

**A INTERFERÊNCIA DA LINGUAGEM DE CHATS E FOTOLOGS NA
PRODUÇÃO DE TEXTO**

LUCIENE PINHEIRO DE SOUZA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE – UENF

**CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
FEVEREIRO - 2007**

A INTERFERÊNCIA DA LINGUAGEM DE CHATS E FOTOLOGS NA PRODUÇÃO DE TEXTO

LUCIENE PINHEIRO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense como parte das exigências para obtenção de título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Orientadora: Prof. Dr. Vera Lúcia Deps.

CAMPOS DOS GOYTACAZES - RJ
FEVEREIRO – 2007

A INTERFERÊNCIA DA LINGUAGEM DE CHATS E FOTOLOGS NA PRODUÇÃO DE TEXTO

LUCIENE PINHEIRO DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense como parte das exigências para obtenção de título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura (Doutor, Literatura Comparada) - UENF

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza (Doutor, Comunicação) – UENF

Prof. Dr^a. Sílvia Lúcia Santos Barreto (Doutora, Comunicação) - CEFET

Prof. Dr^a. Vera Lúcia Deps (Doutora, Psicologia da Educação) _ UENF

Orientadora

À minha família pela força, compreensão e carinho compartilhados neste processo de construção. A todos os educadores que se preocupam com a boa formação do indivíduo. Em especial, aos professores de Língua Portuguesa que buscam desenvolver no educando competências e habilidades lingüísticas, principalmente no que diz respeito à adequação de sua linguagem às diversas situações comunicativas.

AGRADECIMENTO

A todos que direta e indiretamente colaboraram na elaboração desta dissertação. A Deus por toda força, fé e sabedoria proporcionadas. Ao meu marido que sempre me deu muito carinho e força para seguir em frente com os meus ideais. Aos meus filhos pela compreensão de tanta ausência e impaciência em determinados momentos de tensão. À minha mãe, irmão e amigos que me acompanharam de forma fervorosa para que o objetivo fosse alcançado.

À UENF pelo apoio financeiro. À direção da escola que permitiu a realização desta pesquisa. Aos professores dessa universidade que me ajudaram a crescer em sabedoria, especialmente a minha orientadora professora doutora Vera Lúcia Deps por tanto carinho e paciência no momento da orientação. Aos meus colegas de mestrado, em especial Eliana Maria Borges, Jaqueline Justo Garcia, Sonia Pereira Freitas, Rita Mota Ribeiro, Miriam Bastos, com os quais compartilhamos momentos inesquecíveis.

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar se há interferência significativa da escrita de chats e fotologs nas produções de textos de um grupo de adolescentes de uma escola particular do município de Alegre/ E.S. Em busca de fundamentação para este estudo, levantou-se na literatura especializada aspectos relacionados às características da linguagem de chats e fotologs e aos fatores de textualidade, que serviram de direcionamento para as observações. A pesquisa é quanti-qualitativa, tendo como sujeitos um grupo de alunos de 7ª e 8ª séries, participantes e não-participantes desses ambientes virtuais. Foram utilizados como instrumentos de observação: questionários, grupos de discussão e produções de textos destinados a um leitor formal e a um informal. Os resultados indicaram que os usuários de chats e fotologs sabem adequar a escrita às situações comunicativas que exigem ou não formalidade, não justificando a preocupação dos educadores.

Palavras-chave: escrita, textualidade, chat, fotolog.

ABSTRACT

The main goal of the present study was to investigate if chats and fotologs' writing reflect in the textual productions of a teenagers' group in a private school situated in Alegre / E.S. In search of a concrete study, we selected in specialized literature aspects related to characteristics of chats and fotologs language and related to textual factors, which served as direction to our observations. The research is quanti-qualitative, having as subjects a group of students of 7th and 8th grade, participants and no-participants of those virtual atmospheres. As observation' instruments were used: questionnaires, discussion groups and textual productions destined to a formal reader and an informal one. The results indicated that who use chats and fotologs knows how to adequate the writing to communicative situations that demand or not formality, not justifying the educators worry.

Key words: writing, text, chat, fotolog.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Existência do computador em casa.....	121
Tabela 2: Tempo aproximado de aquisição do computador pelas famílias dos alunos.....	122
Tabela 3: Tempo anual de utilização dos chats e fotologs.....	123
Tabela 4: Frequência semanal com que os alunos participam de chats e fotologs.....	123
Tabela 5: Frequência diária com que os alunos participam de chats e fotologs.....	124
Tabela 6: Idade dos alunos.....	124
Tabela 7: Frequência e percentagem dos alunos por gênero.....	125
Tabela 8: Naturalidade dos alunos.....	125
Tabela 9: Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis.....	126
Tabela 10: Incentivos à participação em ambientes de chats e fotologs.....	127
Tabela 11: Preferência de participação do sujeito por chats ou fotologs.....	127
Tabela 12: Chat mais utilizado pelo usuário.....	128
Tabela 13: Percepção dos alunos usuários de chats e fotologs sobre a influência da linguagem desses ambientes em sua escrita convencional.....	128
Tabela 14: Interferências da escrita utilizada em chats e fotologs na escrita convencional, na opinião dos alunos usuários e não usuários desses ambientes.....	129
Tabela 15: Comentários dos professores, segundo os alunos, a respeito da influência da escrita de chats e fotologs na convencional.....	129
Tabela 16: Aspectos mencionados pelos sujeitos não usuários que não vêem diferença na escrita convencional entre os colegas que participam e não participam de chats e fotologs.....	130
Tabela 17: Aspectos apresentados pelos alunos usuários e não usuários que vêem diferença na escrita convencional entre os colegas que participam de chats e fotologs.....	131
Tabela 18: Opinião dos alunos usuários e não usuários de chats e fotologs, a respeito da linguagem utilizada nesses ambientes, em comparação à linguagem formal.....	132

Tabela 19: Existência ou não de influência da linguagem de chats e fotologs, na escrita convencional dos alunos, segundo percepção do professor.....	133
Tabela 20: Tipos de interferência da linguagem de chats e fotologs, na escrita convencional dos alunos, segundo opinião dos professores.....	133
Tabela 21: Aspectos mencionados pelos professores, relacionados à diferença na escrita dos alunos participantes e não participantes de chats e fotologs.....	134
Tabela 22: Manifestação dos alunos, segundo os professores, sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional.....	134
Tabela 23: Comentários dos alunos, a respeito da forma como a linguagem de chats e fotologs influencia na escrita tradicional.....	135
Tabela 24: Comentários dos docentes, em geral, segundo professor entrevistado, sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional dos alunos.....	135
Tabela 25: Percepção dos professores, em geral, a respeito da influência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional dos alunos, segundo professores entrevistados.....	136
Tabela 26: Avaliação dos professores, a respeito da linguagem de chats e fotologs em comparação à linguagem formal.....	137
Tabela 27: Características da linguagem de chats e fotologs, observadas em produções de textos de estudantes usuários e não usuários de chat e fotolog, em se tratando de destinatário formal e informal.....	138
Tabela 28: Fatores de textualidade, observados em produções de textos de alunos <u>usuários</u> de chats e fotologs, em se tratando de destinatário formal e informal.....	139
Tabela 29: Fatores de textualidade, observados em produções de textos de alunos <u>não usuários</u> de chats e fotologs, em se tratando de destinatário formal e informal.....	140

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A FACE MÚLTIPLA DA LÍNGUA.....	17
2.1 Escrita: código ou prática social.....	26
2.2 A produção do texto escrito.....	29
3. A COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES ENFOQUES.....	38
3.1 Perspectiva da linguagem segundo Bakhtin.....	38
3.2 Perspectiva da teoria da aprendizagem social segundo Bandura..	43
4. MÍDIA DIGITAL: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS CORRELATOS.....	47
4.1 A introdução da mídia digital nas escolas brasileiras.....	47
4.2 A linguagem dos chats e fotologs.....	50
4.3 Estudos e posicionamentos relacionados à linguagem digital....	59
5. O PROBLEMA.....	64
5.1 A questão problema.....	64
5.2 Definição de termos.....	65
5.3 Hipóteses.....	65
6. METODOLOGIA.....	66
6.1 Procedimentos preliminares de identificação dos sujeitos.....	66
6.2 Contextualização do local onde o estudo foi realizado.....	70

6.3	Caracterização dos sujeitos.....	71
6.4	Recursos de observação utilizados na coleta dos dados.....	75
6.5	Procedimentos de coleta de dados.....	78
6.6	Procedimentos de tabulação dos dados.....	80
7.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	83
7.1	Percepção de alunos e professores a respeito da linguagem de chats e fotologs.....	83
7.2	Desempenho dos alunos nas produções de texto.....	88
7.2.1	Desempenho dos alunos relacionado às características da linguagem de chats e fotologs:	89
7.2.1.1	Em se tratando de um destinatário “formal”.....	89
7.2.1.2	Em se tratando de um destinatário “informal”.....	90
7.2.1.3	Análise comparativa das características da linguagem de chats e fotologs em se tratando de destinatário “formal” e “informal”	91
7.2.2	Desempenho dos alunos relacionado aos <u>fatores de textualidade:</u>	93
7.2.2.1	Em se tratando de destinatário “formal”.....	94
7.2.2.2	Em se tratando de destinatário “informal”.....	97
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
9.	REFERÊNCIAS.....	103

APÊNDICES:	108
Apêndice 1: Questionário destinado aos alunos (sondagem preliminar).....	109
Apêndice 2: Questionário destinado aos alunos sujeitos da pesquisa..	112
Apêndice 3: Questionário destinado ao professor.....	116
Apêndice 4: Perguntas dirigidas aos usuários de chats e fotologs para debate em classe.....	118
Apêndice 5: Perguntas dirigidas aos não usuários de chats e fotologs para o debate em classe.....	119
Apêndice 6: Ficha de avaliação da escrita das redações.....	120
Apêndice 7: Tabelas referentes ao resultado do questionário aplicado aos alunos.....	121
Apêndice 8: Tabelas referente ao resultado do questionário aplicado aos professores.....	133
Apêndice 9: Tabelas referente à avaliação das redações produzidas pelos usuários e não usuários de chats e fotologs.....	138
Apêndice 10: : Exemplos de textos produzidos por alguns sujeitos da pesquisa, em se tratando de um destinatário formal.....	141
Apêndice 11: Exemplos de textos produzidos por alguns sujeitos da pesquisa, em se tratando de um destinatário informal.....	143

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

008/2007

Souza, Luciene Pinheiro de

A interferência da linguagem de chats e fotologs na produção de texto. /
Luciene Pinheiro de Souza. -- Campos dos Goytacazes, RJ, 2007
144 f.

Orientador: Vera Lúcia Deps

Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do
Homem, 2007.

Bibliografia: f. 103 – 107

1. Escrita. 2. Comunicação Digital e Escrita. 3. Comunicação Digital. 4.
Produção de Textos. 5. Linguagem Virtual. I. Universidade Estadual do
Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 808

1. INTRODUÇÃO

A língua é dinâmica e heterogênea e se manifesta de diversas formas de acordo com a situação comunicativa em que se encontra. A Internet é um ciberespaço que tem demonstrado essa dinamicidade, rompendo com determinadas regras tradicionais da norma padrão. Isso fomentou críticas quanto à nova forma de escrita utilizada. Como exemplo, podemos citar os chats e fotologs, que são ambientes bastante freqüentados por adolescentes.

O internauta, ao interagir com seus interlocutores, desenvolve uma escrita com características que a aproximam da oralidade. Esse recurso tem por objetivo tornar a interação mais próxima de uma conversação face a face. Isso faz com que os interagentes se sintam mais à vontade e aumentem o fluxo de comunicação verbal, atendendo à exigência de velocidade no momento de interação.

A escrita tem sido alvo marcado por determinados preconceitos. Um deles é a questão do “certo” e do “errado”. Alguns professores dão um peso desproporcional à questão do “erro”, outros acreditam que isso é marca do conservadorismo. Para superar esses “pré-conceitos”, é preciso repensar a concepção de escrita.

A escrita não deve ser entendida apenas como código, mas também como prática social, como necessária para atender à demanda vigente na sociedade. Ela é uma modalidade da língua e, como tal, deve refletir a mesma em sua dinamicidade e heterogeneidade.

Ao ajudar o aluno a refletir sobre a língua, suas situações de uso, adequações e inadequações, abrem-se portas para que ele venha se adequar aos mais diversos contextos sociocomunicativos.

De acordo com a teoria de Bandura (1986), somos propensos a aprender observando o comportamento de outras pessoas, imitando-as após selecionar o que parece ser viável ou não para uma determinada situação. Isso é o que parece acontecer com os interlocutores de chats e fotologs. O internauta se adequa às regras do jogo desses ambientes com a intenção de

viabilizar sua comunicação e ser aceito nesse grupo social. Mesmo desconhecendo a linguagem utilizada nesses ambientes, o internauta vai aprendendo as regras do jogo no próprio processo de comunicação.

A partir do pressuposto de que o comportamento humano é aprendido pela observação através da modelagem, percebe-se que o internauta, no momento de interação, vai sendo modelado com os princípios daquele grupo. Ele é condicionado pelos seus interlocutores a utilizar a linguagem específica da mídia digital. Caso não escreva de acordo com a norma vigente nesse tipo de situação comunicativa, ele corre o risco de ser excluído da conversa.

É esse contexto que, ultimamente, tem proporcionado algumas inquietações entre os profissionais de ensino. O aluno tem trazido essas regras numa situação de produção de textos que requer outro tipo de regra: o da norma padrão da língua. Essa situação pode se agravar no que diz respeito a adolescentes que passam um tempo considerável interagindo em chats e fotologs.

Atualmente, esses ambientes além de integrarem oralidade e escrita com uma nova vertente, apresentam também uma nova relação entre texto e escrita. O princípio fundamental da linguagem é o uso, portanto escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras gramaticais, mas sim produzir efeitos eficazes de sentido numa dada situação comunicativa. Conforme assevera Marcuschi (2004, p. 9), “não se trata de como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina”.

Priorizar a concepção de linguagem enquanto atividade humana, histórica e social, como espaço de interação, de construção e compartilhamento de significados no processo de ensino-aprendizagem, implica reconhecer a importância do desenvolvimento de habilidades nas produções de textos.

O presente estudo é descritivo-comparativo de natureza quanti-qualitativa, objetivando verificar se há realmente interferência da linguagem de chats e fotologs na escrita tradicional, e se essa interferência é mais significativa em se tratando de interlocutor informal.

A investigação contou como sujeitos um grupo de estudantes de 7^a e 8^a séries do ensino fundamental de uma escola particular, localizada na região sul do Estado do Espírito Santo. Esse grupo se constitui de 30 sujeitos que foi dividido em 15 usuários e 15 não-usuários de chats e fotologs.

A partir de questionários, destinados tanto aos alunos quanto aos professores, foram colhidos dados que colaboraram para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, bem como para compreender o contexto social dos mesmos. O grupo de discussão serviu para confirmar ou esclarecer alguns dados levantados no questionário. Essa coleta de dados contribuiu para verificar se a opinião deles vai ao encontro da realidade das produções textuais, bem como se procede ou não a preocupação, a respeito da influência da escrita em chats e fotologs nos textos convencionais.

Os dados que mais contribuíram para esclarecer de forma concreta o problema levantado foram os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Cada sujeito usuário e não usuário de chats e fotologs produziu textos a um destinatário informal e a um formal. Os textos foram analisados com base na ficha avaliativa (apêndice 6) a qual possui duas partes: uma voltada para características próprias da linguagem de chats e fotologs e outra voltada para os fatores de textualidade.

Propôs-se, através dessa avaliação, analisar a escrita como prática social, daí a proposta de dois destinatários. A análise e interpretação dos dados buscaram coerência entre a proposta teórica deste estudo e à questão problema, norteadora da presente pesquisa: os alunos que participam de chats e fotologs apresentam uma escrita diferenciada no que diz respeito às características da linguagem de chats e fotologs e fatores de textualidade, em comparação àqueles que não participam? Em se constatando a diferença, ela é mais evidente quando o interlocutor é informal ou pessoa próxima do aluno?

Quanto à estruturação da pesquisa, a segunda parte faz uma abordagem sobre as várias concepções da língua, privilegiando a concepção social, que vai ao encontro da atual proposta pedagógica. Demonstra também a dificuldade que uma boa parte da sociedade possui em incorporar essa concepção dinâmica e social da língua, por ainda estar presa à concepção tradicional que concebe a língua como atividade estrutural e homogênea.

Questiona-se o conceito de escrita apenas como código, fazendo uma abordagem da mesma como prática social, cujas teorias dicotômicas sobre oralidade e escrita devem ser reconsideradas. Por fim, em busca de uma sustentação teórica que concebe a escrita como prática social, faz-se uma abordagem sobre produção de texto com base na Lingüística Textual, evidenciando a importância dos fatores de textualidade para a qualidade de um texto.

Na terceira parte, faz-se considerações sobre a comunicação em duas perspectivas: uma da linguagem segundo Bakhtin e outra da teoria da aprendizagem social segundo Bandura. A teoria bakhtiniana vai ao encontro da proposta de língua como fenômeno sócio histórico cultural, cooperando para uma melhor compreensão sobre a interação verbal e a constituição do enunciado segundo seu destinatário. A teoria de Bandura oferece contribuições à compreensão do processo de aprendizagem social da escrita. .

Na quarta parte, foi traçado um breve histórico da mídia digital nas escolas brasileiras, descrevendo em seguida as características peculiares da linguagem de chats e fotologs bem como estudos e posicionamentos relacionados à essa linguagem.

Na quinta parte, coloca-se em evidência a questão problema, definindo termos e levantando hipóteses.

Na sexta parte, descreve-se a metodologia: os procedimentos para identificação dos sujeitos, a contextualização do local do estudo, a caracterização dos sujeitos, os recursos de observação e os procedimentos para coleta e tabulação dos dados.

Na sétima parte, os dados coletados foram analisados e interpretados, baseados na percepção dos alunos e professores sobre a linguagem de chats e fotologs, bem como no desempenho dos alunos em suas produções textuais.

Na oitava parte, foram apresentadas as considerações finais bem como sugestões de pesquisa e na nona parte, as referências.

Dessa forma, conseguimos subsídios necessários para uma melhor compreensão do problema investigado e das considerações finais relacionadas aos resultados obtidos.

2. A FACE MÚLTIPLA DA LÍNGUA

A língua tem sido concebida de diversas maneiras. Há concepções que apresentam a língua como uma atividade mental, estrutural ou social. As duas primeiras concepções correspondem à gramática tradicional e ao estruturalismo respectivamente, tratando a língua como um sistema abstrato e homogêneo. A concepção social corresponde à língua como lugar de interação que possibilita várias práticas sociais e é nela que o presente estudo se baseia.

Atualmente, o que mais interessa aos estudiosos é a última concepção. No momento de interação há uma relação entre locutor e interlocutor, cuja língua se apresenta de acordo com a situação, bem como sua condição de produção. Torna-se, nesse caso, necessário ultrapassar o nível da descrição frasal. O que importa é a interação humana por meio da linguagem, a capacidade que o homem tem de interagir socialmente por meio da língua, das mais diversas formas e com múltiplos objetivos e resultados. Essa concepção estremece as bases teóricas conservadoras da gramática normativa.

Estudiosos como Bagno (1999, 2005), Perini (2004), Possenti (2002), Silva (2002), dentre outros, têm se dedicado a pesquisas sobre as falhas que constituem a gramática tradicional, numa perspectiva científica da Lingüística. Esses estudos mudam a visão de que na gramática está a verdade absoluta da língua e de que é a única salvação para os problemas lingüísticos.

A sociedade, em geral, ainda dá muita importância à gramática normativa, acreditando que nela está a receita ideal de língua. Na verdade, essa gramática tem veiculado algumas informações que estimulam o preconceito lingüístico. A palavra norma (normativa), por exemplo, carrega em seu significado a tentativa de impor à língua um comportamento padrão. Nessa tentativa, a gramática apresenta apenas duas variantes: a culta e a coloquial (“inculta”); ao fazer esse tipo de apresentação, ela deixa implícita a idéia de que todas as demais variedades são incultas, não possuindo, por conseguinte, valor para estudo.

Segundo Bagno (1999), muitos ainda carregam a crença de que só fala e escreve bem quem segue as regras dessa gramática, de que português é difícil e é só na escola que se aprende a forma correta.

Silva (2002, p. 256) afirma que “Até agora [...], a escola tem tomado como padrão para o ensino de português a gramática normativa, que [...] está longe de refletir o padrão nacional falado, e mantém divergências em relação ao uso brasileiro escrito”.

Para Luft (1999, p. 22):

A Gramática é o esqueleto da língua. Só predomina nas línguas mortas, e aí é de interesse restrito a necrólogos e professores de Latim, gente em geral pouco comunicativa. [...] É o esqueleto que nos traz de pé, certo, mas ele não informa nada, como a Gramática é a estrutura da língua mas sozinha não diz nada, não tem futuro. As múmias conversam entre si em Gramática pura.

Bechara (1987) comenta que o problema é o privilégio que se dá a uma única variedade: a norma padrão. Ele afirma que não há nem uma variedade melhor nem pior que outra. O que existem são diferenças, são características peculiares. Nenhum indivíduo conhece todas as variedades, no entanto é capaz de reconhecer as diferenças, inclusive a diacrônica, ao se deparar, como por exemplo, com uma linguagem arcaica. O autor acredita que o falante deve ter liberdade de escolher a modalidade que lhe convém, dependendo da situação comunicativa em que estiver inserido. O privilégio não deve ser dado nem à língua culta nem à coloquial, todavia à adequação da linguagem em suas diversas situações de uso. Como exemplo de adequação, podemos citar os ambientes virtuais, como chats e fotologs, cujo contexto requer uma linguagem informal, abreviada e iconográfica.

Possenti (2002) acredita que o papel da escola é ensinar língua padrão. Para ele, qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. O que está em jogo, na verdade, são valores sociais dominantes e estratégias de ensino. O autor (2002) acredita no valor da norma padrão e no fato de que essa norma não desculturaliza, nem veicula uma única ideologia. Ele não

aceita que a língua portuguesa seja difícil, conforme muitos falam. Ao chegar à escola, os alunos já sabem fazer uso da língua.

Se as línguas e os dialetos são complexos e se os falantes os conhecem, porque os falam, então os falantes, inclusive os alunos, têm conhecimento de uma estrutura complexa. Qualquer avaliação da inteligência do aluno com base na desvalorização de seu dialeto (isto é, medida pelo domínio do padrão e/ ou da escrita padrão) é cientificamente falha. Conseqüência: os alunos que falam dialetos desvalorizados são tão capazes quanto os que falam dialetos valorizados (embora as instituições não pensem assim) (POSSENTI, 2002, apud GERALDI, 2004, p. 35).

Labov (1972) desmistifica lógicas instituídas; para ele as dificuldades são criadas pela própria escola e pela sociedade. As variedades lingüísticas possuem o mesmo valor como sistemas estruturados e coerentes. Por outro lado, confirmando o que já foi mencionado, ele afirma que numa perspectiva social, a variedade padrão é mais aceita, por ser uma variedade de prestígio. O que se percebe é que as variedades são estruturalmente equivalentes; no entanto, conflitantes funcionalmente. Ele ainda assevera que os professores, em geral, são preconceituosos ao desconsiderarem as variedades lingüísticas, dando valor supremo à norma padrão, esta julgada como único sistema estruturado e coerente.

Segundo Perini (2004), a maioria das pessoas tende a pensar que a língua de verdade, aquela que muitos chamam de “português certo”, é o “português escrito”, o português ensinado na escola, com toda a dificuldade que ele apresenta. A língua falada praticamente por todos é considerada desrespeitosamente como “português errado”.

No momento de interação, ocorre um entrecruzamento da escrita e da oralidade na linguagem de chats e fotologs, devido à característica similar à de uma conversação face a face. O que ocorre nesses ambientes é uma conversação em forma de escrita com marcas da oralidade. Esse caráter híbrido da linguagem faz com que a escola deprecie esse comportamento lingüístico e o avalie como português errado, pois ele se aproxima mais da língua falada do que da língua escrita.

Por outro lado, cada variedade parece ter seu espaço bem definido. A noção de “certo” ou “errado” depende, principalmente, do contexto e do meio a que se refere. Como o fluxo de comunicação é intenso e o ambiente é de informalidade no ciberespaço, a forma mais adequada é utilizar uma linguagem mais próxima da oralidade. Dentro desse contexto, não há erro, há adequação de linguagem à situação comunicativa e ao tipo de interlocutor.

Percebe-se que a diversidade está relacionada à identidade social do emissor falante, à identidade social do receptor ouvinte, ao contexto social e ao julgamento social distinto que as pessoas fazem do comportamento lingüístico sobre os outros. Segundo Labov (1996, apud Calvet, 2004), a idade, o sexo, a ocupação, a origem étnica, as atitudes são fatores que se relacionam com o comportamento lingüístico.

Ao interagir em ambientes virtuais, há uma identidade já estabelecida nesse contexto, definida como um ambiente que requer reduções, abreviações, marcas prosódicas, informalidades, dentre outros. Mediante isso, há um julgamento constante dos interagentes. De um lado esse julgamento se dá entre os próprios internautas para avaliar quem participará ou não do evento comunicativo; de outro, ocorre entre pessoas externas que avaliam de forma depreciativa esse comportamento lingüístico.

