remake* de outros, muito comuns em cadernos escolares de uma certa faixa etária. Possivelmente os leitores recordam-se dos bilhetes trocados em sala de aula, o famoso *álbum de recordações* ou o *diário de adolescentes*, recheados de códigos que circulavam em comunidades restritas. Essas formas lingüísticas ainda sobrevivem, embora o conteúdo sonhador tenha cedido lugar a outros interesses e convivam harmoniosamente com recursos expressivos de outros idiomas, desenhos, adesivos, canetas com cores e cheiros. (FREIRE, 2003, p.23).

Embora essa forma de expressão escrita on-line não se constitua uma novidade, os signos de afetividade, representados pelos emoticons, revelam uma forma específica de uso da língua no ciberespaço, os quais foram reformulados, podemos dizer, para atender a certas práticas sociais da escrita, neste momento em que “todas as instituições humanas irão se entrecruzar e convergir para uma

inteligência coletiva sempre capaz de produzir e explorar novas formas” (LEVY, 2001, p.152).

Quanto à categoria *acentuação*, podemos afirmar, pelo revelado nos discursos, que sua característica de especificidade do discurso escrito on-line consiste em ter inovado a forma de acentuação gráfica dos monossílabos tônicos terminados em *a*, estabelecendo, assim, um caráter de regularidade à acentuação desse tipo de vocábulo. Essa inovação é notória quando o acento agudo de termos como *lá, já, tá (está)* se encontra representado pelo grafema *h*.

Esses resultados nos induzem a repensar, mais uma vez, o ensino de língua que tem sido desenvolvido nas escolas. Embora as novas gerações estejam sendo criadas em ambientes comunicacionais que lhes possibilitam interagir com tecnologias e recursos das mais variadas espécies, em muitas situações escolares, o conhecimento da língua lhes chega por meio de discursos vazios de significados, muitos deles emitidos por professores, pelos livros e meios impressos, organizados racional e linearmente. As escolas, numa postura tradicional, continuam reticentes para integrar as novas tecnologias em seu contexto, reproduzindo, assim, situações de perplexidade diante das mudanças da sociedade.

Segundo Sarramona (1990, p.15),

el desarrollo de la tecnología en todos los campos constituyen la vida del hombre moderno es un hecho evidente, y todas las previsiones auguran su continuación acelerada [...] Todo ello habrá de ser considerado al analizar el papel que la tecnología puede jugar en la educación.

Nesse sentido, ensinar língua portuguesa na contemporaneidade significa colocar o aluno a nível de seu tempo, possibilitando-lhe a conquista de novos territórios para a experiência, preparando-o para a vida, para essas mudanças que estão a ocorrer no mundo que chegou às nossas mãos e precisamos fazer dele nosso campo de ação, pois de há muito começamos a constituir a sociedade civil

mundial. Para que nos integremos, de fato, nela, precisamos nos apropriar das novidades trazidas por essas mudanças que se revelam em todas as áreas de atuação humana.

No caso da língua, essas mudanças são reveladas a partir do trabalho que o falante realiza, ao utilizá-la em suas interações. São mudanças que já estão sendo desveladas pelos usuários da língua, mesmo que inconscientemente. Os resultados que os discursos apresentam vêm confirmar esse fato.

Um outro resultado que destacamos diz respeito à forma como os textos estão materializados. A natureza enunciativa da linguagem que os sujeitos utilizaram para se comunicar no ciberespaço desvela o uso da língua como uma verdadeira simbiose signica: nos discursos integram-se mais semioses do que usualmente utilizamos em um discurso escrito fora do ciberespaço, o que contribui para que surja a *hiperpessoalidade*⁹⁵ ciberespacial, uma espécie de personalidade coletiva que está a caracterizar os usuários da Internet, principalmente dos chats.

Esse fato foi desvelado pelas categorias que emergiram dos discursos. Por exemplo, a categoria *escrita oralizada* se manifesta em todos os discursos escritos on-line, como um tipo de linguagem pretendidamente universal. Contudo, em 1 (um) discurso – o D4a – , mesmo trazendo em seu bojo marcas que identificam a escrita oralizada, sua tessitura se manifesta de forma mais elaborada, voltada para as normas do padrão escrito da língua. Os demais discursos escritos no ciberespaço estão significativamente marcados pela escrita oralizada e revelam que o registro escrito depende do receptor, da mensagem e da situação de comunicação. No caso dos receptores dos discursos escritos on-line eram jovens, com idade entre 15 a 18

⁹⁵ Esta expressão foi cunhada por Crystal (2001) sem, no entanto, defini-la. Assim, construímos nosso conceito a partir da etimologia da palavra. Essa característica também foi revelada nos sujeitos da pesquisa, cujo objeto de análise foram textos do gênero e-mail.

anos e estavam informando uns aos outros sobre uma festa que haveria na cidade, destinada ao público jovem, principalmente.

A forma como os interlocutores se comunicaram vem refutar o que tem sido apresentado sobre o e-mail como texto um escrito: “As mensagens trocadas por meio do correio eletrônico constituem-se textos elaborados, já obedecendo às normas da língua escrita padrão, pois o *internauta*, quando redige um *e-mail* dispõe de tempo para elaborar seu texto” (SOUSA, 2001, p.47). Pois o que vimos foi uma total indisciplina em relação ao uso do código escrito.

Os resultados também demonstram que as categorias *estrangeirismo* e *neologismo*, mesmo não revelando fenômenos lingüísticos específicos do uso da língua no espaço virtual, estão contribuindo com a revolução lingüística que a língua está a viver com o advento das Tecnologias de Informação e de Comunicação: *estrangeirismo*, presente em nove dos quatorze discursos escritos on-line, revela que todos os termos estrangeiros utilizados nos discursos são provenientes da língua inglesa, o que vem confirmar as afirmações de teóricos sobre o inglês como a língua da cibercultura. Levy (1999c, p.239), por exemplo, afirma: “O inglês é hoje, na prática, a língua-padrão da rede. Além disso, as instituições e empresas americanas constituem a maioria dos produtores de informação na Internet”; a categoria *neologismo*, manifestada em dez dos discursos escritos on-line, como fruto da criatividade e do poder de observação de argutos falantes, capaz de satisfazer a novas demandas expressivas, confirma que a língua do ciberespaço é informal, cheias de jargões, de gírias e recheada de *últimas novidades* (NICOLACI-DACOSTA, 1998).

Ressaltamos que as categorias *escrita oralizada*, *estrangeirismo* e *neologismo* não são consideradas por nós como específicas do ciberespaço,

considerando revelarem fenômenos lingüísticos que independem do espaço em que se realiza a interlocução, ou seja, podem se fazer presentes em qualquer tipo de texto, escrito em qualquer espaço. Contudo, chamamos a atenção para o uso dos grafemas **k** e **w**, que se revelaram muito presentes na escrita on-line, como uma espécie de norma, que acreditamos ser uma influência da língua inglesa, por ser a língua da cibercultura. Daí porque os resultados que apontam para o uso da língua no ciberespaço remetem, também, a uma reflexão sobre o ensino de língua portuguesa desenvolvido nas escolas.

Assim, pelos resultados obtidos a partir do processo de subjetivações e intersubjetivações e da interpretação das categorias que emergiram dos discursos escritos on-line, podemos dizer que a língua usada no ciberespaço se manifesta como uma espécie de variação lingüística, entendendo-se variação como as várias diferenciações, tanto de ordem geográfica, quanto de ordem social e até individual que uma língua apresenta, sem prejudicar sua unidade superior, manifestada em todos os seus níveis (fonológico, morfossintático e semântico-vocabular). Essa variação pode ser, segundo Travaglia (1996), de dois tipos: *dialetos* – variações que ocorrem em função das pessoas que utilizam a língua, ou seja, os emissores; *registros* – variações que ocorrem em função do uso que fazemos da língua, as quais dependem do receptor, da mensagem e da situação.

No caso da língua usada no ciberespaço revelada a partir dos resultados da pesquisa, podemos afirmar, com base no que propõe Travaglia (1996), que se trata de uma variação de registro, visto ser uma variedade lingüística que ocorre em função do uso que o falante faz da língua, a qual depende do receptor, da mensagem e da situação comunicativa. As mudanças que essa variação apresenta são decorrentes do uso da língua no espaço virtual; ela surge como uma

conseqüência da presença das Tecnologias de Informação e de Comunicação na vida do homem contemporâneo, precisamente da Internet.

Esse fato vem confirmar o caráter mutável de uma língua, que está ligado tanto a fatores geográficos quanto a fatores socioculturais (PRETI, 2000). Como uma língua viva, o português varia de época para época, de região para região, de classe social para classe social, dentre outros aspectos socioculturais. Nem individualmente o uso é uniforme, pois, dependendo da situação, uma mesma pessoa pode usar diferentes variedades de uma só forma da língua.

Considerando que o ensino da língua ainda se apresenta, pelo menos nas escolas brasileiras, revestido de contradições e equívocos no que se refere à apreensão da língua portuguesa como um bem cultural, a questão da variação lingüística, também, se reveste dessas contradições e equívocos. Apesar dos esforços empreendidos por muitos educadores/professores e teóricos da área da linguagem, ainda não chegamos a um consenso e a uma prática eficiente de ensino/aprendizagem da língua materna.

