



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

CLAUDEANIO GOMES BRASIL

***INTERNETÊS: OS PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO ORTOGRÁFICA
USADOS PELOS ALUNOS NO FACEBOOK***

**CAJAZEIRAS – PB
2015**

CLAUDEANIO GOMES BRASIL

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro

***INTERNETÊS: OS PROCESSOS DE CATEGORIZAÇÃO ORTOGRÁFICA
USADOS PELOS ALUNOS NO FACEBOOK***

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora do curso de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras, para a obtenção do grau de mestre, na linha de pesquisa em Linguagens e Letramentos.

Ata de avaliação

Data de aprovação: 17 de junho de 2015.

Membros julgadores

Onireves Monteiro de Castro (Orientador – UFCG)

**Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira (Examinador externo -
UERJ)**

Rose Maria Leite de Oliveira (Examinador – UFCG)

Dedico este trabalho à memória de meus pais, Antonio Marçal Brasil e Josefa Gomes Brasil, por me mostrarem o valor de se ter uma vida independente.

Dedico, sobretudo, a Deus, para honra e glória de Seu Filho Jesus Cristo, pelos sopros de inspiração, pela veia crítica e por me conceder a energia necessária à condução das ideias aqui veiculadas.

RESUMO

O estudo sobre a grafia usada por alunos na rede social *Facebook* é o foco desta dissertação, sendo assim o resultado alcançado contribui para os estudos linguísticos e oferece a muitos professores um melhor conhecimento sobre essa grafia. Pois, a influência exercida pela tecnologia da informação na vida das pessoas é algo crescente, de modo que contribui para que seja dada uma falsa tonalidade a alguns aspectos linguísticos, ao ponto de muitos virem a confundir fenômenos recorrentes da língua como sendo fatos novos, como se fruto exclusivo da influência dessa tecnologia fossem. Nesse sentido, é possível que haja professores já atribuindo a desvios ortográficos anteriores à popularização da *Internet* o rótulo de *internetês* em textos escolares, por exemplo. Tendo uma ancoragem na teoria do *continuum* (MARCUSCHI, 2010), busca-se aprofundar mais o conhecimento sobre os aspectos grafo-fonêmicos envolvidos na produção textual via *Facebook*, de maneira que o desenvolvimento do trabalho objetiva discutir sobre os processos de categorização ortográfica usados pelos alunos na composição de gêneros síncrono, bate-papo, e assíncrono, postagem, nessa rede social. Para isso, lança mão de uma abordagem qualitativa dos dados produzidos em situações naturais pelos alunos, em que a discussão sobre os fenômenos linguísticos presentes no *corpus* ocorre sem que possíveis fatores de artificialidade influenciassem a pesquisa. A discussão dos dados nos leva a concluir que a grafia dos alunos nesta rede social apresenta marcas da influência da oralidade, de desvios *off-line*, da ortografia convencional e da fase arcaica da língua portuguesa, séculos XII a XVI, e da ortografia oficial contemporânea. O estudo, por fim, provoca algumas implicações apresentadas para uma intervenção pedagógica.

Palavras-chaves: grafia.alunos.*Facebook*.professores.intervenção.

RESUMEN

El estudio sobre la ortografía utilizado por los estudiantes en la red social Facebook es el foco de esta tesis doctoral, por lo tanto el resultado contribuye a estudios lingüísticos y ofrece muchos maestros un mejor conocimiento de esta ortografía. Sí, la influencia ejercida por la tecnología de la información en la vida va en aumento, así que contribuye a un tono falso en algunos aspectos lingüísticos, hasta el punto donde muchos confundirá a fenómenos recurrentes del lenguaje como nuevos hechos, como fruta fueron influencia única de esta tecnología. En este sentido, es posible que haya profesores asignar variaciones de ortografía antes de la popularización de Internet la etiqueta de la jerga de Internet en textos escolares, por ejemplo. Teniendo un ancla señalan en la teoría del continuo (depende, 2010), buscamos profundizar en el conocimiento acerca de la gráfica aspectos fonémica involucrada en la producción textual vía Facebook, para que el desarrollo de la obra tiene como objetivo discutir los procesos de categorización utilizado por los estudiantes en la composición de la ortografía de los géneros, chat, sincrónicas y asincrónicas, publicar, en esta red social. Para ello, un enfoque cualitativo hace uso de los datos producidos en situaciones naturales por los estudiantes, en el que la discusión sobre los fenómenos lingüísticos presentes en el corpus ocurre sin posibles factores de artificialidad influencia la investigación. La discusión de los datos nos lleva a concluir que la ortografía de los alumnos en esta red social cuenta con las marcas de la influencia de las desviaciones fuera de línea, oralidad, de la ortografía convencional y fase arcaica de la lengua portuguesa, siglos XII-XVI y ortografía oficial contemporáneo. El estudio en última instancia provoca algunas implicaciones presentadas a una intervención pedagógica.

Palabras clave: grafía. estudiantes. Facebook. profesores. intervención.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. CARACTERIZANDO A REDE SOCIAL <i>FACEBOOK</i>	19
Descrição da página do <i>Facebook</i>	21
Hipertexto: em busca de uma definição	23
Gênero e tipo textuais: tanto faz?	28
Postagem, um novo gênero?	33
Estrutura da linha do tempo	37
Máximas de Grice	38
O mural	39
Bate-papo, um gênero emergente	41
Descrição	41
Definição de bate-papo	43
3. DISCUSSÃO LINGUÍSTICA DO BATE-PAPO	46
Uso de maiúsculas/minúsculas	47
Paralinguagem	48
Repetição de vogais	51
Junção de palavras	53
Uso de símbolos aritméticos	55
Monotongação	57
Ditongação	59
Grafia alfanumérica	60
Alçamento vocálico	62
Apagamento do grafema R	63
Função do grafema H	65
Representação ortográfica	67
Substituição de dígrafos consonantais	67
Nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte	69
Dedução da vogal	70
Palatização	73
Abreviação	73

4. DISCUSSÃO LINGÜÍSTICA DAS POSTAGENS	76
Uso de maiúsculas/minúsculas	76
Paralinguagem	78
Repetição de vogais	80
Função do grafema H	85
Ditongação	86
Monotongação	87
Alçamento vocálico	89
Abaixamento vocálico	91
Apagamento do grafema R	92
Junção de palavras	94
Representação ortográfica	95
Substituição de dígrafos consonantais	95
Nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte	96
Dedução da vogal	97
Abreviação	98
Estrangeirismo	100
5. CONCLUSÃO	107
6. PROPOSTAS PARA A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	141
Letramento digital	143
Produção textual	146
Oralidade	147
Escrita	148
Reflexão linguística	149
Grafia	150
Conceitos de vogal, semivogal e consoante	152
Dígrafos	155
Pesquisa	155
7. REFERÊNCIAS	158

1. INTRODUÇÃO

É nosso objetivo buscar entender melhor os processos que envolvem a ortografia usada pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental em práticas discursivas nos gêneros emergentes presentes na rede social *Facebook*, tendo em vista que residem, sobre a grafia utilizada nesse ambiente digital, muitos posicionamentos extremistas que requerem uma ponderação.

Há quem considere que os internautas estão, por meio do *internetês*, promovendo uma revolução na escrita, contudo, segundo Marcuschi (2010, p. 18),

[...] a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à *nossa relação com a escrita*. Escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos *bate-papos* síncronos (*on-line*) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita.

O avanço tecnológico vem criando novas formas de nos relacionarmos com a escrita, fazendo cair a ideia de sua supremacia absoluta sobre a oralidade. Nesse sentido, podemos perceber o uso da escrita em graus, representada em parte pelos inúmeros gêneros textuais a que estão sujeitos às demandas sociais, assim, não se trata de uma modalidade imutável, modelo para a modalidade oral. A escrita, enfim, está sendo usada atualmente muito mais do que antes do surgimento da *Internet*, que tornou o ato de escrever mais acessível às pessoas que passaram a usá-la com mais frequência, sentindo esse ato mais pertencente a si, sem aquele *status* de outrora em que se imaginava pertencer somente aos privilegiados, geralmente, da classe social alta.

Nessa reflexão, entra em cena o ensino de Língua Portuguesa, que tem suscitado várias pesquisas e contribuições teórico-metodológicas a respeito de sua eficácia no desenvolvimento da proficiência discursiva dos estudantes brasileiros, inclusive trazendo à baila questionamentos sobre os conteúdos a serem ensinados, tendo em vista que não se tem conseguido obter o êxito almejado. Em meio a esse dilema vivido por muitos educadores, está o uso da língua pelos estudantes que insistem em quebrar normas tradicionalmente aceitas em favor do uso de um estilo de escrita que consideram estar mais “antenado” com o ritmo de vida no mundo contemporâneo.

A linguagem usada no ambiente digital tem gerado muitas discussões, na academia e fora dela, sobre sua natureza e propriedade. Foi pretendendo entrar neste *hall* que vislumbramos a necessidade de empreendermos este estudo com vistas a demarcar/discutir possíveis traços que caracterizassem a grafia da escrita popularmente conhecida como *internetês*.

Sobre o *internetês*, escrita usada por muitos, principalmente, em redes sociais, Possenti, (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=BqFxEyNiTpk>), em participação do programa televisivo “Sem Censura”, na TV Brasil, advoga contra aqueles que se refreiam em aceitar a maneira como muitas pessoas já se habituaram a teclar¹ as palavras na *Internet*, esclarecendo-nos que o *internetês*

Não enriquece, nem empobrece. É uma grafia. É um modo de grafar palavras. Não é linguagem. Não afeta o texto. Não tem nada a ver com pensar mais ou menos claro, mais ou menos banal. É só uma grafia.

A compreensão, portanto, é a de que o nível de linguagem empregado num texto não é o elemento preponderante para definirmos a sua qualidade. Para que consigamos a proficiência comunicativa nos é exigido, primeiro, que saibamos escolher o gênero textual que melhor se preste aos objetivos almejados, para daí, então, processarmos a sua produção por meio de elementos internos ao texto escolhido, dentre eles, o uso do nível de linguagem apropriado ao gênero em questão.

Embora estudiosos sobre o assunto considerem que nessa escrita encontramos *novo vocabulário* (COSTAa, 2011), *novo léxico* (COSTAb, 2011), *novo estilo da língua* (PEREIRA e MOURA, 2011), o nosso estudo nos revelou que, quanto ao aspecto ortográfico, os fenômenos observados apontaram para que divergíssemos desses autores. Assim, com o objetivo de discutir sobre os processos de categorização ortográfica usados pelos alunos na composição de gêneros síncrono e assíncrono na rede social *Facebook*, fizemos uso de uma abordagem qualitativa dos dados produzidos em situações naturais pelos alunos para que pudéssemos discutir os fenômenos linguísticos presentes no *corpus* sem que possíveis fatores de artificialidade influenciassem a pesquisa.

¹Denominação usada por muitos para se referir ao ato de se escrever no computador.

Para isso, resolvemos escolher os gêneros textuais que estivessem bem próximo à realidade dos educandos, como o bate-papo e as postagens do *Facebook*, por julgarmos ser esses os mais usados atualmente por eles em suas interações sociais escritas. Haja vista também constituir essa rede social um elemento comum entre nós e eles, de maneira que pudemos nos valer de interações mantidas, bem antes do surgimento da ideia da pesquisa, para extrair o *corpus* em que se embasam nossos estudos. Então, sem fazer uso de aplicativos computacionais mais específicos, coletamos o material escrito pelos 8 (oito) alunos no bate-papo e 5 (cinco) alunos nas postagens, que se encontravam armazenados no *Facebook* do próprio professor pesquisador, e demos início ao procedimento de discussão dos dados.

O nosso trabalho está assentado na ideia de que o mundo moderno, especialmente, no que se refere aos aspectos relevantes do desenvolvimento tecnológico e do contato humano com os mesmos, vem apresentando mudanças significativas em vários setores que permeiam a vida cotidiana do ser humano. Como ressalta Zumpano (2011, p. 103)

Podemos escrever, ler, fazer compras, vasculhar bibliotecas, tirar dinheiro, pagar contas, verificar extratos, etc. Portanto, a informática, com a Internet e os computadores, eliminou a dependência espacial, assim com a escrita eliminou a dependência temporal.

Assim, com o advento da tecnologia, foi modificada a condição de interação entre as pessoas e a veiculação de conhecimentos ganhou força e velocidade admiráveis. Isso tudo se reflete na escola, pois a mesma está subsumida a toda essa mudança de ordem global e não está imune àquilo que a circunda. Logo, deparamo-nos com fenômenos que podem exigir um redimensionamento na prática pedagógica a fim de que sejam encarados com propriedade e requerem dos profissionais que lidam com o seu público alvo a busca pelo conhecimento necessário a respeito do fato, para assim, saberem o tratamento adequado a ser dado.

As comunicações em espaços virtuais constituem para a atual geração algo bem mais descomplicado do que para as outras gerações que a precederam. O não uso do computador para acessar as redes sociais com vistas a comunicar-se com seu semelhante hoje presume restringir ao indivíduo possibilidades de socialização por um meio que a cada dia cresce o número de adeptos. Estar inserido no grupo

dos participantes das redes sociais é algo quase que imperativo a quem deseja abrir portas para manter e estabelecer novas relações sociais, bem como sinaliza ser um sujeito de seu tempo por estar “atenado” com as ferramentas contemporâneas. Em outras palavras, demonstra que o sujeito possui um grau de letramento “Estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, (SOARES 2012, p. 47), que, além de ajudar-lhe a estabelecer o contato simplesmente com o outro, oportuniza namorar, informar-se, divulgar ideias, denunciar, dentre outros atos sociais.

Por favorecer tais atividades, com o passar dos anos, vem aumentando o surgimento de novas redes sociais como *MSN, Orkut, Twitter, Skype, Linked In, Instagran, WhatsApp, Facebook*. Dentre essas, a mais popular tem sido o *face*². Aqui, lembramos como Rocha (2014), em razão da comemoração dos 10 anos de fundação dessa rede social, na reportagem³ para o jornal televisivo SBT Manhã, posiciona-se:

Apesar das críticas, o *Facebook* é responsável pela maior transformação das relações no mundo, uma ferramenta criada por amigos da universidade americana de Harvard há dez anos que virou uma febre mundial. São 8 trilhões de mensagens trocadas por dia, 350 milhões de fotos postadas. Em países sem a imprensa livre, foi ferramenta de revoluções que sucumbiram na queda de ditadores como no Egito e é usada hoje para organizar os rolezinho⁴ no Brasil. Mas o *Facebook* é também uma arma perigosa, levanta questões sobre invasão à privacidade e irrita muita gente com bombardeio de anúncios. (ROCHA, 2014).

Essa rede social, com quase 1,2 bilhão de usuários, permite o estabelecimento de uma comunicação *on-line* com uma, ou com várias pessoas

²Como costuma ser chamada a rede social *Facebook* por boa parte de seus usuários.

³ROCHA, Yula. **Facebook completa dez anos de história**. Reportagem disponível em <http://www.sbt.com.br/jornalismo/noticias/38895/Facebook-completa-dez-anos-de-historia.html#.UvlatrSGOvE>. Acesso em 04.02.2014.

⁴O rolezinho é uma novidade política, comportamental e estética das mais importantes. O encontro marcado por jovens paulistas em grandes shoppings para “subir as escadas rolantes num sentido contrário, ouvir funk, zoar e beijar” é um acontecimento que mostra a juventude da periferia inventando uma nova linguagem de produção de presença pública. Eles não estão difundindo ideias ou representações, mas reconfigurando formas de estar visíveis e de produzir marcas geracionais, além da relação de significação de um espaço urbano — o shopping — que busca cativar permanentemente esse jovem. É uma expressão madura, alegre, que supera a via da estratégia da violência. A má notícia é que se trata disso como algo perigoso, que precisa ser dissolvido, e mais uma vez rejeita-se o diálogo com uma invenção da juventude popular. Coluna completa disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/rolezinho-2014-que-orkutiza-2013-11181654>. Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

simultaneamente, por meio da linguagem em sua modalidade escrita, da publicação de fotos e imagens, da transmissão de imagem, da postagem de comentários e, como qualquer outra ferramenta de comunicação, pode ser usada tanto para causas sociais nobres quanto para o desserviço social.