A língua é, de certa forma, a condensação de um homem historicamente situado; “é um sistema heterogêneo, cuja variação estrutural está relacionada às alterações dos padrões culturais e ideológicos” (LABOV, 1972, apud LUCCHESI, 2004, 187).

Alkmin (2001, p. 39) afirma que “na realidade das relações sociais, os fatores de variação se encontram imbricados”. Essa coexistência ocorre no contexto social determinado pela estrutura sociopolítica de cada comunidade.

O usuário da língua utilizará a variedade condizente com a situação sociocomunicativa em que se encontra. Isso demonstra a ineficácia da visão de língua como processo homogêneo e valoriza a mesma como um processo contínuo de variação e mudança no contexto sócio-histórico-cultural.

O grande obstáculo ainda está na escola que tem seu cordão umbilical preso às práticas tradicionais, em que a abordagem da língua prioriza a

transmissão e memorização de regras e nomenclaturas gramaticais que não garantem o uso eficaz da língua. Percebe-se a luta de alguns educadores por mudança no processo ensino-aprendizagem, cujo objetivo é o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos.

Ao participar das práticas sociais, o indivíduo precisa de um conhecimento lingüístico e discursivo para interagir como agente na construção de sentidos e significados no decorrer das trocas lingüísticas. Ser agente nas situações comunicativas é fundamental para o desenvolvimento da identidade individual e social do aluno e para a sua proficiência oral e escrita.

Infelizmente, a maioria dos educadores ainda não incorporou isso à sua prática pedagógica, dedicando a maior parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa à nomenclatura gramatical sem observar as situações concretas de uso da língua. Uma boa parte deles se restringe ao estudo de frases soltas e descontextualizadas. Algumas escolas procuram colocar em prática as teorias vigentes, todavia o que se vê são teorias maravilhosas e práticas grotescas, bem longe de se atingir o objetivo atual do estudo da Língua Portuguesa.

Segundo Soares (1999), normalmente, após permanecerem anos aprendendo a sistematização da língua, as pessoas aplicam seus conhecimentos apenas no universo escolar, desvinculando esses conhecimentos do seu cotidiano. Na verdade, eles não atingiram o letramento, ou melhor, não tiveram um desenvolvimento crítico-reflexivo da língua para a aplicação de seus conhecimentos lingüísticos nos mais diversos contextos socioculturais.

Nossa proposta, portanto, é basear a prática pedagógica em textos orais e escritos, verbais e não-verbais, autênticos e contextualizados. Textos de diferentes gêneros, produzidos ou não pelos próprios alunos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre os usos relacionados às instâncias de interação (REORIENTAÇÃO CURRICULAR, SEE/ RJ, 2004, p. 5).

Essa é uma proposta condizente com a língua em seu aspecto social, interativo, e a escola precisa estar ciente disso. É preciso desenvolver habilidade crítica no uso da língua, considerando sua variedade. É claro que

não deve se abster do seu papel de ensinar a língua padrão, aquela que possibilitará acesso a uma classe privilegiada; mas é preciso reconhecer a importância das demais variedades, apesar de serem consideradas estigmatizadas.

A variedade prestigiada fica no topo representando a classe dominante, culta, escolarizada, com prestígio social, e esse tipo de variedade está mais próxima da norma padrão, que fica no alto, “na estratosfera”, como diz Bagno (2005, p. 69). A influência dessa norma é muito forte e simbólica, entretanto, quanto mais vai se afastando da classe social prestigiada, mais vai diminuindo a influência dessa variedade sobre a classe estigmatizada, ou melhor, menos privilegiada.

Esse privilégio diz respeito à situação econômica e, por sua vez, ao nível de escolaridade. De acordo com o senso comum, quanto mais se estuda, mais próximo se fica da norma padrão e mais próximo do topo, da classe privilegiada.

Sabe-se que isso não corresponde totalmente com a realidade, pois existem falantes de classe privilegiada usando termos inapropriados à norma padrão, bem como existem falantes de classe estigmatizada que se aproximam mais da norma padrão. Na verdade, a língua, em sua complexidade, não deve ser compreendida, “usando critérios únicos os rótulos tradicionais de ‘certo ou errado’ ou os conceitos pouco consistentes de ‘culto’ ou ‘popular’ “ (BAGNO, 2005, p. 70).

A escola deve ajudar o aluno a aprimorar sua linguagem, reconhecendo que a realidade lingüística do aluno deve ser ponto de partida para seu crescimento. Segundo Bourdieu e Passeron (1982), o padrão idealizado e exigido pela escola é uma “violência simbólica” para a maioria que se submete a ela. Muitos não têm encontrado sucesso escolar, porque sua língua não corresponde à da escola.

Soares (1996), apropriando-se da terminologia gramsciana, “escola transformadora”, propõe o ensino do padrão e de outras variedades no bidualismo funcional para transformação da sociedade e não para,

simplesmente, assimilar. É uma questão ideológica e política. “[...] fundamentalmente o “papel da escola perante a norma [...] está diretamente ligado à política para a sociedade que se quer e, em decorrência, a uma política educacional que a isso seja adequada” (MATTOS e SILVA, 2002, p. 13).

Nossa sociedade, em sua dinâmica política e econômica, divide pessoas, isola-as em grupos de forma injusta e desigual. A miséria se concentra nas mãos da maioria e os privilégios nas da minoria. A língua, por ser um fenômeno social, reflete a mesma situação. Segundo Almeida (2004, apud Geraldi, 2004, p. 14), “Miséria social e miséria da língua se confundem”. A política educacional precisa se adequar a isso. Consoante Soares (1983, apud Geraldi, 2004, p. 44):

[...] de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação, quanto a variedade lingüística socialmente privilegiada. Nesse caso, a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantêm, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais.

Em decorrência disso, vislumbra-se outros rumos para o ensino da língua portuguesa, na tentativa de favorecer a atual demanda social. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino deve ter como proposta o estudo da língua como forma de interação e não mais como representação do pensamento ou como instrumento de comunicação que postulam a língua como fenômeno homogêneo. Essa proposta implica uma postura educacional diferenciada, pois situa a língua como lugar das relações sociais.

Nessa relação interacional, a comunicação vai além de uma simples transmissão de mensagem de um emissor para um receptor. Nessa interação, há produção de discursos: dizer alguma coisa a alguém implica dizer de uma

determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Conforme diz Bakhtin (1995, p. 319) “a interação verbal é um elo na cadeia da comunicação verbal”. Encarando o ensino de Língua Portuguesa, sob esse parâmetro, uma reflexão da língua como atividade e não apenas como estrutura se faz necessária.

Em função da dimensão social do discurso, o ensino deve atingir o nível político. Afinal, ela não é usada de forma neutra. Além disso, os discursos sempre acontecem num certo local e num certo momento, trazendo marcas sociais atreladas a eles. Moita Lopes (2005, apud Programa sucesso escolar, 2005, p. 1) diz que:

[...] como desdobramento dessas questões, é preciso que o professor de línguas tenha consciência sobre o mundo em que está situado, no sentido de perceber que o conhecimento com que está trabalhando, a linguagem, estará sempre servindo a alguém ou favorecendo esta ou aquela posição.

As atividades propostas devem oportunizar aos alunos o envolvimento em situações significativas de negociação de significado, uma vez que ele não existe pronto na cabeça do falante, mas emerge na relação com uma outra pessoa. Daí, a necessidade de compreensão do discurso como prática social, em que diversos fatores estarão em jogo, tais como: quem são os participantes da interação, onde e quando ela ocorre, com que propósito ela acontece etc. “O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (PCN 5ª a 8ª séries).

Nesse contexto, o texto é eleito como forma imprescindível para o exercício da capacidade de organização e transmissão de idéias, informações, opiniões em situações de interação. É nele que ocorre a interação entre sujeitos, tendo como cenário o contexto sociocognitivo. O texto e seu discurso devem ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Língua Portuguesa.

O domínio da linguagem, enquanto atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, enquanto sistema simbólico utilizado por uma comunidade

lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. A língua em funcionamento se torna, desse modo, objeto de análise, cujos princípios norteadores, os textos e o conhecimento lingüístico, são protagonistas no seu estudo. Um ensino comprometido com a democratização social e cultural garante o acesso do aluno ao exercício pleno da cidadania.

Levando isso em consideração, a prática pedagógica deve estar voltada à prática do letramento. A diversidade de textos e gêneros deve estar propiciando condições de reflexão e desenvolvendo a capacidade de assumir posições e transformar o meio social do aluno. “Ser agente nas situações comunicativas é fundamental para o desenvolvimento da identidade individual e social do aluno e para sua proficiência oral e escrita. Portanto, a prática da escuta do que ele tem a dizer e a observação de sua produção escrita são a base para o planejamento de ensino em língua materna” (REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 2004, p. 5).

Acredita-se que a abordagem comunicativa, voltada para o reconhecimento do caráter histórico e social da linguagem, pode contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento da autonomia, da interação cooperativa e do exercício crítico e criativo por meio do uso e do conhecimento lingüístico.

O professor precisa pôr em prática esses pressupostos pedagógicos para tornar o aluno um usuário competente da língua, capaz de trafegar socialmente nas mais diversas situações comunicativas sem preconceito. Mediante isso, há uma necessidade de avaliar se a escrita, enquanto modalidade da língua, deve ser considerada como código ou prática social. Essa abordagem se faz necessária para melhor compreensão deste estudo, relacionado à possível interferência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional.

2.1 Escrita: código ou prática social?

Considerando as diversas perspectivas teóricas sobre o conceito de escrita, percebe-se que ainda há um consenso em relação à visão tradicional de que a escrita é a representação da linguagem oral. Entretanto, Cagliari (2002) diz ser uma ilusão pensar dessa forma, acreditando ser este um conceito muito restrito. Na verdade, ele defende a idéia de que a escrita traz em si a possibilidade de abrir caminhos a uma multiplicidade de sentidos. Ela é muito mais do que um espelho da fala.

Massini-Cagliari e Cagliari (2001) acreditam que a escrita é uma forma indireta de representar o mundo; ela representa a fala e surgiu da necessidade que o homem teve de registrar, guardar sua linguagem. A menor unidade de escrita é a palavra e não há como vê-la apenas como um processo de representação gráfica. Seu conceito deve implicar a função social, já que ninguém escreve para o nada. Há sempre a intenção de se escrever a um interlocutor, num dado contexto sócio-comunicativo em que, por sua vez, a escrita alfabética ortográfica deveria ser levada em consideração, juntamente com seu aspecto semântico, sintático e discursivo. A palavra escrita só tem sentido em sua situação de uso e a finalidade da mesma é registrar não só a oralidade, mas também o pensamento e os discursos ali impregnados.

Blanche-Benveniste (2004) concebe a escrita como simples instrumento, irreduzível a um código, sem autonomia, a qual faz apenas uma transposição da língua. Essa concepção trata a língua de forma homogênea e abstrata. A autora defende a idéia de que a escrita existe como fenômeno histórico e social e, por conseguinte, possui um caráter heterogêneo. Há, para a autora, uma confusão entre *notação* de uma língua e *escrever* uma língua; *notação* implica unidade sonora correspondente a um sinal gráfico, *escrita* implica fatores histórico-sociais. Ela (2004, p. 13) ilustra que “[...] entre as funções da escrita que não podem ser reduzidas às de um código, três delas parecem essenciais: a pertinência da escrita, a relação com o sentido e a pertença da língua a um conjunto cultural mais amplo”.

Pontecorvo (2004) afirma estar claro o fato de a língua escrita não ser uma transcrição visual-ortográfica da língua falada. O problema da escrita na escola tradicional é que a mesma está distante dos usos cotidianos e de tudo o que é significativo para o aluno.

Ressaltando o que já foi mencionado, o que se percebe é que a escrita formal se configura como suprema, implicando forças sociais de poder. Há um discurso constante de que é mais fácil exercer uma cidadania plena aquele que possui competência lingüística tanto no âmbito oral, quanto no da escrita. Esse quadro tem se modificado gradativamente, em que a escola contemporânea introduz a questão das variedades lingüísticas, gêneros textuais e suas aplicações nos mais diversos contextos sociocomunicativos. Decodificação e reprodução de textos perdem, aos poucos, seu espaço. Agora, a produção da escrita precisa considerar sua natureza interativa e procurar a participação de instâncias dialógicas nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciador.

Segundo Garcez (1998), os estudos dos processos dialógicos constataam a progressiva incorporação das palavras do outro na construção do discurso individual. A autora (1998, p. 67) afirma que “também no adolescente ou no jovem adulto, na consolidação do seu processo de autonomia da escrita, podem ser identificadas fases de incorporação das palavras do outro”.

Brandão (2001) afirma que nessa incorporação está presente um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou” (BRANDÃO, 2001, apud SOUZA e DEPS, 2006, p. 50). A escrita, como forma de interação, desempenha um papel central na constituição dos sujeitos. Esses sujeitos são vistos, segundo Kock e Elias (2006, p. 10), “como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Isso corrobora as palavras bakhtinianas de que a escrita implica dialogia e jogos interativos, por haver uma proposta de compreensão que exige resposta.

A escrita carrega uma infinidade de implícitos detectáveis quando se considera o contexto sociocognitivo dos interlocutores. A visão centrada no sujeito cognitivo, no seu processo individual de resolução de problemas é muito

limitada e parcial. A produção de sentido se faz no momento de interação, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mobilizando um conjunto de saberes no evento comunicativo.

Dessa forma, muito mais que decodificar, é preciso compreender a escrita como prática social, ato de linguagem, de enunciação, cujo sentido deriva das condições de sua produção, do conhecimento prévio dos interlocutores, das relações sociais que se estabelecem entre eles.

Dentro desse parâmetro, é preciso superar a dicotomia entre oralidade e escrita. Estamos imersos numa grande variedade de gêneros textuais que comprovam cada vez mais que o comportamento lingüístico está de acordo com a situação comunicativa em que se encontra. Segundo Marcuschi (2004), como prática social, há de se considerar que uma modalidade é constitutiva da outra.

[...] existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa. Assim, o que se pode dizer é que a escrita formal e a fala informal constituem os pólos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal (KOCH, 2004, p. 78).

Oralidade e escrita nesse *continuum* não mais se referem a tipos de textos dicotomicamente antagônicos, mas sim identificam gêneros de textos configurados por um conjunto de traços que os leva a serem concebidos como textos falados ou escritos em maior ou menor grau.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (MARCUSCHI, 2004, p. 42).

São as práticas sociais que moldam as diversas maneiras de transmissão de informação, de acordo com as várias culturas e possibilidades de produção textual. Tanto a fala quanto a escrita são manifestações de língua,

realizam-se de modo heterogêneo e sofrem variação; estando, por isso, sempre suscetíveis a mudanças.

Essa visão ajuda a esclarecer algumas questões no que diz respeito à produção textual, visto que fundamenta e explicita um outro modo de olhar para a escrita. Isso pode contribuir para minimizar o preconceito lingüístico e, por sua vez, para compreender o que está acontecendo com a escrita nos chats e fotologs.

2.2 A produção do texto escrito

Ao avaliar uma produção de texto, muitos leitores se prendem ainda ao código, reduzindo o texto a um aglomerado de frases. Normalmente se preocupam mais com esses aspectos do que com os mecanismos de textualidade. Acreditando que o texto é muito mais do que isso, é que teceremos algumas considerações de texto que utilizaremos no momento de avaliarmos os textos dos sujeitos da presente pesquisa.

A Lingüística Textual tem sido uma área de sustentação para uma visão de texto distinta da tradicional. Isso se deve ao fato de que ela considera o texto como uma unidade de estudos acima das frases e períodos. Ela tem como objeto de investigação o texto, no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais e que organizam um evento comunicativo. O que as pessoas têm a dizer não são palavras nem frases isoladas, mas textos. Os fatores de textualidade são responsáveis pela produção de sentido.

Segundo Koch (2005), a Lingüística Textual, desde seu aparecimento até hoje, percorreu um longo caminho e vem ampliando e modificando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical, depois pragmático-discursiva, ela transformou-se em disciplina com forte tendência sócio-cognitivista: as questões que ela se coloca, no final do século passado, são as relacionadas com o processamento sócio-cognitivo de textos escritos e falados.

Koch (2005) afirma que, num primeiro momento, os conceitos de texto variaram desde unidade lingüística superior à frase até o complexo de proposições semânticas. Tais concepções visavam à estrutura acabada e pronta do texto, sendo postulado como produto de uma competência lingüística social e idealizada. Num segundo momento, do ponto de vista pragmático, o texto passa a ser visto como um processo de planejamento, verbalização e construção.

Nesse momento, a posição para uma teoria do texto é a de que a produção de texto é uma atividade verbal, consciente, criativa e interacional. Consideram-se os textos como produtos da atividade verbal, impregnados de intenções e, conseqüentemente, práticas socioculturais, cujos autores se vêem, segundo Schmidt (1978, apud Koch, 2005, p. 27), num “jogo de atuação comunicativa”.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido (KOCH, 2005, p. 30).

O sentido de um texto não está no texto em si, todavia decorre de uma série de fatores. Segundo Koch e Travaglia (2003), isso passou a ser possível, graças ao avanço dos estudos sobre o texto que deixou de estar centrado na Gramática de Texto para Lingüística Textual a qual busca os critérios de textualidade cujos fatores são responsáveis pela produção de sentidos.

A textualidade ou a textura é aquilo que faz de uma seqüência lingüística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-lo como uma unidade significativa global (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 26).

Koch e Travaglia (2003), baseados em Beaugrande e Dressler (1981), apresentam os fatores que possibilitam a melhor construção do sentido do texto, com os quais o produtor precisa estar preocupado para que o texto tenha uma boa receptividade. Esses fatores se dividem em duas categorias: aspectos conceituais relacionados à coerência e aspectos lingüísticos. Cada uma dessas

categorias, por sua vez, se subdivide em subcategorias. Os aspectos conceituais, relacionados à coerência, englobam as seguintes subcategorias: não-contradição; continuidade; progressão; articulação e consistência. Já os aspectos lingüísticos englobam: coesão, morfossintaxe, paragrafação e pontuação, ortografia e acentuação e adequação de linguagem.

Ressaltamos que a classificação dos fatores de textualidade, apresentados anteriormente, serviram de subsídio para a elaboração da segunda parte da ficha de avaliação da escrita das redações (apêndice 6). Essa ficha nos ofereceu condições para avaliar os mecanismos de textualidade na escrita das redações produzidas pelos sujeitos deste estudo. Descreveremos, a seguir, tais fatores de textualidade.

Os aspectos conceituais têm como fator fundamental no texto a coerência, que é responsável pelo sentido do mesmo. Ela apresenta o modo como os elementos subjacentes à superfície do texto vêm a constituir sentido na mente dos interlocutores.

A coerência se refere à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Este sentido, evidentemente, deve ser global (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 21).

A coerência se faz na não-contradição entre os diversos segmentos textuais que devem estar encadeados formando um sentido claro e lógico. Cada segmento é pressuposto de um outro, resultando, assim, numa cadeia de segmentos interligados satisfatoriamente. Quando há nesse encadeamento uma contradição com um segmento anterior, perde-se a coerência.

Charolles (1989, apud Bentes, 2001) defende implicações interacionais de natureza situacional. Os interlocutores entram num processo de cooperação, colaborando para que um dado texto seja coerente.

A partir da década de 1980, Charolles (1979, apud Koch e Travaglia, 2003) amplia sua visão, implicando, em sua teoria sobre coerência textual, o princípio da interpretabilidade, passando, assim, à visão de que todo texto é

aceitável. Por outro lado, o autor (1981, apud Koch e Travaglia, 2003, p. 50) admite que o texto pode ser incoerente em uma dada situação comunicativa:

O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos etc. Caso contrário, será coerente.

A atribuição da qualidade de coerência ou incoerência a uma determinada produção textual não é unânime; um mesmo texto pode ser qualificado como coerente, para alguns, enquanto para outros, como incoerentes, dependendo da recepção dos interlocutores. Tudo dependerá dos interlocutores e da situação.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Segundo Koch e Travaglia (2003), baseados em Heinemann e Viehweger (1991), cabe ao produtor/ leitor fazer cálculos, inferências, ativar sistemas de conhecimento lingüístico, de mundo, compartilhado e interacional.

Os elementos lingüísticos funcionam como pistas para ativar o conhecimento de mundo. Dizem respeito à relação que se estabelece entre o texto e o seu contexto. Esses elementos contribuem ativamente para que se construa a coerência, porém não são os únicos responsáveis para produzir significado. Koch e Travaglia (2003) ressaltam que o enunciador manifesta suas intenções e sua atitude diante dos enunciados por ele produzidos mediante os diversos elementos lingüísticos que a língua oferece, inclusive, os de modalidades discursivas. Charolles (1989, apud Koch e Travaglia, 2003) diz que o discurso é construído pelos interpretantes que determinam uma configuração aceitável das relações entre os indivíduos e as situações apresentadas pelas ocorrências discursivas.

O conhecimento de mundo (ou enciclopédico) é adquirido com a vida, com as experiências acumuladas. Esse processo de armazenamento na

memória realiza-se através de modelos cognitivos. É este conhecimento que favorece o processo de compreensão que se realiza por meio da construção do mundo textual, da articulação entre elementos do texto e do estabelecimento da continuidade de sentido. Tais modelos são, normalmente, aprendidos através da experiência diária.

O conhecimento compartilhado diz respeito aos conhecimentos que os interlocutores têm em comum sobre determinados textos. Koch e Travaglia (2003) afirmam que não há como os interlocutores partilharem do mesmo conhecimento de mundo, pois cada um o adquire a partir de suas experiências, de suas vivências. Por outro lado, é mister que os interlocutores compartilhem um certo nível de conhecimento, para que novidades se acrescentem com o que já se sabe, interagindo, construindo significados, fazendo inferências. Quanto maior for o conhecimento partilhado, maior será a capacidade do receptor de preencher as lacunas através de inferências.

O conhecimento interacional trata, conforme Koch (2005), das formas de *inter-ação* através da linguagem, numa dimensão interpessoal. Tal conhecimento está na base das interpretações sobre a situação comunicativa, dos papéis desempenhados e dos enunciados produzidos pelos participantes. Abrange conhecimentos do tipo ilocucional (refere-se à intenção, ao objetivo que o interlocutor pretende atingir numa dada situação interacional); comunicacional (relaciona-se com os meios adequados para atingir os objetivos desejados); metacomunicativo (trata dos meios empregados para prevenir e evitar distúrbios na comunicação, tais como procedimentos de atenuação, paráfrases, parênteses de esclarecimento, entre outros) e superestrutural (permite aos interlocutores o reconhecimento de um texto como pertencente a determinado gênero ou tipo).

É a partir desses sistemas de conhecimento que outros sistemas se processam, adequando-se às necessidades dos interlocutores. O texto é o lugar de interação cujo sentido se dá a partir de inferências e pressupostos.

Levando tais considerações sobre coerência, segundo Charolles (1978, apud Val 1999), é essencial compreender como avaliar os aspectos que cooperam para que um texto seja coerente. Esses aspectos, apresentados a

seguir, compõem a ficha de avaliação dos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa:

1. a não-contradição- uma afirmação do texto não pode se contradizer em relação a outra informação.
2. a continuidade- pressupõe a retomada de idéias básicas propostas desde o início da produção do texto para a sustentação de sua unidade.
3. a progressão- acréscimo de informações novas que servem de base para a argumentação pretendida. A imprevisibilidade e informatividade entram como idéias importantes para a progressão do texto.
4. a articulação- refere-se aos tipos de relações que se estabelecem entre as idéias do texto. Entre esses recursos, podem-se citar as conjunções, os advérbios, as palavras denotativas, os numerais e alguns adjetivos.
5. consistência- corresponde à relevância e à pertinência das relações estabelecidas.

Além desses aspectos conceituais, apresentaremos, a seguir, os aspectos lingüísticos que também compõem a ficha de avaliação mencionada anteriormente:

1. coesão- palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária, é o encadeamento linear das unidades lingüísticas presentes no texto, formando seqüências que cooperam para a produção de sentido;
2. morfossintaxe- relação entre as orações de modo a resultar num texto coeso e coerente;
3. paragrafação- cada idéia básica do texto deve estar colocada em segmento distinto do mesmo;

4. pontuação- sistema de sinais gráficos usados na escrita para indicar pausas diversas, mudanças de tons ou para chamar atenção;
5. ortografia- modo de grafar adequadamente as palavras;
6. acentuação- modo de destacar a sílaba da palavra através de sinais escritos sobre algumas letras;
7. adequação de linguagem- ao escrever, deve-se levar em consideração a finalidade do texto e o seu destinatário.

Além dos aspectos conceituais e lingüísticos, segundo Koch (2003), os aspectos pragmáticos também devem ser considerados, pois cooperam ainda mais para a avaliação da escrita enquanto prática social e não apenas como código.

Apesar de serem de suma importância, esses aspectos não foram operacionalizados devido à impossibilidade de serem quantificados. A importância deles se dá pelo fato de que para avaliar adequadamente a escrita, é necessário levar em consideração suas implicações sociais. Fatores como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade do texto cooperam para que a avaliação do mesmo não se limite ao código, todavia às condições de uso em que a escrita está inserida. Na verdade, esses aspectos associados aos conceituais e lingüísticos vão ao encontro da concepção de escrita enquanto prática social.

No que diz respeito à intencionalidade, Val (1994, p. 10-11) afirma que “[...] concerne ao empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que têm em mente numa determinada situação comunicativa, [...] diz respeito ao valor ilocutório do discurso”. Esse aspecto está intimamente ligado à argumentatividade que se manifesta através de marcas ou pistas que conduzem ao fechamento do texto.