Teóricos como Geraldi (1996), Possenti (1996), Suassuna (1995), Marcuschi (2001) destacam alguns pontos de conflito existentes no ensino de língua portuguesa, como: a dicotomia oralidade *versus* escrita, decorrente da primazia que é atribuída à escrita em detrimento da oralidade; ensino de leitura *versus* ensino de gramática, estabelecido por não se saber o que ensinar: se a gramática ou a leitura/escrita, o que contribui para que se mantenha a ruptura entre o ensino escolar e o uso pragmático da escrita, devido à pouca contextualização do ensino da gramática; ensino da língua padrão *versus* ensino da variedade lingüística, decorrente de uma prática pedagógica que pretende favorecer ao aluno um domínio da língua padrão sem respeitar e sem ter como ponto de partida a variação

lingüística que ele traz, ou seja, o professor quer que o aluno incorpore uma outra variedade de língua que não seja aquela à qual vive exposto no seu dia-a-dia, adotando metodologias que só reforçam um ensino de língua prescritivo e proscritivo, ao mesmo tempo; textos didáticos *versus* textos significativos, decorrente da prática de leitura e de produção textual que pouco propicia ao aluno a expressão de verdadeiras intenções comunicativas ou de manifestação de seus conhecimentos prévios, no processo de construção/ampliação do saber científico, uma vez que os textos usados para leitura, bem como os solicitados na produção escrita, são, na maioria das vezes, destituídos de sentido, por não refletirem a realidade do aluno.

Vemos assim que os conflitos evidenciados no ensino de língua portuguesa são decorrentes, em sua maioria, da prática pedagógica desenvolvida no espaço escolar. O professor ainda não se deu conta (ou finge não perceber) de que as mudanças que ocorrem na sociedade se refletem em sua prática. Parece esquecer-se de que o ensino se constitui “uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada” (RIOS, 2001, p.52).

Convém ressaltar que grande parte dos nossos conhecimentos são adquiridos por meio de nossa interação com o meio em que nos inserimos e com o outro. Com o saber lingüístico não é diferente; também pode ser adquirido de modo informal, principalmente neste momento histórico em que tudo se transforma, pois os conteúdos de ensino, também denominados disciplinas culturais, estão “sujeitos a todas as metamorfoses, a todas as analogias, a todas as fusões, a todas as bifurcações, a todos os deslocamentos”. (LEVY, 2001, p.155-156).

Os resultados depreendidos da análise dos discursos confirmam que, a partir do conhecimento prévio que os alunos possuem da língua, eles constroem uma variação de registro para se comunicarem no ciberespaço. Essa variante ainda não é ensinada nas escolas, até porque muitos professores de língua portuguesa ainda não se aperceberam da revolução lingüística que o uso da língua na Internet está possibilitando. O aluno está se educando, em termos dessa variação que surge no ciberespaço, em uma outra escola – a dos inventores culturais; a instituição oficial, criada para cumprir, de fato, a função específica de ensinar, tem se eximido dessa função, por não possibilitar aos que lá adentram uma educação com qualidade, através de um ensino que os situe no momento histórico de que participam.

Pelo que se revelou de nosso fenômeno de investigação, podemos afirmar que o uso da variação lingüística surgida no ciberespaço já está se expandindo para outros espaços em que se realiza a interação humana. Na sala de aula, os alunos já estão a fazer, embora timidamente, uso dessa variante ciberespacial. Algumas marcas dessa variação já se fazem presentes nos textos escolares desenvolvidos numa situação de escrita tradicional, como é a prática da produção textual na escola. Foi o que os discursos escritos off-line apontaram.

São esses discursos que tomamos agora como nosso segundo posto de observação. Eles evidenciam uma prática desenvolvida pelo professor de língua portuguesa – a prática da produção textual, pertencente a um dos eixos em torno do qual se organizam os conteúdos de ensino da língua, que é o eixo *USO da língua oral e escrita* (PCNs, 1998).

Um primeiro resultado que apresentamos diz respeito às categorias que emergiram dos discursos escritos off-line: das oito categorias desveladas a partir dos

discursos escritos on-line, apenas 1 (uma) – *abreviação* – não se encontra presente nos discursos escritos off-line. Nas categorias emersas dos discursos off-line, encontramos elementos comuns aos discursos escritos on-line. Esse fato, embora não consideremos uma novidade, revela um aspecto de fundamental importância para o ensino de língua: o texto produzido pelo aluno. No caso dos discursos escritos tanto on-line, quanto off-line, são atividades que envolvem a produção do texto como um ato de autoria ou de criação, cuja tarefa do aluno é a de articular os planos do processo enunciativo: o do conteúdo, constituído pelo *que dizer*, o da expressão, representado pelo *como dizer*.

No ensino da língua, o texto produzido pelo aluno, quer oral quer escrito, “permite identificar os recursos lingüísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística” (PCNs, 1998, p.37). Assim, o professor pode dar tratamento didático adequado aos conteúdos de ensino, realizando um movimento metodológico de *ação-reflexão-ação* que incorpora a reflexão às atividades lingüísticas do aluno, de forma que ele possa ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos. É um movimento que requer do professor competência para

comunicar-se por meio de diferentes formas: fala, escrita, desenhos, esquemas; relacionar-se com outras pessoas, trabalhar em equipe; organizar-se pessoalmente; organizar seu ambiente de trabalho; buscar dados e informações para fundamentar argumentos e decisões; **utilizar com fluência a tecnologia disponível quotidianamente aos cidadãos e profissionais** (grifos nossos) (SILVA, 1999, p.60).

Dentre as tecnologias disponíveis quotidianamente aos cidadãos (nos quais estão os alunos) e profissionais, destacamos as Tecnologias de Informação e de Comunicação que já são uma realidade na vida do aluno, ou porque tenham computador em casa ou porque buscam esses meios nos espaços públicos que hoje

já são disponibilizados, como é o caso das *lan houses*, ou de outros espaços que disponibilizam o uso do computador às pessoas, com tempo de uso a preços módicos. Daí a necessidade urgente da integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação no ensino de língua portuguesa. Nesse processo, podemos afirmar que os alunos terão o papel mais significativo, “como agentes que reclamam a mudança, que empurram os professores para os novos mundos” (ALMEIDA d’EÇA, 2002, p.35).

Um outro resultado que apresentamos diz respeito ao emprego da língua: nos discursos escritos off-line, a língua se revela com algumas inovações em relação à ortografia, às letras maiúsculas, à pontuação, à expressividade dos fonemas, à acentuação, aos neologismos. São inovações semelhantes às evidenciadas nos discursos escritos on-line.

Esse fato nos obriga a retomarmos nossa *Questão Orientadora* e indagarmos uma outra vez: *Como as Tecnologias de Informação e de Comunicação têm influenciado o uso da língua? Que implicações podem trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Pelo que se revelou a partir dos discursos escritos off-line, podemos afirmar que, realmente, as Tecnologias de Informação e de Comunicação estão a influenciar o uso da língua. A forma como é usada no ciberespaço está a expandir-se para outros espaços de uso da linguagem escrita, como o da sala de aula, embora ainda de modo incipiente.

A categoria *escrita oralizada* revela o fenômeno da transcrição fonética, caracterizado pela transcrição da fala na escrita e comum em textos escritos por alunos (num sentido mais amplo, por usuários da língua) que ainda não dominam o sistema ortográfico da língua. Contudo, esse fenômeno tem se revelado muito

comum nos textos produzidos na Internet, não como uma forma de não saber escrever, mas como uma forma que denota rapidez, ação intencional e indisciplina no uso da escrita. Os resultados apontam que essa forma já está adentrando os espaços dos textos escolares. Nos discursos escritos off-line, encontramos uma marca lingüística desse modo de escrever: a expressão *entaum*, presente no discurso D7b.

Por se tratar de um texto escrito por aluno do ensino médio que já domina (pelo menos as situações menos complexas da escrita) o sistema ortográfico da língua, para atender a uma situação comunicativa que requer um processo de elaboração mais depurado da língua, a expressão *entaum* (então) revela essa indisciplina na escrita decorrente do uso da língua do ciberespaço. O aluno não se distanciou de seu próprio texto, para que pudesse atuar sobre ele criticamente, relendo trechos para prosseguir a redação, reformulando passagens e, assim, poder realizar o processo de higienização da escrita.

Os resultados encontrados a partir da interpretação da categoria *maiúscula* também apontam características da escrita on-line nos textos escritos off-line: o uso de uma palavra com todas as letras maiúsculas. Essa forma de uso de maiúsculas se estabeleceu no ciberespaço para indicar a afetividade da linguagem, como alegria exagerada, raiva, euforia, dentre outros sentimentos. Nos discursos escritos off-line, também, estão a significar a afetividade da linguagem, o que nos leva a afirmar que a forma como os alunos usam a língua para se comunicarem na Internet está se transferindo para os textos que escrevem fora da Rede.

A afetividade da linguagem, também, pode ser encontrada no uso dos sinais de pontuação. Pelo revelado a partir da interpretação da categoria *pontuação*, há uma forma específica de uso dos sinais de pontuação para intensificar as

entoações que eles representam, revelada pelos discursos escritos on-line: a reiteração expressiva dos sinais. Esse mesmo uso dos sinais de pontuação está presente nos discursos off-line: os pontos de interrogação e de exclamação e as reticências apresentam-se repetidos sucessivamente como um recurso a marcar a expressividade dos enunciados em que foram empregados.