Conforme nos revela Marcuschi (2002), o avanço tecnológico e a intensidade com que vêm sendo usados os recursos da tecnologia da informação nas atividades comunicativas propiciam o surgimento de novos gêneros textuais ancorados em outros já existentes. Ainda o mesmo autor, esclarecendo-nos sua concepção de gênero textual, afirma-nos:

[...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais [sic]⁵ bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Embora não se trate de um gênero absolutamente novo, referindo-se ao bate-papo *on-line*, uma vez que o telefonema é precedente a ele, aquele gênero tem sido caracterizado por tal hibridismo de fala e escrita que a dicotomia entre elas é desconstituída (MARCUSCHI 2002). Devido a esse hibridismo entre fala e escrita preconizado pelo autor, tornam-se inapropriadas as características que outrora diferenciavam as duas modalidades, como postula Marcuschi (2010). Explica-nos Koch (2012, p.78):

[...] 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 polos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal. (KOCH 2012, p.78).

Resguardando-nos do enfoque nas marcas da oralidade na escrita dos textos observados como um dos nortes de nosso trabalho, mas não excluindo observações a esse respeito quando a conveniência assim determinar como um dos pontos característicos na discussão que cerca a ortografia do léxico empregado por alunos de uma turma concluinte do Ensino Fundamental nos gêneros emergentes bate-

⁵Mesmo estando as reformas ortográficas de 1971 e 1990 em vigor, optamos em seguir somente esta última.

-papo e a postagem do “face”, buscamos perceber outras possíveis influências que cercam a grafia ali usada.

A influência exercida pela tecnologia da informação na vida das pessoas é algo crescente e poderá dar uma falsa tonalidade a alguns aspectos linguísticos, ao ponto de muitos virem a confundir fenômenos recorrentes da língua como sendo fatos novos, como se fruto exclusivo da influência dessa tecnologia fossem. Nesse sentido, é possível que haja professores já atribuindo a desvios anteriores à popularização da *Internet* o rótulo de *internetês* em textos escolares, por exemplo. Em buscas de aprofundar mais o conhecimento sobre os aspectos grafo-fonêmicos envolvidos na rede social *Facebook*, sistematizamos a nossa pesquisa no sentido de resolver o seguinte problema: como podemos caracterizar a grafia considerada *internetês* usada pelos alunos nos gêneros bate-papo e postagem, considerando sua originalidade?

É natural que especialmente professores de Língua Portuguesa desejem que seus alunos mostrem o domínio da variedade padrão do idioma, uma vez que é essa variedade que constitui a norma de prestígio social e exerce maior influência para que o aluno possa ascender socialmente por meio de concursos, na seleção de ingresso no ensino superior, entre outras formas. Geralmente, imbuídos desse desejo, esses professores e pessoas preocupadas com o estilo mais despojado com que muitos adolescentes grafam nas redes sociais tendem a ficar tão impressionados ao ponto de encarar que essa prática seja uma invenção em decorrência da tecnologia da informação e acabam esquecendo as práticas ortográficas que já existiam antes do uso das redes sociais.

Pensando assim, elaboramos algumas questões norteadoras para nos ajudar no processo de discussão sobre o nosso objeto de estudo:

- A grafia dos alunos, nos gêneros bate-papo e postagem, presentes na rede social *Facebook*, recebe influência da oralidade e de desvios *off-line*, de maneira que a sincronia e a assincronia parecem pouco interferir nos processos de constituição dos vocábulos e nas escolhas linguísticas dos alunos.
- O conhecimento repassado/construído pela escola interfere na grafia presente em textos informais dos alunos no *Facebook*, bate-papo e postagem, de maneira que os influenciam a manter um comportamento dúbio quando empregam

grafias consideradas representativas dos ambientes digital e formal naqueles textos para uma mesma palavra.

- A multiplicidade de grafias para uma mesma palavra, nos textos produzidos pelos alunos no *Facebook*, é uma constatação de que o *internetês* passa por uma fase de variação semelhante ao fenômeno por que passou a língua portuguesa em sua fase arcaica, século XII a XVI, e ainda está presente na ortografia oficial contemporânea.

A realidade linguística nos gêneros emergentes tem confundido muitos alunos, pais de alunos e até alguns professores que não têm ainda conseguido manifestar-se com adequação diante do fato. Ao que parece, alguns chegam a responsabilizar a *Internet* pela qualidade das produções textuais e pelo baixo nível de leitura, como subentendemos em trecho de O Estadão: “Para muitos, a internet[sic] desponta como vilã dessa narrativa de horror. Especialistas, porém, defendem a rede - ela seria, no máximo, ‘cúmplice do crime’ - e dizem que o problema é bem mais profundo”, (ALVAREZ, 2010).

Acreditamos, portanto, que estudar a língua no ambiente virtual usada pelos alunos é um caminho para compreendermos o fenômeno e suas relações com o mundo contemporâneo e, assim, contribuir com os estudos na área e quiçá sirva de base para que educadores descubram uma forma pedagógica de relacionar-se com o fato. É consenso que aquilo que consideramos “novo” costuma causar estranheza e, para que estejamos preparados, é preciso entender que “O papel daqueles que conduzem o ensino não é impedir problemas ou retardar o ritmo das mudanças. Em vez disso, deve-se focalizar e acelerar suas habilidades e competências para reconhecer e resolver problemas”, (PEREIRA, 2011, 14).

Julgamos que o empreendimento de nossa discussão é pertinente ao ensino de Língua Portuguesa, pois sentíamos a necessidade de um olhar mais restrito sobre os processos envolvendo a grafia de nossos alunos que, por muito ser rotulada de “um novo fenômeno linguístico” causa a alguns estranheza e a outros, um certo fascínio. Longe desses polos de pensamento, nosso trabalho oferece uma vertente de pensamento mais ponderada sobre o fato estudado. Para que tivéssemos essa compreensão, estabelecemos os seguintes objetivos para desenvolvermos o nosso trabalho:

- Discutir sobre os processos de categorização ortográfica usados pelos alunos na composição de gêneros síncronos e assíncronos na rede social *Facebook*.
- Analisar a interferência da grafia oficial, enquanto elemento coexistindo com a grafia transgressora a ela correspondente.
- Identificar os elementos gráficos com mais de uma grafia correspondente, assemelhando ao fenômeno de variação histórica do português arcaico e presente na ortografia oficial contemporânea.
- Analisar a grafia usada pelos alunos na produção dos gêneros emergentes, bate-papo e postagem, encontrados na rede social *Facebook*, no sentido de verificar a influência da oralidade na composição de seus vocábulos.

O nosso trabalho é inspirado na teoria do *continuum* de Marcuschi (2010, p. 37) para quem “[...] *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos[sic] opostos.*” Assim, a escrita, antes considerada a modalidade da língua que encerra em si o modelo a ser seguido, passa a dividir sua supremacia com a fala, outrora considerada o caos linguístico. As duas são concebidas enquanto modalidades que apresentam variações que se dão conforme os usos numa situação de comunicação e, portanto, contêm gêneros textuais marcados por “[...] variações de estruturas textuais-discursivas[sic], seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.”, (*ibidem*, 42).

Desejamos discutir, portanto, se o rótulo “novo” pode ser usado quando nos referimos à grafia usada pelos alunos na rede social *Facebook*, em relação ao plano dos níveis de linguagem escrita de alunos em meios eletrônicos, bem como em produções textuais escolares, uma vez que, nestas produções, é recorrente a presença ortográfica que infringe a convenção oficial.

Em nosso estudo, entendemos que, mesmo sendo os usos que fundam a língua (MARCUSCHI, *ibidem*, p. 60), é função da escola desenvolver práticas que capacitem os alunos a se expressarem com adequação, como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber *adequar* os recursos expressivos, a variedade de língua e o *estilo às diferentes situações comunicativas*: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-los; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – *dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige*. (BRASIL, 1998, p. 31) [Grifos nossos]

Nesse viés, é imperativo que a escola forme o aluno com essa concepção, ao fazer uso da língua, para que ele possa galgar espaços mais significativos em busca de sua promoção social dentro de uma sociedade heterogênea, carregada de valores culturais e ideológicos que exige tal habilidade a quem almeje/é preciso ser um usuário competente da língua. Isso implica entender que “A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.” Brasil (*ibidem, idem*), quando avaliamos a competência linguística de alguém.

O ensino tradicional tem contrariado essa orientação e encarregou-se, ao longo de anos, de impingir ao aluno o conceito errôneo sobre o que fosse realmente a competência discursiva. Mesmo assim, o contato de muitos jovens com a leitura e a escrita por meio de *sites* e *chats* “[...] faz com que o adolescente, cada vez mais, torne-se capaz de se comunicar pela escrita de forma eficaz, adequando-se às exigências do momento e do gênero.” (SANTOS, 2011, p. 152). Considerando que, nesse contexto de produção discursiva, ocorre essa eficiência na interação, buscaremos compreender se a grafia empregada neste ambiente eletrônico não é, na verdade, constituída de práticas antigas que estão encapsuladas no novo suporte que lhe empresta a ideia da “revolução” ao ponto de nos confundir “corpo” e “roupagem”.

Julgamos ainda que nosso trabalho oferece a muitos professores um melhor conhecimento sobre grafia praticada na redes sociais e, conseqüentemente, ajudará a eles numa análise mais segura sobre os hábitos linguísticos de seus alunos presentes nas produções escolares escritas. Sabemos que alguns educadores inferem que os textos de seus alunos estão eivados de *internetês*, logo indagamos até que ponto tal ilação tem seu nível de procedência quando analisamos as palavras sob seu ponto de vista ortográfico.

Em posse desse conhecimento, os professores poderão escolher o método adequado que leve o aluno a tornar-se um usuário competente de seu idioma. Em nossa discussão, compreendemos a complexidade que cerca a tarefa de se estudar a escrita, tomada aqui enquanto “[...] um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é *também* um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita.” (SOARES, 2012, p. 70). Desse modo, o nosso estudo está calcado na ideia de que os textos requerem de seus construtores, além da competência discursiva, que o estilo escolhido para esse fim esteja adequado às situações de produção.

Entendendo, por fim, que a competência linguística está subsumida ao grau de letramento desenvolvido tanto pela educação formal quanto pela informal, percebemos que os alunos conseguem operacionalizar os recursos eletrônicos para comunicar-se, trocar ideias, demonstrando habilidade em práticas de letramento, o qual Soares (*ibidem*, 47) define como “[...] estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. É considerando, portanto, as contribuições teóricas abordadas que se funda o desenvolvimento desta dissertação e, assim, estruturada está.

O primeiro capítulo *Caracterizando a rede social Facebook* apresenta uma descrição detalhada da interface onde estão inseridos os gêneros bate-papo e postagem e seus recursos disponíveis. Fizemos assim para que procedêssemos um estudo que levasse em consideração o contexto do qual faz parte o *corpus* observado. Feita a contextualização, temos os capítulos subsequentes, o segundo, *Discussão linguística do gênero bate-papo*, e o terceiro, *Discussão linguística do gênero postagem*. Em ambos, discutimos sobre os processos de categorização envolvidos na constituição ortográfica, no intuito de perceber se o caráter sincrônico e assincrônico desses gêneros são elementos influenciadores na composição da grafia, bem como buscamos compreender os fatores que influenciam a constituição e escolha do vocábulos usados pelos alunos.

No quarto capítulo *Conclusão*, delinearemos as influências que cercam a grafia presente, buscando desmistificar os posicionamentos extremos geralmente atribuídos à prática escrita na rede social. Nesse sentido, buscaremos focar desvios de internalização da grafia padrão, influência da oralidade e da língua culta

e, por fim, destacaremos a multiplicidade ortográfica para um mesmo vocábulo como sendo uma característica comum tanto à evolução histórica por que passou a língua portuguesa em sua fase arcaica quanto ainda está presente na ortografia oficial contemporânea.

O resultado de nossos estudos sobre os processos envolvidos na grafia do alunos na rede social, estão materializados no último capítulo *Propostas para uma intervenção pedagógica*, onde buscamos indicar possíveis trabalhos que o professor de Língua Portuguesa possa desenvolver com seus alunos visando acrescentar em seu fazer pedagógico diário algumas contribuições que julgar pertinentes ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

2. Caracterizando o *Facebook*

O ser humano possui uma necessidade de interação que lhe é intrínseca e essa interação é potencializada na medida em que as pessoas são submetidas a novos instrumentos que surgem com a tecnologia da informação. Se nos primórdios dispúnhamos apenas da fala como canal para a comunicação e nos reuníamos em torno de uma fogueira para interagirmos com o outro, hoje dispomos de inumeráveis canais que facilitam e estimulam a comunicação entre as pessoas.

Com a evolução da tecnologia de informação, o ambiente digital tem se caracterizado enquanto uma das formas contemporâneas de interação, para tanto tem sido bastante utilizado, principalmente, pelos adolescentes, para promover as comunicações síncrona e assíncrona⁶ entre pessoas por intermédio das chamadas redes sociais aproximando as pessoas, independentemente de estarem próximas ou distantes geograficamente.

Por estar tão vinculada ao ambiente digital, passa-nos a impressão de que a rede social é algo restrito à *Internet*, entretanto não podemos esquecer-nos de que a ideia remonta ao conjunto de pessoas que passa a interagir por meio da linguagem e esse fenômeno ocorre desde quando o homem pré-histórico se reunia no entorno de uma fogueira. Por assim dizer, a rede de relacionamento é tão antiga quanto a comunicação entre os homens, sendo assim, estamos vivenciando um processo de evolução nos canais de comunicação.

As redes sociais, assim, contribuem no sentido de impulsionarem as relações entre as pessoas, instigando-as a compartilharem interesses por meio das diversas formas de linguagem. Se antes, no ambiente digital, tínhamos apenas o *e-mail* como única forma de comunicação entre usuários, com o passar dos anos surgem diversos mecanismos para potencializar a interação na *Internet*, de modo que se

⁶Estamos considerando as comunicações síncrona e assíncrona enquanto formas escritas em que aquela ocorre instantaneamente, em tempo real, entre os interlocutores, semelhantemente ao diálogo oral, opondo-se, portanto, a esta, uma vez que a interação não ocorre instantaneamente.

adaptam, num processo de mudança constante, às necessidades de comunicação do ser humano.

O Facebook, por exemplo, aprimorou as antigas listas de discussões e fóruns, acrescentando-lhes um visual mais limpo e elaborado, com diferentes graus de interação acompanhados de recursos audiovisuais, tornando a experiência de compartilhar informações ainda mais enriquecedora. (MURANO, 2011)⁶.

Essa rede social, criada em 04 de fevereiro de 2004, pelos estudantes universitários de Harvard, Mark Zuckerberg, de apenas 20 anos, Dustin Moskovitz, Chris Hughes e o brasileiro Eduardo Saverin, recebeu inicialmente o nome *The facebook*, em analogia ao livro usado por algumas universidades americanas com a finalidade de apresentar os alunos a cada início de período letivo. Em 2005, muda o nome para *Facebook*, termo composto por *face* + *book* (rosto + livro, em português, respectivamente)⁸.

Com acesso inicialmente restrito aos estudantes de Harvard, a ideia foi ganhando força, passando a ser acessada por outras universidades e, somente em 2006 é disponibilizada a todos acima de 13 anos. Por conseguinte, tornou-se a rede social mais popular do mundo, pela qual cerca de 8 trilhões de mensagens são trocadas ao dia por 1,2 bilhão de usuários no mundo, 350 milhões de fotos postadas, oferece aos usuários uma ferramenta de comunicação visual e instantânea⁹.

Em 2007, ganha os aplicativos “Farmville” e “Mafia Wars”, jogos que permitiram ampliar o tipo de interação até então proporcionada entre os amigos. No ano seguinte, é incorporada a ferramenta bate-papo (conferir item 2.2.2) que possibilitou uma comunicação em tempo real, basicamente por meio da escrita,

⁷MURANO, Edgard. O texto na era digital: Para além do internetês, a internet está mudando a maneira como lemos e escrevemos. Revista Língua, 2011. Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos/64/artigo249031-1.asp>. Acesso em 29.05. 2014.

⁸Cronologia disponível no site <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/facebook-completa-10-anos-veja-evolucao-da-rede-social.html> . Acesso em 05.de junho 20014.

⁹Dados obtidos em vídeo de reportagem exibida pelo SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), disponível no site <http://www.sbt.com.br/jornalismo/noticias/38895/Facebook-completa-dez-anos-de-historia.html#.UvlatrSGOvE>. Acesso em 04.02.2014.

entre amigos adicionados à página. Essa comunicação *on-line* permite uma interação que, segundo Marcuschi (2005), assemelha-se ao diálogo estabelecido via telefone.

2.1 Descrição da página do Facebook

A página é toda ela um espaço hipertextual (conferir item 2.1.1) na qual é incorporada uma linguagem plurissemiótica. Vejamos a imagem 01 do *site*:



Página do Facebook do professor pesquisador. Disponível em <https://www.facebook.com/claudeanio.brasil>. Acesso em 11 de junho de 2014.