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do

outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a de sua própria objetividade (KOCH, 2000, p. 19).

Quem produz um texto, espera que o mesmo seja compreendido e bem aceito. A aceitabilidade é a contrapartida da intencionalidade. Refere-se, segundo Beaugrande e Dressler (1981), à expectativa do receptor que ao se defrontar com o texto avalie-o como coerente e relevante. O produtor do texto precisa articular o texto de tal forma que o leitor interaja alcançando a aceitabilidade que junto com a intencionalidade são fatores que se constituem através do princípio de cooperação entre os interlocutores.

Beaugrande e Dressler (1981) consideram a atividade verbal como uma forma de planejamento interativo, daí incluírem, dentre os critérios de textualidade, a intencionalidade e a aceitabilidade.

A informatividade trata do grau de previsibilidade da informação contida no texto. Quanto mais inesperada for a informação, mais o interlocutor se envolverá na tentativa de produzir sentido para o texto. Por outro lado, se exagerar, o interlocutor pode vir a desistir de processá-lo. Koch e Travaglia (2003) ponderam que o nosso conhecimento de mundo desempenha um papel decisivo: se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcular o seu sentido e ele parecerá destituído de sentido.

É a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade, dependendo da intenção do produtor de contrair um texto mais ou menos hermético, mais ou menos polissêmico, o que está, evidentemente, na dependência da situação comunicativa e do tipo de texto a ser produzido (KOCH e TRAVAGLIA, 2003, p. 88).

A situacionalidade refere-se à adequação do texto numa dada situação comunicativa. Trata de elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre.

O contexto situacional se relaciona tanto com o nível semântico quanto com o nível pragmático. A situacionalidade, um dos fatores responsáveis pela coerência de um texto, pode atuar, segundo Koch e Travaglia (2003), em duas direções: da situação para o texto (determina em que medida a situação comunicativa interfere na produção/ recepção do texto) e do texto para a situação (o leitor interpreta o texto de acordo com a sua ótica, os seus propósitos, as suas convicções).

Para Beaugrande e Dressler (1981), a situacionalidade refere-se ao conjunto de fatores que tornam um texto relevante para dada situação. Para Koch e Travaglia (2003), se a condição de situacionalidade não ocorre, o texto tende a parecer incoerente, por que o cálculo de seu sentido se torna difícil ou impossível.

O conhecimento da situação comunicativa mais ampla contribui para a focalização, que pode ser entendida como as perspectivas ou pontos de vista pelo qual as entidades evocadas no texto passam a ser vistas, perspectivas essas que, com certeza, afetam os interlocutores no evento comunicativo (BENTES, 2001, p. 262).

A intertextualidade envolve as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de um texto dependem do conhecimento prévio de outros textos por parte dos interlocutores. Nenhuma produção de texto acontece no vazio. Ao contrário, todo texto se relaciona, de alguma maneira, com os textos que já foram produzidos e é nesse sentido que se diz que os textos estão em diálogo constante uns com os outros.

Todos esses aspectos cooperam para uma produção de texto eficiente e pertinente à concepção de língua como forma de interação social.

3. A COMUNICAÇÃO EM DIFERENTES ENFOQUES

Buscaremos agora compreender a comunicação a partir de duas perspectivas teóricas: a de Bakhtin e a de Bandura. Essas teorias possibilitarão um reconhecimento ou de como se dá a linguagem, segundo Bakhtin, ou de como pode ocorrer a aprendizagem, segundo Bandura, proporcionando subsídios à análise dos dados deste estudo.

3.1 Perspectiva da linguagem segundo Bakhtin

Segundo Bakhtin (1997, p. 123), a língua não é abstrata, ela é constitutiva “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação e das enunciações”. A comunicação verbal não pode ser excluída de uma situação concreta, cujo contexto é importante para a compreensão do aspecto dialógico da linguagem. Para ele, todo enunciado possui dois aspectos: o lingüístico e o contextual.

Ao se relacionar frases e sentenças, há o estabelecimento de relações meramente lingüísticas. Por outro lado, em se tratando de enunciado, há menção tanto aos aspectos lingüísticos quanto a dos contextuais que, interligados, desencadeiam relações dialógicas, Bakhtin (2000, p. 320) assevera que “o enunciado é um elo da cadeia de comunicação verbal”. Os significados (dicionarizados, reconhecidos pelos lingüistas) e sentidos (contextuais) são produzidos nas relações dialógicas.

Cada enunciado se caracteriza por seu conteúdo e por seu sentido. Correspondendo ao significado abstrato há por parte do ouvinte uma compreensão passiva que apenas decodifica. O sentido exige uma compreensão ativa, mais complexa, em que ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que ele está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. Compreender não é portanto, simplesmente decodificar, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação entre os ditos e os presumidos (FREITAS, 2000, p. 136).

Segundo Bakhtin (1997), à medida que o repertório de experiências se amplia em detrimento das relações interacionais, o indivíduo alcança maior desenvolvimento das aptidões organizacionais da comunicação.

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal [...], dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 1997, p. 124).

O material adequado para penetrar nas relações sociais é a palavra. É ela que indica as transformações sociais. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. O contexto histórico transforma a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos que refletem a realidade que a produziu.

De acordo com o autor (1997), não são as palavras em sua realidade física que impõem verdades, mentiras; mas sim seu conteúdo e seus sentidos ideológicos. O indivíduo se apropria da palavra e penetra na corrente da comunicação verbal. Essa visão de interação verbal busca posicionar a comunicação verbal numa situação concreta, numa realidade multifacetada. Dessa forma, não há como considerar apenas o aspecto lingüístico, mas também o contextual.

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra, numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade. Sob esses dois aspectos, a palavra é expressiva, mas essa expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual (BAKHTIN, 2000, p. 313).

Em se tratando de enunciado, as relações lingüísticas se ampliam para as relações dialógicas. A palavra e a frase são unidades da linguagem que

estabelecem relações entre signos; o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva, que se relaciona com a realidade, referindo-se a outros enunciados preexistentes. O enunciado é uma relação entre interlocutores, não havendo necessidade da presença atual do interlocutor; no entanto, sua presença é pressuposta. Há, nesse caso, uma imagem ideal do ouvinte/ leitor para aquele determinado momento de interação verbal.

Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão, do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, [...] (Bakhtin, 2000, 320).

O autor (2000, 321) enfatiza ainda que ao desenvolver um enunciado, o produtor do texto deve ter em mente os seguintes questionamentos: “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?”. A partir daí é que se determinam a forma e o estilo do enunciado.

A enunciação é a unidade real da cadeia de comunicação verbal que está em constante evolução, realiza-se no discurso como atividade de linguagem ininterrupta, que atende aos objetivos sociais de comunicação. Consoante Bakhtin (1997, p.125), “Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal (isto é, outras enunciações)”.

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (ibid, p. 125).

Para que o sentido do enunciado tenha uma relação de significação entre os interlocutores, é preciso que seja produzido dentro de uma situação comunicativa que se define pelos participantes (locutor e interlocutor), pelas dimensões de tempo e espaço do enunciado, ou melhor, o contexto situacional. Podem ser identificadas as relações temporais entre o momento da enunciação e o momento do enunciado, bem como a relação espacial entre os interlocutores, presentes ou ausentes, próximos ou distantes.

Essa relação de significação requer compreensão que se constitui da oposição da palavra do locutor a uma contra-palavra; nas palavras de Bakhtin (1997, p. 132) é “como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação”. A compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; toda compreensão entrevê uma resposta: o receptor/ enunciatário torna-se o locutor/ enunciador.

O enunciado, resultado da enunciação, constitui o discurso. O enunciado é a frase além de sua forma fonética ou morfológica; caso contrário, seria incompleto, ficaria apenas nos limites gramaticais de sua estrutura no sistema abstrato da língua. A unidade dessa trama é concebida nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p. 113).

De acordo com Souza, Garcia e Mota (2004), baseadas na teoria bakhtiniana, todo texto encena uma interlocução: nele fala um locutor que pode fazer-se menos ou mais presente no texto. Há várias vozes, aquelas que o locutor endossa e outras não. Esse sujeito como cruzamento de vozes se constitui na interação com o outro. Enunciar pressupõe dizer alguma coisa a alguém, dentro de uma competência lingüística e discursiva.

Cada discurso constitui-se a partir de uma multiplicidade de outros discursos que originam e configuram a unicidade dele próprio. O

indivíduo/ sujeito que o assume é, portanto, o porta voz dessa multiplicidade: ele é enunciador/ enunciatário de todos os discursos em constante embate na sociedade. No momento em que ele elabora o seu próprio, ele se constitui como mediador desses discursos (BACCEGA, 2000, p. 58).

No momento em que o indivíduo se posiciona como o enunciador ('emissor'), ele, na verdade, reelabora uma pluralidade de discursos preexistentes, ficando numa posição de enunciatário ('receptor'). Portanto, ele é além de enunciador, enunciatário. Essa trama acontece da mesma forma com o interlocutor, no momento em que ele recebe a mensagem, posiciona-se como enunciatário ('receptor'). Por outro lado, ele não é passivo, ele participa da produção de sentido, a comunicação não fica restrita à decodificação da mensagem. Ao mobilizar o discurso novo com outros de seu universo social para constituição de sentido, ele se posiciona como enunciador.

Bakhtin (1997) enfatiza que a língua é matéria viva tanto para o locutor quanto para o interlocutor: É um processo dialético, composto de fluxos e refluxos, de idas e vindas, de tomadas e retomadas de pontos de vista alheios, de valores. O outro é um ser conflitante, em tensão constante com todas as vozes que o constituiu. Cada indivíduo é um ser híbrido, é uma arena de conflito e confrontação de vários discursos. Cada discurso, ao se confrontar um com o outro, visa a exercer uma hegemonia sobre eles, parece formar uma espécie de co-autoria.

A produção do autor é o resultado da leitura de vários autores, de conhecimentos anteriores, pois, segundo Bakhtin (1997), não se é autor sozinho. A leitura de outros autores é que dá sustentação às autorias individuais e coletivas. Como ressalta o autor (1997, p.41), "As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios".

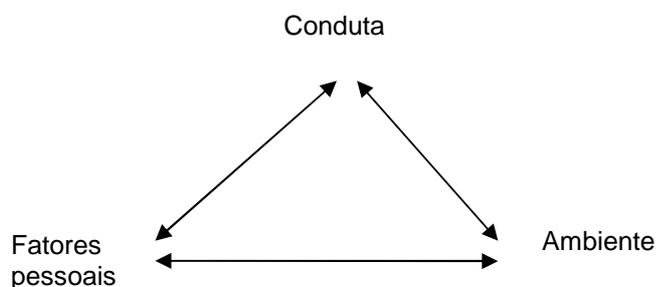
Por outro lado, o enunciado não está somente ligado aos elos precedentes, mas também aos que se sucedem nesse fluxo comunicacional. Ao destinar o enunciado a alguém, delineia-se um perfil possível do destinatário. A estrutura textual e o estilo se formam a partir desse perfil. Não há *a priori*, uma construção imanente do discurso, mas sua formulação está

intrinsecamente relacionada às condições de produção e às direções proposicionais que engendra um determinado contexto.

As considerações bakhtinianas dão enfoque *a priori* à enunciação, encarada no processo social de interação verbal, a fim de melhor compreender a constituição do enunciado. Tais considerações cooperam na investigação sobre as diversas condições de interação verbal. Essa abordagem teórica possibilita uma melhor compreensão do presente estudo, uma vez que evidencia, dentre outros, que a forma e o estilo do enunciado são dependentes do interlocutor.

3.2 Perspectiva da teoria de aprendizagem social segundo Bandura

O processo comunicacional envolve uma forma de aprendizagem cujo desenvolvimento depende das relações sociais a que o indivíduo se submete. A Teoria da Aprendizagem Social possui implicações que cooperam na compreensão de como se processa a aprendizagem. A perspectiva cognitivo-social da aprendizagem parte de um modelo de determinação recíproca entre o ambiente, os fatores pessoais (cognitivos, emocionais, etc.) e a conduta. Isso é o que Bandura (1986) chama de “reciprocidade triádica”: fatores internos (intrínsecos ao sujeito), fatores externos (do meio ambiente) e o comportamento do sujeito interagem uns com os outros, influenciando-se mutuamente. O esquema abaixo ilustra essa reciprocidade:



(BANDURA, 1986)

Bandura agrupa todas essas influências de forma que nenhuma das três sejam consideradas entidades separadas. Por exemplo, o ambiente influenciará o sujeito se os fatores pessoais estiverem predispostos a isso. O organismo não só responde aos estímulos do meio, mas também reflete sobre eles, devido à sua capacidade de usar símbolos (representar mentalmente as ações sem precisar sofrer as conseqüências por tomá-las), da capacidade de previsão, de aprender pela experiência alheia e da auto-reflexão.

O autor argumenta que nem toda aprendizagem ocorre como resultado do reforçamento direto de respostas, como defendia Skinner, mas por imitação ou modelagem. As pessoas podem aprender respostas novas simplesmente observando o comportamento de outras.

Diariamente, somos expostos a uma enorme multiplicidade de modelos, que em diferentes contextos exibem desde os comportamentos mais simples aos mais complexos. A observação desses comportamentos e das suas conseqüências será em grande parte determinante na aprendizagem. A maior parte do comportamento humano é aprendida de forma observacional por meio da modelagem: por observar os outros, o indivíduo forma uma idéia de como os novos comportamentos são atuados e, em ocasiões posteriores, essa informação codificada serve como um guia de suas ações.

A aprendizagem por observação não é, no entanto, um processo automático. Conforme ressalta o autor (1986), só há aprendizagem, quando certas condições, no indivíduo, fazem-se presentes, tais como atenção, retenção, reprodução motora e motivação.

Bandura (1986) expõe como se processa esse tipo de aprendizagem :

1. Atenção: Ao participar do processo de aprendizagem o indivíduo necessita ter atenção; caso contrário, a aprendizagem não se verifica. A atenção determina o que é observado e qual informação é extraída da ação do modelo. Para que o modelo suscite a atenção do sujeito, ele deverá apresentar determinadas características que sejam suficientemente atrativas. Nas formas mais complexas de modelagem, o indivíduo aprende regras gerais através de exemplos que farão parte de uma bagagem de conhecimentos os

quais serão ativados toda vez que houver necessidade. Essa bagagem prévia pode influenciar o grau de atenção desse indivíduo.

2. Retenção: O indivíduo transforma e reestrutura o que é observado em códigos simbólicos que são armazenados na memória como modelos internos de ação. Mesmo que prestemos atenção a um dado modelo, se não houver retenção serão reduzidas as probabilidades de este influenciar o comportamento do sujeito. A retenção implica representar simbolicamente as respostas observadas, sendo isso fundamental para que os ensinamentos do modelo se mantenham, mesmo quando este não está presente. Há retenção através de imagens mentais e representações verbais (codificação simbólica).

3. Reprodução: Envolve a passagem da representação na memória da ação modelada para a ação física. A reprodução dos comportamentos observados depende essencialmente de dois fatores: do *feedback* e dos recursos pessoais. Para que um indivíduo possa melhorar a reprodução motora de um comportamento é fundamental que este receba, constantemente, informação retroativa, relativamente aos processos de execução. Os recursos pessoais são também indispensáveis, uma vez que, para a execução de um comportamento, o sujeito tem de dispor de determinadas capacidades físicas. Portanto, diferentes capacidades/habilidades são requeridas para colocar um conhecimento em prática.

4. Motivação: É necessário incentivo ou motivo para “performance” da ação modelada. A eficácia da modelagem depende ainda da motivação: se o indivíduo não estiver motivado, dificilmente reproduzirá um determinado comportamento. É necessário que haja expectativas positivas quanto aos benefícios de um comportamento, quanto à probabilidade de colocá-lo em prática.

Segundo Bandura (1986), o comportamento observado só pode ser reproduzido se ele for retido na memória, um processo possibilitado pela capacidade humana de simbolizar. A reprodução se refere ao processo de envolvimento no comportamento observado. Finalmente, se o envolvimento no comportamento observado produzir resultados válidos e expectativas, o indivíduo é motivado a adotar o comportamento e repeti-lo no futuro.

Tais processos cooperam na compreensão de como se efetiva a aprendizagem observacional em detrimento de situações sociointeracionais. Essas situações modelam o comportamento, porém como afirma Bandura (1977), os humanos não se limitam a responder aos estímulos do meio; eles o interpretam. O indivíduo é um ser ativo, capaz de escolher, através dos processos cognitivos, dentre um conjunto de experiências vivenciadas ou não, o que melhor se adequa a uma dada situação. Conforme o autor (1986) ressalta, a visão das pessoas sobre elas mesmas e sobre tudo o que as rodeia é desenvolvida e verificada através do efeito: de suas experiências individuais; de inferência a partir de conhecimento prévio; de observação dos comportamentos e de conseqüências dos comportamentos de outras pessoas (aprendizagem vicária); e do julgamento de outras pessoas. No evento comunicativo, tais processos também se articulam.

A aprendizagem observacional em certas situações acontece no próprio processo comunicacional. A mídia digital tem sido um espaço virtual cujos aspectos situacionais, sociointeracionais determinam o tipo de comportamento lingüístico empregado, principalmente, em se tratando de adolescentes, em que a identificação com o grupo é valorizada como forma de reconhecimento pessoal.

4. MÍDIA DIGITAL: HISTÓRICO, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS CORRELATOS

4.1 A introdução da mídia digital nas escolas brasileiras

A mídia digital causou grande impacto nas escolas, introduzindo novos valores, saberes e conhecimentos. No final da década de 80, a Internet iniciou, no Brasil, como rede acadêmica. Nos anos 90, conectou-se pela primeira vez, ficando, inicialmente, restrita a um grupo seletivo de pessoas. No início, um grupo de alunos da USP criou centenas de páginas na Internet. Dois anos depois, os ministérios das Comunicações e da Ciência e Tecnologia criaram, por portaria, a figura do provedor de acesso privado à Internet e liberaram a operação comercial no Brasil. Logo após, muitos provedores começaram a vender assinaturas de acesso à rede.

A rede nacional começou a crescer, os primeiros sites brasileiros surgidos eram de notícias. Depois, surgiram os de compras, entretenimento e pesquisa. Chats e e-mail foram os responsáveis pela grande popularização da Internet. Efeitos sociais dessa nova tecnologia começaram a surgir. A transformação da cultura oral para a escrita/ tipográfica foi uma transformação tão profunda para o indivíduo e para a sociedade como está sendo agora com a passagem da cultura escrita para a eletrônica. A escola precisa enfrentar os desafios deste mundo contemporâneo que, segundo Magda Soares (2002), requer:

Dois tipos de letramento – as práticas sociais de leitura e escrita no papel e na tela; dois tipos de alfabetização – não só a alfabetização pela letra no papel, mas também a alfabetização pela letra na tela; dois tipos de textos – o texto propriamente dito, no suporte papel, e o hipertexto; duas formas de aprendizagem – a linear, da cultura escrita, e a labiríntica, da cultura eletrônica; dois padrões epistemológicos: o tradicional, da divisão do conhecimento em áreas, disciplinas, compondo um determinado currículo, e o eletrônico, em que não há fronteira entre áreas.

Diante dessas transformações, o governo se viu na obrigação de criar programas que viabilizassem tais práticas. Segundo Souza (2003), o MEC editou, em 1989, uma portaria visando ao incentivo da capacitação de professores, técnicos e pesquisadores no domínio da tecnologia computacional. Vários projetos foram viabilizados, dentre eles, o PONINFE (Programa Nacional de Informática), o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação) e o Intel Educação para o Futuro.

O MEC viabilizou computadores para as escolas públicas e desenvolveu os projetos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, capacitando os professores, proporcionando-lhes além de um novo suporte técnico, condições de produzir conhecimento de forma autônoma e crítico-reflexiva. Os estados e municípios custearam o treinamento dos professores e a adequação das escolas para receberem os computadores. Foi uma parceria que envolveu dois ministérios do Governo Federal e todas as secretarias de Educação.

As escolas públicas do Espírito Santo acompanharam os programas, no entanto, eles ficaram restritos a escolas pólos, ou seja, escolas que oferecem maiores condições para o recebimento do material e para o treinamento. Primeiramente, deram prioridade às escolas de Ensino Médio, expandindo depois para as de Ensino Fundamental.

Antes de o governo viabilizar condições de acesso à informática nas escolas públicas, as escolas particulares já haviam providenciado tal prática; porém, a utilização do laboratório de informática, como meio de facilitar o processo ensino-aprendizagem, raramente ocorria. Normalmente, o laboratório era utilizado como espaço para aprender a usar as ferramentas disponibilizadas pelo computador, era uma extensão dos cursos de informática. Somente mais tarde que adequaram o laboratório a sua verdadeira finalidade, a da informática educacional.

Atualmente, tanto as escolas particulares quanto as públicas de Alegre/ES, cidade em que residem os sujeitos desta pesquisa, estão inseridas na cultura digital. Em especial, a escola, contexto do presente estudo, percebeu a importância de uma educação sintonizada com a mídia digital.

Acrescenta-se, nesse novo cenário, aos instrumentos convencionais de ensino e aprendizagem - palavra, giz, lousa e livro – recursos como:

- a multimídia, com seu poder de impactar simultaneamente vários sentidos, atendendo às diferenças individuais e potencializando aprendizagem pelo uso combinado e simultâneo de várias mídias e pela possibilidade de se abordar interativamente, de acordo com os interesses e a lógica do usuário - e não do produtor - um conjunto de informações;

- a Internet, com sua capacidade de permitir o acesso instantâneo às fontes primárias de informação, através das velozes ferramentas de busca, o intercâmbio de conhecimentos em tempo real, através de meios síncronos, ou seja, a troca de mensagem é simultânea, em tempo real (chat, videoconferência) ou assíncronos, ou seja, a comunicação não ocorre ao mesmo tempo (e-mail, fóruns, etc.) e da introdução e conceitos revolucionários, como o hipertexto e a hipermídia; com a sua fantástica capacidade de " democratizar a autoria", ou seja, de permitir que qualquer cidadão " tecnologicamente alfabetizado" saia da condição de eterno leitor para a de autor, com chances democraticamente reais de ter suas produções consumidas por gente de todo o mundo, através de homepages, blogs e fotologs.

- os softwares de produtividade - planilhas, editores de textos, geradores de apresentações gráficas e bancos de dados - permitindo processamento de maior quantidade de dados e informações de modo mais rápido e mais preciso.

Apesar das dificuldades, a Internet tem sido muito explorada para a construção do conhecimento de forma crítica e autônoma; além disso, ela tem sido um ambiente propício para a criação de novas linguagens.

4.2 A linguagem dos chats e fotologs

A perspectiva da linguagem como forma de interação é significativa na cibercultura. Práticas interacionistas demonstram o caráter da intersubjetividade, sob padrões eminentemente dialógicos de comunicação. Inter sugere social, dialógico; ação sugere postura mediante o mundo. O interacionismo é uma forma mais adequada, para os propósitos dos textos veiculados pela Internet, para os estudos atuais das linguagens emergentes.

A interação tende a provocar mudanças tanto no locutor quanto no receptor, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprender a língua significa criar situações sociais idênticas às que vivenciamos no cotidiano. O ato interlocutivo não deve se isolar das atividades cotidianas, visto que a linguagem não está dissociada de nossas ações e, portanto, aprender uma língua significa participar de situações concretas de comunicação. O sujeito interage utilizando o sistema lingüístico em suas necessidades pontuais num contexto específico de interlocução. Ele organiza esse sistema, preenchendo lacunas, fazendo construções à proporção que se depara com uma nova situação comunicativa.

Ramal (2000) afirma que a Internet transformou a situação pragmática da comunicação. Enquanto nas sociedades da oralidade primária os interlocutores partilhavam o mesmo contexto, na era da escrita surgia a possibilidade do distanciamento entre produção do texto e momento de recepção nos mais diversos contextos. Atualmente, há interlocutores ligados a uma rede, numa relação nova com os conceitos de contexto, de espaço e de tempo de mensagens. Vive-se num tempo em que a velocidade é protagonista da cibercultura.

Mediante essa situação, o indivíduo cria formas lingüísticas eficazes para atender à nova demanda. Segundo Ramal (2000), a conexão simultânea dos atores da comunicação a uma mesma rede traz uma relação totalmente nova com os conceitos de contexto, espaço e temporalidade e implica em novas formas de ler, escrever, pensar e aprender. Com tantas possibilidades de expressão, é absolutamente natural que novos gêneros, isto é, novas

formas de agir por meio da linguagem sejam criadas para o contexto virtual. A principal maneira de expressão é a palavra escrita, até mesmo quando duas pessoas estão conectadas à rede simultaneamente, com pressa, enviando mensagens informais ou interagindo com desconhecidos.

O homem sempre criou artifícios que se adequassem às suas necessidades. Hoje, isso não seria diferente. Devido à velocidade exigida ao se comunicar, ou até mesmo para leituras na rede, os internautas precisaram criar recursos para se comunicarem mais rápido e para expressarem suas emoções por escrito.

Segundo Bakhtin (1997), a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam a estrutura da enunciação. O meio virtual é uma situação comunicativa que determina uma estrutura de enunciação escrita bem próxima da oralidade, fazendo com que os participantes se sintam bem à vontade, como que numa conversa informal face a face.