Tanto a categoria *maiúscula* quanto a categoria *pontuação*, nos discursos off-line, criam “a linguagem afetiva que se entrelaça com a linguagem intelectual ou de comunicação de idéias”, criando, assim, um estilo especial, coerente e sistemático capaz de traduzir emoção através dos recursos da escrita. Mais uma vez observamos a variante lingüística, criada para as comunicações virtuais, romper o espaço de onde emerge, para instalar-se em outros espaços em que a interlocução se realiza.

Quanto à expressividade dos fonemas, uma das inovações também encontradas nos discursos off-line, a categoria *signo de afetividade* revelou que, dos 14 (quatorze) discursos analisados, 1 (um) discurso valeu-se da escrita para expressar uma entoação especial com que algumas palavras são pronunciadas por nós no dia-a-dia, com o objetivo de expressarmos nossas emoções, da mesma forma como ocorreu nos discursos on-line. Nesse discurso, o D6b, o uso da expressão *porraaaaaada* vem confirmar que a língua usada no espaço virtual também está se manifestando nos textos produzidos no espaço real da sala de aula.

Convém dizer que a categoria *signo de afetividade*, nos discursos off-line, não revelou a utilização de *emoticons*, signos que ainda são específicos do uso da língua na Internet.

Uma outra inovação encontrada nos discursos off-line refere-se à acentuação. Assim como nos discursos escritos on-line, encontramos, nos discursos

off-line, uma acentuação ressignificada, como foi o caso das palavras monossílabas tônicas terminadas em *a* que tiveram o acento gráfico trocado pelo *h*.

Conforme as regras de acentuação gráfica das palavras, devem ser assinalados “com o acento agudo os vocábulos oxítonos que terminam em *a* aberto, e e o semi-abertos, e com acento circunflexo os que acabam em e e o semi-fechados, seguidos, ou não, de *s*: *cajá, há[s], jacaré, pés, seridó, só[s]; dendê, lês, trisavô*; etc. (CUNHA; CINTRA, 1987, p.69). Vemos que nessa regra estão os monossílabos tônicos terminados em *a*.

Nos discursos escritos off-line, a forma como as palavras monossílabas tônicas foram acentuadas graficamente vem ratificar que a língua usada pelos falantes no ciberespaço alarga suas fronteiras e adentra os textos produzidos no espaço escolar.

Um aspecto que ressaltamos diz respeito à categoria *neologismo*. Nos discursos escritos off-line, ela revelou um caso de criação neológica que vem confirmar o que tem sido apontado sobre a língua usada no espaço da Rede: a incorporação rápida e indolor de uma palavra da língua inglesa adaptada à língua portuguesa, a partir da transformação da palavra em morfema lexical da palavra adaptada. Foi o que ocorreu com a expressão *busão*: o vocábulo inglês *bus* serviu de lexema para a construção do termo *busão*; para isso apenas houve o acréscimo do morfema derivacional *-ão*, formador do aumentativo de palavras em português.

Quanto à categoria *estrangeirismo*, os resultados só confirmam o que os teóricos incansavelmente afirmam ser o inglês a língua da globalização: nos dois discursos escritos off-line em que essa categoria se manifestou presente, os termos são empréstimos da língua inglesa. Um deles permanece na língua de origem, sendo, portanto, considerado um xenismo. É o caso de *playboy* (D13b). O outro,

stressado (D5b), está adaptado à língua portuguesa, embora no discurso essa adaptação não esteja completa, uma vez que o vocábulo inglês *stress* apenas foi transformado em morfema lexical e, junto com o morfema derivacional *-ado*, deu origem ao termo *stressado*.

Os resultados encontrados, a partir dos discursos escritos off-line analisados, nos levam a indagar: Como o professor de língua portuguesa poderá perceber os fenômenos lingüísticos que estão a ocorrer na língua, se não integrar as Tecnologias de Informação e de Comunicação em sua prática pedagógica?

Considerando que a língua se constitui um bem público e, como tal, também é uma instituição social de caráter abstrato, pertencente a uma comunidade lingüística, ela só se realiza através dos atos de fala. Assim, o indivíduo sozinho não pode criá-la nem modificá-la.

Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar; além disto, este produto social é autônomo, à maneira de um jogo com as suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem. (BARTHES, 1992, p.18).

Essa aprendizagem pode ocorrer tanto por via natural, que é a língua adquirida pelo falante na comunidade em que se insere, quanto por meio de um trabalho lingüístico sistematizado, realizado pelo professor, no espaço da sala, embora saibamos que, atualmente, o ensino sistematizado não ocorre somente na escola.

Na aprendizagem da língua por via natural, o indivíduo vale-se de estratégias voltadas para a língua em uso, ou seja, a língua é aprendida como uma possibilidade de discurso numa relação dialógica com o mundo e com-o-outro-no-mundo. Na aprendizagem da língua de forma sistematizada, o professor, como elemento mediador desse processo, cria estratégias e utiliza meios que possibilitam ao aluno apropriar-se do saber lingüístico veiculado pela escola, que é a variedade

culta-padrão da língua. Contudo, a escola não tem sido capaz de instrumentalizar o aluno de modo que o habilite a usar a língua em função do lugar em que se situa no momento da interlocução. Prova disso são os resultados da avaliação realizada pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC sobre o desempenho dos alunos em língua portuguesa:

Cerca de 55% dos alunos de 4ª série do ensino fundamental apresentaram desempenho **crítico e muito crítico em língua portuguesa** (grifos nossos), de acordo com dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica⁹⁶ (Saeb). O baixo desempenho em leitura atinge também anos posteriores de ensino. São 26,8% dos alunos de 8ª série do ensino fundamental e 38,6% dos alunos de 3ª série do ensino médio. (PORTAL ESTADÃO – EDUCAÇÃO, 2006, p.1).

Como mudar essa realidade, se em pleno século XXI grande parte dos professores continua a valer-se do transmissivismo acadêmico, tendência ainda hegemônica na educação, como prática pedagógica?

Para que o aluno se aproprie da modalidade de língua que a escola elegeu como conteúdo de ensino, como possibilidade, tanto de interação com-os-outros-no-mundo quanto de ascensão social, principalmente daqueles alunos provenientes das camadas populares, é necessário que o professor adote uma prática que permita ao aluno *projetar-se*, ou seja, *lançar-se* para a frente em direção a um horizonte de possibilidades; *lançar-se* para além de si-mesmo, rompendo os liames de um mundo em constante mutação e revelando a capacidade de orientar-se para o possível, fundamentada na liberdade de agir.

Cabe, também, à escola fomentar uma prática pedagógica que articule o ensino da língua à educação como *ex-ducere*, atitude que conduz o homem de uma condição a outra, de um lugar a outro, no processo de humanização, de produção de cultura. Essa relação dialética entre o homem e sua dimensão planetária é uma

⁹⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é uma avaliação aplicada pelo MEC a cada dois anos aos alunos das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

relação de *cuidado* estabelecida entre o indivíduo, como ser ontológico, os outros e o mundo. É uma relação aberta em direção a uma síntese que, também, não se fecha em si mesma, mas permanece como um horizonte de possibilidades.

Nesse movimento característico de um mundo em permanente mudança, formam-se atitudes, desenvolvem-se habilidades, firmam-se valores que influenciarão harmoniosamente a construção do humanismo do homem e a ampliação, cada vez maior, do saber, pois, como um-ser-com-os-outros-no-mundo, o homem está sempre engajado no processo educativo e no *continuum* para além de seu estado natural, uma vez que se insere em um espaço existencial que é constituído de costumes, de linguagens, de corpo de conhecimento, dentre outros aparatos culturais e se torna o lugar onde assume sua própria existência como um ser de possibilidades.

Assim posto, e a partir dos resultados que emergiram dos discursos analisados, vemos que o ensino da língua portuguesa projeta um novo fazer, ou melhor, um transfazer, que inclui a integração da Tecnologias de Informação e de Comunicação, em especial, a Internet, na prática docente. Como instrumentos facilitadores de aprendizagem, as Tecnologias de Informação e de Comunicação podem ajudar o professor a alcançar a sabedoria pelo transfazer-se dos saberes, das culturas e das crenças sedimentadas, colocando-o em busca de um ensino com “nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível” (BARTHES, 1989, p.47).

Para isso, o professor (e por que não dizer, a escola) precisa considerar as Tecnologias de Informação e de Comunicação como geradoras de oportunidades para que ele alcance a sabedoria, não pelo simples uso da máquina, mas pelas múltiplas oportunidades de interação entre ele e os alunos, todos exercendo papéis

ativos e colaborativos no processo ensino/aprendizagem, com “professores e alunos, reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades, dentro e fora da escola” (KENSKI, 2000, p.32).

Esse tipo de ensino exige ainda que o professor se lance na ilusão de que é contemporâneo dos jovens corpos presentes em seu espaço de atuação profissional, por isso deve renascer, fazer-se mais jovem do que é (BARTHES, 1989).

Ressaltamos que as Tecnologias de Informação e de Comunicação já se constituem uma realidade há bastante tempo nas aulas de línguas. As mudanças mais significativas da integração dessas tecnologias

não se situam na constante renovação dos meios tecnológicos (algo até normal que decorre da evolução da sociedade e do mundo tecnológico), mas encontram-se na concretização de um paradigma que se tem procurado implementar: as TIC como ferramentas de ajuda à construção do conhecimento pelos próprios alunos em interação uns com os outros. (REGO; SANTOS; SANTOS, 2005, p.110).