Na imagem, em seu topo, encontramos um barra fixa contendo uma ferramenta de busca de pessoas, locais e coisas e os seguintes *links nome do próprio usuário; página inicial*, que, ao receber o *clique*, expõe conteúdos públicos dos amigos; *imagem de um casal*, que avisa as solicitações de outros usuários que desejam ser adicionados como amigos virtuais à página e ainda sugere pessoas a quem o usuário poderá enviar uma solicitação de amizade; *a caixa de entrada*, que elenca cronologicamente as conversas do bate-papo síncronas e mensagens assíncronas de outros usuários; *notificações*, que informa se alguém postou algo em sua linha do tempo, postagens de usuários em algum grupo do qual é membro e

outras atividades que envolvam seu nome; *atalho de privacidade*, que disponibiliza opções para que o usuário escolha o que poderá ser acessível a outros usuários; o último *link* oferece um uso variado.

A *capa*, no canto superior esquerdo, é reservada para a inserção de uma imagem, sendo que, na parte inferior, localizamos o *perfil*, local onde é adicionada uma imagem que caracteriza o usuário. Há ainda mais três *links* reservados à *troca de capa*, a *atualizar as informações* e para *ver o registro de atividades*. Ao longo da *capa*, localizada abaixo, encontramos uma barra com outros *links*: *Linha do tempo*, possibilidade oferecida, em 2011, ao internauta foi a implementação da *Timeline*, espaço no *site* responsável por um visual diferenciado e que hospeda um mural onde constam, em ordem cronológica, as postagens, textos publicados para serem lidos pelos amigos virtuais (conferir itens 2.2.1; 2.2.1.1 e 2.2.1.2). *Sobre*, que nos direciona a informações sobre membro da família, locais onde morou/mora, informações sobre trabalho, educação, entre outros; *Fotos*, que disponibiliza fotos marcadas pelo próprio usuário e as marcas por amigos; *Amigos* informa o número de amigos adicionados à página; *Mais* apresenta as seções: locais, esportes, músicas, filmes, programas de TV, livros, curtidas, eventos, grupos, avaliações, notas e gerenciar as seções. As seções elencadas poderão ser expostas na primeira coluna à esquerda da página contendo informações sugeridas pelos nomes intitulados nos *links*.

Ao lado da coluna das seções, temos a coluna denominada *linha do tempo* que abriga um mural onde são feitas postagens e comentários tanto pelo usuário quanto por amigos dele. Sobre a caracterização dessas postagens abordaremos no item 2.2.1. Justaposta a esta coluna, temos outras duas: a primeira destinada, basicamente, a *banners* comerciais, e a segunda, contendo atividades realizadas *on-line* por amigos, a exemplo de curtidas em *links* de outras páginas, adicionamento de amigos. Na parte inferior, é exposta a relação dos amigos onde consta, basicamente, aqueles que se encontram *on-line* e, assim, poderão ser solicitados para iniciar uma conversa.

Mesmo constituindo uma das mais importantes ferramentas digitais que contribuem para a mudança nas relações sociais mediadas pela linguagem, esta rede social também é alvo de questões controversas. Além de ser acusada de não

oferecer o sigilo¹⁰ absoluto dos dados dos usuários, é questionada por muitos pais e educadores sobre as consequências da superexposição a que é submetido o ser humano, principalmente, crianças e adolescentes.

Salientado o aspecto negativo que está subordinado a um debate mais profundo, queremos ressaltar o caráter positivo que esta rede proporciona às pessoas, a exemplo do estreitamento dos vínculos sociais, a comunicação instantânea, a democratização no uso da escrita.

Em linhas gerais, é o que podemos delinear sobre a página do *Facebook*, todavia seus inúmeros *links* podem direcionar o usuário para também inúmeras atividades que, por ser extensa a sua descrição, restringimos a apresentação àquilo que julgamos ser o básico.

2.1.1 Hipertexto: em busca de uma definição

O processo de evolução tecnológica vem facilitando muito a vida das pessoas, direta e indiretamente. É cada vez mais crescente o uso de recursos da informática nas atividades humanas e esta presença deve-se às facilidades que os recursos computacionais oferecem tanto à produção de materiais quanto ao seu uso na realização de tarefas em que se busque uma otimização no seu fazer.

A informática, à medida que avança, vem tornando muitas de nossas tarefas cada vez mais práticas, de forma que vem facilitando sobremaneira as mais diversas atividades humanas que outrora já se duvidou de sua concretização. Assim, numa conversa a distância, queríamos que fosse possível ver o outro; queríamos escrever um texto em casa e reproduzi-lo conforme a necessidade; queríamos que fosse possível que um texto oferecesse elementos conectores a outro(s) texto(s) que nos permitissem aprofundar, esclarecer, relacionar, comparar, ampliar, contrastar, informações contidas num texto-ponto-de-partida sem ser preciso nos dirigir a uma biblioteca física; tudo isso e muito mais podemos hoje fazer graças aos recursos da

¹⁰Sobre espionagem conferir a matéria disponível em <http://www.cartacapital.com.br/internacional/eua-tem-aceso-direto-aos-servidores-de-google-facebook-e-apple-diz-jornal-5976.html> Acesso em 05 de junho de 2014.

informática.

A tecnologia digital é um recurso que vem tornando acessíveis ambições antes consideradas utópicas; o ser humano vem provando a cada dia que, por meio do conhecimento, consegue estreitar as distâncias daquilo que parecia inatingível. Diante de tantos outros exemplos, podemos dizer que, para relacionarmos um assunto, um tópico ou apenas uma palavra, no momento em que estávamos lendo um texto, havia praticamente estas duas opções à disposição do leitor: podíamos buscar outro texto impresso e/ou por meio de uma associação de uma operação cognitiva, em que estabeleceríamos conexões mentais com outros conhecimentos prévios sobre a matéria na busca da construção do sentido. Contudo, por meio de recursos digitais, o ser humano, no anseio pela comodidade, buscou aproximar aquilo que parecia distante, dispondo textos em bloco conectados em forma de rede e acessíveis com um clique.

Essa conexão que ocorria, no princípio, apenas mentalmente, passa a ocorrer também no plano virtual de forma bem ágil e cômoda por meio de hipertextos, em boa parte dos textos disponibilizados na *Web*. A essa possibilidade de acesso a textos interligados na rede mundial de computadores, a que se chamou hipertexto, Lévy (1993, p. 33, *apud* DIAS, 2012, p. 71), define assim:

[...] um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. (LÉVY, 1993, p. 33, *apud* DIAS, 2012, p. 71)

O entendimento sobre o hipertexto, todavia, não é algo pacífico, o seu conceito gera polêmicas, dando origem a duas perspectivas diferentes de pensamento. Uma considerada mais ampla e outra mais restrita.

Antes de abordarmos a perspectiva considerada mais restrita, passaremos pela considerada mais ampla, defendida por Coscarelli (2012), Silva (2012), Ribeiro (2012) entre outros, que consideram que a hipertextualização se dá tanto no ambiente digital quanto fora dele. Daí portanto percebermos que sumários e notas de rodapé, por exemplo, possibilitam ao leitor navegar pelo texto da forma que lhe

convier, sem ser necessária a linearidade presumidamente existente na leitura do texto clássico impresso. O leitor tem a opção de trilhar um caminho que julgar mais adequado na busca da interação com o texto, assim, ele pode ainda pular parágrafos, escolher capítulos, burlando a ordenação uma vez imaginada fixa. Podemos citar também a estrutura textual de propaganda, panfletos, *outdoors*, revistas, jornais, entre outros que possibilitem essa leitura não linear. Dificilmente, diante de textos como esses, o leitor segue uma ordem preestabelecida, mas cria sua própria ordem.

Ao falar sobre a forma como se processa a construção do sentido, Silva (*ibidem*, p.123) nos expõe

Nossa posição, por seu turno, não restringe o hipertexto ao suporte eletrônico, considera-o todos os textos impressos e tidos como lineares e, principalmente, considera como hipertextual toda construção de sentido. Ou seja, para que o(s) sentido(s) de um texto seja(m) construído(s), o leitor realiza movimentos em várias direções, realizando inferências, estabelecendo relações entre as informações textuais e extratextuais, (SILVA, *ibidem*, p.123)

Concebido assim, o hipertexto assume uma dimensão que extrapola as marcas textuais, não necessitando, por exemplo de um *link*, enquanto elemento formal, que ofereça a opção de o leitor se direcionar a partir de uma sugestão previamente fixada no texto. A hipertextualização ganha ares de um subjetivismo tão ilimitado qual seja a capacidade da mente humana em operar associações de pensamento diante de um texto no momento da construção do conhecimento. Assim entendendo, leva-nos a inferir que há tantos graus de hipertextualidade qual seja a capacidade de o sujeito relacionar conhecimentos no momento em que ele processa a construção de sentido.

Coscarelli (*ibidem*, pp. 150-151), seguindo essa linha que se atém à compreensão do texto como um processo cognitivo, resume de forma categórica o entendimento que se tem acerca do hipertexto “[...] todo texto é um hipertexto (uma vez que não é linear), e todo processo de leitura é essencialmente hipertextual (porque a leitura não é um processo linear).

Para o desenvolvimento de nosso trabalho, preferimos adotar a concepção que leva em consideração, para o hipertexto, a sua disponibilização na *Internet*, sendo, portanto, seu acesso ubíquo, possível em vários lugares e por várias

peças concomitantemente. Ou seja, como diz Araújo (2005, p. 97), ao citar Lévy (2000, p. 44), “Interessa-nos o hipertexto localizado em um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si”.

Comungam ainda dessa concepção Dias (2012), Xavier (2005) e Christiano & Castro (2003). Esses autores negam que o caráter amplo, que a corrente da compreensão do texto como um processo cognitivo, seja o determinante para a caracterização do hipertexto, atrelando-se mais ao sentido do termo assim como fora concebido em sua origem. Sobre isso nos reportam Christiano e Castro (*Ibidem*, p. 150)

Como tal, foi usado pela primeira vez por Theodore Nelson, em 1960 [*sic*], para designar textos com escrita não-sequencial [*sic*] que permitissem ao leitor escolhas entre caminhos múltiplos ao acesso informacional, em cadeia e tempo reais, por meio do computador.

Entendemos, então, que o hipertexto, em sua forma embrionária, foi pensado com o intuito de disponibilizar às pessoas um sistema de rede que contivesse uma gama de conhecimentos de livre acesso, como se uma enorme biblioteca territorializada fosse, permitindo uma interação múltipla em que se pudesse não somente se servir do conhecimento contido, mas também pudesse produzir. Assim não será a propriedade de associação cognitiva, em que o sujeito faz ao relacionar de modo livre, pessoal e indefinido, o seu conhecimento de mundo diante de um texto que determinará o seu caráter hipertextual. É necessário que essa cognição associativa se dê no instante em que o sujeito, por meio de cursor, teclas ou toque digital, acione *links* que estejam materializados na interface digital. Dias (*Ibidem*, p. 70) conclui nos dizendo que “A definição de hipertexto, portanto, precisa estar diretamente ligada à tecnologia digital, à existência de aparelhos computadores (*personal computers, notebooks, celulares, palm tops, etc.*)”.

Diante disso e partindo do princípio de que, por meio dos *links* eletrônicos, viabilizamos quase em sua totalidade a interligação do bloco de textos em cadeia, podemos dizer que a presença do *link* torna-se um fator de maior relevância para a caracterização do hipertexto, uma vez ser ele o facilitador da conexão entre vários outros elementos, *que estão a disposição para o uso ou não, formando uma espécie de iguarias num cardápio invocando o usufruto caso se julgue relevante fazer uso* (XAVIER, *Ibidem*, p. 174), pois se não houvesse o *link*, a interligação associativa

entre os nós que compõem o bloco disposto na rede mundial de computadores estaria certamente comprometida nos moldes como vemos hoje e o debate sobre o hipertexto estaria bem esvaziado.

Se nos *links* reside a ponte que nos permite estabelecer a travessia pelos nós interconectados, vale a pena ressaltarmos que o seu papel é bastante significativo para a existência do hipertexto digital. Isso nos faz inferir que seria pouco profícua a hipertextualização se não fossem eles, uma vez que demandaria um maior esforço em se buscar outros elementos a que pudéssemos fazer uma associação dentro da *Web*.

Mesmo recaindo sobre os *links* essa função determinante, a sua existência nas interfaces digitais não está relacionada a critérios previamente definidos, em que o produtor da interface pudesse dispor de uma espécie de manual que contivesse orientações para o seu uso e possíveis proibições. Sobre a composição e inserção dos links, Mcknight, Dillon e Richardson (*apud* GUALBERTO, 2012, p.39), fazem-nos o alerta

[...] um *link* é arbitrário no sentido de que não existem regras para dizer onde o *link* deve ser feito. O *link* pode ser feito entre dois nódulos, os quais o autor (ou leitor) considera ser conectado de alguma forma. Em alguns sistemas, os *links* são categorizados, isto é, existem vários tipos de *links* e o autor deve especificar qual tipo gostaria que fosse usado. (MCKNIGHT, DILLON e RICHARDSON *apud* GUALBERTO, 2012, p.39)

Ficando assim, em tese, a critério de o autor julgar a conveniência ao expor o *link* na interface e ao leitor cabe interpretar a conveniência de seu acesso. Sabemos, contudo, que em algumas interfaces, como a da rede social *Facebook*, *links* são colocados independentemente da vontade do escritor. Quando estamos postando um conteúdo e citamos, por exemplo, o nome de alguém que possua conta nessa rede social, automaticamente o *link* é inserido no texto. Bem como, na página pessoal, na seção amigos, não cabe ao proprietário da página escolher os *links* que remetem aos amigos, o que para nós marca o controle que foge a um critério que o delimite.

Adotar o ambiente digital como *habitat* natural do hipertexto é uma forma de termos uma base mais sólida para nortearmos o nosso trabalho de análise linguística, pois esse suporte constitui para nós o lugar de onde retiraremos nossa matéria-prima. Esperamos, pois, eliminar com essa delimitação controvérsias

oriundas de outras possibilidades de entendimento sobre o hipertexto, conforme Dias (*Ibidem*) nos mostra ser problemático considerar o hipertexto sob o ponto de vista de seu uso social, por não se tratar de um gênero textual, mas sim de um formato de organização que possibilita o acesso a diversos gêneros; e da relação estabelecida entre leitor e autor, por serem as características fatores da hipertextualização, como não linearidade, volatilidade, interatividade, acessibilidade ilimitada e a multisssemiose, também inerentes ao texto impresso, tornando-se não exclusivas ao hipertexto, sendo preferível, para esse autor, defini-lo considerando sua estrutura.

[...] sendo, portanto, qualquer texto apresentado em formato digital, organizado em forma de rede, na qual *links* (nós) interconectem os diversos fragmentos que compõem sua macroestrutura, podendo também se conectar a outros textos, sons, imagens ou animações (DIAS, *Ibidem*, p. 75).

Mesmo se apresentando como uma tarefa inglória nos posicionarmos sobre o tema, devido a concepções bastante variadas encontradas na literatura, estabelecer como definidores do hipertexto o suporte e a função do *link*, enquanto elemento textual facilitador na interligação com outros textos, não é uma forma simplificada de ver o objeto. É antes de tudo uma necessidade de estabelecer uma diretriz clara que facilite o embasamento para nossa pesquisa.

2.2 Gênero e tipo textuais: tanto faz?

Em nossas conversas diárias costumamos usar a palavra “tipo”, quando queremos classificar algo ou, quando nos falta uma palavra mais precisa, valemos nos desse vocábulo para conseguirmos obter a interação almejada. Alguns adolescentes a transformaram em gíria, a exemplo de seu uso em expressões “tipo assim”, “tipo sei lá”.

Ao buscarmos no Dicionário do Aurélio, disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/Tipo.html>, acesso em 05.06.2014, o significado do vocábulo “tipo”, encontramos

s.m. Coisa que se usa para produzir outras semelhantes; modelo, original. / Modelo ideal que reúne em alto grau os caracteres essenciais ou distintivos de todos os indivíduos ou objetos da mesma espécie: este homem é o tipo da honestidade; este livro é o tipo da literatura romântica. / Conjunto de

traços característicos de uma raça, de uma família: o tipo inglês. / Fam. Pessoa de grande originalidade, excêntrica: João é um tipo. / Indivíduo, cara, sujeito: entraram dois tipos no cinema. / Símbolo: o cão é o tipo da fidelidade. / Artes gráficas. Cunho ou caráter de imprensa. / Biologia. Forma geral em torno da qual oscilam as variações de uma espécie, de uma raça. / Teatro e Cinema. Características de uma personagem; p. ext., modo de interpretar característico de um ator. // Teatro, Televisão e Cinema. Fazer tipo, comportar-se habitualmente (o ator, o participante de um programa) de maneira semelhante nos gestos, no falar, na interpretação etc., visando a marcar sua atuação.