Tudo se constitui numa negociação, numa linguagem construída por ambas as partes, afinal, conforme afirma Bakhtin (1997), os estratos mais profundos da estrutura da enunciação são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

O meio que representa liberdade de expressão, longe das garras limitadoras da formalidade, por pressões da comunidade virtual, acabam estabelecendo regras tão rígidas quanto as normas vigentes da língua padrão. Ao entrar nesse ambiente, se alguém estabelecer uma comunicação seguindo regras da norma padrão, é abolido do grupo. Dessa forma, ambos portadores da comunicação acabam por revelar uma voz de autoritarismo contra a qual lutam ao utilizar uma linguagem subversiva mais próxima da oralidade, buscando maior liberdade e descontração entre os interlocutores.

Mudam-se os grupos, porém o ciclo de autoridades e subordinados continuam. Ao optarem pelo desvio da norma padrão, acabam por impor regras tão rigorosas quanto a essa norma. O que acontece é que está surgindo um novo dialeto e que cabe à escola apresentar mais essa variante para que o aluno saiba se comportar também nessa nova forma de comunicação. Um dos ambientes bastante freqüentados são os chats e fotologs.

Os chats, segundo Ramal (2002), são ambientes de comunicação sincrônica (em tempo quase real) em que o uso da escrita é preponderante¹. É preciso habilidade no momento de interação. À medida que se interage com um interlocutor, outros interlocutores já estão interagindo com outras mensagens, há limites de tempo parecido com os interagentes no encontro face a face. O feedback deve ser imediato, exigindo destreza em reunir velocidade e clareza na comunicação. Não há como planejar, premeditar e alterar o enunciado.

Ressaltamos que o extrato de chat apresentado a seguir, por consistir em recorte da conversação, não apresenta continuidade das idéias, entretanto atende ao nosso propósito que é de mostrar a estrutura composicional e organizacional dos enunciados das salas de bate papo em sessão de papo livre.

	Estou aqui 10:36:16 entra na sala	
	RICARDO-37-SP 10:36:25 entra na sala	
	fadered 10:36:32 fala com marvin	ok esta perdoado!!!!
	dani 10:36:40	algum gatinho afim de tc?
	O NOIVO 10:36:47 entra na sala	
	odeio 10:36:51 fala com dani	serve eu gata
	Joninhas 10:37:00 fala com dani	oI gatinha sou o jonas
	fadered 10:37:00 fala com odeio	porque tenho o poder de mudar a vida das pessoas!!!!
	dani 10:37:04	vc é gatinho?rsrrrs
	O NOIVO 10:37:09 fala com fogosinha	OLÁ TD BELE?

¹ Há formas de se comunicar com imagem e som, porém o uso da escrita ainda é o meio mais utilizado.

	odeio 10:37:13 fala com dani	legal
	odeio 10:37:26 fala com fadered	legal gostei gata
	dani 10:37:28	oi jonas td bem
	RICARDO-37-SP 10:37:41 sai da sala	
	dani 10:37:53	a todos gatinho q tc comigo qts anos vcs tem/
	G@T@ LõÜK 10:37:57 entra na sala	
	fadered 10:38:04 fala com odeio	mas vc parece um pouco infeliz não é?
	odeio 10:38:21 fala com fadered	pelo contrario sou muito feliz
	fadered 10:38:22 fala com marvin	cade vc?
	dani 10:38:33	24 tb
	Joninhas 10:38:36 fala com dani	com certeza e vc?
	odeio 10:38:40 fala com fadered	e pq vc acha isso gata

Essa linguagem emergente, cujos atores da comunicação são os produtores da mesma, possui características que subvertem conceitos tradicionais da escrita. Embora tenham a impressão de fala, o que existe, na verdade, é “texto falado por escrito” (HILGERT, 2000, p.17), numa “conversação com expressão gráfica” (BARROS, 2000, p.74). Eis algumas características:

- 1) Utilização de símbolos, também conhecidos como emoticons, para facilitar a rapidez na comunicação e para representar expressões faciais. O exemplo abaixo demonstra o

recurso da pontuação (dois pontos e parênteses) para representar a gargalhada. Os internautas, normalmente, preocupam-se em transmitir suas sensações:

Sara: so passei pra dizer um oi a vc!!!!!! :))))))

2) Utilização de letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica. O exemplo abaixo representa o grito, normalmente considerado como falta de educação nesse ambiente:

Eduardo: Eh isso ae !!! **EU JAH SAI NA CAPA DA ATRIBUNA E VCS ?**

3) Interjeição, acompanhada de ponto de exclamação ou sendo substituída pela repetição da letra:

cari =]: **hum ... celebridade!!!**

Lia: **muuuuuuuuuuu** bom

4) Reticências: suspensão da conversa para que tenha mais tempo para organizar as idéias.

Aline: Oi!!!! lindinha ... uhm parece que a noite foi boa hein ... hahahaha ... muito boa ... hauhauha ... beijim

5) Abreviaturas:

Lokinha: Olá Erika a **qto** tempo hein!! passa **dps** la **tb** ta???

Flávio: **APDS**

6) Reduções ortográficas:

TATA: o q vc **TA** fazendu?

7) Utilização de letras na representação de palavras cuja interpretação só se dá considerando o efeito de homofonia gerado pela leitura.

#chel#: **c** eu naum vier aki...**c** nem lembra de mim :-(**v c** vc aparece, blz?

8) Utilização de números:

cari =]: han??? hein??? luau da vivo na pc como???
 qdo??? pq???
 q q tev la? foi bom??? fikei 1 tempo fora pq tv meio tenso aki

9) Transcrição de vocalizações e marcas da oralidade:

-=/Biä/=-: **hahaha**

Bjus **lindu**

=)

10) Uso de expressões bem característico da conversação informal:

Guilherme: Caraca velho q massa, esse dia foi irado, sair na capa do jornal, é só para Engenharia mesmo, putz foi show.

11) Supressão do uso de letra maiúscula:

Soninha: queru dani fora daki

12) Ausência de acentuação:

surfista 11:13:14

fala com Nandinha-RS: meu coracao **tambem** esta **solitario**

13) Ausência de pontuação:

hta: oi ☺ tia ☺ pq sumiu ☺

Os exemplos demonstram os recursos dos interagentes para que a interação se aproxime o máximo possível de uma interação face a face. A comunicação é escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. Ao mesmo tempo, ela assemelha-se à conversação por recorrer à contextualização paralingüística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais. Ela aproxima-se também do discurso oral por suas possibilidades quanto à interatividade, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, por ele ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como acontece na conversação

e por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos (vez de falar).

Cada turno é um passo dado por um e outro falante, na evolução do processo conversacional. A alocação de turno ocorre quando o falante com a palavra "a) seleciona o falante seguinte; b) permite o outro falante selecionar-se; c) continua falando. Essas três possibilidades seguem nessa ordem e são recursivas" (Murray, 1989, 326, apud Hilgert, 2000). O indivíduo que entra na sala é anunciado pelo próprio sistema abrindo oportunidade de interação. Não há como haver sobreposição de textos como numa conversa face a face, em que várias pessoas podem falar ao mesmo tempo. É uma imposição tecnológica que ordena a disposição dos enunciados na tela segundo a ordem cronológica da entrada.

Para Barros (2000) e Hilgert (2000), o chat apresenta uma nova articulação das linguagens oral e escrita que, concebidas como modos complementares de ver e compreender o mundo, certamente também possibilitam modos e formas diversas de produzir sentidos e estabelecer relações entre os sujeitos nas situações de interação/ interlocução.

De acordo com Lévy (1996) na Internet há formação de comunidades virtuais, dispersas e desterritorializadas; isso parece demonstrar que os interlocutores estão mais unidos por temas afins do que por seus lugares sociais. Compreendido como partícipe de um grupo ou classe, o indivíduo é, na Rede, fruto de sua expressão lingüística e será somente na e pela linguagem escrita que se poderá vislumbrar a sua identidade. Por outro lado há salas de bate-papo mais reservadas para colegas, como o caso do MSN, ambiente em que só interagem pessoas conhecidas e, portanto, com seus contextos sociais definidos e identidades conhecidas.

O MSN é um programa de mensagem instantânea criado pela Microsoft Corporation. O programa permite que um usuário da Internet se comunique com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. O pioneiro nesse tipo de aplicação foi o ICQ, mas o público jovem tem sido mais adepto do MSN. Apesar de ter disponibilizado vídeo e som, os jovens, normalmente, preferem teclar seus textos para se comunicarem.

Outro ambiente virtual muito freqüentado são os fotologs, conhecidos também como flog ou flogão. Eles são blogs, diários virtuais constituídos de fotos e comentários. Sua forma de comunicação é de natureza assíncrona, não implica simultaneidade de composição, envio e recepção. É baseado em dois princípios fundamentais: atualização freqüente e microconteúdo, pequenos blocos de texto, atualizados freqüentemente, sempre com a última atualização no início do site.

Os fotologs possuem uma estrutura-padrão. Essa estrutura privilegia sempre a atualização mais recente, permitindo o visitante perceber se o diário foi atualizado ou não. A foto do dia é centralizada na parte superior desse espaço; ao lado esquerdo ficam fotos que servem de links para os diários e comentários dos dias anteriores, é uma espécie de histórico do blogueiro; ao lado direito ficam os favoritos, fotos que o blogueiro julgou importantes para estarem ali expostas. Ter a foto inclusa nos favoritos de alguém é considerado um privilégio. Essas fotos, também, servem de links, ou seja, são janelas para fotologs de pessoas selecionadas, favoritadas pelo dono do atual fotolog. No centro, abaixo da foto principal e do comentário do blogueiro ficam os comentários dos interagentes; mais abaixo fica o post, uma caixa aberta para que novos visitantes digitem seus comentários.

Essa estrutura aberta para novos comentários proporcionam espaços para a interação dos discursos. O blogueiro usa a janela principal, e os interagentes comentam na janela de comentários. Os fotologs são espaços de co-produção discursiva, à medida que ambos os interagentes participam da construção do discurso que se caracteriza pela coletividade, construído o tempo todo pelos blogueiros, pelos demais blogueiros e comentaristas. Há aqui uma reciprocidade na troca comunicativa.

Esses discursos pessoais e personalizados são reflexões e opiniões de um sujeito que se abre para ser lido e comentado por um leitor virtual. São discursos constituídos da “fala” de onde o sujeito quer ser “ouvido”. Cada *fotolog* representa um sujeito que é reconhecido pelo outro. É um ambiente de entrecruzamento de vozes num processo dinâmico. No espaço do próprio *fotolog*, o sujeito é escritor e leitor, os interagentes se escrevem, se lêem, se

comentam. A troca de experiência é uma constante nesse espaço de trocas discursivas.

O interdiscurso está associado com a relação entre o discurso do produtor do fotolog e seu meio exterior, explícita através dos links, comentários e interações com outros fotologs. Essa janela aberta a outros fotologs é uma espécie de hipertexto que possui um elo a uma aparente infinidade de outras janelas que estão sempre abertas. Uma imersão que pode levar o navegador a se perder do seu local de origem. É uma multiplicidade de caminhos, de vozes que se soltam e, ao mesmo tempo, se prendem a essa rede virtual, a esse labirinto.

O interdiscurso se estabelece como interação que consiste em interpelar, estabelecer relações de poder com o receptor, numa tentativa de levá-lo a um determinado caminho. No fotolog, há uma voz que grita à espera de comentários, porque o enunciado do comentário da janela principal é produzido em função do outro, com o objetivo de ter seu fotolog bem comentado e visitado. Essa construção em função do outro demonstra a heterogeneidade do discurso que visa a uma construção através de trocas comunicativas, uma interação entre os discursos.

O meio virtual exige que a linguagem utilizada ali se renove, porém as abreviações usadas não são por acaso. Percebe-se que a natureza do discurso eletrônico é pertinente ao entrelaçar a oralidade com a escrita. Ao utilizar a linguagem, eles estão, na verdade, interagindo. Os internautas irão criar cada vez mais uma linguagem própria para formar seus grupos. A necessidade de recriar linguagem para fazer parte do grupo é ainda mais acentuada no ciberespaço, pois, muitas vezes, esse é o único recurso de expressão de que os interlocutores dispõem. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 109):

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social.

Estudiosos contemporâneos afirmam que essas transformações estão criando uma nova cultura e modificando as formas de produção e apropriação dos saberes.

4.3 Estudos e posicionamentos relacionados à linguagem digital

Com o advento da Internet, surgiram novos gêneros textuais que suscitaram discussões principalmente no meio acadêmico. O assunto em questão, geralmente, é a modalidade escrita de alguns ambientes da mídia digital.

Jornais e revistas estão publicando artigos ou matérias sobre o código inovador desses ambientes. Como exemplo, podemos citar a matéria “Você fala a minha língua?” (Merola, 2005) com uma abordagem sobre a forma de os jovens se identificarem através desse código. Há relato de alguns professores que não são contra essa forma de escrita desde que não reproduzam a linguagem fora da rede. Os próprios adolescentes criticam o uso indiscriminado dessa linguagem. Na hora de provas, trabalhos e redações, a escrita exigida é a normatizada pela gramática tradicional. De acordo com uma vestibulanda, o hábito do ciberespaço está contagiando, causando confusão na hora de escrever conforme padrões exigidos. Isso também tem acontecido com alunos de faculdade. Um deles, do curso de Letras da Uerj, diz ter necessidade de reler seus trabalhos com muita atenção.

Por outro lado, o coordenador do concurso da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a coordenadora da banca de redação da PUC (Pontifícia Universidade Católica) não vêem problemas; eles acreditam que os alunos sabem quando podem ou não usar a linguagem da Internet.

Uma professora de Literatura e redação diz que, na verdade, precisamos estar atentos para saber se o erro foi por empolgação ou por dúvida na grafia. A polêmica é tanta que até mesmo na rede, há comunidades que defendem e outras que repudiam.

Franco (2005, p. 17) desabafa:

- Eu fiquei surpreso e estarecido quando li, num site da internet, daquele de fotos de pessoas ou grupos, chamado “fotolog”, “flogão” ou coisa do gênero, a seguinte expressão, escrita por uma adolescente: “parexih cum tighh...mtuuu buitu teu plimux... ti amuuu Bjú” (sic). [...] Observo com angústia essa nova geração, vitaminada com a internet, que se manifesta de forma sintética e ininteligível. Se não houver um estímulo à comunicação regida pelos ditames da gramática, pode-se entrar num círculo vicioso sem volta e de conseqüências previsíveis: quem vencerá no mercado de trabalho, galgando funções de responsabilidade, se não souber dominar o idioma pátrio?

Ele acredita que o português está se deteriorizando e que os jovens estão com dificuldade de se expressar, sendo impedidos de exercer plenamente a cidadania. Ele chama atenção para os vestibulares, a catástrofe que tem sido e como o convívio com essa forma de linguagem pode agravar o problema.

Há investigações sobre essa linguagem, seus sujeitos, seus discursos e suas formas de interação. Os protagonistas, normalmente, são hipertextos, chats, e-mails, fotologs, listas de discussão, dentre outros. Os pesquisadores estão despertos para os deslocamentos e mudanças do padrão de sociabilidade. Segundo Levy (1993, 17) “vivemos um desses raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”.

Ramal (2000) discute o deslocamento da forma linear da escrita para uma não linear com base nos conceitos bakhtinianos de dialogia e polifonia. A importância dada a esse assunto se dá pelo fato de a cibercultura privilegiar o hipertexto que conduz a escrita a uma vertente distinta da tradicional. Nessa nova vertente, a autora traça a característica de não-linearidade do hipertexto. Segundo Freitas (2005, p. 9), surgiram “novos gêneros (hiper) textuais (bate-papos nos chats, e-mail, fórum, site, home-page) ligados à interatividade verbal e, conseqüentemente, se tornaria responsável por novas formas e/ou funções de leitura e escrita”.

Essa nova forma de linguagem produziu algumas discussões sobre o fato de que a escrita tradicional estaria perdendo espaço, podendo ser

“destruída”, inclusive, pela cultura virtual. No entanto, há autores que não vêem grandes problemas com relação a isso. Santaella (1996, p. 140) comenta:

A história nos tem demonstrado que a tendência dos meios não é a desintegração [...], mas de criar sistemas integrais, interdependentes, de modo que um meio se alimenta do outro ao mesmo tempo em que o retroalimenta.

Lévy e Santaella afirmam que a tecnologia virtual possibilitou a efetivação das múltiplas linguagens. Lévy (1996, p. 72) diz que “quanto mais as linguagens se enriquecem e se estendem, maiores são as possibilidades de simular, imaginar, fazer imaginar um alhures ou uma alteridade”. Desse modo, segundo Santaella (1981) em termos de ensino-aprendizagem é necessário buscar as possíveis riquezas de entrecruzamento entre elas, pois ligada à emergência da linguagem, surge uma nova rapidez de aprendizagem. A evolução cultural anda mais depressa que a evolução biológica. É preciso se adaptar a essa nova cultura.

Grupos de pesquisa como o grupo Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, desde 1995, dedica-se a investigar questões de leitura e escrita a partir de diferentes ângulos. Daí nasceu a pesquisa “A construção/ produção de leitura/ escrita na Internet e na escola: uma abordagem sociocultural” (1999-2001). Essa pesquisa tem como objetivo práticas de leitura e escrita – na Internet e na escola - de um grupo de estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; os pesquisadores refletem sobre: a trajetória da escrita, do seu surgimento aos dias atuais; a interface oralidade/ escrita; o surgimento de novos gêneros textuais (digitais); o processo cognitivo; as implicações sociais, psicológicas, (meta) cognitivas, (meta) lingüísticas e didático-pedagógicas da escrita e leitura de adolescentes mediadas pela Internet. Tal pesquisa motiva o surgimento de novas reflexões teóricas dentro do contexto virtual.

Marcuschi e Xavier (2004) organizam artigos que discutem diferentes perspectivas teóricas da linguagem digital: as mudanças promovidas nas atividades lingüístico-cognitivas dos usuários; como essas mudanças afetam o processo ensino-aprendizagem da língua na escola e fora dela; conceitos de

hipertexto, gêneros eletrônicos, discurso, leitura e ensino à distância mediados pelo computador. No que diz respeito à sala de bate-papo, os estudiosos analisam a natureza híbrida do mesmo, constatando uma nova relação com a escrita.

Coscarelli (2003) organiza artigos a partir de uma mesa redonda realizada na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2000, em que houve discussões sobre a influência das novas tecnologias na linguagem e na cognição humana. Tais artigos abordam visões diversificadas sobre vários aspectos da Informática aplicada à Educação.

Menezes (2001) apresenta o resultado de um grupo de pesquisa, envolvendo profissionais de diferentes regiões do país. Os artigos abordam uma proposta interdisciplinar envolvendo a Análise do Discurso e a Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras; as novas modalidades de comunicação decorrentes do advento da Internet; observações empíricas de características próprias dos gêneros digitais e as interfaces entre letramento e oralidade nesse tipo de interação. A autora (2001, p. 12) acredita que esses trabalhos “retratam experiências pioneiras em uma nova modalidade de ensino aprendizagem” e que servirão de estímulo à nova prática de ensino *on-line*.

Ramal (2002) expõe o resultado do estudo sobre os modos de pensar, de aprender e de se relacionar com o conhecimento hoje. A importância de sua investigação está no fato de considerar as mudanças que estão ocorrendo na organização e na produção de conhecimento na atual sociedade tecnológica “na qual a inteligência passa a ser compreendida como o fruto de agenciamentos coletivos que envolvem pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudando as estruturas da nossa subjetividade, mudam também as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino e de aprendizagem” (ibid, 2002, p. 13).

A cibercultura está relacionada à velocidade das informações circuladas. Ao tratar das relações entre trabalho, cidadania e aprendizagem, Ramal (2002) chama atenção para a importância de se compreender esse novo ambiente abrindo caminhos para que a escola possa formar um cidadão capaz de participar, ativamente, da sociedade. Vejamos seu depoimento seguinte:

Ao longo da pesquisa, tenho pensado nas novas relações simbólicas entre sujeitos, conhecimento e linguagens, e entre escola e sociedade, realizando um estudo voltado para as articulações possíveis entre novas linguagens e sentidos produzidos. Quero também, por meio da análise de determinadas representações discursivas, das relações entre palavras-imagens, (hiper) textos-leituras e multimídia/ciberespaço-educação, apontar para a possibilidade de novas práticas de leitura e de aprendizagem nos espaços educacionais da cibercultura, não-restritivas e mais abertas para a pluralidade dos sentidos (ibid, 2002, p. 15).

São muitos os estudiosos que têm buscado compreender o contexto virtual, todavia investigações concretas sobre a interferência da escrita de ambientes virtuais nas produções de textos na perspectiva do presente estudo não foram encontradas.

Santos (2004), em sua pesquisa de dissertação “O chat e sua influência na escrita do adolescente”, se limita à verificação do código lingüístico. Ela discute se a linguagem de chat é escrita ou falada, fazendo um apanhado de estudos sobre gêneros textuais, suas características e formas de interação. A autora, após análise dos dados, chegou à conclusão de que a linguagem usada nos chats é influenciada pelo ambiente virtual e que os adolescentes pesquisados sabem adequar a linguagem a diferentes gêneros textuais, em diferentes situações de comunicação.

Compreender a linguagem, baseando-se em perspectivas teóricas sobre a mesma, favorecerá bastante no esclarecimento dos fatores que levam o jovem a produzir textos formais com determinadas características das salas de bate-papo. Resta, agora, apresentar o problema e traçar o percurso metodológico utilizado, que permitiu a reflexão e análise dos dados, em busca de possíveis respostas ou novas perspectivas para investigações.

5. O PROBLEMA

5.1 A questão problema

Na revisão de literatura, destacou-se que a língua é dinâmica e heterogênea, concepção reforçada pela teoria bakhtiniana, contudo ainda prevalece entre muitos o preconceito lingüístico, a idéia de que o comportamento padrão deve refletir as concepções da gramática normativa e a crença de que o papel da escola é ensinar essa língua padrão.

Por outro lado há toda uma política de inserção das escolas na cultura digital, quer essas sejam públicas ou particulares e a Internet transformou a situação pragmática da comunicação, levando os indivíduos a criar novas formas lingüísticas para atender às exigências do ambiente virtual. Isso tem preocupado os educadores, de modo especial àqueles mais conservadores, que temem a influência “desfavorável” desses ambientes na escrita convencional dos alunos.

Na revisão de literatura não se constatou nenhum estudo que abordasse diretamente essa questão, o que motivou a realização desta pesquisa, objetivando responder às seguintes questões:

- Os alunos que participam de chats e fotologs apresentam uma escrita diferenciada no que diz respeito às características da linguagem de chats e fotologs e fatores de textualidade, em comparação àqueles que não participam?
- Em se constatando a diferença, ela é mais evidente quando o interlocutor é informal ou pessoa próxima do aluno?

5.2 Definição de termos

Neste estudo, conforme mencionado na introdução deste trabalho, o significado da palavra escrita inclui não somente os aspectos ortográficos, o código, mas também outras características necessárias no ato de escrever, tais como aquelas que podem contribuir para a transmissão, compreensão das idéias do autor, bem como os discursos ali impregnados, ou seja, inclui os fatores de textualidade (aspectos conceituais e lingüísticos). A definição dos fatores de textualidade foi apresentada no item 2.2 (p. 34) e sintetizada na ficha de avaliação (anexo 6).

5.3 Hipóteses

- A linguagem de chats e fotologs, mediada pela Internet, influencia e altera, significativamente, a escrita dos adolescentes que têm acesso a esse ambiente virtual.
- A influência da escrita de chats e fotologs sobre a escrita tradicional é mais evidente em situação externa ao ambiente virtual, quando o interlocutor, a quem a mensagem é dirigida for informal ou está mais próximo do produtor do texto.

6. METODOLOGIA

6.1 Procedimentos preliminares de identificação dos sujeitos

Decidiu-se que esse estudo seria realizado numa cidade de pequeno porte, localizada no sul do Estado do Espírito Santo, uma vez que as primeiras discussões presenciadas pela pesquisadora sobre a interferência ou não da linguagem de chats e fotologs, na escrita dos alunos, procederam no contexto escolar em que a mesma atuava enquanto professora de Língua Portuguesa naquela cidade. A partir dessas inquietações, acreditou-se que uma pesquisa, sobre os problemas levantados, poderia oferecer contribuições relevantes a esse contexto.

A escolha dos sujeitos decorreu de um levantamento prévio em três escolas particulares existentes na cidade, cujos alunos têm maior poder aquisitivo e, conseqüentemente, maior possibilidade de terem um computador em casa. Esse levantamento foi feito aplicando-se um questionário de sondagem (Apêndice1), com o propósito de conhecer a experiência do aluno em relação ao computador. Todas as escolas tiveram boa receptividade, bem como os alunos tiveram boa vontade em responder às questões.

Inicialmente, pensamos em trabalhar com os alunos do Ensino Médio, eliminando os do 3º ano por estarem envolvidos com o vestibular. Depois acreditamos que seria melhor desconsiderar esse grupo e trabalhar com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, que estariam mais propensos à influência da linguagem virtual, por estarem desde o início em contato com a mesma. Isso, possivelmente, não ocorreria com os alunos das séries mais adiantadas, uma vez que a introdução do computador nas residências é recente.

No levantamento preliminar, constatamos que os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental faziam menos uso de chats e fotologs em comparação aos das séries finais. Isso se deve, provavelmente, pela falta de

maior domínio da língua materna e por seus interesses estarem mais voltados para atividades lúdicas.