Atualmente, o que buscamos, com a integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação no ensino de língua, é a implementação de estratégias de ensino/aprendizagem através das quais os alunos se constituem atores principais da construção cooperativa do conhecimento baseada na interação, seja entre indivíduos, seja entre grupos de indivíduos.

Ressaltamos, ainda, que a integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação na prática do professor de língua portuguesa deve ser feita de forma planejada, para que possa atrair o aluno cada vez mais distante e alheado do circuito mais ou menos fechado que ainda hoje é a escola (ALMEIDA d’EÇA, 2002), para que ele possa (re)encontrar o interesse pela exploração, pela descoberta, pelo saber, pela construção do conhecimento. Para isso, a escola deve favorecer a

criação de ambientes adaptados à realidade do século XXI, às apetências, desejos, expectativas e necessidades das jovens mentes que adentram as salas de aula; ambientes que façam sentido e tenham significado para o aluno e que estejam em consonância com o ritmo de aprendizagem fora da escola.

Assim, o professor deve conciliar o ensino tradicional com os novos rumos da sociedade contemporânea; deve assumir tanto o papel de detentor e transmissor de conhecimentos, quanto, e principalmente, de

facilitador e impulsionador activo de aprendizagem; orientador do processo de pesquisa, selecção, análise, interpretação, processamento e utilização da informação, para que ela se interiorize e torne conhecimento; fomentador do espírito crítico; coaprendente ao lado e em pé de igualdade com os alunos; e um editor dos seus próprios trabalhos (ALMEIDA d'EÇA, 2002, p.161);

deve ter a consciência de que, como educador e cidadão, pode até não mudar o rumo da História através de seus esforços, mas como arquiteto e engenheiro prudente pode examinar o terreno e localizar a parte rochosa que servirá de alicerce a práticas pedagógicas e estruturas sociais saudáveis; deve, portanto, integrar as Tecnologias de Informação e de Comunicação, particularmente a Internet, em sua prática pedagógica, de forma a conectar a escola com o mundo atual, habitando essas tecnologias como espaços de construção de vidas.

Habitando as Tecnologias de Informação e de Comunicação, o professor estará criando novas condições de vida, marcos humanos de sua cultura que permitem avançar sempre, rompendo limites dados, avançar para além, construir novos horizontes, fazer educação para o seu tempo, tendo no aluno o centro do processo e o professor sendo o guia dinâmico desse processo para que juntos, aluno e professor, possam desenvolver habilidades e competências para se tornarem cidadãos da Sociedade da informação.

Que caminhos, então, apontar, para que o professor venha habitar as Tecnologias de Informação e de Comunicação como um espaço colaborativo e construtor de ensino/aprendizagem da língua portuguesa? Como incluir essas tecnologias, se até hoje a escola não sabe direito como se comportar diante das novidades tecnológicas que surgem no cenário mundial?

Alguns desses possíveis caminhos estão compondo o **Capítulo 3** da Parte II deste trabalho como uma síntese resultante de um processo dinâmico de se pensar... pensando.

CAPÍTULO 3

3 SÍNTESE DE UM PENSAR ... PENSANDO

Concluída a trajetória metodológica que escolhemos para desvelamento de nosso fenômeno de investigação, através da qual estabelecemos um movimento espiral em torno de nossa *Questão Orientadora*, para que pudéssemos responder a ela, apontamos algumas possibilidades de integração das Tecnologias de Informação e de Comunicação, especificamente da Internet, no ensino de língua portuguesa.

Essas possibilidades estão baseadas em Almeida d'Eça (2002), que propõe o *e-mail* como um instrumento de apoio ao ensino da língua estrangeira, em Rego; Santos; Santos (2005), que apresentam as *simulações globais* como práticas de produção textual, e em Fernandes; Carmo; Maio (2003), que sugerem a *WebQuest* como um exemplo de atividade educativa que proporciona ao professor uma estratégia de integração curricular da Internet, sustentada por uma exploração orientada dos recursos da Web.

Almeida d'Eça (2002) afirma que o *e-mail* pode ser integrado na prática do professor tanto como atividade extraclasse quanto como atividade integrada ao currículo escolar. Como uma atividade extraclasse, apresenta algumas dificuldades como: falta de estruturação ou de uma linha de ação concreta e bem definida, que pode significar falta de continuidade, que em geral redundaria em ausência de motivação; já como uma atividade integrada ao currículo pode trazer resultados transformadores à prática pedagógica do professor de língua, através de uma série de tipos de atividades. No caso do professor de língua portuguesa, a utilização do *e-mail* pode ser feita como uma atividade integrada ao currículo, e é como tal que apresentamos as seguintes possibilidades de uso do *e-mail*:

1. *Projetos de introdução e adaptação ao e-mail*: envio de mensagens entre colegas da mesma turma; escrita colaborativa entre uma turma ou com turmas diferentes, como: contos, poemas, peças teatrais, histórias
2. *Intercâmbios eletrônicos*: contatos socioculturais entre diferentes culturas ou comunidades locais, regionais, nacionais ou internacionais; troca de conhecimentos entre os alunos de diferentes países no que diz respeito a aspectos geográficos, históricos, ambientais, dentre outros temas em estudo; estudo de um livro de outra cultura com alunos provenientes dessa cultura; comparações interculturais no âmbito da língua materna.
3. *Correspondência eletrônica*: contato direto professor-aluno, aluno-aluno; contato direto aluno-especialista/mentor da área das Ciências Humanas, da Linguagem, no sentido de aprofundar tópicos específicos, solicitar ajuda com a interpretação de dados depois de uma experiência, ou de um processo de recolha e análise de dados relativos a um tema apresentado, a um texto, quer verbal quer não-verbal.
4. *Inquéritos e sondagens*: recolha de informações para um projeto de trabalho com prática de análise de textos escritos; recolha de dados sobre as variações lingüísticas presentes na língua escrita no ciberespaço; recolha de informações sobre o funcionamento de um curso, sobre questões ambientais (hábitos de reciclagem) ou questões éticas levantadas pela ciência (clonagem humana, por exemplo).
5. *Projetos de colaboração*: envolvimento nos projetos desenvolvidos pela escola ou por professores/pesquisadores de outras áreas de conhecimento, envolvendo questões inter/transdisciplinares.
6. *Projetos criados pelos alunos*: discussão sobre temas e tipos de projetos que são de interesse dos alunos, ajudando-os a definir objetivos claros, a estabelecer

diretrizes/linhas de ação para os participantes e a delinear claramente os tópicos a abordar no projeto.

7. *Desafios cooperativos*: desenvolvimento do trabalho em equipe, da autoconfiança; surgimento de novas perspectivas e alargamento de horizontes.

O professor de língua portuguesa também pode integrar as Tecnologias de Informação e de Comunicação, precisamente a Internet, em seu fazer pedagógico, utilizando as *simulações globais*, que são práticas de escrita colaborativa e cooperativa a distância.

Segundo Rego; Carmo; Maio (2005), as *simulações globais* surgiram nos anos de 1970, com os trabalhos de Jean-Marc Caré e de Francis Debyser, quando tentavam inovar as dramatizações realizadas na sala de aula: simular situações reais, encarnar personagens, inventar diálogos em situações de comunicação fictícias, unindo-as num projeto global que as integrasse e lhes desse sentido.

Quando surgiram, as *simulações globais* não eram mediatizadas; eram organizadas a partir de três etapas fundamentais: a invenção do cenário, de personagens e de acontecimentos interligados num contínuo narrativo. Daí sua característica global. Também torna-se global, quando a simulação consegue engajar o aluno ou a turma através da invenção/recriação de uma parte do mundo ou quando possibilita que os alunos realizem uma aprendizagem integrada da língua.

A *simulação global* é um cenário que permite a um grupo de alunos criar um universo de referência: um edifício, uma aldeia, um hotel, por exemplo, e de nele simular as personagens em interação e todas as funções da linguagem que este cenário pode possibilitar, o qual, por sua vez, é um lugar-tema e um universo do discurso suscetível de ser desvelado.

Como uma prática de produção de textos, não só escritos, como também orais, a *simulação global* pode ser integrada ao ensino da língua por meio de projetos colaborativos e cooperativos de invenção e animação de um universo, criado/inventado a partir de uma trama predeterminada que conduz os participantes a construir um cenário, assim como a criar identidades fictícias que vão encarnar e animar.

Os componentes das *situações globais mediatizadas*, pelo menos dos *Romances Virtuais* e que, acreditamos, podem ser utilizados em outros tipos de criação, são os seguintes:

- a) *animador*: é o autor e o coordenador da simulação. Pode adaptar simulações existentes ou inventá-las. Ele divulga a simulação, propondo o argumento, o cenário, a trama narrativa; procura professores para se engajarem no projeto; orienta a invenção e sugere recursos, fontes de informação para os alunos realizarem suas pesquisas. O animador torna-se, assim, o centro das trocas e da comunicação entre professores: dá instruções, ajuda, sugere, aconselha, encoraja por *e-mail* ou através de *fóruns de discussão*. Também ele estabelece os prazos de realização das tarefas, seleciona e publica, no espaço definitivo, os trabalhos produzidos pelos diferentes participantes do projeto.
- b) *professores*: inscrevem as suas turmas junto do animador e integram a *simulação global* no projeto curricular da turma. No início da simulação, estabelecem o contato com os alunos e, antes de cada atividade, explicitam as instruções. O professor torna-se um pólo de recursos para a turma: orienta a invenção, a escolha de material e as pesquisas; facilita a busca de informação; distribui as tarefas; corrige e avalia as produções orais e escritas dos alunos; faculta aos alunos os mais diversos documentos para favorecer a invenção e facilitar a produção escrita.

c) *alunos*: desempenham um papel ativo no projeto: em pequenos grupos de três, quatro ou cinco, criam uma ficção, inventando os elementos característicos das categorias da narrativa: personagens, espaço, tempo, ação e narrador. Para isso, recorrem aos modos de representação do discurso, como a narração, a descrição, o diálogo. No decorrer da simulação, são, freqüentemente, induzidos a produzir outros tipos de textos, como o resumo de um livro ou de um filme, letra de uma música, discurso eleitoral, cartaz publicitário, ficha descritiva de um animal, de uma planta ou de um país, dentre outros, pois todas as suções textuais são possíveis na *simulação global mediatizada*, dependendo, por um lado, do argumento inventado pelo animador, por outro lado, da capacidade dos professores em adaptarem esse mesmo argumento.