Se nossa esperança era obter uma precisão semântica, a decepção imperou. Contudo nos deu a certeza de que se trata de um vocábulo que possui uma vasta generalização de sentido.

A generalização semântica não é restrita a esse vocábulo, a criatividade para ampliar o sentido de palavras é peculiar ao ser humano e é mostrada rotineiramente com outros vocábulos. Conforme Marcuschi (2014, p. 276) “[...] o *contexto sócio-cognitivo* é exigido como essencial na determinação da significação. E a significação não se confunde com a informação nem o conteúdo.” Para exemplificar essa ocorrência mostra-nos o substantivo “apagão”, cujo uso ampliou a sua ideia específica “falta de energia” para “falta”, “ausência”, “perda”, compreensíveis em outros contextos como “apagão de água”, “arquitetura do apagão”, “apagão sexual”.

Entendendo a linguagem como uma atividade sociocognitiva, precisamos analisar as ocorrências linguísticas dentro de um contexto etnográfico, pois *mesclamos* o tempo todo a fim de dizermos aquilo que pretendemos e o curioso é que as pessoas entendem o que ocorre, ou seja, constroem sentidos, mesmo que aquilo seja pouco usual” (FAUCONNIER, 1997, *apud* MARCUSCHI, 20014, p.272) e cita este exemplo retirado da *Internet*, “Luana crescente”¹¹ (p. 273). Associamos esse entendimento ao emprego que fazemos diariamente com a expressão “tipo textual” ou “tipo de texto”. Embora resguardemos as controvérsias teóricas a esse respeito, a nossa interação flui naturalmente, pois há um conhecimento partilhado de que um texto é diferente de outro, daí, somamos esse entendimento para justificar a massificação no uso dessa expressão em detrimento do que defende o próprio autor para diferenciar tipo textual e gênero textual.

¹¹Refere-se a atriz Luana Piovani, para designar que sua ascensão na mídia é semelhante ao movimento de um astro.

Como já dissemos, a língua não tem uma semântica interna definida e estável, tal como postulava Granger (1973). As palavras têm uma significação dita “literal”, mas que serve apenas como uma base mínima (v. Ariel 2004) para outros usos e no geral aquela significação é apenas uma parte do que se entende como os itens lexicais, (MARCUSCHI, *ibidem*, p. 281).

Como vemos, o tema requer um grau de aprofundamento que extrapola os limites de nosso trabalho, sendo assim nos ancoramos no conhecimento científico que defende a categorização tipo e gênero textuais por julgarmos necessário ser um parâmetro que melhor subsidia o desenvolvimento de nosso trabalho.

Antes de definirmos gênero, observemos como Meurer (1997, p. 16) nos esclarece a distinção entre discurso e texto. “O *discurso* é o conjunto de afirmações que, articuladas através da linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições, o *texto* é a realização lingüística [*sic*] na qual se manifesta o discurso.”. O interesse pela carga ideológica e pela maneira de ver a realidade que norteiam a produção textual estão relacionados ao campo de análise discursiva, enquanto que, por se tratar de representação física do discurso, o texto encerra a materialização lingüística do discurso.

Essa concepção é uma maneira de encarar o estudo da linguagem humana, que não concebe a língua como um conjunto de signos, cuja função seja a transmissão de mensagem, nem como um sistema abstrato fora de um contexto. Seguindo essa linha de pensamento, o entendimento aqui adotado passa pela compreensão de que “[...] a linguagem além de sua configuração lingüística, é constituída de uma dimensão psicológica, e de uma dimensão social”. (MEURER, *ibidem*, p. 14). E se ancora em Koch (2012, p.127) para quem “[...] é ‘palco’ (C. Vogt), lugar onde os indivíduos se representam e constituem o mundo e suas situações ao se constituírem e representarem de determinada forma”. É por meio dela, então, que interagimos, atuamos uns sobre os outros nos fazendo entender e entendemos a realidade na qual estamos inseridos.

Com maior ou menor grau de consciência de toda essa complexidade que envolve o debate sobre a língua, produzimos diariamente textos que refletem nossas práticas social e historicamente situadas e, conseqüentemente, passam a ser objetos de estudo da Linguística, recebendo classificações que seguem uma determinada corrente de pensamento em que o item lexical, que define um objeto de

estudo, ganha relevância para que estabeleçamos com mais precisão o objeto analisado.

Assim “‘Conhecer a significação de uma palavra’, isto é, usá-la referencialmente de modo adequado, é ‘ter um conhecimento tácito de sua significação no sentido de usar a palavra num ‘discurso’, e não ‘saber traduzi-la’ ou ‘saber o que ela designa ou denota’”, (PUTMAN, 1998, p. 68 *apud* MARCUSCHI, 2014, p. 280). Se no item lexical reside apenas parte de seu significado, estando a outra parte em seu contexto, podemos dizer que, a depender do contexto, os termos *tipo* ou *gênero* textual poderão significar a mesma coisa.

Inconveniente será a cobrança feita sobre o uso desses dois termos, com uma significação precisa, a dois sujeitos, desconhecedores da discordância teórica sobre o assunto existente no meio acadêmico, ao conversarem informalmente sobre um artigo de opinião e algum deles diga “Gosto desse tipo de texto”. Vale salientar que o termo “tipo” estará bem empregado, tendo em vista esse contexto de uso, uma vez que os envolvidos na situação conseguem comunicar-se proficientemente.

Não obstante, nossa situação é outra. Tipologia e gênero textual divergem em acepções. A tipologia é definida levando-se em conta a composição textual por meio do conjunto de características linguísticas. Ao usar teorias cognitivas, Bezerra (2002, p. 40) nos revela

São tipologias como as propostas por Werlich (1975) e Adam (1993); esse último propõe uma classificação geral de textos narrativos, descritivos, expositivos e conversacionais, que parecem contemplar características tipológicas desses textos (ou seja, sua organização textual). As tipologias textuais consideram a intenção de comunicação do produtor do texto¹².

Desta maneira abrange um número limitado de sequências que podem compor um mesmo gênero. Quando isso ocorre, é denominado heterogeneidade tipológica. “Os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas

¹²Quanto à definição de quais sejam as tipologias, Marchuschi (2002, p. 22) relaciona o que ele chama de meia dúzia: a narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Entretanto, apenas cita cinco. Vemos, então, a discordância na classificação em relação à quantidade e aos tipos elencados. Se à lista de Marcuschi falta o texto conversacional, à lista contida na citação faltariam os textos argumentativo e injuntivo. Ao analisarmos os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.21), em nota de rodapé, menciona cinco sequências incluindo a argumentativa à lista de Werlich (1975) e Adam (1993).

tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo”. (KOCH e ELIAS, 2010, p.119). “Em suma, pode-se dizer que os gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sócio-comunicativos [sic] e discursivos) enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (lingüísticos[sic] e formais)” (MARCUSCHI, 2002, p. 34).

Mesmo diante de um número indefinido de gêneros, somos capazes de reconhecê-los por meio de nossa competência metagenérica, que nos possibilita o envolvimento em práticas comunicativas tanto no que diz respeito à compreensão quanto à produção de textos. (KOCH e ELIAS, 2010, p.102).

Valemo-nos, portanto, do que nos esclarece Marchuschi (2005, p. 17), ao identificar e caracterizar alguns dos gêneros que emergiram entre os anos 70 e 2000, entendendo-os enquanto fenômenos sociais e históricos.

Se tomarmos o gênero como texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, 'relativamente estável' do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984), é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido.

Assim sendo, a contextualização constitui fator importante para que um gênero seja transmutado para outro, a exemplo do diálogo oral presencial que guarda características próprias a ele, diferenciando-o do bate-papo virtual, como uso/não uso da escrita, gestos faciais, entonação de voz, entre outros.

É importante frisarmos que a forma textual não é bastante para caracterizar um gênero, há de haver a percepção de sua função, pois, por meio dela, serão notados, por exemplo, a ocorrência do fenômeno de mesclada hibridização ou intertextualidade intergêneros, isto é, um gênero assumir a forma de outro conforme o propósito da comunicação. (Conferir KOCH e ELIAS, 2010). Havemos de ter atenção aos casos especiais em que somente conhecendo o suporte de veiculação textual é possível definir o gênero conforme abordaremos sobre a postagem enquanto gênero emergente.

2.2.1 Postagem, um gênero em definição

Partindo do princípio de que não existem textos amorfos, estamos considerando a “postagem”, que se constitui de textos publicados no mural, como um gênero textual. Embora ressaltemos a inexistência de um marco teórico a esse respeito, ventilamos possíveis bases conceituais encontradas em trabalhos de Marcuschi (2002) e Paiva (2005) que sinalizam o entendimento a esse respeito. Supomos ainda existir uma necessidade de uma definição sobre o seu suporte se o mural, a linha do tempo, a página ou a tela do aparelho computador¹³.

Caracterizar um objeto é sempre uma tarefa que requer uma base conceitual calcada em estudos bem feitos sobre o assunto. Entretanto, na ausência de um conhecimento mais objetivo sobre a questão a que nos é posta neste momento, no que diz respeito a uma definição que nos esclareça se a postagem é caracterizada enquanto um gênero textual, lançamo-nos a levantar algumas ilações a partir de textos que abordam o tema gênero textual a fim de que a consideremos um gênero.

Longe de querermos lançar uma nova teoria, pois, seguindo o alerta de Araújo (2005, p. 101) que, ao defender que a conversação dos *chats* trata-se da transmutação do diálogo cotidiano para a *Web*, diz ser *difícil fazer classificações em textos emergentes da mídia digital*, pretendemos apenas ter uma ancoragem que nos encaminhe com mais coerência na produção do trabalho que delineamos. Por assim dizer, lembremos Marcuschi (2002, p. 22), ao fundamentar seu ponto de vista sobre a diferença existente entre tipo textual e gênero textual.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por um *texto*. Em outros termos, partimos da idéia[sic] de que a comunicação verbal só é possível por algum *gênero textual*.

¹³A título de informação, Marcuschi (2005) concebe a *homepage* não como um gênero mas como um suporte onde são localizadas uma série de informações, funcionando à semelhança de um catálogo ou vitrine, entretanto o autor admite, em nota de rodapé, existirem concepções divergentes da dele e, dentre elas, o trabalho de Antônio Carlos Xavier(2002). Ainda recomendamos a leitura do artigo: ZUMPANO, Antônio. A angústia da interface. *IN: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 6, p. 99-123. Somos da opinião de que a tela do aparelho computador é apenas um projetor da escrita a qual se encontra em um aplicativo ou em uma página, ou seja, esses dois para nós concorrem para a função de suporte textual no ambiente digital.*

Esse posicionamento nos leva a perceber que a existência do texto é elemento preponderante para a existência do gênero. Sendo o texto que produzimos a materialização do discurso, é sobre aquele que reside toda a nossa atividade comunicativa. A interação verbal é efetivada mediada por textos carregados de intencionalidade em que a linguagem lhe serve de ferramenta na construção de sentidos entre interlocutores.

Todo texto, assim, carece de uma classificação dentro dos gêneros, senão estaria incoerente a estreita relação posta pelo autor pernambucano que ainda nos ressalta, parafrazeando Bronckart (1999, p. 73 *apud* Paiva, 2002, p. 77), “Pois nada do que fizermos lingüisticamente[sic] estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos lingüisticamente[sic] pode ser tratado em um ou outro gênero” (MARCHUSCHI, 2002, p. 35), ao falar da importância de darmos atenção ao surgimento de gêneros nas diversas mídias sociais e, como ele ainda enfatiza, “sem excluir os da mídia virtual”.

Isso posto, a postagem não poderia ficar de fora, embora a sua teoria seja anterior ao surgimento dessa rede social, no início de 2004, impossibilitando-lhe uma abordagem sobre o tema, preceitos são-nos lançados para ancorarmos o nosso posicionamento aqui defendido.

Creemos haver uma estreita relação de características entre a postagem e o *e-mail*¹⁴. Assim como este careceu de um estudo para ser considerado um gênero por Paiva (2005), sentimos haver a mesma necessidade em relação àquela, embora não discorramos com maiores propriedades teóricas, por encontrar-se fora do nosso objeto central de estudo. Vejamos como essa autora caracteriza o *e-mail*.

O correio eletrônico é um novo canal de mediação de gêneros já conhecidos e deu origem a um novo gênero que agrega características do memorando, do bilhete, da carta, da conversa face a face e da interação telefônica. Dos textos escritos herda a assincronia. Do memorando toma empréstimo semelhanças de forma que é automaticamente gerada pelo software; do bilhete a informalidade e a predominância de um ou poucos tópicos; da carta as fórmulas de aberturas e fechamentos. Dos gêneros orais herda a rapidez, a objetividade e a possibilidade de se estabelecer um ‘diálogo’. Da conversa face a face, temos um formato que guarda alguma semelhança com a tomada de turno e a interação, além de colocar em

¹⁴Lembramos que estamos seguindo a terminologia adotada por Paiva(2005), ao considerar *e-mail*, a mensagem, e Correio Eletrônico, o meio.

contato pessoas que se encontram geograficamente distantes. (PAIVA 2005, p. 85). [Grifos nossos]

O fato de o correio eletrônico ter mediado gêneros conhecidos não foi entrave para que o *e-mail* recebesse a denominação de gênero, ao contrário parece-nos que esse fato foi somado a outras características a serviço da definição proposta pela autora. Diante disso, por analogia, vemos ocorrer com a postagem, uma vez que esta conserva muitos aspectos descritos do *e-mail*, além de ser composta de um número considerável de outros gêneros.

Somamos a isso, o fato de que, nesse gênero, os interlocutores formam uma comunidade de práticas de linguagens que nos faz supor existir o compartilhamento de uma competência comunicativa com objetivos afins, uma vez que socializam conhecimentos dentro de uma rede de interesse estabelecida por uma relação social. Aspecto esse existente no *e-mail* conforme argumenta Paiva (2005, p. 78).

Um fator que julgamos ser importante considerar para esta nossa caracterização é o suporte em que são veiculados os textos e para nos ajudar reclamamos Marcuschi (2002, p. 21).

[...] é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos [sic] e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, *haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.* (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

De acordo com o autor, três fatores concorrem para a definição de um gênero textual, a saber: a forma, a função e o suporte (é a tela, a página, a linha do tempo, ou o mural). Conforme a importância, os fatores são assim escalonados. Aquela em grau menor, essa de forma predominante e este, recurso utilizado para casos especiais.

A criatividade possibilita ao homem manusear muitos objetos ao seu alcance da melhor forma que atendam aos seus objetivos. E como vimos em KOCH e ELIAS (2010), o produtor de textos pode mesclar gêneros diferentes, em que ele, aproveitando-se da flexibilidade proporcionada por eles, faz uso da forma típica de um gênero e lhe atribui uma nova função, sobrepondo assim um gênero sobre o outro.

Caso ainda mais peculiar que esse é quando nem forma e nem função são suficientes para a definição do gênero do texto. Quando isso ocorre, é necessário recorrer ao suporte em que consta sua veiculação. É bastante observar o problema que é estabelecer a diferença entre artigo de opinião, artigo de divulgação científica, texto de argumentação escolar se eles estiverem fora de seu suporte característico, jornal, revista científica e caderno escolar, respectivamente. Em todos esses textos, não diferem seus propósitos comunicativos tampouco sua estrutura, restando valer-nos do ambiente em que esses textos são encontrados. Semelhante ocorrência se dá entre crônica e conto¹⁵ que guardam divergências conceituais por apresentarem fronteiras tênues entre eles quanto às suas diferenciações. Sendo necessário para fazer a diferença conhecer o suporte em que texto foi publicado, de forma que a crônica é típica de jornais e o conto, de antologias.

Dito isso, resta-nos dizer que, assim como o *e-mail*, a postagem, ao comportar textos de diversos gêneros, em sua linha do tempo, a exemplo de diário, denúncias, charges, cartazes, mensagem adicionadas à imagem, recado, vídeos, áudios, textos assíncronos; e, em seu entorno como propagandas e vários outros hipertextos, oportuniza-nos a classificação de gênero textual. Vejamos ainda o que Araújo, 2005, p. 98), ao observar a concepção de Xavier (2002), citado por ele mesmo, que entende o caráter hipertextual a partir da coexistência da multisemiose instaurada através da linguagem da escrita, da imagem e do som, considera

A noção de *enunciação digital* está alicerçada na *integração das várias mídias (verbo-auditivo-visual)* (Xavier, 2002:105). Assim sendo, conclui-se que, sendo *um modo de enunciação digital*, o hipertexto gera gêneros hipertextuais, como o *chat* na *Web*, os quais comungam de suas características.