Finalmente, optamos pelos alunos de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, porque nessas séries foi verificada a presença dos usuários de maior frequência à Internet e, paralelamente, a existência de um grupo significativo que não tinha acesso a esse ambiente.

Após levantamento feito nos três estabelecimentos de ensino da cidade, fizemos uma comparação dos resultados e verificamos que em dois deles era pouco representativo o número de alunos que participam de chats e fotologs. A maioria dos sujeitos dessas escolas é proveniente de famílias menos favorecidas financeiramente, não possuindo condições, ou de adquirir um computador, ou de manter um provedor para ter acesso à Internet.

A partir de então, determinamos que fossem observados somente estudantes de uma das escolas particulares em que se concentram um maior número de alunos de poder aquisitivo elevado e, por conseguinte, maiores condições de acesso à Internet. As turmas que selecionamos como alvo de nossa investigação (7^a e 8^a séries) totalizam 79 alunos.

Fizemos uma seleção final dos sujeitos da pesquisa, a partir de dados levantados noutro questionário (Apêndice 2), cuja primeira parte repete à do questionário preliminar, e que foi respondido pelos alunos das turmas de 7^a e 8^a séries dessa escola. Dentre os 79 alunos que responderam ao questionário, selecionamos aqueles que mais participam e os que não participam. Consideramos também como não participantes, aqueles que raramente participam desses ambientes.

Essa frequência de participação em chats e fotologs foi analisada levando em consideração três aspectos: o número de anos de utilização desses ambientes, sua frequência diária e o número de horas de cada participação. Cada aspecto foi analisado, inicialmente, em separado, para cada indivíduo, e depois feita a tabulação englobando os três aspectos em relação a cada pessoa (número de anos, frequência diária e número de horas).

Para chegarmos à tabulação conjunta dos três aspectos mencionados, utilizamos o seguinte procedimento: multiplicamos o número total de meses

dos anos em que o aluno utilizou os ambientes, pelo número aproximado de vezes por semana em que o sujeito fez uso do computador para conversação. Tudo isso foi multiplicado pela quantidade aproximada de horas de utilização semanal mencionada pelos alunos. O produto dessa operação indicou o número total aproximado de horas de utilização dos serviços de chats e fotologs para cada estudante.

As variáveis relacionadas ao tempo de frequência anual e semanal de utilização de chats e fotologs, bem como relacionadas ao número de horas diárias de utilização desses serviços, foram analisadas em conjunto, para fins de seleção dos sujeitos, conforme descrito anteriormente. Como informação complementar, descreveremos a seguir cada uma delas isoladamente.

Observando a tabela 1 (Apêndice 7), constata-se que o percentual de pessoas que possuem computador independentemente de usar ou não chats e fotologs, não é muito distante entre o grupo de usuários e não usuários deste serviço: 93,3% dos usuários de chats e fotologs possui computador em casa; 80% dos não usuários possui esse artefato.

Constata-se que, embora o percentual de alunos com computador em casa seja maior em comparação ao percentual de não usuários de chats e fotologs que o possui (93,3% no primeiro grupo mencionado e 80% no segundo), evidencia-se que é significativo o número de não usuários com computador. Talvez isso ocorra, devido a possíveis interferências da família. Entretanto, trata-se de uma suposição que necessitaria de esclarecimentos posteriores junto aos pais, e que extrapola os objetivos deste estudo.

Analisando os dados da tabela 2 (Apêndice 7), constata-se que o tempo de aquisição do computador pelas famílias dos alunos, tende a ser maior para as famílias dos usuários de chats e fotologs, em comparação à família dos não usuários.

No que diz respeito ao tempo em que os sujeitos vêm se utilizando de chats e fotologs, percebe-se que esse tempo varia entre menos de um ano a aproximadamente três anos ou um pouco mais (tabela 3, apêndice 7). A comparação dos dados da tabela 3 com os da tabela 2, parece indicar que não há uma correspondência exata entre o tempo de aquisição do computador, e o

tempo de utilização de chats e fotologs; os alunos foram introduzidos nesses ambientes virtuais não de imediato ao da aquisição do computador.

A maioria dos sujeitos, isto é, 66,6%, faz uso diário de chats e fotologs; o restante do grupo, ou seja, 26,7% dos seus membros, a utiliza de duas a cinco vezes por semana, e uma minoria de 6,7%, apenas uma vez por semana (tabela 4, apêndice 7).

Ao utilizar-se do computador para conversação, constatou-se que o tempo aproximado de permanência do usuário no ambiente virtual, varia entre 2 e 3 horas para 60% dos sujeitos; entre 4 e 5 horas para 33,3%; e mais de 5 horas, para 6,7% dos respondentes (tabela 5, apêndice 7).

Após a obtenção desses resultados, selecionamos os alunos situados nos dois extremos: aqueles que tinham maior e menor tempo de utilização desses ambientes virtuais.

O grupo intermediário foi excluído do estudo, uma vez que procedendo assim, poderemos analisar melhor a influência ou não da linguagem do ambiente virtual na escrita convencional dos sujeitos. Para ter um número equilibrado de sujeitos, optamos por trabalhar com o total de trinta alunos (quinze alunos usuários assíduos e quinze não usuários), lembrando que o grupo de não usuários também diz respeito aos que raramente usam esses ambientes.

Reconhecemos que no contexto utilizado, a exatidão das respostas seria impossível; fizemos, assim, uma tentativa de maior aproximação da realidade, reconhecendo, porém, os limites desse procedimento.

6.2 Contextualização do local onde o estudo foi realizado

O estudo ocorreu numa escola particular, considerada na cidade não só como uma escola onde estudam aqueles de nível sócio-econômico mais alto, mas também de qualidade. A maior parte dos alunos pertence à classe média, cujos responsáveis investem aproximadamente 70% do salário mínimo por mês em busca de maior qualidade educacional para seus filhos. Em geral, os pais possuem nível médio e superior de escolaridade.

Os alunos são assistidos por nove professores do sexo feminino, todos com pós-graduação Lato Sensu, sendo que três na área de educação e seis na área específica. Esses professores estão constantemente se submetendo a cursos de capacitação promovidos pela Instituição. Utilizam um material didático elaborado por uma equipe especializada da Rede Pitágoras de Belo Horizonte cujo aparato teórico oferece sustentação a uma prática pedagógica inovadora.

Apesar das constantes atualizações dos professores, há ainda algumas dificuldades em associar determinadas teorias à prática pedagógica. Um bom exemplo é a visão ainda conservadora da língua, cujo detentor do saber lingüístico é apenas o professor de Língua Portuguesa. As professoras da área sentem-se sobrecarregadas com essa responsabilidade. Outro aspecto conservador é a preocupação exagerada com a normatização da língua, gerando maior inquietação e preconceito com relação à linguagem dos chats e fotologs utilizada pelos alunos.

Há de se considerar, inclusive, que nessa escola existe uma cobrança constante por parte dos pais, para que a escola continue adotando práticas pedagógicas tradicionais. A área da Língua Portuguesa sofre essa pressão, visto que a proposta induz a um estudo da língua em sua dinamicidade, valorizando todas as formas de variação, sem privilegiar a norma padrão de forma preconceituosa com relação às demais variedades.

Dentro desse contexto, encontra-se o grupo de alunos que está utilizando uma variedade distinta daquela estabelecida pela norma padrão. Para compreendê-los melhor, traçaremos em seguida um perfil dos sujeitos deste estudo, participantes e não participantes de chats e fotologs.

6.3 Caracterização dos sujeitos

Os sujeitos selecionados são adolescentes, com idade que varia entre 13 e 16 anos, com 66,6% do grupo com idade de quinze anos (tabela 6, apêndice 7).

Neste estudo, predomina entre os usuários de chats e fotologs, pessoas do sexo feminino (66,6%); os não usuários, em sua maioria, são do sexo masculino (80%). Vê-se assim que a maior preferência por esses ambientes se concentra entre adolescentes do sexo feminino. A tabela 7 (apêndice 7) refere-se à frequência e percentagem dos alunos por gênero.

A maioria do grupo (70%) é natural do município de Alegre/ E.S., onde se realizou esta pesquisa. Os demais participantes são provenientes de municípios próximos, a maioria do próprio Estado, ou localizados em Estados circunvizinhos (tabela 8, apêndice 7).

A percentagem dos pais dos não usuários de chats e fotologs que possuem curso de nível superior é maior em comparação aos pais de usuários. Somando as percentagens mencionadas na tabela 9 (apêndice 7) relativas a curso superior e curso de pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, constata-se que enquanto 39,7% dos pais dos usuários de chats e fotologs têm curso superior ou pós-graduação, 63,4% dos pais dos não usuários os têm. Vê-se assim que é um percentual significativo relacionado aos pais dos não usuários em comparação aos pais dos usuários. Talvez isso ocorra em decorrência de os pais, com nível superior de escolaridade, imporem mais limites ao uso do computador, objetivando maior dedicação aos estudos.

A seguir, traçaremos algumas características, relacionadas apenas aos usuários assíduos que fazem parte deste estudo, com base no questionário aplicado, bem como no grupo de discussão do qual participaram.

Indagando os usuários o que os incentiva a participar de ambientes de chats e fotologs, as respostas variaram, porém se concentraram no seguinte: o que os leva a participar desses ambientes é principalmente a oportunidade de interagirem com outras pessoas, sejam elas amigos, pessoas da mesma idade, ou pessoas diferentes (60,0% do grupo, segundo dados da tabela 10, apêndice 7). Outras respostas obtidas foram as seguintes: oportunidade de ver a foto da pessoa, que o programa do fotolog possibilita (13,3% dos respondentes), buscar novidades (10,0% do grupo), oportunidade de participação de jogos ou de satisfazer curiosidades (3,3% dos respondentes).

Todos os participantes mencionam gostar de participar de chats. Comparando a utilização de chats com a do fotolog, 60,0% do grupo mencionaram utilizar fotologs, enquanto 100,0% responderam utilizar chats (tabela 11, apêndice 7).

O chat mais utilizado pelo usuário é o MSN, 100,0% do grupo (tabela 12, apêndice 7); apenas um aluno usuário do MSN mencionou utilizar também o ICQ.

O grupo de discussão sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional, da qual participaram usuários e não usuários desses ambientes, reforçou a maior participação dos alunos em chats em comparação ao fotolog, enfatizando também a preferência pelo MSN.

A maior participação no MSN, segundo o depoimento dos participantes, ocorre devido aos motivos apresentados a seguir, por ordem de maior incidência de respostas: possibilidade de conversar com amigos e familiares, inclusive com aqueles que moram distantes; forma de comunicação mais econômica em comparação ao telefone, conseqüentemente, de maior aprovação dos pais; alternativa para preencher o tempo; forma de conversação mais próxima à face a face, em comparação ao telefone, pela possibilidade de utilização de câmara e microfone.

Os seguintes depoimentos ocorridos no grupo de discussão confirmam a preferência dos usuários pelo MSN:

Sujeito 1: “Ah eu, uso mais o MSN assim pra, pra diversão, tipo assim, eu entro no MSN assim e encontro com os meus amigos e aí você não precisa gastar o telefone, ligando pra eles, aí seu pai fica falando, aí vai ser coisa que seu pai vai ficar falando desliga isso aí, menino! Você tá muito tempo aí. E fica muito mais fácil de se comunicar também. Várias coisas muito mais fácil.”

Sujeito 2: “Oh, eu tenho e gosto muito, porque a gente vê a foto de todo mundo e tem oportunidade de comentar se ficou legal ou não, é muito irado, como por exemplo, quando você viaja, tem um momento muito engraçado, aí você posta a foto, faz o comentário e espera a galera comentar; a gente fica ansiosa pra ver se a foto do dia fará sucesso ou não, se teremos muitos comentários ou não.”

Sujeito 3: “Eu fico com preguiça de sair, aí eu fico com o pé pra cima, só digitando e comendo; meu amigo, às vezes, mora ao lado, mas é mais cômodo digitar, ficar sentada numa boa igual um gremilinho.”

No que diz respeito aos motivos que levam os sujeitos a participarem de fotologs, foram apontados os seguintes: possibilidade de uma avaliação do próprio indivíduo pelos outros interlocutores e vice-versa; oportunidade de conhecer outras pessoas; forma de ocupar o tempo livre; meio de integração no grupo a que pertence. Percebe-se nos depoimentos dos respondentes que suas falas vão ao encontro de características apontadas por autores especializados no assunto, como Erikson (1973), no que diz respeito à necessidade do adolescente de pertencimento a um grupo, ou de ser aceito por seus pares, refletindo na escolha de suas atividades. O fotolog pode ser um meio de avaliação da auto-imagem ou da criatividade do usuário, pela possibilidade de exposição de suas fotos ou imagens produzidas por ele para avaliação do grupo.

Indagando o grupo sobre a maneira como adquiriram a linguagem de chats e fotologs, a resposta unânime foi de que isso ocorreu através da observação de outras pessoas que já tinham prática nesses ambientes, ou então, fazendo-lhes perguntas quando ocorriam dúvidas. Essa aprendizagem aconteceu numa situação espontânea, sem nenhuma orientação planejada, conforme a fala seguinte:

Sujeito 4: “A gente vê assim as pessoas que já usam há mais tempo, que já conversam mais tempo na sala de bate papo, aí você vai observando, vai variando, tentando entender o que ta escrito; só com duas vezes você já pega. Às vezes, com duas letras você já sabe o significado.”

Informaram que a especificidade da linguagem de chats e fotologs decorre da natureza da relação que se estabelece na conversação em ambiente virtual, isto é, uma relação que se caracteriza pela simultaneidade da fala de diversos interlocutores, o que exige rapidez, segundo depoimento a seguir:

Sujeito 5: “O próprio convívio nos leva a esse tipo de linguagem; às vezes temos que conversar com dez pessoas ao mesmo tempo, então temos que abreviar, ser muito rápido; a gente acaba se acostumando.”

Relataram que na fase inicial de utilização da linguagem virtual, foram encontradas dificuldades relacionadas à decifração da escrita do interlocutor, decorrente da abreviação da palavra. A adaptação inicial constitui um processo que exige tempo, isto é, não ocorre de imediato, mas resulta da convivência ou aprendizagem nesse próprio ambiente. As dificuldades encontradas no início, relacionadas à compreensão da linguagem virtual, manifesta-se posteriormente apenas quando o interlocutor exagera na abreviação de palavras.

Os internautas escolhem seus interlocutores levando em conta a faixa etária dos mesmos. A maioria (60,0% dos respondentes) prefere interagir com pessoa de sua faixa etária ou adolescente; os demais (40,0%) gostam de interagir com pessoas de todas as idades (tabela 13, apêndice 7).

6.4 Recursos de observação utilizados na coleta dos dados:

Foram utilizados os seguintes recursos de observação:

- Questionário preliminar para seleção dos sujeitos;
- Questionário da pesquisa propriamente dita;
- Questionário aos professores;
- Redação;
- Grupo de discussão.

A seguir descreveremos os recursos de observação utilizados:

Inicialmente elaboramos um questionário para sondagem (apêndice 1) com a finalidade de escolher os sujeitos a serem observados. Mais tarde, na segunda parte do questionário da pesquisa propriamente dita, retornamos às questões do questionário preliminar, isto porque já havia passado algum tempo do levantamento inicial, e consideramos necessário reavaliar a relação dos sujeitos com o computador, a fim de verificar se tinha ocorrido mudança significativa.

O questionário da pesquisa (apêndice 2) é dividido em três partes: a primeira parte, que repete o primeiro questionário, destina-se à identificação do usuário de chats e fotologs, como mencionado anteriormente, com a finalidade de revalidar a escolha dos sujeitos; a segunda diz respeito à caracterização dos sujeitos e a terceira, à relação do aluno com a mídia digital, subdividindo-se em duas partes: uma que trata da relação do usuário com o ambiente de chats e fotologs, por conseguinte destinada somente a esses usuários, e outra destinada a todos os sujeitos (usuários e não usuários), abordando a relação entre a escrita de chats e fotologs com a escrita convencional.

Elaboramos também um questionário destinado aos professores (apêndice 3), com a finalidade de obter informações sobre os sujeitos (alunos)

numa perspectiva distinta dos mesmos. Esclarecemos que as informações referentes à parte de caracterização do professor, relacionada à sua formação e gênero, mencionadas anteriormente, foram obtidas através do contato inicial com o próprio professor, julgando assim dispensável a sua inclusão no questionário, como é de praxe se fazer.

As questões destinadas ao professor repetem algumas das perguntas feitas aos alunos: se há relação entre escrita no ambiente virtual e convencional; se eles vêem alguma diferença na escrita entre aqueles participantes e não participantes desses ambientes virtuais; se ouvem algum comentário de outros professores ou mesmo de alunos, relacionados à escrita dos que freqüentam tais ambientes.

Todos os dois questionários, destinados aos alunos e aos professores, foram testados previamente com um grupo de sujeitos equivalentes, antes de serem aplicados, a fim de avaliar a adequação do mesmo.

O terceiro instrumento diz respeito à redação sobre tema sugerido destinado a dois interlocutores distintos: um informal, podendo ser um colega ou um familiar; e um formal, podendo ser o secretário de cultura da cidade, ou o editor de uma revista. O motivo de solicitar redação a dois destinatários de posição distinta foi para averiguar se haveria alteração na escrita, em decorrência do tipo de interlocutor, ou seja, se a um destinatário mais próximo, a forma de escrita seria mais informal, conseqüentemente, haveria maior influência da escrita virtual em comparação a um destinatário mais distante ou formal. Esse pressuposto vai ao encontro da teoria de Bakhtin, aprofundada anteriormente na revisão de literatura (parte 3.1).

O tema sugerido trata de histórias sobre o festival de Alegre. A escolha do tema se justifica em decorrência do evento anual que ocorre no município e que atrai pessoas de todas as partes do país, projetando a cidade além fronteira, e deixando as pessoas, de modo especial os adolescentes, bastante motivados para o evento e, por sua vez, para a produção do texto. Foram 60 textos produzidos, 30 destinados a um interlocutor informal, e 30 a um formal. De trinta redações para cada destinatário, 15 foram produzidas por participantes de chats e fotologs e 15 por não participantes.

Para análise do conteúdo das redações e, por sua vez, para verificar se existe interferência significativa da linguagem da Internet na escrita tradicional, utilizamos como instrumento uma ficha de avaliação da escrita das redações, contendo na parte I características da linguagem de chats e fotologs, e na parte II os fatores de textualidade (apêndice 6). Na abordagem teórica sobre a mídia digital (parte 4. 2), delimitamos algumas características da linguagem de chats e fotologs que nos ajudaram a elaborar a ficha de avaliação das redações dos sujeitos. A categoria “características de chats e fotologs”, na parte I da referida ficha, inclui as seguintes subcategorias: utilização de símbolos; utilização de letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica; marca interjetiva; reticências; abreviaturas e reduções ortográficas; supressão de letra maiúscula; utilização de letras na representação de palavras; apresentação de números em substituição à palavra; transcrição de vocalização e marcas da oralidade; ausência de acentuação e de pontuação e, por fim, desvio ortográfico.

Na segunda parte da ficha, foram apresentados os seguintes fatores de textualidade, divididos em dois aspectos, conforme descrito na revisão de literatura deste trabalho: o conceitual ou relacionado à coerência, e o lingüístico. Recapitulando, o aspecto conceitual envolve: não-contradição, continuidade, progressão, articulação, consistência. o aspecto lingüístico, diz respeito a: coesão; morfossintaxe; paragrafação e pontuação; ortografia e acentuação; e adequação de linguagem. Tais aspectos se fundamentam no arcabouço teórico da Lingüística Textual, baseado em Beaugrande e Dressler (1981) mencionado anteriormente (parte 2.2).

Utilizamos também como recurso de observação, um grupo de discussão com perguntas dirigidas aos usuários e não usuários de chats e fotologs. Referente aos usuários, as perguntas relacionaram-se aos seguintes aspectos (apêndice 4): motivos que os leva a participar desses ambientes; como essa linguagem foi construída; dificuldades encontradas no início da utilização de chats e fotologs e no momento atual; forma de superação das dificuldades; possíveis facilidades que a linguagem da Internet apresenta em comparação à linguagem tradicional; interferência ou não dessa linguagem na escrita convencional; diferença ou não entre a escrita daqueles que participam e não participam desses ambientes virtuais.

As perguntas dirigidas aos não usuários dizem respeito aos seguintes aspectos (apêndice 5): o que os motiva a não participar desses ambientes; se a utilização da Internet modifica a escrita, e se afirmativo, de que forma; e se vêem diferença entre a escrita dos participantes e não participantes. Os procedimentos para coletar os dados através dos instrumentos supracitados são descritos a seguir.

6.5 Procedimentos de coleta de dados

Com o contexto e os sujeitos selecionados, conforme já descrito (parte 6. 1), o questionário (apêndice 2) foi aplicado a todos os alunos de 7^a e 8^a séries; assim o fizemos para que os alunos que não foram escolhidos como sujeitos da pesquisa não se sentissem excluídos. A única dificuldade encontrada foi conseguir novo horário para aplicação aos sujeitos faltosos. Com relação aos mesmos, foi necessário retornar à escola mais algumas vezes.

Paralelamente, foi aplicado o questionário direcionado aos nove professores dos alunos sujeitos da pesquisa, a fim de tornar as observações mais consistentes. Devido ao fato de não terem disponibilidade de horário para responder o mesmo na escola, levaram-no para casa e devolveram à coordenadora da escola. Isso foi mais produtivo, porque ofereceu mais tempo, dando condições de responderem com mais critério, entretanto muitos demoraram a entregar.

Após aplicação dos questionários, a pesquisadora pediu à professora de Língua Portuguesa das turmas para solicitar uma redação sobre histórias do festival de Alegre, com destinatário informal (como por exemplo: um colega ou um familiar) a todos os alunos das turmas de 7^a e 8^a séries. A professora pediu o prazo de uma semana para aplicação dessa redação. A pesquisadora recolheu e separou somente os textos dos sujeitos da pesquisa para avaliação.

Após quinze dias, a pesquisadora solicitou à professora que pedisse aos mesmos alunos para produzirem outra redação com o mesmo tema, porém com destinatário formal (como por exemplo: secretário da cultura de Alegre ou editor de uma revista). Houve algumas resistências, tanto da parte da professora, quanto da parte dos alunos. A professora estava com a carga horária bastante comprometida e os alunos eram constantemente avaliados, e isso dificultou conseguir um horário livre para aplicação deste instrumento, todavia isso não impediu o prosseguimento da pesquisa. Com relação aos alunos, alguns deles reclamaram pelo fato de ter que produzir um texto com o mesmo tema do anterior, mas mesmo assim o fizeram.

Foi promovido também um grupo de discussão com os participantes e não participantes de chats e fotologs. Inicialmente, foi realizada uma discussão na turma com algumas perguntas dirigidas aos usuários desses ambientes virtuais (apêndice 4), sendo observado apenas pelo grupo intermediário que não faz parte do estudo. Naquele momento foi solicitada a retirada da classe dos alunos não participantes sujeitos do estudo, uma vez que, posteriormente, seriam alvo do debate, também com perguntas dirigidas (apêndice 5). Após as discussões, abriu-se um debate geral. A finalidade desse encontro foi complementar às observações feitas através da análise dos questionários aplicados aos alunos e professores.

Em relação aos sujeitos não usuários da Internet, houve uma participação menor no grupo de discussão em comparação ao grupo de usuários, em decorrência de alguns alunos terem faltado ou estarem ausentes por motivo de prova de recuperação. Os alunos presentes mencionaram que não participam de chats e fotologs, pelas seguintes razões: por considerarem outras atividades mais significativas; por não terem domínio de uso do computador; ou simplesmente por não gostarem.

O grupo de discussão foi gravado, e posteriormente foi feita uma transcrição do conteúdo para melhor averiguação e apreensão dos dados, porém esses dados não enriqueceram suficientemente a presente investigação.

Passaremos, a seguir, aos procedimentos de tabulação dos dados.

6.6 Procedimentos de tabulação dos dados

Terminada a aplicação dos instrumentos para coleta dos dados, procedemos à tabulação dos mesmos, com o objetivo de observar se há interferência significativa da linguagem de chats e fotologs nas produções de texto, bem como verificar se essa interferência depende do tipo de interlocutor. Inicialmente, tabulamos os dados dos questionários aos alunos e professores. As respostas fechadas foram tabuladas manualmente (isso por ser um número pequeno de sujeitos) e computadas a sua frequência e percentagem. Das perguntas abertas do questionário e do grupo de discussão, foram feitas análise do conteúdo e classificação por categorias.

Logo em seguida, a pesquisadora fez a avaliação das redações dos sujeitos, tomando como critério para análise, as variáveis apresentadas na ficha de avaliação das redações (apêndice 6). Relembramos que essa ficha se destina tanto à avaliação das características da linguagem de chats e de fotologs (parte I da ficha), bem como à avaliação dos fatores de textualidade (parte II da mesma ficha).

No primeiro caso, procedemos da seguinte maneira: de acordo com as variáveis ou subcategorias correspondentes às características da linguagem de chats e fotologs, inicialmente, fizemos uma leitura das redações, classificando a escrita das mesmas de acordo com os quesitos contidos na ficha, e atribuindo a essa classificação a numeração correspondente à mesma. Finda a tarefa, procedemos à contagem da frequência e percentagem de cada item, o que será discutido na parte seguinte, referente à análise dos resultados.