Ressaltamos que, na Internet, as *simulações globais* têm sido desenvolvidas por instituições, como foi o caso do projeto europeu *Simulab – On line Simulation in Web*, desenvolvido pela Universidade de Oulu, na Finlândia, e do projeto *Romans Virtuals*, desenvolvido pela France Télécom Éducation (REGO; SANTOS; SANTOS, 2005). Contudo, qualquer professor pode criar um projeto de *simulação global* na Internet, enquanto animador. Para isso, ele precisa encontrar um espaço que acolha os trabalhos, que pode ser a escola onde trabalha. Nesse caso, é necessário haver alguém habilitado a transformar os trabalhos em páginas da Internet e publicá-los. Como alternativa de acesso, podem ser utilizados *fóruns de discussão* ou *e-mails*, ambientes virtuais onde normalmente podemos enviar mensagens para todos, depositar documentos (textos dos alunos) e imagens, apresentar o cronograma das atividades, dentre outras atribuições que o trabalho requerer. Os *fóruns de discussão*, por exemplo, existem em português, como é o caso dos encontrados em www.yahoo.br.

Ressaltamos, ainda, que as *simulações globais* já foram utilizadas como estratégias de ensino com alunos de várias escolas em países como a França e Portugal. Elas, por estarem centradas na escrita, atendem a muitos objetivos pedagógicos de qualquer professor de língua que pode trabalhar as tipologias textuais: a criação/apresentação de personagens, objetos e lugares permite desenvolver um trabalho sobre a descrição; as histórias e as peripécias que os alunos inventam seguindo a trama preestabelecida e os diálogos sempre presentes nos encontros entre personagens contribuem para o trabalho sobre a narração; as orientações e discussões sob a direção do animador favorecem o trabalho com a dissertação. As *simulações globais* também contribuem para que o trabalho sobre a língua surja integrado, apoiado em leituras, em pesquisas, em incursões nos domínios de outras disciplinas, promovendo o mais possível a inter/transdisciplinaridade.

Uma outra possibilidade que apontamos para que o professor de língua portuguesa integre as Tecnologias de Informação e de Comunicação em sua prática pedagógica refere-se à *WebQuest*, conhecida em português como *Aventura na Web*.

A *WebQuest* é uma atividade pedagógica que orienta os alunos a utilizarem a Web como fonte de pesquisa. Ela constitui-se uma estratégia inovadora de integração curricular da Internet, por meio de atividades motivadoras e autênticas com os alunos, os quais são confrontados com atividades que os induzem a tomar decisões, resolver problemas, participar de debates/discussões temáticas, lidar com aspectos da realidade, aprender a trabalhar cooperativamente em grupo, ajudando-os a construir uma compreensão que possam conectá-la à sua própria experiência e ao conhecimento e transferi-la para uma nova situação em que possam estar perante o mesmo tópico ou em tópicos diferentes.

As *WebQuests* apresentam a seguinte estrutura:

- a) *introdução*: parte em que o professor define o cenário e fornece informações que contextualizem a aventura, de forma a despertar o interesse do aluno, tornando o tópico *interessante* para as experiências anteriores e para os objetivos futuros, *importante* pelas suas implicações pedagógicas, *urgente* pela necessidade de encontrar uma solução em curto espaço de tempo, e *divertido* pelos papéis desempenhados, pelo produto a criar.
- b) *tarefa*⁹⁷: o professor descreve o que o aluno terá de fazer no fim da aventura. Deve ser uma tarefa exeqüível e interessante.
- c) *processo*: deve ser descrito de forma sucinta e clara, apontando os passos necessários à realização da tarefa, podendo incluir a divisão da tarefa em sub-tarefas, a descrição dos papéis a serem desempenhados ou perspectivas a serem desenvolvidas.
- d) *recursos*: o professor seleciona fontes de informação previamente avaliadas, devendo assegurar-se da validade da informação disponibilizada e da sua adequação ao cumprimento da tarefa.
- e) *orientações*: o professor indica a organização das informações, gestão de tempo e como realizar atividades como, por exemplo, completar tabelas cronológicas ou mapas conceituais. Pode ainda incluir conselhos sobre a aprendizagem ou sobre relações interpessoais.
- f) *avaliação*: esta parte deve conter os critérios de avaliação dos alunos, e o professor pode disponibilizá-los em forma de questionários ou fichas de avaliação a serem preenchidas por eles (alunos).

⁹⁷ Para a concepção da tarefa, o professor pode usar os recursos disponibilizados em: http://edweb.sdu/webquest/task_design_worksheet.html.

g) *conclusão*: o professor finaliza a tarefa de forma que os alunos recordem o que aprenderam e/ou os encoraje a aplicarem a experiência a outras situações de aprendizagem.

Como uma estratégia de ensino da língua, as *WebQuests* favorecem não só a aprendizagem do aluno quanto a capacitação do professor em relação à Internet, “onde os papéis de consumidor e de produtor de informação convergem na criação de propostas de actividades pensadas para responder a interesses do seu contexto profissional” (FERNANDES; CARMO; MAIO, 2003, p.155).

Convém dizermos que, em se tratando do *e-mail*, das *simulações globais* e das *WebQuests*, são apenas algumas das muitas possibilidades de uso da Internet no ensino de língua portuguesa, de que o professor pode lançar mão para desenvolver um ensino produtivo. A ele cabe a tarefa de integrar as Tecnologias de Informação e de Comunicação em sua prática pedagógica, para que alunos e professor assumam seu carácter errante, viajando através do ciberespaço e, assim, se descubram seres viajantes que ligam o espaço com o tempo no acontecimento de sua viagem. Contudo, essa viagem deve possibilitar ao aluno a aprendizagem da língua em uso, para que ele possa reconhecer os lugares da interlocução e saiba usar a língua em qualquer situação comunicativa, independente do espaço em que se realize a interação: se na sala de aula, numa situação mais tradicional de uso da língua ou se no espaço virtual, que requer novas habilidades de aplicabilidade dessa língua.

Ressaltamos, contudo, que integrar as Tecnologias de Informação e de Comunicação, em especial a Internet, no ensino de língua portuguesa, é um desafio, não apenas à prática pedagógica, como também à organização da escola, principalmente da rede pública de ensino, pois a falta de mecanismos eficazes de

controle e de avaliação dos resultados das políticas que o Estado desenvolve no setor educacional induzem à ineficácia e à desqualificação do ensino público, o que faz sobressair o ensino privado frente à sociedade, principalmente, em países como o Brasil.

Contudo não é uma tarefa impossível, até porque essa situação está a mudar, com o surgimento de políticas de inclusão das Tecnologias de Informação e de Comunicação na área educacional, as quais, para se efetivarem no espaço escolar, dependem, fundamentalmente, dos professores, considerado o elemento-chave da mudança educacional criada pelo acesso a essas tecnologias. São os professores e as estratégias de ensino que eles implementam que podem fazer a diferença, não a tecnologia em si.

Integrar, portanto, as Tecnologias de Informação e de Comunicação, no ensino de língua portuguesa, significa que o professor se assuma, também, como um agente possibilitador de transformação, tendo sempre em mente que:

A Igreja diz: O corpo é uma culpa.
A ciência diz: O corpo é uma máquina.
A publicidade diz: O corpo é um negócio.
O corpo diz: Eu sou uma festa. (GALEANO, 1994, p.138),

para que possa transformar o ensino de língua portuguesa em uma festa no corpo-a-corpo que é a aula, espaço de ensinagem, vendo o momento histórico-cultural conforme o dizer do poeta Drummond de Andrade (1979, p.160), que assim se revela: “o tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente”.