Enfatizando os textos do mural, podemos reservar-lhes a propriedade de assumirem uma nova função na atividade comunicativa proporcionada pelo ambiente em que são veiculadas. Ou seja, os textos publicados no mural do *Facebook* devem ser considerados diferentemente daquilo que consideraríamos se fossem expostos num mural de uma parede em uma escola, por exemplo.

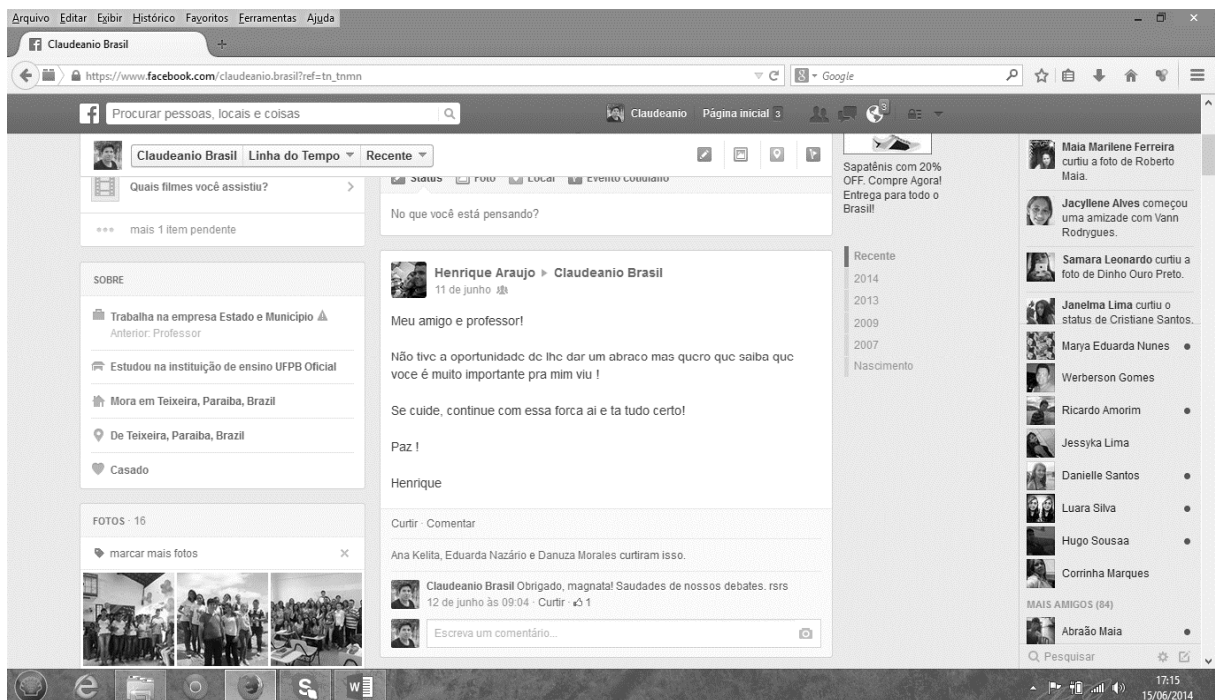
¹⁵Segundo Mário de Andrade *apud* Marcelo Moutinho(2003) “Cabe ao próprio autor definir se o texto que criou deve ser considerado um conto ou não”. Encontra-se em um texto explicativo sobre a definição de conto no livro didático do 2º. ano do ensino médio CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 5ª. ed. São Paulo: Atual, 2005. Cap. 15, p. 134.

Côncios de que o debate foi apenas sugerido, mas necessário para nos oferecer um aporte teórico em que pudéssemos ancorar o trabalho de análise da grafia ali usada, seguiremos o trabalho caracterizando a linha do tempo.

2.2.1.1 Estrutura da linha do tempo

A fim de esclarecer a sistematização escolhida em nossa caracterização, preferimos antecipar a discussão sobre a necessidade de uma definição para a postagem em termos de gênero textual para, em seguida, procedermos a descrição da estrutura da linha do tempo. Aplicativo este que abriga o(s) mural(is) onde são feitas as postagens dos alunos.

Recorrendo à imagem 02,



Página do Facebook do professor pesquisador. Disponível em <https://www.facebook.com/claudeanio.brasil>. Acesso em 11 de junho de 2014.

visualizamos a linha do tempo, na coluna mais larga, onde é exposta, cronologicamente, a sequência de murais. O objetivo pretendido por esse espaço é reservar ao usuário da página e aos seus amigos a possibilidade de serem postados (publicados) textos assíncronos conforme atendam às mais diversas finalidades sociointeracionais.

2.2.1.1.1 Máximas de Grice

Embora ferindo princípios básicos que regem a interação entre as pessoas, o desejo humano de ludibriar está presente em todas as modalidades da língua e em todos os ambientes de comunicação. A descrição que fazemos a esse respeito sobre mensagens inoportunas e até perigosas, postadas na linha do tempo, está pautada no estudo feito por Paiva (2005), pois em muito se assemelha ao descrito por ela sobre *e-mail*.

Usuários do *Facebook* constantemente são surpreendidos com mensagens inconvenientes que buscam infectar de vírus o aparelho computador ou simplesmente ludibriá-los por meio de *spams*, *scams* e *hoaxes*. Citamos aqui a análise que aquela autora, tomando por base as máximas de Grice (1972), faz dessas mensagens: “**Máxima da Qualidade:** Não envie *hoaxes* (mensagens mentirosas) e *scams* (contos do vigário; fraudes). **Máxima da relevância:** especifique o assunto; evite mensagens fora do tópico da lista; não envie *spam* (mensagens indesejadas).” (p. 82).

Seguidas de *links*, essas mensagens são plantadas na linha tempo, geralmente, de três formas. *Spams*, em geral, dizem informar sobre formas de emagrecimento. *Scams* propõem maneiras para se ganhar dinheiro com trabalhos sem sair de casa, via *Internet*. *Hoaxes*, geralmente, são anúncios falsos sobre pedidos de ajuda para pessoas enfermas argumentando que, a cada compartilhamento da mensagem, o enfermo receberá uma quantia em centavos, aparecem ainda anúncios falsos de morte de celebridades e promessas enganosas sobre os passos a serem seguidos para mudar a cor da página.

Para a autora (p. 85),

Spams, *scams*, e *hoaxes* são variações de gênero que já circulavam antes da existência da Internet. [...] incautos sempre caíram no discurso persuasivo do conto do vigário e acreditaram em trotes e mitos urbanos se encarregando de repassar as narrativas para frente. Com as novas tecnologias, esses tipos de texto ganharam maior circulação e efeito perlocucionário mais poderoso. (PAIVA, 2005.p. 85).

Na perseguição de seus objetivos, as mensagens *Spams* e *Scams* são postadas em nome de amigos do usuário da página como uma forma de passar credibilidade na informação. Ferem ainda o postulado da Relevância os convites,

encontrados no *link* *Notificações*, para jogar, para experimentar aplicativos do *Wasapp_PC*¹⁶, para curtir e para conhecer outras páginas. Esses *Spams* são abusivos e costumam irritar a maioria dos usuários.

2.2.1.1.2 O mural

Destinado à publicação de textos, o mural é estruturado de duas maneiras diferentes: uma forma disponível para a postagem de texto e outra conforme já tenha sido feita a mesma. Vamos descrever, primeiramente, a estrutura à disposição para a postagem que corresponde a três partes. A primeira é uma barra fixa onde constam os *links* *Status*, *Foto*, *Local* e *Evento cotidiano* que direcionam o tipo de postagem que o usuário pretende expor na segunda parte também fixa. Assim, *Status* contém a pergunta “No que você está pensando?”, direcionada ao usuário da página, e o termo “Escreva algo...”, direcionado ao visitante da página. Essas são estratégias que não só favorecem o letramento digital¹⁷, operacionalização da página, mas sobretudo, evoca o aluno internauta a se pronunciar por meio da linguagem. A forma de instigá-lo, recurso que permeia todo o *site* com diferentes maneiras, impulsiona o aluno a abandonar a passividade para se fazer sujeito da enunciação, publicando denúncias, aspectos de sua vida pessoal, músicas, imagens, anúncios, reclamações, declarações, convites, etc.

O *link* *Foto* possibilita o carregamento de fotos/vídeos e a criação de um álbum de imagens diversas. *Local* disponibiliza ao usuário informar o espaço geográfico, por meio de mapa, em que o mesmo se encontra. Informações sobre trabalho e educação, família e relacionamentos, habitação, saúde e bem-estar e viagens e experiências são indicadas no *link* *Evento cotidiano*.

A terceira parte da estrutura do mural é uma barra flexível e apenas visível pelo *link* *Status*, pois oferece recursos suplementares/extras. Nesta barra, constam os *links* *Marcar pessoas em sua publicação*, por meio dos quais o usuário avisa a

¹⁶Versão alternativa de [WhatsApp](#), um aplicativo gratuito de troca de mensagens que, a princípio, está disponível apenas para *smartphones*, para quem não possui um celular poderoso com Android ou iOS (iPhone) e suporte ao app.

¹⁷Para saber mais sobre letramento digital, sugerimos consultar COSCARELLI e RIBEIRO (2011) e COSCARELLI, Carla Viana. **Textos e hipertextos**: procurando o equilíbrio. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, p. 549-564, set/dez.2009.

outros amigos a sua publicação; *o símbolo de um relógio*, que permite ao usuário organizar sua postagem numa data anterior desejada; *Adicionar uma localização à publicação*, como o termo já esclarece, informa um ponto geográfico em que se encontra o usuário no momento da postagem; *Selecione um arquivo para enviar*, o nome também é bastante esclarecedor, permite a busca por algum arquivo no próprio aparelho computador do usuário para constituir a postagem; *Diga o que você está fazendo*, consta nele outros *links* com verbos no gerúndio para indicar ações processuais: *sentindo, assistindo, lendo, ouvindo, bebendo, comendo, jogando e viajando para*, que oferecem opções de temas relacionados a cada *link* de uma forma mais ágil. Os dois últimos *links* desta terceira parte são *Público*, sugere opções de quem poderá ter acesso à postagem, e *Publicar*, botão cuja função é expor a postagem no mural.

Uma vez a postagem esteja exposta no mural, a estrutura do mesmo é alterada, passando a comportar as seguintes partes: a postagem (texto), introduzida pela foto do perfil e nome de quem a postou, seguidos de hora ou data, e local da publicação; uma barra com os *links* indicados pelos verbos no infinitivo *curtir, comentar e compartilhar*, caso o visitante da página queira se fazer anunciar em relação à postagem. Quando algum visitante compartilha a postagem, surge, à direita dessa barra, um *link* que informa o número de compartilhamentos e a relação das respectivas pessoas. Caso alguém acione o *link curtir*, também serão informadas, numa barra abaixo, a quantidade e a relação nominal das pessoas em forma de outros *links*.

Para o *link comentar* são abertos espaços sequenciais, conforme a ordem em que são feitos os comentários e, em seu topo, surge outro *link* informando o número de interações de amigos virtuais feitas quando esses comentários excedem o número aproximado de 4 participações.

O espaço para comentários também possui uma estrutura. É iniciado automaticamente pela foto do perfil, seguida do nome de quem comentou. Os textos verbais, não verbais ou semióticos, vêm em seguida e quando excedem, geralmente 4 linhas, é aberto um *link* que abre o restante do comentário para que seja feita a leitura. A parte inferior é dedicada à informação do tempo de exposição do texto, indicada automaticamente, e ao *link* formado pelo verbo no infinitivo *curtir*, caso alguém queira manifestar essa ideia expressa pelo verbo. É importante observar que

há um estímulo para que os usuários se anunciem de forma positiva, vejamos que não há a opção que induza a manifestação de despreço em relação à postagem, portanto, esse tipo de manifestação fica reservado ao espaço destinado ao comentário e/ou fica sugerido pela ausência de comentários apreciativos, o que poderíamos denominar de uma espécie de silêncio.

Abaixo de cada comentário feito, para o usuário ou visitante da página é aberto um espaço com foto do perfil do leitor usuário/visitante em que consta esta frase evocando para a interação com a postagem e/ou comentários anteriores “Escreva um comentário...”.

A estrutura e a função a que se presta o mural constituem um espaço que induz os alunos internautas a práticas sociais de interação pela linguagem, tornando-os interactantes da realidade da qual fazem parte. Embora ofereça dois artefatos linguísticos que dialogam diretamente, a postagem e os comentários, que poderiam adequadamente servirem como objetos de estudos da grafia empregada pelos alunos em suas produções textuais, analisaremos somente a postagem. A razão para excluirmos de nossa análise o material linguístico contido nos comentários, apesar de serem importantes, é o fato de muitos deles não serem produzidos apenas por alunos e isso ultrapassaria os limites dos objetivos de nossa pesquisa.

2.2.2 Bate-papo, também um gênero emergente

Ao contrário da postagem sobre qual ainda não há um estudo que a caracterize como gênero textual, o bate-papo é respaldado em estudo de Marcuschi (2005) e Araújo (2005). Este gênero possibilita tanto a interação síncrona quanto a assíncrona.

2.2.2.1 Descrição

Conforme já vimos no item 2.1, o aplicativo bate-papo foi incorporado à página do *Facebook* no ano de 2008, recurso que ajudou a tornar a rede social mais interativa entre os seus usuários, pois passou a permitir uma comunicação instantânea *on-line*. Os alunos internautas têm nesse recurso uma maneira para

interagirem, basicamente por meio da modalidade escrita da língua, com seus semelhantes, tendo em vista o compartilhamento de interesses intrínsecos às relações humanas.

O fato de o usuário está *on-line* não significa que esteja disponível a iniciar uma conversa com outro(s) usuário(s) do *Facebook*. É preciso que sejam atendidos, grosso modo, dois requisitos: estar conectado¹⁸ à página com quem se deseja conversar e haver uma sinalização pelo(s) outro(s) que está(ão) à disposição para conversar(em). Essa sinalização é automática e visualizada na última coluna, à direita da página, onde consta a relação dos amigos. Estando um sinal verde após o nome, é porque o amigo está *on-line* e possivelmente esteja interessado a iniciar uma interação. O aplicativo oferece ainda ao usuário *on-line* alternativas que atendam à sua necessidade naquele momento: manter o aplicativo aberto para todos os amigos, somente para alguns ou desativá-lo para todos. Na inexistência da sinalização, o amigo virtual poderá estabelecer a comunicação assíncrona, deixando seu texto para ser lido/respondido posteriormente.

Conforme indica a imagem 03,



Página do *Facebook* do professor pesquisador. Disponível em <https://www.facebook.com/claudeanio.brasil>. Acesso em 11 de junho de 2014.

¹⁸Estar conectado significa estar adicionado como amigo virtual à página de outro usuário, ou seja, um ter aceito o convite de outro para manterem uma relação de amizade virtual.

o bate-papo possui a forma de uma pequena guia que é ativada à tela do computador desde que seja clicado o nome do amigo virtual na última coluna à direita da imagem acima.

A estrutura da guia é composta por três partes. Em seu topo, na primeira parte, há uma barra azul-escura onde constam *links* em ordem sequencial: *nome do amigo virtual*, *adicionar mais amigos para conversar*, *chamada por vídeo sem áudio*, antes do último cuja função é fechar a guia, temos um *link* denominado *opções*, que nos remete a várias outras possibilidades de operacionalização do bate-papo. Quais sejam: ver toda a conversa numa outra página com outra formação e recursos; adicionar arquivos com até 25mb (megabytes) do próprio aparelho computador como imagens, textos, vídeos; adicionar outro(s) amigo(s) para que interajam entre si; desativar o bate-papo para aquele amigo; colocar conversa no mudo, uma alternativa para desativar todas as janelas do bate-papo onde são oferecidas opções para a desativação; limpar a janela, que apaga o conteúdo exposto na guia; denunciar como *spam* (conferir item 2.2.1.1.1) ou abuso.

A segunda parte contém os textos do diálogo, em que aparecem sobre um fundo cuja cor é diferente para cada interactante e o texto do amigo virtual é anteposto da imagem do perfil dele. A terceira é o espaço para digitação do diálogo que será enviado ao(s) interlocutor(es) após ser acionada a tecla *enter*. À direita desse espaço, são dispostos dois *links*. Um para anexar arquivos e o outro para anexar figurinhas e *emoticons*¹⁹.