No que diz respeito às variáveis relacionadas aos fatores de textualidade, adotamos outro procedimento para a tabulação: inicialmente decidimos que cada subcategoria dos fatores de textualidade, fosse ela integrante dos aspectos relacionados à coerência, ou integrante dos aspectos

lingüísticos, seria classificada numa escala que variava de 0 a 4, com o seguinte conceito: 4 (ótimo); 3 (bom); 2 (regular); 1 (insuficiente); 0 (critério não observado ou ausência do mesmo).

Após a definição dos critérios mencionados anteriormente, passamos à leitura dos textos produzidos pelos alunos em suas redações, e fomos classificando o conteúdo das mesmas, de acordo com as variáveis apresentadas na ficha de avaliação, e atribuindo um valor às mesmas, segundo a escala de classificação mencionada anteriormente.

Em seguida, nossa avaliação foi submetida à três juízes, especialistas em Língua Portuguesa. Para tal, selecionamos, aleatoriamente, utilizando a tabela de números randômicos, 20% das redações dos sujeitos de cada grupo (aqueles que utilizam e os que não utilizam chats e fotologs), selecionando, assim, doze redações para julgamento dos juízes (seis de cada grupo).

A classificação feita pela pesquisadora foi confirmada pela avaliação dos juízes, que se basearam na mesma ficha de avaliação utilizada pela pesquisadora (apêndice 6).

Para o cálculo de frequência e percentagem das respostas, utilizamos o seguinte procedimento: considerando que são quinze alunos em cada grupo e dez variáveis observadas relacionadas aos fatores de textualidade, totaliza em 150 o número de ocorrências do grupo; a percentagem de ocorrência relativa a cada variável ou fator de textualidade foi calculada tomando-se como referência a frequência total de ocorrência do grupo de quinze sujeitos em relação a cada variável, e o número total geral de todas as ocorrências (150).

No que se refere às informações obtidas através dos grupos de discussão que aconteceram separadamente para usuários e não usuários da Internet, as falas dos sujeitos foram gravadas e posteriormente transcritas. As falas, embora constituíssem respostas às perguntas formuladas pela pesquisadora, foram dispersas, e muitas vezes não chegaram a acrescentar novas informações àquelas obtidas através de questionário, constituindo desse modo, mais um reforço aos dados coletados através daquele instrumento. Por esse motivo, a transcrição das falas é apenas utilizada, quando convém, como reforço de observações em outros contextos.

Após tais procedimentos, fizemos uma tabulação da frequência e percentagem das classificações de cada variável observada.

As conclusões finais foram desenvolvidas através da triangulação, ou seja, através da análise das informações por incidência das respostas nos diversos recursos de observação utilizados.

Na próxima unidade, faremos a análise e interpretação desses dados, com a finalidade de obter respostas aos problemas levantados e apresentados anteriormente (parte 5.1).

7. ANÁLISE E INTERPETAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados, através dos diversos instrumentos de observação, passarão agora a ser analisados, objetivando responder às questões levantadas que constituem a razão deste estudo.

Retomando essas questões, vejamos inicialmente se os alunos que participam de chats e fotologs apresentam uma escrita diferenciada, em comparação àqueles que não participam. Essa análise será baseada na percepção dos alunos e professores acerca da linguagem de chats e fotologs, bem como no desempenho dos alunos em suas produções textuais. Apresentamos a seguir essas descrições, na ordem mencionada.

7.1. Percepção de alunos e professores a respeito da linguagem de chats e fotologs

Analisando as respostas dos alunos ao questionário que lhes foi aplicado, constatamos o seguinte: para 60% daqueles quinze alunos que pertencem ao grupo que utiliza com frequência chats e fotologs, existe influência dessa linguagem em sua escrita convencional (tabela 13, apêndice 7). Para esses sujeitos, essa influência se manifesta principalmente através de abreviaturas, de reduções ortográficas, objetivando a rapidez da escrita (71,4% das respostas, conforme tabela 14, apêndice 7).

É justamente essa rapidez, economia de tempo e redução de esforço da escrita desses ambientes virtuais que justifica a sua utilização na escola pelos alunos, segundo seus próprios depoimentos. Os usuários de chats e fotologs também mencionaram que o uso de gíria, comum nesses ambientes, costuma se manifestar na escrita convencional (28,5% dos respondentes). No grupo de discussão, foi ainda mencionada por esses sujeitos a influência dessa

linguagem na convencional, no que diz respeito a desvio ortográfico (troca de letras).

Mencionaram também que os professores não fazem comentários em classe referente à influência da escrita de chats e fotologs na escrita convencional (73,3% dos alunos). Esses depoimentos dos usuários encontra respaldo nas dos não usuários, para os quais (86,6%) também não existem comentários dos professores a respeito dessa linguagem (tabela 15, anexo 7).

Embora as respostas dos não usuários não tivessem sido tão significativas em termos de frequência, quanto à dos usuários, elas coincidem com as dos usuários, no sentido de que a interferência dos ambientes virtuais na escrita convencional se manifesta principalmente na forma abreviada de escrita, em decorrência da necessidade de rapidez (tabela 14, apêndice 7).

Um pequeno número de alunos não usuários não vê diferença na escrita convencional dos participantes e não participantes desses ambientes, isso porque os usuários sabem adequar a linguagem a cada situação (tabela 16, apêndice 7).

A opinião dos não usuários, manifesta no grupo de discussão, a respeito da interferência da linguagem da Internet na escrita convencional foi diversificada: para alguns não há interferência; para outros existe; e para um maior número de respondentes, isso vai depender do tipo de interlocutor: em se tratando de um interlocutor informal, pode ocorrer interferência, mas em situação formal ou de avaliação de conhecimento, não há interferência.

Essas informações, obtidas no grupo de discussão, reforçam as respostas do questionário aplicado aos alunos (apêndice 2). Observando os dados da tabela 17 (apêndice 7), constata-se o seguinte: enquanto os usuários responderam com maior frequência que a interferência da linguagem de chats e fotologs se manifesta, principalmente, através de uma maior abreviação da escrita, os não usuários enfatizaram a existência de erros na escrita. Parece, assim, que os não usuários percebem uma interferência mais negativa em comparação aos usuários.

Os usuários, conforme se esperava, têm uma maior aceitação dessa linguagem em comparação aos não usuários; entretanto, o percentual de

usuários respondentes que aprovam essa linguagem, não é tão expressivo, visto representar apenas 40,0% do total de respondentes (tabela 18, apêndice 7). Um percentual não muito abaixo dos usuários (33,3%) desaprova a linguagem de chats e fotologs, alegando que é uma linguagem errada, uma desapropriação e empobrecimento da língua, apresentando erros ortográficos, e dificultando o entendimento entre as pessoas. Esse posicionamento de alguns usuários, talvez, seja reflexo do que ouvem a seu redor, ou talvez decorra das conseqüências que isso lhes tem trazido. Comparando o percentual de usuários e de não usuários que responderam desaprovar a linguagem de chats e fotologs, verifica-se que os usuários apresentam uma opinião menos favorável em comparação aos não usuários (33,3% e 20,0% respectivamente, tabela 18, apêndice 7).

Nos grupos de discussão, usuários e não usuários da linguagem de chats e fotologs manifestaram outras opiniões, além das mencionadas: para alguns a utilização da linguagem desses ambientes virtuais está generalizada, estendendo-se até mesmo ao não usuário, enquanto para outros os não usuários não correm o risco dessa interferência. Alguns sujeitos mencionaram que o professor tem influência na utilização ou não dessa linguagem: aquele que exige muita rapidez de escrita em aula ou que utiliza uma escrita abreviada, indiretamente conduz o aluno à utilização dessa linguagem; por outro lado, o professor que permite mais tempo ao aluno ou que faz maior exigência da linguagem tradicional, desestimula a sua utilização.

Para os alunos, tanto usuários quanto não usuários de chats e fotologs, a escrita utilizada nos chats e fotologs ocorre com maior freqüência na escola, nas seguintes situações: nos exercícios solicitados pelos professores que exigem maior rapidez, ou nas situações em que a transcrição do raciocínio também exige rapidez. De qualquer forma, é comum a correção posterior do aluno, para atender às exigências do professor, relacionadas às normas gramaticais. Mencionaram que as características da escrita virtual se fazem menos presentes em situações de redação, quando podem ser feitas em casa, visto que estão mais sob o controle de tempo do aluno, ou quando os alunos se deparam com um professor de maior exigência na avaliação.

Isso reforça a fala dos alunos (usuários e não usuários de chats e fotologs) no sentido de que eles têm consciência de quando sua linguagem extrapola os limites da convencionalidade, bem como de que a utilização da linguagem virtual é uma decorrência da premência do tempo.

No que se refere aos nove professores entrevistados, os mesmos foram unânimes em responder que em suas concepções existe influência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional dos estudantes (tabela 19, apêndice 8). Como os alunos, eles também mencionaram que essa interferência se manifesta principalmente na utilização de abreviaturas ou de reduções ortográficas (45,4% de respostas). Num percentual menor, em comparação aos alunos, os professores também mencionaram o uso de gírias na escrita convencional (9,0% das respostas, tabela 20, apêndice 8). Os professores mencionaram ainda outras formas de interferência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional que, embora citadas por eles em menor número, não foram mencionadas pelos alunos, quais sejam: utilização de códigos não convencionais (símbolos, letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica, letras na representação de palavras); ausência de acentuação e de pontuação (tabela 20, apêndice 8).

As respostas dos professores vão ao encontro dos alunos usuários, afirmando também que a abreviação objetivando rapidez é o aspecto mais relevante (37,5% dos professores) de interferência da linguagem de chats e fotologs na convencional; com relação ao grupo de não usuários, as afirmativas dos professores, embora num percentual menor (12,5%), coincidem com as desses alunos, no sentido de que também percebem desvio ortográfico (troca de letras) por aqueles que participam desses ambientes (tabela 21, apêndice 8).

A opinião dos professores a respeito de comentários de alunos sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional é contraditória: para 55,5% dos docentes, os alunos não fazem comentários, entretanto para 44,5% dos mesmos, isso ocorre (tabela 22, apêndice 8). Aqueles professores que responderam que os alunos se manifestam, mencionaram que eles afirmam que a escrita de chats e fotologs influencia na escrita convencional,

descaracterizando-a (75,0% dos respondentes, segundo tabela 23, apêndice 8).

Segundo os professores entrevistados (100,0% dos respondentes, tabela 24, apêndice 8), outros docentes também comentam sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional dos alunos. Essas opiniões vão ao encontro de suas próprias percepções (opinião de 88,8% dos professores entrevistados, tabela 25, apêndice 8).

Uma boa parte dos professores (50,0%) se opõe à linguagem de chats e fotologs, e, provavelmente, esse percentual seria maior, caso não tivesse ocorrido respostas imprecisas (30,0%); apenas 20,0% aprovam essa linguagem, mencionando que os alunos sabem adequá-la às situações com as quais se deparam (tabela 26, apêndice 8).

Em suma, as respostas dos professores, relativas às características da linguagem de chats e fotologs que influenciam a escrita convencional coincidem com as dos alunos; apenas um professor mencionou que a escrita tradicional é supérflua. As descrições feitas revelaram também outras evidências:

- Para a maioria dos alunos usuários de chats e fotologs, essa linguagem tem influência na escrita convencional. Essa opinião vai ao encontro da opinião unânime dos professores. Os alunos que não se utilizam de tais ambientes apresentam opiniões mais diversificadas: para alguns existe, para outros não. Os alunos usuários de chats e fotologs aprovam mais a linguagem típica desses ambientes em comparação aos não usuários, embora essa diferença não seja tão acentuada.

- Os professores entrevistados mencionaram que seus colegas professores que não o foram compartilham de suas opiniões, entretanto, segundo depoimento dos alunos, os professores não se manifestam explicitamente sobre a interferência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional (pelo que pudemos observar, a manifestação do professor é através de atitudes de cobrança de uma escrita formal).

- Tanto para os professores, quanto para os alunos, a influência da linguagem de chats e fotologs se manifesta principalmente através de forma

abreviada de escrita ou de reduções ortográficas, objetivando rapidez. Algumas características mencionadas pelos professores não o foram pelos alunos.

- O motivo principal da utilização da linguagem virtual, na percepção dos alunos é a rapidez que essa linguagem propicia por sua forma abreviada. Essa escrita se faz também presente na escola, em situações que exigem rapidez e naquela em que as exigências do professor são menores. Reforça-se, portanto, a idéia de que o professor tem o poder de direcionar a forma de escrita dos alunos.

Uma vez descrito os dados obtidos através da aplicação do questionário aos professores e alunos, e também relativos às discussões em grupo, vejamos a seguir o que se constatou através da análise da escrita das redações solicitadas.

7.2. Desempenho dos alunos nas produções de texto

Em páginas anteriores descrevemos a percepção dos alunos usuários e não usuários, bem como a de seus professores, a respeito da influência dessa linguagem na escrita convencional; agora, procuraremos verificar na prática, se a percepção dos sujeitos condiz com a realidade.

Relembramos que foi aplicada uma redação, tanto entre alunos que participam, quanto entre aqueles que não participam de chats e fotologs (vide alguns exemplos nos apêndices 10 e 11). Por sua vez, cada um dos grupos deveria redigir duas redações: uma para destinatário formal e outra para destinatário informal. A avaliação dessas redações, como também mencionada na parte em que se descrevem os recursos de observação utilizados neste estudo (parte 6.4), baseou-se numa ficha dividida em duas partes: a primeira, relacionada às características da linguagem de chats e fotologs; a segunda, relacionada a fatores de textualidade, os quais por sua vez se dividem em aspectos conceituais e lingüísticos.

Vejam os resultados obtidos, relacionados às características da linguagem de chats e fotologs; em outras palavras, observaremos se, de acordo com a avaliação da pesquisadora, respaldada por juízes, há uma diferenciação na escrita entre os usuários e não usuários desses ambientes virtuais.

Inicialmente, verificaremos se a escrita dos usuários de chats e fotologs apresenta mais características da linguagem desses ambientes, em comparação à escrita dos não usuários. Analisaremos separadamente os dados: primeiramente, a redação, em se tratando de um destinatário “formal” e, logo depois, de um destinatário “informal”.

7.2.1 Desempenho dos alunos relacionado às características da linguagem de chats e fotologs

7.2.1.1 Em se tratando de um destinatário formal:

A nossa análise, nesta parte, baseia-se nos dados da tabela 27 (apêndice 9). Observando a referida tabela, constatamos que: os usuários de chats e fotologs apresentaram escrita mais distanciada da norma padrão em comparação aos não usuários, nos seguintes aspectos: pontuação, utilização de números em substituição à palavra, utilização de reticências e de supressão de letra maiúscula. Por outro lado, os usuários da Internet se situam um pouco mais próximos da norma padrão ou apresentam um desempenho um pouco melhor que os não usuários, nos seguintes aspectos: ortografia (troca de letras); acentuação; menor utilização de abreviaturas, de reduções ortográficas, de transcrição de vocalização e de marcas da oralidade.

Relembramos que a abreviatura foi o aspecto mais citado nos depoimentos dos próprios usuários e dos professores, por conseguinte pode

causar surpresa na análise das redações, pelo fato de os usuários apresentarem melhor desempenho nesses aspectos em comparação aos não usuários. Entretanto, vale lembrar que esta análise corresponde à escrita do usuário para um interlocutor formal, e os próprios sujeitos alegam que fazem correções para atender à exigência imposta ao tipo de situação.

Observamos que, em se tratando de um destinatário formal, o desempenho dos não usuários se aproxima mais da norma padrão em alguns aspectos; em outros, isso não ocorreu. Isso nos leva a supor que a diferença foi variada nesse contexto, o que dificulta dizer que a utilização de chats e fotologs esteja interferindo desfavoravelmente na escrita. Além disso, a diferença de percentagem relacionada às características analisadas nos dois grupos são pequenas. O intervalo maior foi de 15%, o que reforça a nossa suposição.

Constatamos ainda que algumas características coincidem por ordem de incidência entre os dois grupos. Há também características supostamente atribuídas à linguagem virtual (utilização de símbolos, utilização de letra maiúsculas como marcador de alteração prosódica, marca interjetiva e utilização de letras na representação de palavras) que não foram constatadas na redação de ambos os grupos: usuários e não usuários.

7.2.1.2. Desempenho dos alunos relacionado às características da linguagem de chats e fotologs em se tratando de um destinatário “informal”

No que se refere a um destinatário informal, os usuários de chats e fotologs, em comparação aos não usuários (tabela 27, apêndice 9), apresentam uma linguagem mais próxima dos chats e fotologs nos seguintes aspectos: transcrição de vocalização e marcas da oralidade, abreviaturas e reduções ortográficas, utilização de números em substituição à palavra, utilização de símbolos, reticência e marca interjetiva. Embora o grupo de

usuários apresente essas características mais próximas dos chats e fotologs, a diferença percentual, entre os dois grupos é mínima, variando entre 1,4% e 7%.

Os usuários, em comparação aos não usuários, apresentam linguagem menos própria desses ambientes virtuais, apenas no que diz respeito à pontuação e acentuação. Em algumas características, eles estão praticamente equiparados aos não usuários, quais sejam: desvio ortográfico (troca de letras), letra maiúscula como marcador de alteração prosódica e supressão de letra maiúscula. Tanto os usuários quanto os não usuários demonstraram maior número de desvio da norma padrão no que se refere à ausência de pontuação e troca de letras, independentemente do tipo de destinatário (formal e informal). Considerando minha experiência enquanto professora de Língua Portuguesa, isso parece acontecer pelo fato de a pontuação ser um aspecto gramatical mais trabalhado pelo professor do ensino médio.

A utilização de símbolos na escrita só foi evidenciada no grupo de usuários de chats e fotologs, embora o percentual de ocorrência tivesse sido muito baixo (1,4%).

7.2.1.3. Análise comparativa das características da linguagem de chats e fotologs em se tratando de destinatário “formal” e “informal”

Ao comparar as redações de usuários e não usuários (tabela 27, apêndice 9) no que diz respeito à soma total de ocorrências relacionadas às características da linguagem de chats e fotologs, constatamos o seguinte: quando o destinatário é formal, os alunos não usuários apresentam em suas redações uma frequência total de 239 ocorrências, e os alunos usuários, uma frequência total de 207 ocorrências; quando o destinatário é informal, os alunos que não participam desses ambientes apresentam uma frequência total de 297 ocorrências em suas redações, e os alunos usuários, uma frequência total de 353 ocorrências.

Vê-se assim que, em se tratando de um destinatário formal, os alunos não usuários apresentaram 32 ocorrências de características da linguagem de chats e fotologs a mais em suas redações, em comparação aos usuários, no que diz respeito às características próprias da linguagem de chats e fotologs. Contudo, em se tratando de um destinatário “informal”, os alunos usuários apresentaram 56 ocorrências a mais em suas redações, em comparação às redações dos não usuários.

Em suma essas descrições apontam para o seguinte: em se tratando de destinatário “informal”, conforme hipótese levantada neste estudo, os usuários apresentaram mais características da linguagem desses ambientes virtuais, em comparação aos não usuários; porém, em se tratando de destinatário “formal”, os alunos não usuários, ao contrário do que se supunha, apresentaram mais ocorrência desse tipo de linguagem, em comparação aos usuários.

Pode-se questionar o que justifica os alunos não usuários de Internet apresentarem mais características da linguagem de chats e fotologs, em comparação aos próprios usuários desse ambiente, em se tratando de destinatário formal. Conforme mencionado, anteriormente, os alunos que utilizam a Internet têm por hábito revisar seus textos, fazendo as correções necessárias, uma vez que reconhecem que são vulneráveis a esse tipo de linguagem não valorizada pelo professor e também por um interlocutor formal. Contudo, não basta essa preocupação para ele saber fazer essas correções; é necessário o conhecimento da língua padrão. Isso despertou nosso interesse em verificar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, comparando o coeficiente de rendimento dos usuários de chats e fotologs com o dos não usuários; chegamos à seguinte constatação: a média (X) dos usuários em língua Portuguesa no ano de 2005 foi 70,46 com desvio padrão (S) 12,00; a média dos não usuários foi 69,4 com $S = 9,5$. Vê-se assim que, ao contrário do esperado, não há diferença significativa de desempenho em Língua Portuguesa entre usuários e não usuários de chats e fotologs.

Essas análises nos levam a supor que os alunos usuários, como os não usuários, apresentam em Língua Portuguesa desempenho médio, e quase equivalente entre os dois grupos, portanto essa diferença não é suficiente para

explicar um melhor desempenho na escrita convencional da parte dos usuários, mesmo em se tratando de uma diferença muito pequena.

Verificamos também a média de horas de estudo semanal dos alunos, a fim de esclarecer se o melhor desempenho dos usuários pudesse estar relacionado a esses aspectos. Constatamos que, ambos os grupos têm poucas horas semanais de dedicação aos estudos, em torno de meia hora por dia. Desse modo, parece existir outros fatores que possam estar contribuindo para esse desempenho um pouco melhor dos usuários de chats e fotologs na escrita convencional. Pode-se levantar até a suposição de uma influência positiva da linguagem virtual na escrita convencional, principalmente, considerando que os sujeitos usuários pertencem a família cujos pais possuem nível de escolaridade um pouco mais baixo em comparação aos alunos não usuários.

Essas descrições indicam que os alunos usuários sabem adequar a linguagem ao seu interlocutor, indo isso ao encontro da teoria de Bakhtin, no sentido de que a linguagem não é estática ou homogênea, conforme defende os adeptos da gramática tradicional.

7.2.2. Desempenho dos alunos relacionado aos fatores de textualidade

Acabamos de analisar a ocorrência de características comuns da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional dos alunos usuários e não usuários desses ambientes. Continuaremos agora nossa descrição dos resultados, analisando se há diferença significativa entre os usuários e não usuários desses ambientes, no que diz respeito aos fatores de textualidade.

Conforme também explicado em partes anteriores desta pesquisa, tais fatores se dividem em duas categorias relacionadas a aspectos conceituais e a aspectos lingüísticos. Relembramos que os aspectos conceituais dizem respeito a características que, quando presentes no texto, tornam a leitura mais coerente, conseqüentemente, mais compreensível e mais agradável, uma vez

que eles implicam em não-contradição, continuidade e progressão na apresentação das idéias, articulação coerente entre as orações e conteúdo pertinente.

Por sua vez, os aspectos lingüísticos do texto referem-se à coesão (objetividade do texto), à sua morfossintaxe (relação entre as orações de modo a resultar num texto coeso e coerente), à utilização adequada de pontuação, à distribuição de parágrafos de acordo com as idéias, à correção ortográfica e à adequação da linguagem ao tipo de interlocutor.

Relembramos que os fatores de textualidade, analisados nas redações dos sujeitos, foram classificados de acordo com os seguintes conceitos: A (ótimo), B (bom), C (regular) e D (fraco). Os resultados apresentados nos conduzem a análises, primeiramente relacionadas aos aspectos conceituais e, posteriormente, aos aspectos lingüísticos.

Uma vez que as redações dos sujeitos foram dirigidas a dois tipos de destinatário, formal e informal, necessário se faz que os conteúdos sejam analisados separadamente para cada um dos destinatários, antes de se fazer a comparação entre os mesmos. Desse modo, dividiremos nossa análise em duas partes: uma relacionada aos fatores de textualidade dos usuários e não usuários de chats e fotologs, em se tratando de destinatário “formal”; e outra, também com ambos os grupos, porém para destinatário “informal”. É o que passaremos a descrever em seguida.

7.2.2.1. Desempenho dos alunos nos fatores de textualidade, em se tratando de destinatário “formal”

No que diz respeito às redações para destinatário formal, comparando os resultados dos aspectos “conceituais” dos fatores de textualidade, dos participantes e não participantes da Internet (tabela 28, apêndice 9), observa-se que os usuários obtiveram melhor desempenho em relação a esses aspectos em comparação aos não usuários, visto que os usuários obtiveram

percentual de conceito A (ótimo) maior (65,3% e 38,6%, respectivamente), bem como conceito D (fraco) menor (4,0% e 16,0%, respectivamente).

Em relação à análise dos aspectos “lingüísticos” dos fatores de textualidade, repete-se o resultado, também mais favorável aos usuários: esse grupo obteve percentual mais alto de conceito A (ótimo), em comparação ao grupo de não usuários (29,3% e 18,6%, respectivamente); bem como menor percentual em conceito D (6,6% e 20,0%, respectivamente).

O resultado geral relacionado aos fatores de textualidade (aspectos conceituais e aspectos lingüísticos), conforme apresentado nas tabelas 28 e 29 (apêndice 9), englobando ambos os fatores de textualidade, foi o seguinte: 47,3% dos alunos usuários de chats e fotologs obtiveram conceito A (ótimo), enquanto 28,6% dos não usuários obtiveram esse conceito; 5,3% dos alunos usuários obtiveram conceito D (fraco), enquanto 18,0% dos não usuários o obtiveram.

Na análise em referência aos resultados dos conceitos B (bom) e C (regular), constatamos também uma maior percentagem dos alunos usuários no conceito B (bom), enquanto os alunos não usuários obtiveram maior percentagem no conceito C (regular). Vê-se assim que o resultado dos conceitos intermediários (B e C), também é mais favorável ao grupo de usuários. Os resultados deste estudo indicam que a utilização de chats e fotologs não tem influenciado de maneira desfavorável na escrita convencional dos alunos usuários no que diz respeito aos fatores de textualidade. Ao contrário de que se supunha, esse grupo obteve resultados mais satisfatórios, em comparação ao que não utiliza o ambiente virtual.