Convém dizer que somos conscientes de que esta Tese se constitui apenas um pequeno passo que demos rumo a um conhecimento tão complexo, que a cada dia se reveste de mais novidades. Mesmo como esse pequeno passo, ela (a Tese) se torna um contributo nosso, que nos incita a prosseguirmos essa grande

viagem planetária, navegando nesse imenso oceano ciberespacial, de forma cuidadosa, para não comprometermos a segurança de nossa viagem pelo mundo do conhecimento que flui, se transforma a uma velocidade acelerada e exige que façamos uma educação humanista do ser integral, segundo a qual cada jovem deve ser levado a repercorrer aceleradamente a expansão da consciência universal e incitado a persegui-la, cada vez mais. Assim, a educação passa a ser concebida, não como algo ultrapassado, mas como descoberta, rememorada como sempre presente e participando da dinâmica viva do espírito humano, para quem existem todas as coisas.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ABREU, L.S. Chat educacional: o professor diante desse gênero emergente. In: DIONÍSIO, A. et al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ABBAGNAMO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ALAVA, Séraphin (Org.). **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALMEIDA d'EÇA, Teresa. **Netaprendizagem**: a Internet na educação. Porto: Porto Editora, 1998.
- ALMEIDA d'EÇA, Teresa. **O e-mail em sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2002.
- ALVES, Luís Alberto Marques (Dir.). **As escolas e a qualidade**: O.C.D.E. Rio Tinto, PT: Edições Asa, 1992.
- AMENTA, Navarro. Redes y comunicaciones eletronicas. **Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales**, 1996. Disponível em: <http://lanic.unic.texas.edu/la/region/networking/clacsoman.html>. Acesso em: 19 junho 2006.
- ARAÚJO, Júlio César Rosa de. A conversa na *web*: o estudo da transmutação em um gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- AUBERT, Francis Henrik. Preconceitos lingüísticos subjacentes ao projeto de lei nº 1676/99. In: URBANO, Hudinilson et al. **Dino Preti e seus temas**. São Paulo: Cortez, 2001.
- AUGRAS, Monique. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- AUROUX, Sylvain. **A filosofia da linguagem**. Trad. José Horta Nunes. Campinas, SP: Editira da UNICAMP, 1998.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. Gíria? Até que rola, mas de leve. **Nova Escola**, n. 140/março 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br> . Acesso em: 19 junho 2006.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

BALLY, Charles. **Lingistique générale et linguistique française**. A. Franck: Berna, 1965.

BARBOSA, Wilmar do Valle. Tempos Pós-modernos. In: LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

BARBOSA, Jeronymo Soares. **Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados á nossa linguagem**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881.

BARROS, K. S. M. de. Características organizacionais de aulas pela Internet. In: URBANO, Hudinilson et al. (Org.). **Dino Preti e seus temas: oralidade, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1992.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1989.

BATISTA, Cássia Panizza. **Linguagem da Internet influencia sala de aula**. Disponível em: <http://www.uol.com.br>. Acesso em: 08 nov. 2005.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Ensino de gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2003.

BECHARA, Evanildo. Imexível não exige imexer. **Idioma**, nº 18. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

BELL, D. Transcendental idealism. **Husserl**. London: Routledge, 1991.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BERNARDO, Sandra Pereira. **Marcador aí na conversa informal: uma abordagem sócio-cognitiva**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 19 jun. 2006.

BICUDO, M^a Aparecida V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M^a Aparecida V.; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **Pesquisa qualitativa em educação**. Piracicaba: Unimep, 1994.

BIKERTS, S. **Gutenberg elegies**: the fate of reading in an eletronic age. Boston: Faber and Faber, 1994.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1961.

BONOMI, Andrea. **Fenomenologia e estruturalismo**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BORBA, Francisco da Silva. **Introdução aos estudos lingüísticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/ SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998b.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRAZ, Shirley Lima da Silva. **Recepção lingüística**: o caso dos neologismos lexicais. Disponível em: <http://www.filologia.org.br> . Acesso em: 19 jun. 2006.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à internet. Trad. Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BUNGE, Mário. **Epistemologia**. Trad. Cláudio Navarro. São Paulo: T. A. Queirós/EDUSP, 1980.

BURKE, James; ORNSTEIN, Robert. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **A escrita no século XXI (ou talvez além disso)**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/cagliari.html>. Acesso em: 14 jul. 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e ortografia. **Educar**, n.20. Curitiba: Editora UFPR, 2002.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. **Dicionário de lingüística e de gramática referente à língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Trad. Ana Regina Lessa e Heloíza Pezza Cintrão. São Paulo: Edusp, 2003.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** São Paulo: Cultrix, 2003.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica. In: GRINSPUN, Mírian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1999.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARON, François. História contemporânea e desenvolvimentos tecnocientíficos. In: MORIN, Edgar. **O desafio do século XXI: religar os conhecimentos.** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CARVALHO, Castelar de. **Saussure e a língua portuguesa.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 04 jul. 2006.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos lingüísticos.** São Paulo: Ática, 1989.

CARVALHO, Kassandra Brito de. **Implicações das TIC's na educação.** Disponível em: <http://www.profala.com>. Acesso em: 24 abril 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTRO, Rui Vieira de. **Para a análise do discurso pedagógico: constituição e transmissão da gramática escolar.** Braga: APPACDM, 1995.

CASTRO, Xosé. **El espanlisch en Internet en la computación/informática.** Disponível em: <http://www.el-castellano.com>. Acesso em: 02 nov. 1999.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso.** Trad. (Coord.) KOMESU, Fabiana. São Paulo: Contexto, 2004.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas.** Trad. Lúcia Lobato. Brasília: UnB, 1998.

CONSOLARO, Hélio. **Abreviaturas: como abreviar as palavras.** Araçatuba, SP, 2004. Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br>. Acesso em: 31 julho 2006.

COSTA, J. Almeida; MELO, A. Sampaio e. **Dicionário da língua portuguesa.** Porto: Porto Editora, 1981, p.1464.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cadernos CEDES**, v.25, n.65. Campinas jan./abr. 2005.

COSTA, Rogério da. **A cultura digital**. São Paulo: Publifolha, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.

CUESTA, Pilar; LUZ, Maria Albertina Mendes da. **Gramática da língua portuguesa**. Trad. Ana Maria Brito e Gabriela de Matos. Lisboa: Edições 70, 1989.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1987.

CUVILLIER, Armand. **Vocabulário de filosofia**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Lisboa: Livros Horizonte, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2000.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília, DF: Editora Plano, 2001.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA DA ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA. Lisboa: Verbo, 2001.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA-PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 1997.

DICIONÁRIO DE INGLÊS-PORTUGUÊS. Porto: Porto Editora, 2000.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA. Lisboa: Texto Editora, 1995.

DIÉGUEZ DIÉGUEZ, C. et all. Maiúsculas e minúsculas: critérios de uso. In: ÁLVAREZ, R.; MONTEAGUDO, H. (EDS.). **Norma lingüística e variação**. Santiago de Compostela: Instituto da Lingua Galega/ Consello da Cultura Galega, 2005.

DOELL, Wernfrid. **The Internet Relay Chat (IRC)**: linguistic perspectives. Disponível em: <http://home.allgaeu.org/ndoell/ircpaper.html> . Acesso em: 03 dez. 2000.

DOMINGUES, Diana (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. Mãos dadas. In: RODRIGUES, A. Medina et al. **Antologia da literatura brasileira: o modernismo**. São Paulo: Marco Editorial, 1979.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Editora 34, 1999.

EDITORA ABRIL. **Revista VEJA**. Ano 38. 25 maio 2005.

EDUCAÇÃO. Ano 8, nº 96, abril/2005.

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. **A escola: um enfoque fenomenológico**. São Paulo: Escuta, 1993.

FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. **Lingüística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 1995.

FERNANDES, Isabel; CARMO, Manuela; MAIO, Vicência. WEBQUEST – integração educativa da Internet e formação de professores. In: NETO, António et al. (Orgs.). **Didácticas e metodologias da educação: percursos e desafios**. Vol. I. Departamento de Pedagogia e educação. Universidade de Évora. Braga: Lusografe, 2003.

FERREIRA, António Gomes. **Dicionário de latim-português**. Porto: Porto Editora, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Marina; PELLEGRINI, Tânia. **As funções da linguagem**. Disponível em: <http://www.portasdasletras.com.br> . Acesso em: 19 jun. 2006.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA; Sílvio Sanches. **Pesquisa educacional: quantidade e qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, José Luiz. Política lingüística no Brasil. **Gragoatá**, v.9. São Paulo, 2000.

FORESTER; Tom (Org.). **High-tech society**. Oxford: Blackwell, 1987.

FONSECA, Lorena. O uso de chats na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: **Caligrama**. Revista do Departamento de Letras Românicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2002, vol. 7.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FRANCO, Augusto de **Pobreza & desenvolvimento local ≠ pobreza & desarrollo local**. Trad. Maria Mercedes Quihilaborda Mourão; Susie Casement Moreira. Brasília: ARCA Sociedade do Conhecimento, 2002.

FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re)escrita e (re)lida via Internet. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). **A leitura nos oceanos da Internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Horácio Rolim de. **Princípios de morfologia**. Rio de Janeiro: Presença, 1981.

FURTADO, Beatriz. **Imagens eletrônicas e paisagem urbana: intervenções espaço-temporais no mundo da vida cotidiana**. Comunicação e cidade. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Rio de Janeiro: L&PM, 1994.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da Internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto. **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARNICA, Antônio Vicente. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. In: **Interface** – comunicação, saúde e educação. V.1, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.interface.org.br/revista...> Acesso em: 31 maio 2006.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, B. A. Os agentes escolares e o computador no ensino. **Revista Acesso**, n. Especial, dez./93. São Paulo, 1993.

GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Lingüística e ensino do português**. Trad. Rodolfo Ilari. Coimbra: Livraria Almedina, s.d.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GIDDENS, Anthony. **Sociology**. Oxford: Polity Press, 1990.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GUIMARÃES, Maria de Nazareth S. S. **O caráter enunciativo da pontuação na publicidade**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br> . Acesso em: 24 jul. 2006.

GURGEL, J. B. Serra e. **Dicionário de gíria: modismo lingüístico, o equipamento falado do brasileiro**. Belo Horizonte: Saraiva, 1998.