2.2.2.2 Definição de bate-papo

Conhecer os gêneros textuais é uma necessidade que nos é imposta pela própria natureza da comunicação que estabelecemos por meio da linguagem cotidianamente. Para nos comunicarmos com proficiência, dentre outros requisitos, é preciso adequarmos o nível de linguagem à natureza do gênero escolhido na interação a que nos propomos.

Imbuídos desse pensamento, já caracterizamos a postagem e agora nos

¹⁹Símbolos que facilitam a comunicação na Internet cuja função é permitir ao produtor do texto demonstrar uma emoção com apenas alguns caracteres combinados ou por meio de imagens.

propomos a caracterizar o bate-papo, para que possamos dar início à análise linguística, tomada aqui em seu aspecto ortográfico, tão criticado por muitos que ignoram a natureza da adequação da linguagem aos propósitos comunicativos.

No decorrer do trabalho, usamos várias terminologias para esse gênero, isso revela que não estamos preocupados com esse aspecto. Assim, consideramos sinônimos conversação síncrona, bate-papo, *chat*, conversação em tempo real, bate-papo virtual, conversas virtuais, dentre outros, e, ao fazer referência a outros pesquisadores que buscaram classificá-lo de acordo com características técnico-funcionais, Araújo (2005, p. 98) esclarece-nos que há uma coexistência de terminologias entre aqueles pesquisadores.

Considerando normal, no entanto, que, na literatura, não exista um consenso de conceitos e terminologia para este objeto. Primeiro porque se trata de um gênero emergente que ainda está se estabelecendo; em segundo lugar, porque os estudos sobre eles ainda são pouquíssimos e estão acontecendo isoladamente.

Ressaltada a indefinição terminológica para o gênero, vamos entendê-lo melhor segundo uma ancoragem teórica que o situe adequadamente e, assim, possamos ter mais clareza sobre sua definição enquanto gênero textual.

Como já dissemos no item 2.2, a interação verbal só é possível por meio de um gênero. Dessa forma, embora o trabalho com essa temática tenha ganhado mais ênfase nas escolas há pouco tempo, a classificação de textos em gêneros sempre existiu, contudo era mais restrita aos literários, como: romance, epopeia, elegia, entre outros. Uma vez ampliada essa noção, passamos a perceber os gêneros enquanto objetos mutáveis que surgem, transformam-se, combinam-se, transmutam-se, adequam-se, morrem, surgem novos, conforme determinam as necessidades comunicacionais do ser humano dentro de suas condições sócio-históricas, mediadas pela linguagem.

Se outrora tivemos o ensino de língua portuguesa mais direcionado ao grupo de gêneros literários, agora o mundo tecnológico nos impõe novos gêneros assim chamados por Mascuschi (2005) de *emergentes*. As práticas da atividade comunicativa do nosso alunado refletem essa influência pois não são abstratas, mas situadas na realidade da qual fazem parte. Por isso, a necessidade de, primeiro,

entendermos o gênero para depois compreendermos melhor o nível de linguagem ali presente.

Sobre a classificação entre gêneros primários e secundários, Araújo (2005, p. 108-109) situa o bate-papo assim

Em relação a uma possível aplicação dos rótulos bakhtinianos, primários e secundários, ao gênero *chat*, concluímos que o *chat* é um gênero de natureza híbrida, pois funde oralidade e escrita em um mesmo suporte, a tela do computador, e em um mesmo evento sócio-interacional[sic].

Defendemos o bate-papo, presente no *Facebook*, enquanto gênero ligado à esfera comunicativa da *Internet* e, conforme Araújo (2005), resultante da transmutação do diálogo cotidiano para essa esfera eletrônica. Vejamos como autor se posiciona a esse respeito (p. 93)

[..] esfera de comunicação é um espaço próprio para as práticas de comunicação humanas. *Por uma questão de necessidades, estas práticas fazem surgir os gêneros do discurso, os quais, além de organizar a comunicação entre os indivíduos, trazem as marcas da esfera, conferindo-lhes uma relativa estabilidade.* [Grifos nossos]

O posicionamento da transmutação, ao considerar que o *chat* e o telefonema são realizados em condições de produção e em suportes físicos completamente diferentes, contraria, como ele mesmo cita, a tese de Marchuschi (2000), que mostra que o bate-papo virtual é fruto de uma variação do telefonema. Para reforçar a ideia da transmutação, o autor (p. 96) relembra “Assim, como ocorre com a inserção do diálogo cotidiano no romance, o diálogo eletrônico também se manifesta pela escrita, mudando, consideravelmente, seu estilo.”.

3. DISCUSSÃO LINGUÍSTICA DO BATE-PAPO

Com a finalidade de estudarmos a forma como alguns alunos concluintes do Ensino Fundamental grafam as palavras no bate-papo da rede social *Facebook*, percebendo assim o uso real da língua escrita nesse gênero, o procedimento discursivo do *corpus* da pesquisa adotado recorreu, em determinados momentos, aos conhecimentos fonético-fonológicos de Hora (2010), Callou e Leite (2009), Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011) enquanto subsídios para que tivéssemos uma compreensão mais elucidativa na constituição dos itens lexicais que, geralmente, causam tanta estranheza à parte da sociedade ainda não acostumada à prática de muitos sujeitos se relacionarem com a escrita em gêneros emergentes.

É importante considerar que a delimitação de atuação dos estudos fonético-fonológicos entre si não goza de uma concepção harmônica para os autores adotados. Havendo entre eles divergências sobre uma separação entre a Fonética e a Fonologia, posição defendida por Hora (2010) e Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (2011), e a fusão entre ambas, considerando-as interdependentes, entendimento este presente em Callou e Leite (2009). Vejamos o que dizem estas autoras:

A autonomia da fonética em relação à fonologia é tema controverso. Conforme se verá adiante, o termo fonética pode significar tanto o estudo de qualquer som produzido pelos seres humanos quanto o estudo da articulação, acústica e percepção dos sons utilizados em línguas específicas. No primeiro tipo de investigação fica evidente a autonomia da fonética com relação à fonologia, já no segundo as conexões entre as duas ciências se tornam patentes. (CALLOU e LEITE 2009, p. 12)

Considerar os estudos da Fonética e da Fonologia imbricados é, portanto, a posição assumida por nós na análise que se segue, por entendermos que torna o estudo dos itens lexicais no nível de profundidade satisfatório para que chegássemos à conclusão pretendida sobre a existência de uma possível regularidade gráfica desses alunos no ambiente virtual. Então, como não pretendemos ser tão específicos quanto aos conhecimentos fonético-fonológicos, o debate em torno da possível separação não contribui, no momento, para nossa análise.

3.1 Uso de maiúsculas/minúsculas

Os empregos dessas letras são estudados desde os primeiros anos da educação formal, período em que se aprendem regras nocionais como as maiúsculas iniciam substantivos próprios e que não podemos iniciar frases com letras minúsculas. Contudo, no gênero síncrono, essas noções elementares são desprezadas em nome de uma escrita mais despojada e talvez pela facilidade ao se teclar a letra minúscula, uma vez que para se digitar a maiúscula é preciso anteriormente teclar *shift*, duplicando assim o trabalho de digitação.

Tabela 1

Grafia virtual	Grafia padrão
Matureia	Maturéia (cidade)
Nnex	NNEX (empresa de marketing multinível)
Patos	Patos (cidade)
priples	Priples(empresa de marketing multinível)
telexfree	Telexfree ²⁰ (empresa de marketing multinível)
três postes	Três Postes (bairro de Teixeira)
Vasco	Vasco (clube de futebol)

Além desses vocábulos, esse termo está sendo usado por nós como sinônimo de palavra, há ainda a menção a outros substantivos próprios referentes a nomes de pessoas que são grafados, tanto com iniciais maiúsculas quanto com minúsculas. A variação é uma tendência também no início de frases como se observa nas passagens a seguir.

*Passagem 1 - se tu visse a besteira aqui nos tres postes rrsrsrsr
eh um timinho chato.
só mais o vasco rrsrsrsrs*

²⁰Vale destacar que o nome fantasia da empresa se apresenta da seguinte forma TelexFREE.

Passagem 2 - Ei ta estamos com saudades

As duas passagens, embora escritas pelo mesmo aluno 8, não são iniciadas uniformemente quanto ao emprego da inicial maiúscula. Na passagem 1, em que o aluno 8 comenta a reação, em seu bairro, de torcedores do clube de futebol Corinthians após a conquista do Campeonato Paulista 2013, há um desvio conforme reza a gramática normativa demonstrando pouca preocupação nesse sentido. Há três frases que são iniciadas com letras minúsculas “se tu visse[...]”, “eh um timinho chato.”, “só mais o vasco rrsrrsrs”.

No que concerne à passagem 2, em que a expressão demarcada inicia uma frase contendo uma gentileza para o professor que saíra de licença, há obediência à norma. Passagens como essas ilustram bem essa alternância entre maiúsculas e minúsculas no início de frases, revelando ser uma tônica perseguida pelo aluno ao escrever nesse gênero. Levantamos duas possibilidades que concorrem para a determinação do fato: a velocidade ao se teclar, associada à informalidade proporcionada pelo gênero em uso e a manutenção do hábito em se escrever dessa maneira que precede a escrita no ambiente virtual.

3.2 Paralinguagem

Como geralmente são entendidas, as onomatopeias²¹ são caracterizadas como termos que empregamos na produção textual com a finalidade de fazermos uma reprodução aproximada de um som, de um ruído por meio da escrita. Sendo assim, discordamos de análises que caracterizam o emprego de termos que buscam informar ao interlocutor sobre as possíveis manifestações de alegria, surpresa, reprovação, negação, desdém na formulação ou interpretação de uma sentença produzida na interação verbal escrita, como se elementos onomatopaicos fossem, conforme expomos na tabela 2.

²¹É importante observar que Carone (1988, p. 43) apresenta um conceito muito restrito desse processo de formação de palavra, pois considera apenas *palavras quando se gramaticalizam com morfemas de nomes e verbos. Geralmente, são reduplicações: o ziguezague/ziguezaguear; o tique-taque/tiquetaquear; o zunzum/zunzunar*, quando sabemos que elementos onomatopaicos como *vrum* (barulho de um carro), *bem-te-vi* (pássaro) e *atchim* (espirro) não são reduplicações tampouco têm a correspondente verbal *vrumar*, *bem-te-viar*, *atchimar*, respectivamente.

Tabela 2

Grafia virtual	Grafia padrão/significado
Aff	interjeição de discordância
haha	riso
Hooo	vaia
Kkkk	gargalhada
oxeeee	oh gente! (interjeição)
Rsrtrs	risos
u.u	<i>emoticon</i> = desdém
uiii...	ui! (interjeição)
uúú...	vaia
visx...	Virgem Maria! (interjeição)

O texto verbal é uma forma de comunicação que exige do leitor um bom nível de compreensão para que se obtenha uma maior eficiência comunicativa. Partindo da concepção de que [...] **o sentido** de um texto **é construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação.” (KOCH e ELIAS, 2010, p. 11), percebemos que o aluno internauta faz uso constantemente de elementos gráficos que ora imitam um som ora informam um gesto. Essas manifestações servem de recursos auxiliares para que haja clareza na interação, uma vez que nestas comunicações verbais escritas não foi utilizada a *webcam*, elemento que auxiliaria na visualização de expressões, gestos que o interlocutor produz ao dialogar e, portanto, tornaria desnecessária boa parte de seu emprego.

Vejamos como responde o aluno 7, ao ser indagado se está na sala de aula naquele momento.

*Aluno 7 - **visx** ... [surpresa negativa] ja pensa q a pessoa ñ tá presando tenção **rsrs** to em casa, [riso moderado]*

É pertinente dizer que este gênero textual guarda muitas semelhanças ao diálogo oral (MARCUSCHI 2010). Para tanto, interpretamos que os termos na frase do aluno 7 “visx” e “rsrs” podem ser substitutos legítimos de manifestações gestuais típicas da oralidade. O primeiro substituiria um balançar de cabeça e/ou de uma expressão facial denotando a não aceitação ao que lhe foi dito anteriormente, e o segundo, uma expressão facial sutil sem produção de som que serviria para esclarecer que aquilo falado não é uma grosseria. Essa interpretação nos faz perceber que, considerar onomatopeias termos, cuja função esteja restrita à representação de sons, ruídos, é inapropriado.

Na tabela abaixo, percebemos claramente uma nítida demonstração do tom empregado em enunciados dos alunos. Vejamos os exemplos:

Tabela 3

SITUAÇÃO	ENUNCIADO	POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES
Aluno ao ser indagado se iria estudar numa escola em outra cidade para fugir do Ensino Médio Inovador (PROEMI).	<i>aluno 3 - kkkk e n rapaz.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. som da gargalhada 2. som do riso 3. gesto de um sorriso 4. gesto de sorriso irônico
Aluno ao ser indagado, num tom provocador, se ficará reprovado na disciplina Língua Portuguesa.	<i>Aluno 7 - never, preciso d bem pouquinho pra passar u.u</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. som de vaia. 2. tom de desdém.
Aluno ao informar o sucesso da Telexfree após rumores de turbulência na empresa.	<i>Aluno 8 - agora é q ta começando a vim mais gente viss</i> rsrsrsrsrs	<ol style="list-style-type: none"> 1. som do riso 2. gesto de um sorriso

Há mais de uma possibilidade de interpretação para a *marcação por escrito de recursos paralinguísticos*, (termo adotado em SANTOS, 2011, p. 156) e que compreendemos ser mais adequado, por abranger um número maior de casos que o sentido restritivo do termo onomatopeia), nas sentenças da tabela 3 e dentre elas algumas que não representam nenhuma espécie de som. Essas últimas possibilidades são mais pertinentes para os contextos em que são encontradas. Quais sejam elas: aluno 3 (gesto de sorriso irônico), aluno 7 (tom de desdém) e aluno 8 (gesto de um sorriso).

Outro aspecto observado foi a repetição de grafemas nesses termos denotando a duração e profundidade de como algo é expressado. Destacamos os recursos paralinguísticos kkkk (gargalhada) e rrsrsr (riso moderado), que se mostraram mais produtivos tanto nesse quesito quanto na quantidade em que aparecem no diálogo promovido nesta comunicação virtual como elementos paralinguísticos em que o aluno se apoia para se fazer entender.

3.3 Repetição de vogais

A repetição de grafemas não aparece somente na paralinguagem, mas também em outras palavras, usada com a intenção de reproduzir a maneira como o interlocutor gostaria de expressar-se caso a comunicação se desse oralmente. Koch (2012, p. 83), ao apresentar algumas normas para a transcrição da fala para a escrita adotadas pelo Projeto NURC/SP (Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo), enfatiza o nosso entendimento de que a repetição de vogais e das consoantes “s” e “r” se avizinha à oralidade. O que podemos ver no exemplo, “Inclusive... se eu tiver... ele disse que vai ser necessário... então estamos naquele negócio eh... como fazer:: se faço operação – se o marido fa::z mas ele acha que::... de jeito nenhum:: ((risos)) (p. 94) [Grifos nossos]”, em que a repetição está indicada pelos sinal ::.

É importante lembrar que esse fenômeno não foi verificado com grafemas consonantais, apenas com os vocálicos, conforme consta a seguir.

Tabela 4

Grafia virtual	Grafia padrão
Akii	aqui
eiuiii	ei
Fala	fala
oooooh meu deus	oh
xauuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu	tchau

Os fonemas vocálicos representados nessas repetições colaboram para que o locutor use a escrita de uma forma mais eficaz, com vistas a oferecer ao outro elementos textuais que possam expressar o sentimento e a emoção, ancorados no texto. Há uma diferença ao se digitar um chamamento inicial de uma conversa “Ei” e “Eiuiii” ou alguém despedir-se escrevendo “xau” e “xauuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuu”. O alongamento vocálico enfatiza o estado emocional contido no texto, funcionando como uma espécie de rubrica, tão característica dos textos teatrais escritos. Essa função que o alongamento vocálico tem em representar a rubrica, como já vimos, também foi percebida na marcação dos recursos paralinguísticos analisados anteriormente, uma vez que oferecem informações aos leitores e atores sobre tom de voz, gestos, movimentos dos personagens na história.

Chamam-nos a atenção as diferentes formas grafadas por três alunos no intuito de representar o alongamento da vogal “i” na palavra “oi” na saudação inicial de seus textos.

Aluno 5- oie????

Aluno 7 – oii volta quando ?