Faremos a seguir uma análise comparativa dos fatores de textualidade que compõem as categorias referentes aos aspectos conceituais e lingüísticos, com o objetivo de verificar qual desses fatores, isoladamente, se faz mais presente no momento da produção do texto, de forma favorável e também desfavorável.

Conforme tabelas 28 e 29 (apêndice 9), os aspectos conceituais e lingüísticos dos fatores de textualidade são constituídos de várias subcategorias. Os sujeitos deste estudo foram avaliados em cada uma dessas

variáveis, com conceitos de A a D, portanto, em cada subcategoria, a incidência de conceito pode variar, resultando em conceitos diferenciados.

Observando os percentuais dos grupos de usuários e não usuários (tabela 28, apêndice 9), constatamos que ambos os grupos apresentam, aproximadamente, a mesma ordem de incidência de resposta, tanto em relação aos aspectos conceituais de textualidade, quanto em relação aos aspectos lingüísticos. Exemplificando, as subcategorias, denominadas progressão e não contradição, foram os fatores que obtiveram maior percentual de conceito A (ótimo) no grupo de usuários e também no grupo de não usuários. A continuidade obteve em seguida o terceiro maior percentual desse conceito em ambos os grupos. Isso indica que os usuários, como os não usuários apresentam melhor ou pior desempenho, nos mesmos fatores, indicando ainda que precisam ser mais bem trabalhados num determinado aspecto do que em outro.

Em se tratando do conceito A (ótimo), o percentual foi sempre mais alto ou favorável para aqueles que utilizam chats e fotologs; no outro extremo, o percentual de conceito D (fraco) foi sempre mais alto ou desfavorável para os não usuários desses ambientes. Além disso, os não usuários foram classificados com conceito D (fraco) num maior número de fatores. Isso demonstra, mais uma vez, o melhor desempenho na escrita convencional dos alunos usuários.

Referente aos aspectos conceituais, tanto os alunos usuários quanto os não usuários apresentaram conceito A (ótimo) nos seguintes fatores: não contradição; progressão (acréscimo contínuo de novas informações); continuidade (conexão com idéias prévias). Os fatores nos quais alguns usuários e não usuários apresentaram conceito D (fraco) referente aos aspectos conceituais foram: consistência (informações relevantes e coerentes) e não contradição. Além desses fatores, alguns alunos não usuários tiveram também conceito D (fraco) em articulação (coerência de idéias entre orações) e em progressão (apresentação de novas informações), o que não ocorreu com o grupo dos usuários. Nenhum dos alunos de cada grupo apresentou dificuldade ou conceito D (fraco) em continuidade (conexão com idéias prévias), demonstrando ser este aspecto, juntamente com os fatores de não

contradição e de progressão, aquele em que os alunos apresentam melhor desempenho na produção de texto.

Tanto usuários quanto não usuários de chats e fotologs apresentaram desempenho mais baixo nos aspectos de natureza conceitual em comparação aos aspectos lingüísticos. No geral, os usuários tiveram melhor desempenho do que os não usuários. Os alunos usuários e não usuários de chats e fotologs apresentaram desempenho mais similar nos aspectos lingüísticos do que nos aspectos conceituais. Observando a tabela 28 (apêndice 9), constata-se que o número de conceito D (fraco) foi muito maior, em se tratando de aspectos lingüísticos em comparação aos aspectos conceituais.

No que diz respeito aos aspectos lingüísticos dos fatores de textualidade, tanto os alunos usuários quanto os não usuários apresentaram melhor desempenho no fator adequação de linguagem (66,6% dos usuários de chats e fotologs e 46,6% dos não usuários).

Com base nas descrições feitas, concluímos que os professores devem trabalhar mais os aspectos lingüísticos em comparação aos conceituais, para o melhor desempenho dos alunos.

7.2.2.2 Desempenho dos alunos relacionado aos fatores de textualidade, em se tratando de destinatário “informal”

Comparando os resultados dos fatores de textualidade em relação aos aspectos “conceituais” dos sujeitos usuários e não usuários de chats e fotologs (tabela 29, apêndice 9), observamos que os usuários desses ambientes destacaram-se mais em conceito A, em comparação aos não usuários (76,0% e 61,3%, respectivamente). No que se refere ao conceito D (fraco), os usuários apresentaram um percentual menor do que o dos não usuários (2,6% e 4,0%, respectivamente), reforçando mais uma vez o melhor desempenho dos usuários nesse aspecto.

Por outro lado, no que diz respeito aos aspectos “lingüísticos”, os sujeitos usuários apresentaram um desempenho pior em comparação aos não usuários: 34,6% dos usuários obtiveram conceito A (ótimo) enquanto 38,6% dos não usuários obtiveram este conceito; 12,0% dos usuários obtiveram conceito D(deficiente) enquanto 9,3% dos não usuários obtiveram este conceito (tabela 29, apêndice 9).

Em suma, em se tratando de um destinatário informal, os usuários de chats e fotologs, no que se refere aos fatores de textualidade, apresentaram um resultado melhor no que diz respeito aos aspectos conceituais em comparação ao grupo de não usuários, e um desempenho pior em comparação aos não usuários, no que se refere aos aspectos lingüísticos.

O resultado geral, relacionado aos fatores de textualidade, ou seja, aspectos conceituais e lingüísticos conjuntamente, demonstrou que tanto os sujeitos usuários quanto os não usuários de chats e fotologs apresentaram percentual bastante aproximado: 53,3% dos alunos usuários desses ambientes obtiveram conceito A (ótimo), enquanto que 50,0% dos não usuários obtiveram esse conceito; 7,3% dos usuários obtiveram conceito D (fraco), enquanto que 6,6% dos não usuários obtiveram esse conceito. A análise dos conceitos intermediários (B e C) foi mais favorável ao grupo dos não usuários, uma vez que eles obtiveram percentual maior em conceito B em comparação aos usuários (32,0% e 22,6% respectivamente) e conceito C (regular) menor em comparação ao grupo de usuários (11,3% e 14,6% respectivamente).

Observa-se que os percentuais de ocorrências entre alunos usuários e não usuários estão muito próximos, ora favorecendo ao grupo dos usuários, ora favorecendo ao grupo de não usuários, o que nos leva a concluir que, em se tratando de fatores de textualidade, não há diferença significativa entre usuários e não usuários de chats e fotologs, quando se trata de um interlocutor informal. Porém, a análise separada dos aspectos conceituais e lingüísticos, revelou melhor desempenho dos usuários, quando se trata de aspectos conceituais, e melhor desempenho dos não usuários, em se tratando de aspectos lingüísticos.

Assim como foi feito na análise do desempenho dos alunos em se tratando de um destinatário formal, também faremos a seguir uma análise dos

fatores de textualidade, em se tratando de um destinatário informal. Essa análise refere-se às subcategorias dos aspectos conceituais e lingüísticos, a fim de verificar qual desses fatores, isoladamente, se faz mais presente no momento da produção do texto, de forma favorável e também desfavorável.

Analisando os resultados dos aspectos conceituais referente aos usuários e não usuários (tabelas 28 e 29, apêndice 9), constatamos que ambos os grupos apresentaram melhor desempenho no que diz respeito à não contradição (93,3% e 73,3% de ocorrências, respectivamente). O grupo de usuários se destacou ainda no aspecto progressão, obtendo 86,6% de ocorrências neste conceito, o que não ocorreu no grupo de não usuários.

Com relação ao aspecto “articulação”, tanto os usuários quanto os não usuários apresentaram o mesmo percentual de conceito D (13,4%). Os não usuários apresentaram também conceito D no aspecto “consistência” (6,7% do grupo). Nas demais subcategorias, as percentagens de resposta variaram entre os dois grupos, sempre com melhor desempenho dos usuários, no que diz respeito aos aspectos conceituais.

No que se refere aos aspectos lingüísticos, os usuários e os não usuários se sobressaíram com conceito A (ótimo) em adequação de linguagem (86,7% e 100,0% do grupo, respectivamente). Esse fator foi o aspecto lingüístico em que os dois grupos obtiveram melhor desempenho, principalmente, o grupo dos não usuários.

O grupo dos usuários se distinguiu melhor em morfossintaxe, paragrafação e pontuação, em comparação ao grupo dos não usuários. O maior percentual de conceito D (fraco) do grupo dos usuários foi em ortografia (33,3%), e do grupo dos não usuários foi em paragrafação e pontuação (26,8%). Diferentemente do que ocorreu nos aspectos conceituais, o conceito D (fraco) ocorreu praticamente em todas as subcategorias dos aspectos lingüísticos tanto no grupo de usuários quanto no de não usuários.

Como os aspectos lingüísticos cooperam para que o texto seja mais claro e coeso, conforme já mencionando, é preciso trabalhar melhor esses aspectos entre os alunos, principalmente entre os usuários de Internet.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises feitas anteriormente merecem alguns destaques e apontam algumas direções, que descreveremos a seguir.

Buscamos neste trabalho verificar se os alunos que participam de chats e fotologs apresentam uma escrita diferenciada em comparação àqueles que não participam, e, em se constatando tal diferença, se ela é mais evidente em se tratando de um interlocutor informal.

A partir do momento em que optamos por adotar a concepção social de escrita dos sujeitos, buscamos ser criteriosos no momento de analisar as redações dos sujeitos, para que a prática avaliativa esteja em consonância com a abordagem teórica deste trabalho. Ao avaliar um texto, devemos estar atentos não somente ao código que lhe é inerente, mas também aos fatores de textualidade que a compõe. O código é importante e cabe à escola aprimorar a escrita do aluno nesse aspecto, principalmente por esse ser um grande problema nas redações em geral. É mister que o educando seja bem orientado para que seja bem aceito no mercado de trabalho, bem como capaz de exercer sua cidadania sem ser discriminado.

Por outro lado não basta se ater ao código, pois ele sozinho não produz sentido. O sujeito precisa estar atento à prática social da escrita, em que a mesma varia segundo a situação comunicativa, os fatores de textualidade, que englobam aspectos lingüísticos, conceituais e pragmáticos, cooperam para que o texto seja produzido com qualidade.

O projeto político pedagógico da escola, em que estudam os sujeitos da pesquisa, apresenta essa visão global de escrita, possibilitando ao aluno adaptar a sua linguagem ao tipo de interlocutor, bem como ao tipo de situação em que se encontra. Isso parece contradizer a preocupação dos professores, possivelmente influenciados pela pressão das famílias dos alunos bem como pela mídia, levando-os a questionar a freqüência em ambientes virtuais por temerem sua repercussão na escrita tradicional, sem respaldo científico a respeito dessa questão.

A presente pesquisa foi de suma importância, pois servirá para assegurar tanto aos professores dessa instituição como aos familiares sobre o que realmente está acontecendo. Somente uma investigação científica é que pode oferecer respostas mais seguras. Reconhecendo isso, e por ter feito parte dessa equipe pedagógica enquanto professora de Língua Portuguesa, é que me dispus realizar o presente estudo, com a satisfação de poder oferecer contribuições ao meu contexto e também a outros que sentirem a necessidade de também elucidar essa questão.

A hipótese de que a linguagem de chats e fotologs, mediada pela Internet, influencia e altera, significativamente, a escrita dos adolescentes que têm acesso a esse ambiente virtual não foi confirmada. No entanto, a outra hipótese de que a influência dessa linguagem é mais evidente em situação externa ao ambiente virtual, quando o interlocutor, a quem a mensagem é dirigida for informal.

Esse dado reforça a teoria bakhtiniana, no sentido de que no momento de enunciação, o produtor do texto deve ter em mente o seu destinatário, para que a linguagem empregada esteja condizente à situação comunicativa. Vai também ao encontro da teoria da aprendizagem social de Bandura, uma vez que retrata a situação modeladora do ambiente, bem como reforça resultado de Santos (2004) quando ela verificou o código nas produções de texto de adolescente, chegando também à conclusão de que os alunos sabem fazer as adequações necessárias da linguagem a cada tipo de situação.

As constatações deste estudo demonstraram que os receios de alguns educadores, no sentido de que a linguagem virtual possa interferir negativamente na linguagem convencional, não têm fundamento; reforça isso também o fato de que os usuários de chats e fotologs apresentaram melhor desempenho nos fatores de textualidade que devem compor a escrita, em comparação aos não usuários.

O internauta está sempre em contato com uma multiplicidade de textos; no próprio evento comunicativo ele vai aprendendo a se posicionar, a se manifestar. No momento de produção textual nos ambientes virtuais, não há a figura de um professor para ensinar os mecanismos da língua ali existentes.

Através do processamento de aprendizagem social, o interagente aprende no próprio fluxo da comunicação verbal. Esse sucesso pode ocorrer pelo fato de ele ter atenção, reter o que está observando e reproduzir o que processou em sua memória, possibilitado pela motivação. Todos esses aspectos podem contribuir para que ele não apresente pior desempenho na escrita convencional em comparação aos não usuários e, em alguns aspectos, apresente melhor desempenho.

Embora, na escola, exista um profissional competente para facilitar a aprendizagem, as notas obtidas pelos alunos está aquém das expectativas dos professores. Possivelmente, isso ocorra pela falta de uma motivação intrínseca por parte dos alunos, talvez em consequência da ausência de uma percepção utilitária da língua convencional.

Este estudo evidenciou ainda aqueles fatores de textualidade que merecem ser mais bem trabalhados pelos professores, para que os alunos apresentem uma escrita mais satisfatória, com destaque para os aspectos lingüísticos.

Abre ainda perspectivas para novos estudos, no sentido de se verificar se a freqüência na utilização de ambientes virtuais seria de fato um estímulo facilitador ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas. Além disso, seria interessante verificar também se os usuários desses ambientes virtuais têm de fato uma participação ativa, no sentido de propor símbolos diferentes e como o signo virtual é criado e reproduzido; em outras palavras, se esses ambientes virtuais estariam propiciando estímulo à criatividade.

Acreditamos que este trabalho possa ter contribuído para fazer repensar as implicações reais da influência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional, bem como abrir novas perspectivas e desmistificar idéias preconceituosas relacionadas ao tema.

9. REFERÊNCIAS

- ALKMIN, Tânia. **Sociolingüística**. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (orgs.). Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, Milton José de. **Ensinar português?** In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e literatura**. São Paulo: Ática, 2000.
- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo, Parábola, 2005.
- _____. **Preconceito lingüístico**. São Paulo, Loyola, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action: a social-cognitive theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- _____. **Social Learning Theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1977.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias**. In: PRETI, Dino (org.) Fala e escrita em questão. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2000.
- BEAUGRANDE, Robert de e DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to textlinguistics**. London/ New York: Longman, 1981.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1987.
- BENTES, Anna Christina. **Lingüística textual**. In: MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). Introdução à lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita, irredutível a um código. In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

____ e PASSERON, J. Tradição erudita e conservação social. In: **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Scipione, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2004.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ERIKSON, Erik H. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FAVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. **Lingüística Textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.

FRANCO, Carlos Elcio Silveira. **Estão assassinando o português**. A Tribuna, Vitória, 01/07/2005, p. 17.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

____ e COSTA, Sérgio Roberto (orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na Internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepção de linguagem e ensino de português. In: ____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

HALLIDAY, Michael A. K. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na Internet. In: PRETI, Dino (org.) **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 2000. Versão on-line: http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/conversacao_internet

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2005.

____. **A inter- ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2004.

____. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Contexto, 2000.

____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1994.

____ e Travaglia, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: contexto, 2003.

LABOV, Willian. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

____. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LUCCHESI, Dante. **Sistema, mudança e linguagem: um percurso na história da lingüística moderna**. São Paulo: Parábola, 2004.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. Porto Alegre: L&PM, 1995.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

____ e XAVIER, Luiz Antônio (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das letras, 2001.

MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2002.

- MENEZES, Vera. **Interação e aprendizagem em ambiente virtual**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.
- MEROLA, Ediane. **Você fala a minha língua?** O Globo. Rio de Janeiro, Megazine, 2005, p. 10-11.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental**. Brasil: MEC/ SEF, 1998.
- PERINI, Mario A. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios**. São Paulo, Parábola, 2004.
- PONTECORVO, Clotilde. **As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido o “falar bem para escrever bem”?** In: FERREIRO, Emilia (org.). **Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo, Mercado de Letras, 2002.
- PROGRAMA SUCESSO ESCOLAR. **Letramentos: dever de todos**. Rio de Janeiro: SEEC/UFRJ, 2005.
- RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, nº 14, 2000.
- Reorientação escolar: documento preliminar**. Rio de Janeiro: SEE, 2004.
- SANTAELLA, Lúcia. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1996.
- SANTOS, Else Martins dos. **O Chat e sua influência na escrita do adolescente**. http://www.universia.com.br/html/materia/materia_cjbc.html
Acesso em: 18/05/2006.
- SILVA, Myrian Barbosa da. **A escola, a gramática e a norma**. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo, Loyola, 2002.
- SOARES, Magda. **Transformações e movimentos da escola no mundo atual**. In: **Ensino Médio: desafios em tempo de mudanças**. Espírito Santo: SEDU, 2002.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1996.

SOUZA, Carlos Henrique de. **Comunicação, educação e novas tecnologias.** Campos dos Goytacazes/ RJ: FAFIC, 2003.

SOUZA, Luciene Pinheiro de e MOTA, Rita de Cássia Ribeiro. **Língua materna, tu és inculta e bela.** In: X Congresso de Filologia e Lingüística, UERJ, Rio de Janeiro, 2006. Versões on-line e impressa no prelo, 2006.

____ e DEPS, Vera Lúcia. **A linguagem das salas de bate-papo nas produções de texto.** In: IX Congresso Nacional de Lingüística e Filologia da UERJ, RJ, 2005, Cadernos do CNLF, v. IX, nº 10, p. 47-57. Versão on-line: <http://www.filologia.org.br/>, anais do CiFEFiL, cadernos do CNLF, v. IX, nº 10: O Texto e sua Construção, 2005.

____; GARCIA, Jaqueline Justo; MOTA, Rita de Cássia Ribeiro. **Texto publicitário:** a natureza socioconstrucionista do discurso. In: VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia (I Congresso Internacional de estudos Filológicos e Lingüísticos) UERJ, RJ, 2004, Cadernos do CNLF, Rio de Janeiro, 2004, v. VIII, nº 5, p. 173-181. Versão on-line: <http://www.filologia.org.br/>, anais do CiFEFiL, cadernos do CNLF, série VIII, nº 5: Análise do Discurso e Lingüística Textual, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICES

Apêndice 1: Questionário destinado aos alunos (sondagem preliminar)

Prezado(a) aluno(a):

Haja vista a elaboração de um projeto de pesquisa de mestrado, necessito de algumas informações preliminares. Para isso, peço a colaboração ao responder as perguntas abaixo, com o maior cuidado possível, assinalando, quando convier, a resposta que julgar adequada.

Antecipadamente, agradeço pela participação.

Luciene Pinheiro de Souza

1ª parte: Dados pessoais

Nome:

_____.

Endereço (rua, número, bairro, cidade, estado):

_____.

Telefone: _____.

E-mail: _____.

Idade: _____.

Sexo: () masculino () feminino

2ª parte: O aluno e a mídia digital

1. Você tem computador em casa?

() sim () não

2. Caso tenha computador, você frequenta chats (salas de bate-papo) e fotologs?

sim não

3. Se sua resposta foi afirmativa na pergunta anterior, há quanto tempo você frequenta chats e fotologs?

- Há menos de 1 ano
- Há aproximadamente 1 ano
- Há dois anos
- Há três anos ou mais

4. Se sua resposta foi negativa à pergunta 1, você utiliza outro computador para frequentar chats e fotologs?

sim não

5. Caso sua resposta à pergunta anterior (nº 4) tenha sido positiva, onde você utiliza o computador?

- Em casa de amigos.
- Na escola.
- Lanhouse
- Outros: _____.

6. Caso participe de chats e fotologs em sua casa ou outro local:

6.1. Com que frequência você participa desses ambientes?

- Todos os dias.
- Uma vez por semana.
- Duas a três vezes por semana.
- Quatro a cinco vezes por semana.
- Somente nos finais de semana.
- Outros: _____.

6.2. Quantas horas por dia você participa de chats e fotologs?

- Até 1 hora.
- De 1 a 2 horas.
- De 2 a 3 horas.

De 3 a 4 horas.

De 4 a 5 horas.

Outros: _____.

6.3. O que esses ambientes virtuais lhe oferecem que incentivam a freqüentá-los?

6.4. Qual é a sua preferência?

Chats (salas de bate-papo).

Fotologs.

Chats e fotologs.

6.5. Você seleciona os participantes de chats e fotologs com os quais interage?

sim

não

6.6. Quem são os participantes que interagem com você?

adultos crianças adolescentes jovens todas as idades

Apêndice 2: Questionário destinado a alunos de 7^a e 8^a séries/ Ensino Fundamental

Prezado aluno(a),

Realizo um estudo relacionado à utilização do computador pelos jovens e solicito, por gentileza, que responda às perguntas deste questionário, assinalando, quando convier, a resposta que julgar adequada.

É importante que você responda, com atenção, a todas as perguntas.
Antecipadamente, agradeço por sua participação.

1ª parte: Identificação do usuário de chats e fotologs

1.1. Você possui computador em casa?

não sim. Nesse caso, há quanto tempo? _____

1.2. Caso tenha assinalado que possui computador em casa, ou que o utiliza em outro ambiente, você frequenta chats (salas de bate-papo) e fotologs?

não sim

1.3. Se sua resposta foi afirmativa na pergunta anterior, há quanto tempo você frequenta chats e fotologs?

- Há menos de 1 ano.
- Há aproximadamente 1 ano.
- Há dois anos.
- Há três anos ou mais.

1.4. Com que frequência você participa desses ambientes (chats e fotologs)?

- Todos os dias.
- Uma vez por semana.
- Duas a três vezes por semana.

- () Quatro a cinco vezes por semana.
 () Somente nos finais de semana.
 () Outros: _____.

1.5. Quantas horas por dia você participa de chats e fotologs?

- () Até 1 hora.
 () 2 horas.
 () 3 horas.
 () 4 horas.
 () 5 horas.
 () Outros:
 _____.

2ª parte: Caracterização dos sujeitos

1. Sexo: () feminino () masculino
 2. Data de nascimento: _____.
 3. Naturalidade: _____.
 4. Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis:

	Pai	Mãe
Analfabeto(a)	()	()
Ensino fundamental incompleto	()	()
Ensino fundamental completo	()	()
Ensino médio completo	()	()
Ensino médio incompleto	()	()
Superior incompleto	()	()
Superior completo	()	()
Pós-graduação Latu Sensu	()	()
Mestrado	()	()
Doutorado	()	()

3ª parte: O aluno e a mídia digital

1. A relação do usuário com o ambiente de chats e fotologs:

1.1. O que esses ambientes lhe oferecem que incentivam sua frequência?

1.2. Qual é a sua preferência?

Chats (salas de bate-papo).

Fotologs.

Chats e fotologs.

1.3. Qual é a sala de bate-papo de sua preferência (MSN ou ICQ)?

1.4. Você seleciona os participantes de chats e fotologs com os quais interage?

sim

não

1.5. Quem são os participantes com quem você interage?

adultos crianças adolescentes jovens todas as idades

1.6. Na sua concepção, a participação de chats e fotologs tem influenciado a sua maneira de escrever?

não

sim. Nesse caso, que tipo de influência?

2. Relação entre a escrita de chats e fotologs com a escrita convencional na percepção do usuário e não usuário de chats e fotologs:

2.1. Você vê alguma diferença na escrita entre os colegas que participam e os que não participam de chats e fotologs? Justifique.

2.2. Você ouviu algum comentário de seus professores relacionado à escrita dos alunos que frequentam chats e fotologs?

() não

() sim. Nesse caso, que tipo de comentário?

2.3. Qual sua opinião a respeito da linguagem utilizada nos chats e fotologs em comparação à linguagem formal?

2.4. Utilize o espaço abaixo, se tiver outro comentário a respeito da utilização de chats e fotologs.

Apêndice 3: Questionário destinado ao professor

Prezado(a) professor,

Realizo um estudo relacionado à utilização do computador pelos jovens e solicito que responda às perguntas deste questionário, assinalando, quando convier, a resposta que julgar adequada.

Acredito que suas observações poderão contribuir para a melhor compreensão e enriquecimento do trabalho e, antecipadamente, agradeço por sua participação.

Luciene Pinheiro de Souza

O aluno e a internet

1- Em sua percepção, a utilização da Internet pelos jovens, tem refletido na escrita?

() não

() sim. Nesse caso, de que maneira? _____

2- Você vê alguma diferença na escrita entre os alunos que participam e os que não participam de chats e fotologs?

() não

() sim. Nesse caso, de que maneira? _____

3- Você ouviu algum comentário de outros professores relacionados à influência da linguagem de chats e fotologs na escrita dos alunos?

() não

() sim. Nesse caso, que tipo de comentário? _____

4. Você ouviu algum comentário dos alunos referentes à influência de chats e fotologs na escrita tradicional?

() não

() sim. Nesse caso, de que forma? _____

5. Como você avaliaria a linguagem utilizada nesses ambientes em comparação à linguagem formal?

Apêndice 4: Perguntas dirigidas aos usuários de chats e fotologs para debate em classe

- 1- O que o motiva a participar de chats e fotologs?
- 2- Como essa linguagem foi construída?
- 3- Que dificuldades foram encontradas no início, em relação à linguagem da Internet? Elas ainda persistem? Caso contrário, como foram superadas?
- 4- Que facilidades a linguagem da Internet apresenta, em comparação à linguagem tradicional?
- 5- A utilização da Internet modificou a escrita de vocês? Se afirmativo, de que forma?
- 6- Vocês vêem diferença entre a escrita daqueles que participam e não participam de chats e fotologs?