HALLIDAY, M. ^aK. **Spoken and modes of meaning. Media e texts. Authors an readers**. David Graddol, Boyd. Barreth. The open Unversy, 1993.

HAMILTON, D.; GIBBONS, M. **Notes on the origins of the educational terms class and curriculum**. Trabalho apresentado na Convenção Anual da American Educational Research Association. Boston, 1980.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e conferências**. Trad. Emmanuel Carneiro Leal et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o Humanismo**. Trad. revista de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Carta sobre o Humanismo**. São Paulo: Moraes, 1991.

HORTON, W. **Web-based training**. Disponível em: <http://www.horton.com/DesigningWTB>. Acesso: 08.abr.2006.

HENRIQUES, Claudio Cezar. **Morfologia portuguesa em perspectiva sincrônica: teoria e prática**. Rio de Janeiro, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário da língua portuguesa**. Tomo XVIII. Lisboa: Editorial Temas e Debates, 2005.

HUSSERL, Edmund. Investigações lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural 1992.

HUSSERL, Edmund. **A idéia da fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ISQUERDO, Aparecida; OLIVEIRA, Ana Maria (Orgs.). **As ciências do léxico**. Mato Grosso do Sul: UFMS, 1998.

JACKSON, Michele H. Assessing the structure of communication on the World Wide Web. In: **Journal of Computer-Mediated Communication** 3 (1). Disponível em: <<http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/jackson.html>>. Acesso em: 20 dez.2002.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

JONSSON, Ewa. **Electronic discourse. On speech and writing on the Internet**. Disponível em: <http://www.ludd.luth.se/~jonsson/D-essay.html>. Acesso:08 abr.2006.

JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionário de lingüística**. Rio de Janeiro: Presença; Brasília, DF: INL, 1981.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1992.

KENSKI, Vani M. Education in the new age. In: **Telecom 2000**. Rio de Janeiro: Glasberg, 2000.

LANDOW, George P. **Hipertext 2.0: the convergence of contemporary critical theory and technologie**. Baltimore, London: University Press, 1997.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra: técnica e linguagem**. vol.1.Trad. Vitor Gonçalves. Lisboa: Edições 70, 1964.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999a.

LEVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 1999b.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1999c.

LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 2002.

LEVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. Trad. Maria Lúcia Homem e Ronaldo Entler. São Paulo: Editora 34, 2001.

LINHARES, Célia; NUNES, Clarice. **Trajatórias de magistério: memórias e lutas pela reinvenção da escola pública**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.



LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH. New Edition, 1987.

LOPES, Edward. **Fundamentos da lingüística contemporânea**. São Paulo: Cultrix, 1999.

LUFT, Celso P. **Língua e liberdade**. São Paulo: Ática, 1997.

MACHADO, José Pedro. **Grande dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Publicações Alfa, 1991.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados**, v. 1º, 2º, 3º, 4º e 5º. Lisboa: Livros Horizontes, 2003.

MACHADO, Ozeneide Venâncio de Mello. **Concepção de ensino de ciências de professores e alunos da escola de 1º grau**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.

MAGDALENA, Beatriz Corso; COSTA, Iris Elisabeth Tempel. **Internet em sala de aula: com a palavra os professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Cristina P.C.; MATTOS, M. Isabel L. de; LA TAILLE, Yves de. **Computador e ensino: uma aplicação à língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1995.

MARTINET, Jeanne. **Da teoria lingüística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S/A, 1979.

MARTINS, Ana Cristina Sousa. **O lugar da deixis na descrição da língua**. Disponível em: <http://www.prof.2000.pt> . Acesso em: 16 jun. 2006.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, Joel. Não somos cronos somos kairós. **Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação**. Departamento de Psicologia da Educação. FCE Araraquara: UNESP. Ano I. vol. 1. n. 1. jan/abril, 1995.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da língua portuguesa: elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português actual**. Coimbra: Almedina, 1983;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **POLÍTICAS E RESULTADOS 1995-2002: Tecnologias na Educação Básica**. Brasília, 2002.

MEDEIROS, José Adelino; MEDEIROS, Lucília Atas. **O que é tecnologia**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phénoménologie de la perception**. Paris: Gallimard, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Rio de Janeiro: F. Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas conseqüências filosóficas**. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MISSÃO PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **Livro Verde para a sociedade da informação em Portugal**. Lisboa: MSI, s.d.

MONTAGNER, Aírto Ceolin. De constructione – análise da sentença latina segundo Prisciano de Cesaréia. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**. v.II, n. IX, abr.-jun. 2004.

MOURA, C. A. R. **Crítica da razão na fenomenologia**. São Paulo: Edusp/Nova Stella, 1989.

NAJMANOVICH, Denise. Hacia nuevos paisajes educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. **Ensino de linguagem: a confirmação de um drama**. Mato Grosso, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. **Na malha da Rede: os impactos íntimos da Internet**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

NOBLIA, M. V. **The computer-mediated communication, a new way of understanding the language**. IRSS'98 Conference: 25-27 March 1998, Bristol, UK. Disponível em: <http://www.sosiq.ac.uk>. Acesso em: 19 jun. 2006.

O ESTADO DO MARANHÃO. **Lei disciplina o uso de estrangeirismos**. 28 de janeiro 2000. São Luís.

O GLOBO. 06 maio 1994.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, s.d.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1997.

PARLADORE, Eder. Uma vida sem pontuação. **Folha da Região – Araçatuba**. 17 dez. 2000. São Paulo. Disponível em: <http://www.portasdasletras.com.br> . Acesso em: 25 jul. 2006.

PAULUK, Marcel. Um novo olhar sobre a escrita: a contribuição das ciências cognitivas e da semiótica para o desenvolvimento de uma ciência da escrita. **Ciência & Cognição**, v. 2. Disponível em: <http://www.cienciaecognicao.org>. Acesso em: 17 jul. 2006.

PEÇAS, Américo. Sérgio Niza: a construção de uma democracia na acção educativa. In: **Revista Educação – temas e problemas**. Nº 1. Évora, Pt: Edições Colibri, 2005.

PEDRO, Luís Francisco; MOREIRA, Natónio. **Didaktos – Didactic Instructional Design for the Acquisition of Knowledge and Transfer to Other Situations – um hipertexto de flexibilidade cognitiva**. Laboratório de Courseware Didáctico. Depto. de Didáctica e Tecnologia Educativa. Universidade de Aveiro, PT, 2006.

PEÑARANDA, Maria Luz Pintos. ?É a Fenomenologia unha filosofia para o século XXI?. In: SANTOS, José Manuel; ALVES, Pedro M. S.; BARATA, André (Coord.). **A fenomenologia hoje: actas do Primeiro Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Filosofia Fenomenológica**. Braga: APPACDM, 2002.

PEREIRA, Maria José G. O computador como instrumento em aulas de redação na 8ª série da Escola Experimental Vera Cruz. **Revista Acesso**, n. 10, São Paulo, 1995.

PERINI, Mário A. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

PETEROSI, Helena Gemignani. Um estudo sobre a aplicação da metodologia EDMC – Educação à Distância Mediada por Computador – nos cursos de formação profissional das Escolas Técnicas da Rede Pública do Estado de São Paulo, Brasil. In: NETO, António et al (Orgs.). **Didáticas e metodologias da educação: percursos e desafios**. Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora. Vol.I. Braga: Lusografe, 2003.

PORTAL ESTADÃO – EDUCAÇÃO, 27 de abril de 2006. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/educação>. Acesso em: 12 maio 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 1996).

POSTMAN, Neil. **The end of education: redefining the value of school**. New York: Vintage Books, 1995.

PRETI, Dino. **A gíria e outros temas**. São Paulo: T.A. Queiroz: Universidade de São Paulo, 1984.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala – um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

RAMOS, José Luís Pires; CARVALHO, José Luís; FESTAS, Marinela. Na rota do cabo: desafios e percursos em tecnologia educativa. In: NETO, António et al (Orgs.). **Didáticas e metodologias da educação: percursos e desafios**. Departamento de Pedagogia e Educação. Universidade de Évora. Vol.I. Braga: Lusografe, 2003.

REBELO, Aldo. **Culta e bela**. Disponível em : <http://www.camara.gov.br/aldorebelo/culta.html>. Acesso em: 16 dez. 1999.

REBELO, Aldo. **Projeto de Lei nº 1.676, de 1999**. Câmara dos Deputados. Brasília, 1999.

REBELLO, Adriana Leite do Prado. **Psui! Do português L1 ao português L2: a interjeição como fator de identidade cultural**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2006.

REGO, Belmiro; SANTOS, Maria Natividade; SANTOS, Albino. Aprender línguas com simulações na Internet. In: **Intercompreensão**, 12. Lisboa: Edições Colibri/ Escola Superior de Educação de Santarém, 2005.

REGRAS BÁSICAS PARA A LISTA DEBIAN – RS. Disponível em: http://debian_rs.sourceforge.net/netiqueta . Acesso em: 9 maio 2006.

REIS, Maria de Fátima. **Educação tecnológica: a montanha pariu um rato?** Porto: Porto Editora, 1995.

RHEINGOLD, Howard. **A comunidade virtual**. Lisboa: Gradiva, 1996.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

RICOEUR, Paul. **O discurso da acção**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção**. Trad. Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés-Editora, 1991a.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1991b.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROHOZINSKI, Rafal. **Mapping Russian cyberspace: a perspective on democracy and the Net**. Trabalho apresentado no United Nations Research Institute on Social Development Conference on Globalization and Inequality.