Aluno 8 – oiiih

O alongamento, no primeiro caso, é marcado pelo acréscimo da vogal “e” que, pelo processo de assimilação²², representa o fonema [i], promovendo um

²²O processo de assimilação é entendido conforme Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (*ibidem*, p. 109) que assim o definem: “[...]quando os segmentos se tornam mais semelhantes, ou seja, um segmento assume os traços distintivos de um segmento vizinho.”

alçamento vocálico (Conferir, no item 3.9, o conceito de alçamento vocálico). O segundo é grafado conforme o padrão para a situação. Já o último acrescenta o grafema “h” (Conferir itens 3.11 e 4.4) que, geralmente nos textos das redes sociais, serve para substituir o acento agudo no final de palavras como já – jah, lá – lah, tá – tah para evitar a procura do acento no teclado. Como o “h” pode exercer essa função de marcar a tonicidade nesse ambiente, o aluno buscou uma associação para demarcar uma saudação inicial a fim de que o final da palavra ganhasse mais ênfase à semelhança do que ocorre na transcrição do Projeto NURC/SP, vistos anteriormente.

3.4 Junção de palavras

A junção de palavras diz respeito à propriedade de diferentes termos serem unidos formando um só vocábulo dentro do enunciado. Esse recurso se assemelha muito ao processo da fala, uma vez que nesta não é tão facilmente percebida a segmentação do enunciado, passando a ideia de um contínuo indivisível. Contribui com esse tópico a colocação das autoras Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (*ibidem*, p. 103):

A definição de vocábulo fonológico tem estreita relação com o acento em português. Um erro muito comum que chega inclusive aos bancos universitários é a grafia de palavras como *de repente*, que são frequentemente grafadas como uma só palavra: *derepente*. Isso mostra que “para o falante, certos grupos de força, assim entendidos como conjuntos de palavras que se pronunciam sem pausa, são interpretados como se fossem um único vocábulo” (CAVALIERI, 2005, p. 135). Muitas palavras compostas do português apresentam hoje essa interpretação de um só grupo de força e são transcritas como um único vocábulo. São exemplos desse fato palavras como *aguardente (água+ardente)* e *entretanto (entre+tanto)*. (SEARA; NUNES; LAZZAROTTO-VOLCÃO, *ibidem*, p. 103)

Na tabela 5 a seguir, temos uma relação de palavras que nos parece terem sido escritas motivadas segundo a percepção de que os vocábulos são pronunciados sem pausa, num contínuo indivisível, orientado pelo grupo de força tendo em vista a sua entoação²³.

²³Por entoação, entendemos aquilo que diz respeito a unidades maiores como as sentenças, que se diferencia de prosódia, ou seja, aos aspectos fônicos relativos aos fonemas da língua dentro de uma sílaba ou vocábulo. Seguimos, portanto, Seara; Nunes; Lazzarotto-Volcão (*ibidem*) que estabelecem esses conceitos, uma vez que o tema goza de controvérsias entre teóricos na literatura especializada.

Tabela 5

Grafia virtual	Grafia padrão
agente	a gente (artigo e substantivo)
iaiiiiiii	e aí? (cumprimento)
ñpossa	não possa
oq	o que
qñ	que não
tenq	tem que

Esse recurso não tem um emprego frequente no material coletado para análise, trata-se de um fenômeno cuja manifestação é bastante limitada, levando a inferir que se trata de uma motivação fonética que permite unir essas palavras numa tentativa de demonstrar a pronúncia pretendida no encadeamento da enunciação, isto é, a velocidade na pronúncia dos elementos não é a mesma.

Aluno 2 - iaiiiiiii

tudo bom

?

Pronunciar o cumprimento inicial, nessa passagem do aluno 2, da forma como se apresenta é diferente do que ocorre ao pronunciá-lo, escrito na forma convencional. Desconsiderando o caso já analisado da repetição da vogal, ao unir as palavras “E aí”, elimina-se a pausa existente entre as palavras. (Conferir o conceito de palavra em Basilio, 1989, p. 11). Isso nos parece ser motivado pelo propósito de imprimir mais velocidade para revelar entusiasmo no cumprimento habitual da comunicação oral entre pessoas que mantêm um relacionamento próximo, familiar. Há ainda de se considerar a economia de tempo e esforço nesse caso, pois se subtrai um toque na peça “espaço” do teclado do computador, *notebook*, *netbook* ou *smartphone*. Isso pode justificar também a escrita das homônimas homófonas “agente” no lugar de “a gente”. Contudo, não excluindo o fator da economia, preferimos acreditar na prevalência do aspecto falta de domínio

da norma padrão escrita das duas palavras, uma vez que é comum encontrarmos o mau emprego dessas palavras nos textos formais em trabalhos escolares.

A economia de tempo e esforço é conseguida também na adoção de símbolos matemáticos e de monotongação que analisaremos a seguir.

3.5 Uso de símbolos aritméticos

No processo de formulação de problemas aritméticos como a adição e subtração, são usados os símbolos + (mais) para indicar a soma e – (menos) para indicar a subtração de elementos nessas operações aritméticas. Entretanto, esses símbolos ultrapassaram os limites do uso da matemática para se fazerem presentes na escrita de textos de alunos como substitutos das palavras correspondentes à sua leitura, conforme nos mostram as passagens do aluno 7 a seguir.

Observemos uma mensagem após uma troca de brincadeiras em que o aluno tenta justificar uma posição assumida, ao desejar, ironicamente, que um colega dele não sobressaísse nas avaliações da disciplina Língua Portuguesa.

*Passagem 1 - kkkk n + eu sei q ela faria o msm por mim rs
esta amizade eh bastante colorida.*

Ao usar o símbolo +, no início da mensagem, a substituição diz respeito à conjunção adversativa “mas”, opondo-se à ideia de que o seu colega desejaria o mesmo para ele, já que são grandes amigos. O tom de informalidade e descontração, criado nesse momento da interação, é latente e se revela no emprego da ironia.

Na passagem 2, o símbolo aritmético da adição é sobreposto ao emprego da própria conjunção adversativa, nessa passagem, referente ao momento em que o interlocutor revela que se enganara por ter frustrada a expectativa de que o aluno apresentasse um tipo de comportamento na sala de aula diferente do praticado.

Passagem 2 - q ??? eu sempre fui assim mas como eu faço as atividades e tiro nota boa (na maioria das vezes) ai os prof pensa q eu so quieta d+ só tbm confesso q esse ano to pior...

Faz-se necessário, nesse exemplo, notar que o emprego da conjunção adversativa “mas” não ocorre, necessariamente, em detrimento do símbolo aritmético, ou seja, o emprego de ambas nos mostra a possibilidade de coexistência delas numa mesma situação de uso em que o mesmo emissor alterna o uso dessas formas sem mostrar um critério aparente. Quanto ao advérbio “demais”, a segunda sílaba dá lugar ao símbolo aritmético da adição, já que a semelhança sonora permite a troca sem prejuízo ao sentido da mensagem.

Ao ser perguntado sobre a Prova Brasil que fizera àquela tarde, este aluno responde:

Passagem 3 - + ou -

Nessa resposta, os advérbios “mais” e “menos” foram substituídos pelos símbolos aritméticos (- , menos) e (+, mais) usados para indicar um cálculo matemático que indique subtração e adição, respectivamente. A motivação se dá também pela semelhança sonora, homofonia entre os termos.

Para uma melhor sistematização dessa análise, elaboramos a tabela a seguir para tornar mais elucidativo o processo de substituição.

Tabela 6

Grafia virtual	Grafia padrão
+	mais (advérbio) / mas (conjunção)
-	menos (advérbio)
d+	demais (advérbio)

Como os alunos lidam com esses símbolos nos estudos matemáticos durante os nove anos do ensino fundamental, não é estranho entender que os usem com a função de substituir as palavras correspondentes, com o objetivo de diminuir o número de toque na tecla, mesmo assim registramos um número ínfimo de uso deles, mantendo-se a preferência pelos vocábulos.

O advérbio “mais” e a conjunção coordenativa “mas” sofrem um processo de fusão, ao ser adotado o símbolo da adição para representar os dois vocábulos, deixando a critério do seu interlocutor a discriminação semântica dos enunciados. Contudo, tal recurso parece não criar empecilhos na interpretação adequada, por se tratar de enunciados curtos em contextos informais e de fácil compreensão. Além disso, faz-nos deduzir que se trata de uma fusão que tem sua motivação maior por se tratarem de palavras homônimas heterográficas, mas também ressaltamos que muitos alunos revelam, fora do ambiente virtual, pouco domínio no emprego desses vocábulos.

É comum boa parte dos alunos confundir o emprego dessas formas gráficas, portanto deduzimos também tratar-se de uma simplificação para evitar o empreendimento intelectual tentando descobrir qual o vocábulo apropriado para o contexto, havendo a preferência pela forma “mais” independentemente do contexto. Para isso, há uma clara ancoragem no fenômeno fonético da ditongação, quando há referência à conjunção, uma vez que pronunciamos “ma[i]s”.

Quanto ao advérbio “d+”, há dois recursos utilizados. Primeiramente, a sílaba inicial é reduzida na forma escrita convencional ao grafema “d” e, depois, a sílaba “mais” é substituída pelo símbolo aritmético da adição. É importante observar que, nesse caso específico, é desconsiderado o alçamento vocálico (ver itens 3.9 e 4.7) típico da fala quando pronunciamos a sílaba inicial d[e]mais – d[i]mais).

3.6 Monotongação

Para Hora (2013, p. 25), “Alguns ditongos decrescentes, entretanto, sofrem variação e podem ser realizados como uma única vogal na fala, quando ocorre o processo de monotongação.” Trata-se, portanto, de um fenômeno fonético que se caracteriza pela eliminação, em geral, das vogais assilábicas [j], [w]²⁴ quando essa

²⁴São chamadas assim quando essas vogais ocupam as posições periféricas da sílaba e apresentam menor proeminência acentual se comparadas às vogais que as acompanham. (SEARA, NUNES e LAZZAROTTO-VOLCÃO, *ibidem*, p. 42). Há alguns autores que as denominam como semivogais, semiconsoantes, *glides*.

forma um ditongo numa sílaba, de maneira que ocorre um processo de redução, alterando a estrutura silábica.

Tabela 7

Grafia virtual	Grafia padrão
vo	vou (verbo ir)
O	ou (conjunção alternativa)
zuera	zoeira (gíria - brincadeira)
vaco	vácuo (gíria <i>ficar no vácuo</i> = sem resposta)
entre	entrei (verbo entrar)
percebu	percebeu (verbo perceber)
so / só	sou (verbo ser)
To	estou (verbo estar)

A tabela mostra que a característica da oralidade é notória nesse processo de monotongação, pois se constitui numa representação gráfica daquilo que ocorre quando pronunciamos tais palavras em nossas conversas cotidianas, bem como imprime rapidez na digitação das palavras, o que não ocorre com a presença do ditongo, tornando assim a conversa *on-line* mais próxima da oralidade.

Chama-nos a atenção a monotongação ocorrida no verbo “percebeu”, contido na resposta à acusação do aluno 7 de que ele seja a provável má influência na indisciplina durante as aulas de Matemática.

*Passagem - kkk até tu dizendo isso **nam**, assim tem como ñ
ah, então todo mundo jah **percebu**.*

Antes observemos que NAM, grafia do advérbio NÃO, mais uma forma dentre as várias realizações apresentadas pelo *corpus* (Conferir o tópico **Não há uma regularidade ao grafar palavras**) apresenta a possibilidade de monotongar-se para assemelhar-se a uma variação da fala real. Quanto à monotongação ocorrida nos

vocábulos “entre” (entrei), “percebu” (percebeu) e “só” (sou), interpretamos esses casos como estando mais próximos de um equívoco no momento da digitação de que um caso de fenômeno fonético, pois há pouca proximidade dessa ordem que a justifique.

3.7 Ditongação

A ditongação é caracterizada pelo processo inverso ao da monotongação, uma vez que consiste no acréscimo de uma vogal assilábica após um fonema vocálico, formando, então, um ditongo onde não existia na escrita convencional. Nesse caso, também há alteração de estrutura silábica.

A passagem a seguir, em que o aluno está se referindo à possibilidade de não ser necessário fazer a última prova do 4º bimestre, porque haverá uma gincana e por meio da qual poderão conseguir um 10,0 na nota, há uma ditongação.

Aluno 5 - está ótima

nois ñ vamos fazer o provão

O pronome reto “nós” sofreu o processo de acréscimo da vogal assilábica “i” para formar um ditongo, seguindo a pronúncia dos diálogos orais, e foi eliminado o acento agudo do “o”. A forma reduzida do verbo “estar” pode causar uma dupla interpretação, levando-nos à dúvida se houve a pretensão de grafar “estás”, 2ª. pessoa do singular, ou “estais”, 2ª. pessoa do plural, ambas do presente do indicativo, neste trecho em que o aluno fala sobre seu desempenho no teste de Q.I. (Quociente de Inteligência) que fizera em outra oportunidade.

Aluno 7 - foi acima do normal o meu tais com inveja kkk

Preferimos entender, portanto, que, por ser a segunda pessoa do plural, opção menos usual que a segunda pessoa do singular, é pouco provável que o aluno tenha preferido a forma de menor uso, além disso o aluno já tinha feito uso da 2ª. pessoa do singular numa fala anterior. Assim sendo, acreditamos no processo da ditongação pelo acréscimo da vogal assilábica “i” e na eliminação do acento agudo do “a”.

3.8 Grafia alfanumérica

O ato de grafar vocábulos utilizando o recurso alfanumérico, ao que nos parece, consiste na representação escrita de um vocábulo já existente na língua portuguesa, a partir da combinação entre números e letras.

Vejamos primeiro, resumidamente em nossa tabela 8, o resultado dessa combinação e, em seguida, passemos a ver o seu emprego em contextos.

Tabela 8

Grafia virtual	Grafia padrão
1 ^a	uma (numeral e artigo)
pens100	pensei (do verbo pensar)
100	sem (preposição)
2as	duas (numeral)

Para fins de uma observação mais detida desses vocábulos, vejamos os contextos empregados pelo aluno 7 em que ele emprega a escrita alfanumérica para interagir com o seu interlocutor. Nas passagens 1 e 2, ocorre a abordagem temática sobre a possibilidade do interlocutor do aluno 7 ter aberto uma conta na empresa de multinível TelexFREE. Ao comentar o caso, o aluno usa a junção do numeral “1” (um) ao artigo definido feminino “a” para obter o efeito de sentido do numeral cardinal feminino “uma”.

Passagem 1 - Holofotina tava dizendo

q tu

tinha feito

1a contana telexfree

Esse mesmo processo, junção do numeral “1” (um) ao artigo definido feminino “a”, é usado como recurso para a obtenção de sentido expresso pelo artigo indefinido feminino “uma”, na passagem 2.

*Passagem 2 - ñ to fraquinha ñ + como vo garanti **1a** coisa q ñ é minha e tbm entre ñ faz tanto tempo assim denho q pergunta né,vc garantiria**1a** coisa qñ é sua ?*

Após receber a confirmação da informação de que o interlocutor abriera uma conta na empresa de multinível, o aluno tece um comentário contendo a junção da primeira sílaba do verbo pensar, na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo, “pen”, ao numeral cardinal “100”, substituindo a forma padrão “pensei” por um novo vocábulo que sonoramente consegue passar a mesma ideia. Vejamos a passagem 3.

*Passagem 3 - **pen100** q fosse mentira*

Nesta passagem 4, em que o aluno está se referindo ao desempenho da aprendizagem dele, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, apresentando uma suposta justificativa para o rendimento escolar abaixo do esperado, temos dois casos em que a preposição “sem” é substituída pelo numeral 100.

*Passagem 4 - ñ sei de nda, é q fica **100** graça **100** vc ! rs*

Na passagem 5, o aluno está reclamando porque a turma dele, aproveitando-se do fato de a professora ter ficado responsável para ministrar aula em duas salas no mesmo horário, fez bagunça sem ele está presente. Ao expressar a revolta, o aluno substitui o numeral cardinal feminino “duas” pela junção do numeral cardinal “2” ao artigo definido feminino plural “as”.

*Passagem 5 - parece q tava em **2as** salas*

quando eu falto so falto os prof da dinheiro aos alunos pq o resto eles fazem

A grafia desses vocábulos visa substituir, no ambiente virtual, a forma convencional de grafar as palavras representadas, contudo a inovação é apenas no campo visual, não obedecendo, para isso, a um processo fonético. Assim sendo, somente ao ser feita uma associação de ideia entre o número e as letras e/ou a palavra dentro de seu contexto é obtida a compreensão almejada. Não podemos nos esquecer de que o mesmo aluno não usa a substituição da escrita alfanumérica

pelo vocábulo convencionalmente aceito com regularidade, haja vista que, na passagem 6, há o uso do artigo indefinido feminino em sua forma dicionarizada, quando pergunta de uma forma irônica sobre a qualidade da amizade que o próprio aluno nutre, depois de ter brincado com a possibilidade do amigo dele não conseguir o êxito e outrora com a mudança na forma de avaliação da disciplina Língua Portuguesa.