Apêndice 5: Perguntas aos não usuários de chats e fotologs para o debate em classe

- 1- O que leva você a não participar de chats e fotologs?
- 2- A utilização da Internet modifica a escrita? Se afirmativo, de que forma?
- 3- Você vê diferença entre a escrita daqueles que participam e não participam de chats e fotologs?

Apêndice 6: Ficha de avaliação da escrita das redações

I. Características da linguagem de chats e fotologs	Frequência	II. Fatores de textualidade	Valor ¹ conceitual
1. Utilização de símbolos		A. Aspectos conceituais (coerência):	
2. Utilização de letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica		1. não-contradição	
3. Marca interjetiva		2. continuidade	
4. Reticências		3. progressão	
5. Abreviaturas, reduções ortográficas		4. articulação	
6. Supressão de letra maiúscula		5. consistência (pertinência, suficiência e relevância)	
7. Utilização de letras na representação de palavras		TOTAL:	
8. Utilização de números em substituição à palavra		B. Aspectos lingüísticos:	
9. Transcrição de vocalizações e marcas da oralidade		1. coesão	
10. Ausência de acentuação		2. morfossintaxe	
11. Ausência de pontuação		3. paragrafação e pontuação	
12. Desvio ortográfico		4. ortografia e acentuação	
TOTAL:		5. adequação de linguagem	
		TOTAL:	
		TOTAL GERAL:	

¹ 4 = ótimo; 3 = bom; 2 = regular; 1 = insuficiente.

Apêndice7: Tabelas referentes ao resultado do questionário aplicado aos alunos

Tabela 1: Existência do computador em casa

Sujeitos Respostas	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total de respondentes	
	F	%	F	%	F	%
Sim	14	93,3	12	80,0	26	86,6
Não	1	6,6	3	20,0	4	13,3
Total de respondentes	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Tabela 2: Tempo aproximado de aquisição do computador pelas famílias dos alunos

Sujeitos Tempo de aquisição do computador	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total de respondentes	
	F	%	F	%	F	%
Entre um e dois anos	4	26,6	5	33,3	9	30,0
Entre três e quatro anos	4	26,6	1	6,6	5	16,6
Entre cinco e seis anos	3	20	3	20	6	20
Entre sete e oito anos	1	20	-	-	1	3,3
Entre nove e dez anos	1	6,6	-	-	1	3,3
Não respondeu	1	6,6	3	20	4	13,3
Não tem computador	1	6,6	3	20	4	13,3
Total de respondentes	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Tabela 3: Tempo anual de utilização dos chats e fotologs

Tempo anual	F	%
Menos de um ano	4	26,6
Um ano	3	20,0
Dois anos	6	40,0
Três ou mais anos	2	13,4
Total de respondentes	15	100,0

Tabela 4: Freqüência semanal com que os alunos participam de chats e fotologs

Tempo semanal	F	%
Todos os dias	10	66,6
Uma vez por semana	1	6,7
Duas a três vezes por semana	1	6,7
Quatro a cinco vezes por semana	3	20,0
Total de respondentes	15	100,0

Tabela 5: Freqüência diária com que os alunos participam de chats e fotologs

Tempo diário	F	%
Uma hora	-	-
Duas horas	3	20,0
Três horas	6	40,0
Quatro horas	1	6,7
Cinco horas	4	26,6
Mais de cinco horas	1	6,7
Total de respondentes	15	100,0

Tabela 6: Idade dos alunos

Sujeitos Idade	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Treze	-	-	1	6,6	1	3,3
Quatorze	1	6,6	5	33,3	6	20,0
Quinze	10	66,6	6	40,0	16	53,3
Dezesseis	4	26,6	3	20,0	7	23,3
Total de sujeitos	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Tabela 7: Frequência e percentagem dos alunos por gênero

Sujeitos	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Masculino	5	33,3	12	80,0	17	56,6
Feminino	10	66,6	3	20,0	13	43,3
Total de sujeitos	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Tabela 8: Naturalidade dos alunos

Sujeitos	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Alegre/ES	9	60,0	12	80,0	21	70,0
Cachoeiro do Itapemirim/ ES	1	6,6	2	13,3	3	10,0
Muniz Freire/ ES	1	6,6	6,6	6,6	2	6,6
Muqui/ ES	1	6,6	-	-	1	3,3
Viçosa/ MG	1	6,6	-	-	1	3,3
Caratinga/ MG	1	6,6	-	-	1	3,3
Miguel Pereira/ RJ	1	6,6	-	-	1	3,3
Total de sujeitos	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Tabela 9: Nível de escolaridade dos pais ou responsáveis

Responsáveis pelos sujeitos	Usuários de chats e fotologs				Não usuários de chats e fotologs				Total dos pais ou responsáveis			
	Pai		Mãe		Pai		Mãe		Pai		Mãe	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Ensino fundamental incompleto	-	-	1	6,6	-	-	-	-	-	-	1	3,3
Ensino fundamental completo	2	13,3	-	-	-	-	-	-	2	6,6	-	-
Ensino médio incompleto	-	-	1	6,6	2	13,3	-	-	2	6,6	1	3,3
Ensino médio completo	7	46,6	7	46,6	1	6,6	3	20,0	8	26,6	10	33,3
Ensino superior incompleto	-	-	-	-	4	26,6	1	6,6	4	13,3	1	3,3
Ensino superior completo	4	26,6	4	26,6	6	40,0	6	40,0	10	33,3	10	33,3
Especialização	1	6,6	2	13,3	-	-	3	20,0	1	3,3	5	16,6
Mestrado	1	6,6	-	-	-	-	2	13,3	1	3,3	2	6,6
Doutorado	-	-	-	-	2	13,3	-	-	2	6,6	-	-
Total de sujeitos	15	100	15	100	15	100	15	100	30	100	30	100

Tabela 10: Incentivos à participação em ambientes de chats e fotologs

Tipos de incentivo	F	%
Conversar com pessoas (amigos, pessoas de mesma idade ou pessoas diferentes)	18	60,0
Ver foto de pessoas	4	13,3
Novidades	3	10,0
Jogos	1	3,3
Curiosidade	1	3,3
Não responderam	4	12,9
Total de respostas	31	100,0

Tabela 11: Preferência de participação do sujeito por chats e fotologs

Ambientes virtuais	F	%
Chats	6	40,0
Fotologs	-	-
Chats e fotologs	9	60,0
Total de respondentes	15	100,0

Tabela 12: Chat mais utilizado pelo usuário

Tipo de chat	F	%
MSN	22	73,3
ICQ	1	3,3
Total de respostas	23	100,0

Tabela 13: Percepção dos alunos usuários de chats e fotologs sobre a influência da linguagem desses ambientes em sua escrita convencional

Influência da linguagem de chats e fotologs	F	%
Existe	9	60,0
Não existe	6	40,0
Total de respondentes	15	100,0

Tabela 14: Interferências da escrita utilizada em chats e fotologs na escrita convencional, na opinião dos alunos usuários e não usuários desses ambientes.

Sujeitos	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Tipos de interferência						
Abreviaturas, reduções ortográficas objetivando rapidez	5	71,4	3	100,0	8	80,0
Uso de gíria	2	28,5	-	-	2	20,0
Total de respostas	7	100,0	3	100,0	10	100,0

Tabela 15: Comentários dos professores, segundo os alunos, a respeito da influência da escrita de chats e fotologs na convencional

Sujeitos	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Ocorrência de comentários						
Existe	4	26,6	2	13,3	6	20,0
Não existe	11	73,3	13	86,6	24	80,0
Total de respondentes	15	100,0	15	100,0	30	100,0

Tabela 16: Aspectos mencionados pelos sujeitos não usuários que não vêem diferença na escrita convencional entre os colegas que participam e não participam de chats e fotologs²

Aspectos observados	Não usuários de chats e fotologs	
	F	%
Sabem adequar a linguagem a cada situação	2	50,0
Não justificou a resposta	2	50,0
Total de respondentes	4	100,0

² Os dados da tabela 16, acima, não incluem respostas dos usuários de *chats* e *fotologs* por eles não terem apresentado justificativas sobre esse aspecto.

Tabela 17: Aspectos apresentados pelos alunos que vêem diferença na escrita convencional entre os colegas que participam de chats e fotologs

Sujeitos Aspectos observados	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Maior abreviação da escrita	5	50,0	2	18,1	7	33,3
Maior rapidez da escrita	1	10,0	1	9,0	2	9,5
Maior variedade da escrita	-	-	2	18,1	2	9,5
Maior quantidade de erro na escrita	1	10,0	4	36,3	5	23,8
Não justificaram a resposta	3	30,0	2	18,1	5	23,8
Total de respondentes	10	100,0	11	100,0	21	100,0

Tabela 18: Opinião dos alunos usuários e não usuários de chats e fotologs, a respeito da linguagem utilizada nesses ambientes, em comparação à linguagem formal

Sujeitos Opiniões emitidas	Usuários de chats e fotologs		Não usuários de chats e fotologs		Total do grupo	
	F	%	F	%	F	%
Aprovam a linguagem (o internauta deve saber adequar a linguagem à situação; é boa por ser rápida ou fácil)	6	40,0	3	20,0	9	30,0
Desaprovam a linguagem (consideram a linguagem errada; há uma desapropriação e empobrecimento de língua; dificulta o entendimento; erros ortográficos)	5	33,3	3	20,0	8	26,6
Respostas imprecisas (mencionam que é diferente; muito rápida; há abreviações; há muita gíria, a escrita deve ser de livre opção)	4	26,6	9	60,0	13	43,3
Total de respondentes	15	100,0	15	100,0	30	h 100,0

Apêndice 8: Tabelas referente ao resultado do questionário aplicado aos professores

Tabela 19: Existência ou não de influência da linguagem de chats e fotologs, na escrita convencional dos alunos, segundo percepção do professor

Influência da linguagem de <i>chats</i> e <i>fotologs</i>	F	%
Existe	9	100,0
Não existe	-	-
Total de respondentes	9	100,0

Tabela 20: Tipos de interferência da linguagem de chats e fotologs, na escrita convencional dos alunos, segundo opinião dos professores

Tipos de interferência	F	%
Utilização de códigos não convencionais (símbolos, letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica, letras na representação de palavras)	2	18,1
Abreviaturas, reduções ortográficas objetivando rapidez	5	45,4
Ausência de acentuação	1	9,0
Ausência de pontuação	1	9,0
Desvio ortográfico (troca de letras)	1	9,0
Uso de gírias	1	9,0
Total de respostas	11	100,0

Tabela 21: Aspectos mencionados pelos professores, relacionados à diferença na escrita dos alunos participantes e não participantes de chats e fotologs

Aspectos mencionados	F	%
Utilização de códigos não convencionais (símbolos, letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica, letras na representação de palavras)	3	37,5
Abreviaturas, reduções ortográficas objetivando rapidez	4	50,0
Ausência de acentuação	-	-
Ausência de pontuação	-	-
Desvio ortográfico (troca de letras)	1	12,5
Uso de gírias	-	-
Total de respostas	8	100,0

Tabela 22: Manifestação dos alunos, segundo os professores, sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional

Comentários dos alunos	F	%
Ocorre	4	44,5
Não ocorre	5	55,5
Total	9	100,0

Tabela 23: Comentários dos alunos, segundo os professores, a respeito da forma como a linguagem de chats e fotologs influencia na escrita tradicional

Comentários mencionados	F	%
A escrita de chats e fotologs influencia na escrita convencional, descaracterizando-a (uso de abreviação, ausência de acentuação e outros desvios ortográficos)	3	75,0
A escrita tradicional é supérflua	1	25,0
Total de respostas	4	100,0

Tabela 24: Comentários dos docentes, em geral, segundo professor entrevistado, sobre a influência de chats e fotologs na escrita convencional dos alunos

Ocorrências de comentários	F	%
Existe	9	100,0
Não existe	-	-
Total de respondentes	9	100,0

Tabela 25: Percepção dos professores, em geral, a respeito da influência da linguagem de chats e fotologs na escrita convencional dos alunos, segundo professores entrevistados

Opiniões emitidas	F	%
A escrita de chats e fotologs influencia na escrita convencional, descaracterizando-a (uso de abreviação, ausência de acentuação e outros desvios ortográficos)	8	88,8
Não responderam	1	11,1
Total de respondentes	9	100,0

Tabela 26: Avaliação dos professores, a respeito da linguagem de chats e fotologs em comparação à linguagem formal

Opiniões emitidas	F	%
Aprovam a linguagem (os alunos sabem adequar a linguagem às situações)	2	20,0
Desaprovam a linguagem (difícil de entender, os alunos não se limitam em escrever desse jeito apenas no ambiente virtual, produz vícios, tendência à simplificação, ocorrência de erros ortográficos)	5	50,0
Respostas imprecisas (mencionam que é diferente, porém não deram maiores esclarecimentos)	3	30,0
Total de respostas	10	100,0

Apêndice 9: Tabelas referente à avaliação das redações produzidas pelos usuários e não usuários de chats e fotologs.

Tabela 27: Características da linguagem de chats e fotologs, observadas em produções de textos de estudantes usuários e não usuários de chat e fotolog, em se tratando de destinatário formal e informal

Características da linguagem de chats e fotologs	Textos produzidos por alunos usuários de chats e fotologs				Textos produzidos por alunos não usuários de chats e fotologs			
	Destinatário formal		Destinatário informal		Destinatário formal		Destinatário informal	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Utilização de símbolos	-	-	5	1,4	-	-	-	-
Utilização de letras maiúsculas como marcador de alteração prosódica	-	-	5	1,4	-	-	5	1,7
Marca interjetiva	-	-	8	2,2	-	-	2	0,7
Reticências	5	2,4	17	4,8	4	1,7	2	0,7
Abreviaturas, reduções ortográficas	9	4,3	44	12,5	28	11,7	16	5,4
Supressão de letra maiúscula	5	2,4	9	2,5	4	1,7	8	2,7
Utilização de letras na representação de palavras	-	-	-	-	-	-	-	-
Utilização de números em substituição à palavra	11	5,3	5,5	5,5	2	0,9	8	2,7
Transcrição de vocalizações e marcas da oralidade	9	4,3	13,3	13,3	20	8,4	29	9,8
Ausência de acentuação	29	14,0	10,5	10,5	45	18,8	50	16,8
Ausência de pontuação	95	45,9	27,8	27,8	74	30,9	122	41,0
Desvio ortográfico	44	21,3	64	18,1	62	25,9	55	18,5
Total de ocorrências	207	100,0	353	100,0	239	100,0	297	100,0

Tabela 28: Fatores de textualidade, observados em produções de textos de alunos usuários de chats e fotologs, em se tratando de destinatário formal e informal¹

Legenda dos conceitos apresentados na tabela abaixo: A (ótimo), B (bom), C (regular), D (fraco)

FATORES DE TEXTUALIDADE	Destinatário Formal - conceitos								Destinatário Informal - conceitos								
	A		B		C		D		A		B		C		D		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. ASPECTOS CONCEITUAIS:																	
não-contradição	12	80,0	1	6,7	1	6,7	1	6,7	14	93,3	1	6,7	-	-	-	-	
Continuidade	11	73,3	3	20,0	1	6,7	-	-	11	73,3	-	-	4	26,3	-	-	
Progressão	12	80,0	1	6,7	2	13,4	-	-	13	86,6	1	6,7	1	6,7	-	-	
Articulação	7	46,6	5	33,3	3	20,0	-	-	8	53,3	3	20,0	2	13,4	2	13,4	
Consistência (pertinência, suficiência e relevância)	7	46,6	3	20,0	3	20,0	2	13,4	11	73,3	4	26,8	-	-	-	-	
TOTAL	49	65,3	13	17,3	10	13,4	3	4,0	57	76,0	9	12,0	7	9,3	2	2,6	
2. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS:																	
coesão	4	26,8	8	53,3	1	6,7	2	-	2	13,4	8	53,3	4	26,8	1	6,7	
morfossintaxe	2	13,4	8	53,3	4	26,8	1	13,4	6	40,0	5	33,3	3	20,0	1	6,7	
Paragrafação e pontuação	3	20,0	5	33,3	6	40,0	1	6,7	4	26,8	7	46,6	2	13,3	2	13,4	
Ortografia e acentuação	3	20,0	8	53,3	4	26,7	-	-	1	6,7	5	33,3	4	26,8	5	33,3	
Adequação de linguagem	10	66,6	3	20,0	1	6,7	1	6,7	13	86,7	-	-	2	13,4	-	-	
TOTAL	22	29,3	32	42,6	16	21,3	5	6,6	26	34,6	25	33,3	15	20,0	9	12,0	
TOTAL GERAL	71	47,3	45	30,0	26	17,3	8	5,3	83	53,3	34	22,6	22	14,6	11	7,3	

¹ Observação: Na parte 6.6, p. 80, descreve-se o procedimento utilizado para o cálculo das percentagens.

Tabela 29: Fatores de textualidade, observados em produções de textos de alunos não usuários de chats e fotologs, em se tratando de destinatário formal e informal¹

Legenda dos conceitos apresentados na tabela abaixo: A (ótimo), B (bom), C (regular), D (fraco)

FATORES DE TEXTUALIDADE	Destinatário Formal - conceitos								Destinatário Informal - conceitos								
	A		B		C		D		A		B		C		D		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. ASPECTOS CONCEITUAIS:																	
não-contradição	8	53,3	3	20,0	3	20,0	1	6,7	11	73,3	-	-	4	26,7	-	-	
Continuidade	6	40,0	4	26,7	5	33,3	-	-	8	53,3	5	33,3	2	13,4	-	-	
Progressão	11	73,3	3	20,0	-	-	1	6,7	14	-	1	93,3	-	6,7	-	-	
Articulação	3	20,0	2	13,4	5	33,3	5	33,3	7	46,6	5	33,3	1	6,7	2	13,4	
Consistência (pertinência, suficiência e relevância)	1	6,7	3	20,0	6	40,0	5	33,3	6	40,0	7	46,6	1	6,7	1	6,7	
TOTAL	29	38,6	15	20,0	19	25,3	12	16,0	46	61,3	18	24,0	8	10,6	3	4,0	
2. ASPECTOS LINGÜÍSTICOS:																	
coesão	3	20,0	3	20,0	4	26,8	5	33,3	3	20,0	9	60,0	3	20,0	-	-	
morfossintaxe	1	6,7	6	40,0	6	40,0	2	13,4	5	33,3	7	46,6	1	6,7	2	13,4	
Paragrafação e pontuação	1	6,7	3	20,0	7	46,6	4	26,8	2	13,4	9	60,0	-	13,4	4	26,8	
Ortografia e acentuação	2	13,4	9	60,0	2	13,4	2	13,4	4	26,6	5	33,3	5	33,3	1	6,7	
Adequação de linguagem	7	46,6	1	6,7	5	33,3	2	13,4	15	100,0	-	-	-	-	-	-	
TOTAL	14	18,6	22	29,3	24	32,0	15	20,0	29	38,6	30	40,4	9	12,0	7	9,3	
TOTAL GERAL	43	28,6	37	24,6	43	28,6	27	18,0	75	50,0	48	32,0	17	11,3	10	6,6	

¹ Observação: Na parte 6.6, p. 80, descreve-se o procedimento utilizado para o cálculo das percentagens.

Apêndice 10: Exemplos de textos produzidos por alguns sujeitos da pesquisa, em se tratando de um destinatário formal.

A. Textos de sujeitos usuários de chats e fotologs:

Texto 1:

Caro Leitor,

Escrevo com o objetivo de dizer o quanto o Festival de Alegre foi especial esse ano! Vivenciamos história maravilhosas e momentos inesquecíveis! Podemos nos divertir com shows realmente muito bons e com acontecimentos que tornaram os dias cada vez mais divertidos e prazerosos. Posso dizer com toda convicção de que espero ansiosamente pelo Festival do ano que vem, que promete ser tão estupendo quanto o desse ... E posso afirmar que guardarei na memória cada momento. E sinto muita falta daqueles dias que forma poucos mas o suficiente para que eu possa sentir saudade de tudo o que hove lá, incluindo pessoas, lugares, músicas ... Coisas que guardarei para sempre em mim, as vezes coisas simples e comuns mas que foram sem sombra de dúvidas muito especial.

Texto 2:

Caro L

Tenho que lhe contar sobre o festival deste ano, foi um espetáculo a cidade ficou Lotada de turistas, o comercio Lucrou bastante.

Enfim foram quatro dias de pura festa, todos que compareceram só souberam elogiar ...

Nesses 22 anos concecutivos essa grande festa só vem sendo aprimorada.

E ganhando espaço no estado e no país.

A divulgação do evento ocorre meses antes, e o capital aplicado é muito alto, mas o retorno satisfatorio compensa.

O Local, parque de Exposição é muito bem Localizado, e sua estrutura fisica é compativel.

Bem espero que ano que vem você possa estar aqui conosco curtindo essa grande festa, e conferindo tudo que lhe disse.

Um grande abraço

B. Textos de sujeitos não-usuários de chats e fotologs:

Texto 1:

Historias do Festival

Apesar de não ser sábio no assunto festival algumas pequenas historias sei contar que certa vez eu caminhando pela rua sete de setembro em senhor que tinha trago seu cachorro da raça fila o soltou na rua sem nenhuma preocupação derrepente eu passo caminhando por quando o cachorro que não tinha nada de pequeno correu atrás de mim até chegar na praça pico da bandeira e me fez subir e ficar em uma árvore até seu dono o pegar e me pedir desculpas pelo triste acontecimento.

Texto 2:

Historia do Festival de Alegre

Num onibus em Itaperuna, tinha mulher, estava carregando um bebê que não chorou na viagem e não tinha fome, então o povo começou a olhar para ele, ai com mendo deceu.

Um camioneiro estava passando vindo para alegre, a moça pediu carona. O camioneiro com pena deu carona.

O camioneiro, ficou meio sismado pois, ele não estava com aquelas boucinhas de nenéns, o bebê também não se mexia e nem chorava. Ele então deceu e falou para ela que ia comer, ai ligou para a policia, e falou sobre o acontecido.

Então a policia estava parando todos os caminhões, na hora que parou o dela, ela ficou tremendo, ai os policiais levantaram o avental do bebe e ele estava branco, ai teraram a sua rupa e ele estava costurado com droga dentro.

Apêndice 11: Exemplos de textos produzidos por alguns sujeitos da pesquisa, em se tratando de um destinatário informal.

A. Textos de sujeitos usuários de chats e fotologs:

Texto 1:

Muth, (Sarah)

Putz ... Fest esse ano foi d ! Agente lá na multidão, tentando te empurrar pra cima do Gustavo, o seu sapato saiu e rolou por cima da multidão, a cara da Ariela depois que ela beijo aquele menino, o peido que soltaram na multidão, os marmenjo de sunga fazendo rodinha na gente ! Nuss ... Show da Ivete sem comparação ... Muuuuuuito bom ... Agente riu de mais, o povo começou a cair pro lado, nuss ... bom de mais! Tomara que ano que vem seja bom igual sexta-feira do fest ... Aprontamos muito mutão ... Passei mal lá de tanto ri, daquele pessoal tudo multuado e do cheiro que tava lá, nossa ... Tava complicado aquilo. Então ta ... Ano que vem vc já sabe, né??

Bjos Muth! Guap! CAMAMIXONAAAAAAA!
PERENEEEEEE PELEGAAAAA!
Bjo da Mução ... T

Texto 2:

E aí Bruno, vc naum vai vir + aki no festival? Já começou o fuzuê, tem bagunça pra lá e pra cá, gente bebaça pra caramba, e muitas gatinhas, ontem teve o show do Jota Quest, hj tem Pitty e Skank, vem rápido, vc me disse que chegaria ontem mas já é 8:00 da manhã e vc ainda não chegou, se vc ver esta carta venha o mais rápido possível, pois naum quero perder o show de hj.

Dexa eu só te contá um caso q aconteceu onti. Cheguei q nem besta lá em cima (na exposição), o único com boné, aí passou um brutamente e quase catou o meu boné, ele abaixou a mão e na hora q ia pegar, eu tropeçei e caí pra frente, aí guardei meu boné e continuei a curtir o show.

FLW, chegue o mais rápido possível, de seu primão J J!!!

B. Textos de sujeitos não-usuários de chats e fotologs:

Texto 1:

Uma das poucas coisas que eu tenho a dizer é que nunca fui a um show nunca fui a exposição, mas certa vez estava eu andando pelas ruas eram uns 15:00h quando dois rapazes começam a discutir e brigam até mesmo de pregada por motivos não desvendados, mas após uns 2 minutos os dois começam a chorar e saem abraçado e se beijando

Texto 2:

Historias do Festival

As meninas que trabalham na minha casa, de noite iam para as barracas do festivais, ai rapaz de tudo acontecia; um dia, a Ro, estava la trabalhando, ai chegou um cara, e perguntou a prima dela qual era o seu nome, e ela disse que era Ja. Quando ela disse seu nome os caras suaram, gritando:
- Ja, o dia amanhece mas a gente não anda de charrete
A Ja cortada, ficou toda envergonhada e disse:
- Fica na sua que essa terrinha e nossa, e o corpo e meu, então vai embora