SACCONI, Luiz Antonio. **Língua (usos culto, coloquial e popular- gíria)**. Disponível em: <http://www.portasdasletras.com.br> . Acesso em: 19 jun. 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma teoria e prática**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANCHO, Juana M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SANTOS, José Manuel; ALVES, Pedro M. S.; BARATA, André (Coord.). **A fenomenologia hoje: actas do Primeiro Congresso Internacional da Associação Portuguesa de Filosofia Fenomenológica**. Braga: APPACDM, 2002.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Veraluce Lima dos. As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, Maria Rita et al. **Anotações sobre linguagem**. v. 1. São Luís: LITHOGRAF, 2000.

SAPIR, Edward. **A linguagem**: introdução ao estudo da fala. Trad. J. Mattoso Câmara Jr. São Paulo : Perspectiva, 1990.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo : Cultrix, 1970.

SARRAMONA, Jaime. **Tecnologia Educativa** : una valoracion critica. Barcelona: Puresa, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação. LDB** : trajetória, limites e perspectivas. São Paulo : Autores Associados, 1997.

SCHEER, Léo. La civilisation du virtuel. In: **Sociétés**. n. 51. Paris: Dunod, 1995.

SFEZ, Lucien. As tecnologias do espírito. In:MS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 1999.

SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Atlântica; Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, M^a Cecília Pérez de Souza e; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística aplicada ao português**: morfologia. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Janete B. **Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar**. São Paulo, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC.

SOUSA, Dalva Soares Gomes de. **A influência da Internet no domínio da escrita**: análises e inferências. Florianópolis, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Renato Rocha. **O que é, realmente, o virtual?** Disponível em: <http://www.revista.unicamp.br/infotec/artigos/renato.html>. Acesso em: 01 out. 2003.

SPENGLER, Oswaldo. **El hombre y la tecnica**. Santiago do Chile: Ed. Nueva Época, 1933.

SUASSUNA, Livia. **O ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TERRA, Hernani. **Linguagem, língua e fala**. São Paulo: Scipione, 1997.

TIRAMONTI, G. Los imperativos de las políticas educativas de los 90. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, jan./dez 1997.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. Porto, PT: Gráfica Reunidas LTDA, 1992.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário etimológico da língua portuguesa com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados.** Lisboa: Livros Horizonte, 1990, 2º vol.

TOLBERT, S. **Intercultural competence.** This page was last modified on 12 September 2002. Disponível em <http://www.discover.tased.edu.au/lote/global/IntCompetence/intcomp.htm>. Acesso: 08 jan. 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1996.

TRIPOD. **Psicologia y ciberculturas: la construcción de un nuevo espacio social.** Disponível em: < [http:// inv-cualitativa. Tripod. com/justificacion.html1](http://inv-cualitativa.tripod.com/justificacion.html1)>. Acesso em: 06 out. 2003.

TRIVINHO, Eugênio. Epistemologia em ruínas: a implosão da teoria da comunicação na experiência do ciberespaço. . In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da. **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura.** Porto Alegre: Sulina/ Edipucrs, 1999.

URBANO, Hudinilson. **Uso e abuso da linguagem da Internet.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/links/internetfiesta/textos/hudinilson.htm>. Acesso em: 19 jun. 2006.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais: status sintático. In: Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos. **XXII Anais do GEL.** Ribeirão Preto, SP, 1993.

VALENTE, José Armando. Curso de Especialização em Desenvolvimento de Projetos Pedagógicos com o uso das Novas Tecnologias: descrição e fundamentos. In: VALENTE, José Armando; PRADO, M^a Elisabette B. Brito; ALMEIDA, M^a Elizabeth Bianconcini de (Orgs.). **educação a distância via Internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VARGAS, Milton. **Para uma filosofia da tecnologia.** São Paulo: Alfa Ômega, 1994.

VILELA, Mário. **Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso.** Coimbra: Almedina, 1999.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço de Dante à Internet.** Trad. Maria Luíza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WOLTON, Dominique. **Internet et après? Una théorie critique des nouveaux médias.** Paris : Flammarion, 1999.

XAVIER, Antônio Carlos. **O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital.** Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2002.

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário ediouro da língua portuguesa**. São Paulo: Ediouro, 2000.

YAGUELLO, Marina. Não mexe com a minha língua. In: BAGNO, Marcos (Org.). **A norma lingüística**. São Paulo: Loyola, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – ENTREVISTA QUALITATIVA

UNIVERSIDADE DE ÉVORA – PORTUGAL DOUTORAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO DOUTORANDA: *Veraluce Lima dos Santos*

Esta é uma entrevista que estamos cognominando-a de *Entrevista Qualitativa*, nosso instrumento de coleta de dados para a elaboração de minha Tese de Doutorado, cujo tema é *A influência das Tecnologias de Informação e de Comunicação no uso da língua e suas implicações no ensino de Língua Portuguesa*.

É uma pesquisa de base fenomenológica e tem como “problema” uma interrogação em torno da qual andarei, em todos os sentidos, procurando apreender todas as suas dimensões possíveis (MARTINS⁹⁸, 1992). A interrogação a que me refiro e que, em Fenomenologia, é chamada *Questão Orientadora* é a seguinte: *Como as Tecnologias de Comunicação têm influenciado o uso da língua? Que implicações podem trazer para o ensino de língua portuguesa?*

Por razões didáticas, a *Questão Orientadora* foi subdividida em outras questões mais específicas, todas elas abertas ou livres. São essas questões abertas que comporão a *Entrevista Qualitativa*, a qual gostaria de que fosse respondida com clareza e fidedignade possíveis.

Gostaria de ressaltar que o universo da pesquisa será constituído de 20 (vinte) sujeitos, todos coexistindo no mundo do ciberespaço, tendo a língua como elemento mediador dessa relação de coexistência, quer na docência, quer em outras áreas de conhecimento que lidam com as tecnologias de comunicação.

São Luís/ 2004

Prof^a veraluce Lima dos Santos
Doutoranda

1 Caracterização do entrevistado

= Instituição _____
= Titulação _____
= Área de conhecimento _____

2 Questões:

01 Como as novas Tecnologias de Informação e de Comunicação têm sido utilizadas por você como usuário da língua?

02 Como você utiliza a língua no contexto do ciberespaço?

03 Como o ciberespaço influencia o uso da língua pelo falante?

04 Como as relações entre língua e Tecnologias Informação e de Comunicação são percebidas por aqueles que vivenciam aulas de língua portuguesa?

⁹⁸ MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

APÊNDICE 03 – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL¹⁰⁰

Envie um e-mail a um amigo, informando-lhe uma festa que haverá no Studio 7, com a presença de uma das bandas de que você mais gosta. (Pode ser um(a) cantor(a); a escolha é sua). Não se esqueça de enviar, também, o e-mail que você produziu para o seu colega para o seguinte endereço eletrônico: dsanto2@uol.com.br.

¹⁰⁰ Esta atividade foi desenvolvida no ciberespaço, com o uso da Internet.

APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE DE ÉVORA – PORTUGAL DOUTORAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E SEU ENSINO DOUTORANDA: *Veraluce Lima dos Santos*

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que visa desvelar “Como as Tecnologias de Comunicação têm influenciado o uso da língua, mais especificamente da língua portuguesa, no cotidiano do homem contemporâneo”. Servirá de subsídio para a Tese de Doutorado intitulada “A influência das Tecnologias de Comunicação no ensino da Língua Portuguesa”, a ser apresentada como requisito para a obtenção do título de Doutora em Ciências da Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria de Nazaret Trindade, da Universidade de Évora – Portugal.

Responda às questões, lembrando sempre que a busca de informação, na pesquisa, diz respeito ao uso da Internet. Os dados serão analisados, respeitando o sigilo das informações e a privacidade de cada colaborador.

01 Nome completo: _____ Série: _____

02 Sexo: () masculino () feminino

03 Idade: () 14 anos () 15 anos () 16 anos () 17 anos
() 18 anos () mais de 18 anos

04 Você usa a Internet? () sim () não

**(Se você respondeu SIM, continue; se respondeu NÃO, devolva o questionário.
Obrigada por sua colaboração)**

05 Há quanto tempo você usa a Internet? () há mais de 18 meses
() há mais de 12 meses () há mais de 6 meses () há mais de 3 meses

06 Que aplicativos da Internet você usa? (Pode marcar mais de 1 opção)

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| () Correio eletrônico (E-mail) | () Salas de bate-papo (chats) |
| () Listas de discussões | () Bases de dados/ pesquisa |
| () MSN | () Negócios (compra/ venda) |
| () Ourkut | () Outros _____ |

07 Com que freqüência você usa os aplicativos relacionados na 6ª questão? Circule o número da escala que melhor traduz essa freqüência de uso.

- | | |
|---------------------------|-----------------|
| 1= nunca | 4= semanalmente |
| 2= mais de 2 vezes ao mês | 5= diariamente |
| 3= 1 vez ao mês | |

A	Correio eletrônico (E-mail)	1	2	3	4	5
B	Salas de bate-papo (chats)	1	2	3	4	5
C	Listas de discussões	1	2	3	4	5
D	Bases de dados/ pesquisa	1	2	3	4	5
E	MSN	1	2	3	4	5
F	Ourkut	1	2	3	4	5
G	Negócios (compra/ venda)	1	2	3	4	5
H	Outros	1	2	3	4	5