Passagem 6 - n eu so sou uma boa amiga,vc n acha ?

3.9 Alçamento vocálico

O alçamento vocálico é definido enquanto processo fonético que descreve como os falantes de uma língua tendem a pronunciar os sons vocálicos. Para entendermos melhor esse processo, verifiquemos no quadro 1 a seguir onde os sons vocálicos são classificados em *baixo*, *médio baixo*, *médio alto* e *alto*. Quando se fala ou se escreve [i] ou [u] no lugar de uma vogal que seja classificada como média, por exemplo, ocorre um levantamento, ou seja, um alçamento vocálico. Vejamos como Hora (2013) classifica as vogais da Língua Portuguesa, ao citar Mattoso Câmara.

Quadro 1

ALTA	i		u
MÉDIA ALTA	e		o
MÉDIA BAIXA	ɛ		ɔ
BAIXA		a	

Segundo Hora (*ibidem*, p. 22) “[...] é possível encontrarmos, convivendo variavelmente, médias de segundo grau e altas. Tal variação é atribuída, principalmente, ao tipo de colonização. Para exemplificar, o autor paraibano cita leit[e] / leit[i], dent[e] / dente[i], esse fenômeno, característico da oralidade, parece ter exercido forte influência na escrita das palavras do quadro abaixo presentes nas interações do bate-papo.

Tabela 9

Grafia virtual	Grafia padrão
entendiii	entende (verbo)
iaiiiiiii	e aí? (cumprimento)
mi	me (pronome oblíquo átono)
zuera	zoeira (gíria = brincadeira)

Vejamos que, na última palavra do quadro, além de ocorrer uma monotongação, em que o grafema [i] é apagado, temos o levantamento do [o] para [u], de maneira que o aluno escreve aproximadamente como falaria essa palavra durante um diálogo informal. Isso também ocorre com as três palavras anteriores no quadro, a diferença está apenas na vogal substituída na escrita. Nessas palavras, ocorre o alçamento de [ɛ] para [i]. Além disso, verificamos uma indecisão do aluno 7 no uso da ortografia da palavra “zoeira”, registrando-a em duas passagens com dupla grafia.

Passagem 1 - vc ñ ta ouvindo vc ta vendo!!rsrrs so zuera

Passagem 2 - kkkk n + eu sei q ela faria o msm por mim rs

esta amizade eh bastante colorida.

hooo , ate parece + agent faz isso so d zoeira

nd d +

Na passagem 1, o aluno brinca com seu interlocutor, porque ele usa o termo “ouvir” para referir-se àquilo que estudante está teclando no *chat*, enquanto a passagem 2 é uma resposta a uma provocação feita sobre a amizade nutrida entre o aluno do *chat* e o amigo dele.

3.10 Apagamento do grafema R

A relação entre oralidade e escrita é não unívoca, logo há momentos em que um grafema é apagado, isto é, é omitido sem causar prejuízo de sentido ao vocábulo em questão.

No *corpus* de nossa pesquisa, verificamos que esse fenômeno ocorreu com certa frequência com o grafema R. Conforme nos explica Hora (*ibidem*), o apagamento desse fonema ocorre tanto no final de verbo quanto no de nomes, entretanto se mostra mais produtivo nos verbos. A constatação do autor foi confirmada no levantamento de nossos dados, entretanto, na escrita dos alunos, os casos que encontramos são exclusivamente verbais.

Tabela 10

Grafia virtual	Grafia padrão
espera	Esperar
sai	Sair
pergunta	perguntar
da	Dar
garanti	garantir
erra	Errar
senta	Sentar
dormi	Dormir

Conforme a seleção dos dados de nossa pesquisa, demonstrada na tabela acima, a constatação do pesquisador paraibano, a partir da oralidade, foi revelada, também, na escrita dos alunos. Em seus textos, alguns verbos tiveram, embora em menor número do que os grafados convencionalmente, a sua desinência de infinitivo apagada. Poderíamos lançar o argumento da economia de tempo, mas preferimos entender tratar-se da transposição de um hábito linguístico que independe do contato do aluno com o gênero digital bate-papo.

Na resposta do aluno 8 sobre a indagação feita pelo interlocutor sobre como estava a turma dele, chamou-nos a atenção o emprego do verbo “ficar”.

Passagem - ta indo bem

*a maioria vai **fikar** reprovado em portugues*

Se um dos princípios que norteiam o *internetês* é a busca pela economia de tempo, a escolha pela grafia apresentada nessa passagem desviou-se do norte. Conforme vemos, o aluno preferiu manter na grafia da palavra a desinência do infinitivo ‘r’.

Essa ortografia torna-se redundante, tendo em vista o princípio básico que norteia a criação da grafia de palavras no ambiente virtual seja o corte daquilo que se julga desnecessário para imprimir mais velocidade na comunicação. Outro fator que merece ser focado é que no nome da letra “k” em Língua Portuguesa já contém a vogal “a” (o grafema “k” chama-se “ká”), de forma que essa vogal poderia ser eliminada, bem como a desinência verbal de infinitivo “r”, bastaria, então, escrever “fik” que teríamos uma forma reduzida coerente com a preferência em se economizar tempo sem prejuízo do sentido proposto.

3.11 Função do grafema H

É sabido que o acento agudo marca a tonicidade de algumas palavras da língua portuguesa, indicando a pronúncia aberta da vogal acentuada. Contudo, essa característica do padrão escrito formal da língua não tem sido seguida regularmente pelos alunos no *corpus* de nossa pesquisa.

O exemplo a seguir diz respeito à resposta à acusação de que o aluno 7 esteja influenciando na indisciplina dos colegas de sala durante as aulas de Matemática.

Aluno 7 - kkk até tu dizendo isso nam, assim tem como ñ

ah, então todo mundo jah percebeu.

Embora tenha havido a manifestação em poucos casos, encontramos amostras de que há a possibilidade, neste código específico, de substituir o acento agudo, no final de palavras, pelo grafema H. Essas possibilidades de escrita fazem o estudante internauta ganhar tempo na digitação de seu conteúdo, pois não precisa buscar o acento no teclado.

Percebemos, também, que a grafia do verbo SER na 3ª. pessoa do singular do presente do indicativo pode variar entre EH, E e É, inclusive pelo mesmo aluno. Para exemplificarmos esse caso, comparemos as passagens abaixo do aluno 8. Nos dois primeiros exemplos, há menções às imagens referentes aos times de futebol Vasco da Gama e São Paulo, por quem torcem o aluno e o interlocutor, respectivamente. Na primeira passagem, ao enviar a imagem do Vasco, o próprio aluno faz o comentário, já na segunda, trata-se de um comentário feito a respeito da imagem referente ao São Paulo, exposta na capa da página do *Facebook* do interlocutor.

Passagem 1 - e perfeita essa capa

Passagem 2 - eh muito eh feia

Quanto à passagem 3 - **agora é q ta começando a vim mais gente viss**, o aluno se refere à entrada de mais pessoas no *marketing* multinível TelexFREE, apesar do temor gerado, em algumas pessoas, pela suspeita de ilegalidade no empreendimento. Essa variação no uso do verbo “ver”, na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, contribui para a caracterização da coexistência de grafias diferentes para um mesmo vocábulo cultivada pelos alunos no gênero textual síncrono em estudo.

É importante notar que os casos retratados acima fazem referência a monossílabos tônicos terminados em A e E. A regra que determina a acentuação gráfica nos monossílabos tônicos se assemelha à das oxítonas em dois pontos: as terminações A, E e O e a tonicidade marcada no final das palavras. Por estar a tonicidade numa vogal final, essas palavras podem ser, também, indicadas pelo grafema H no *internetês*. Portanto, exemplos como os dos contextos abaixo, mesmo enquadrando-se nessa possibilidade, são marcados pela ausência do referido grafema. Iremos expor as falas dos alunos sem tecer maiores comentários sobre todas elas, por imaginarmos que as palavras em suas respectivas frases são suficientes para o entendimento da análise.

Aluno 2 – ola

tudo bem?

Aluno 3 - oi tudo bem a qanto tempo ne ?

Aluno 5 - vou conseguir eu vou lutar ate o fim

Aluno 5 - com certeza vou eu e amanda tomar cafe

Aluno 8 - ja fiz um cadastro aqui da telexfree rrsrsr

*Aluno 8 - ta uma bagunça tão grande lá ninguém bota ordem la
a diretora so vai la uma vez por mÊs*

No último exemplo, ao fazer um comentário sobre o comportamento disciplinar dos colegas na escola e, ao apontar a pouca frequência da diretora ao ambiente de trabalho, o aluno 8 usa o advérbio de lugar, “LÁ”, três vezes. Dessas, a primeira marcada pelo sinal gráfico agudo e as duas outras sem esse sinal gráfico, demonstrando não seguir um critério aparentemente claro para o uso ou não do acento. Isso somado ao caso da substituição do acento agudo, analisado acima, faz-nos concluir que esse caso ainda não goza de uma regularidade que possa apontar uma diretriz a quem deseje escolher uma das formas, restando-nos afirmar tratar-se de um uso irregular. Mais adiante mostraremos outras palavras que não receberam o sinal gráfico.

3.12 Representação ortográfica

Entendemos que a representação ortográfica de uma palavra trata-se da tentativa de aproximar os fones da língua ao seu sistema de grafemas, grafando-a da forma mais aproximada possível da maneira como essa palavra é pronunciada, sem a preocupação com os padrões da convenção ortográfica. Essa representação foi manifestada das seguintes formas: substituição de dígrafos consonantais, nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte, dedução da vogal, palatização e algumas abreviações.

3.12.1 Substituição de dígrafos consonantais

Os dígrafos consonantais constituem-se pela representação de dois grafemas que correspondem a um único fonema. Nos itens lexicais da tabela 11,

Tabela 11

Grafia virtual	Grafia padrão
a	ah (interjeição)
a	há (verbo haver)
aki	aqui (advérbio)
keria	queria (verbo querer)
ki	que (advérbio)
xau	tchau (interjeição)

observamos a ocorrência dos dígrafos QU, CH sendo substituídos pelos grafemas respectivos K e X. Este grafema foi usado na palavra “xau” em substituição à forma padrão “tchau”, por entendermos que o norteamto tomado foi a forma mais popular com que pronunciamos essa palavra [jaw], ou seja, houve a preferência em representar o dígrafo por meio do grafema “x” e desprezar o “t” inicial. Nesses casos de substituição do dígrafo, há um grau de coerência sonora muito forte assimilada pela escrita *on-line* e, tal ocorrência contribui para a rapidez na digitação da mensagem a ser veiculada. Embora devamos observar que essa substituição é de uso restrito a poucos casos, não sendo mantida na digitação de outras palavras que contêm os dígrafos “CH” e “QU”, a exemplo de “chata”, “acha”, “acho”, “daqui”, “esquisito”, “quem”, “quiser”. Palavras como essas deveriam, obedecendo a uma regularidade nesse sentido, ser grafadas “xata”, “axo”, “axa”, “daki”, “eskisito”, “kem”, “kiser” para que fosse mantida uma coerência no fenômeno gráfico.

Os dois primeiros exemplos da tabela 11 demonstram a tentativa de os alunos grafarem somente aquilo que, provavelmente, é pronunciado por eles, portanto, como o grafema “h” não é pronunciado, não é grafado. Todavia, essa lógica também não é mantida pelos alunos, prova disso são os termos “hoje”, advérbio, e “hora”, substantivo, grafadas sem alteração conforme vemos nas passagens dos alunos 1 e 5, quando ao interlocutor é perguntado se ele irá à escola, e em resposta a como estão as aulas de Língua Portuguesa, respectivamente.

Aluno 1 - Vai pra escola hoje

Aluno 5 - uma hora ta boa e uma hora está ruin

Os alunos costumam omitir grafemas vocálicos em suas produções textuais no ambiente digital, para isso fazem uso de dois recursos. Tanto quando o nome da letra consonantal favorece a omissão da vogal que lhe segue como quando o contexto favorece o entendimento da palavra, mesmo que a(s) vogal(is) seja(m) omitida(s), conforme abordaremos nos dois próximos itens.

3.12.2 Nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte

O nome das consoantes é grafado acompanhado de vogal que lhe serve para compor o nome adequadamente. Assim, temos a língua do “pê”, dizemos que é preciso estudar o emprego do “cê cedilha” assim por diante. A esse fenômeno Souza (2000, *apud Santos Ibidem*, p. 169) chamou de acrônimo porque a consoante sugere um som semelhante àquilo que se quer dizer. O emprego da vogal, nesses casos, parece ser algo redundante para o aluno, o que implica a sua omissão. Ao verificarmos as palavras da tabela 12,

Tabela 12

Grafia virtual	Grafia padrão
q	que (várias classificações)
Dpois	depois (advérbio)
Garant	garante (verbo garantir)
Ment	mente (verbo mentir)
Gente	gente (substantivo)
Sab	sabe (verbo saber)
D	de (preposição)
c	você (pronome)

viss	visse (verbo ver)
------	-------------------

percebemos a grafia das letras como coerente com o seu princípio norteador, pois dizemos as letras Q (quê), D (dê), T (tê), entretanto foi apresentado com baixo emprego pelos alunos, havendo uma preferência em grafar sem o uso desse recurso. Vale salientar que essa grafia afasta-se da tendência, nesse gênero, que é a aproximação da fala, haja vista que numa frase como “Eu gosto de você” raro é alguém pronunciar o grafema vocálico “e” da preposição “de” assim [de], sendo mais comum falarmos “Eu gosto d[i] você”, havendo, portanto, um alçamento vocálico. Por se tratar de um acrônimo, vale observar o que nos alerta Callou e Leite (*ibidem*, p. 47) sobre a inviabilidade de uma possível reforma ortográfica que buscasse um sistema integrado grafema-fonema

[...] não há uma unidade de pronúncia no Brasil e que o nível fonético é aquele que reflete mais imediatamente as diferenças regionais e sociais. Não se pode tomar como modelo, como norma, a pronúncia de uma pessoa, de uma única classe social e até de uma única região. Tomar como base o sistema fonológico — que talvez seja um só — seria também complexo, pois aquele deveria reproduzir o que o falante tem internalizado.

A fala das autoras mostra que essa diversidade na língua portuguesa brasileira, principalmente no âmbito das vogais, constitui uma barreira para que tenhamos um sistema harmônico, o que possibilita essa divergência de região para região, de falante para falante. Logo, essa seara abrigará sempre pontos controversos que dificultarão uma reforma da ortografia, tanto no nível padrão formal, como no nível informal que almeje estreitar-se à fala. Outro exemplo é “C” (você) que precisa levar em conta a variedade não padrão de alguns brasileiros para que a nova grafia da palavra consiga unir tanto o nome das letras quanto a pronúncia da palavra. Levar em consideração o som sugerido pela consoante, torna-se imprescindível tanto para a compreensão do texto quanto para a criação dessa nova grafia. Tendo em vista toda a problemática que rodeia essa representação grafia-fonema, desconsideramos os aspectos que levem em conta a oposição sonora fechada/aberta e o alçamento ou abaixamento vocálicos.

3.12.3 Dedução da vogal

Algumas palavras não obedecem, ou obedecem apenas em parte, à busca pela permanência da consoante em detrimento de grafemas vocálicos por aquela já conter em seu nome a vogal que a acompanha na sílaba da palavra. Essa omissão a que aludimos é recurso muito parecido com o fenômeno do item anterior, porém, percebemos que, em alguns casos, a vogal omitida, na digitação do vocábulo, não está contida no nome da letra como no acrônimo referido no item 3.12.2. Assim, a consoante apresenta um grau maior de distanciamento da pronúncia em relação à vogal seguinte, fato que nos condiciona à alusão sob esta categorização para discriminar de uma forma mais precisa a opção feita pelos alunos ao grafarem as palavras.

Tabela 13

Grafia virtual	Grafia padrão
blz	beleza (gíria)
cm	com (preposição)
cm migo	comigo (pronome)
msm	msm (pronome, advérbio)
nd/nda	nada (pronome)
pq	por que (frases interrogativas e conjunção)
prest	presto (verbo prestar)
qrid	querido (adjetivo)
tbm	também (advérbio)
vc / vç	você (pronome)
vd	verdade (substantivo)

Vamos nos ater na explicação de apenas dois casos da tabela acima: um demonstrando a ocorrência total da falta de aproximação sonora, e outro retratando essa relação apenas de forma parcial dentro da palavra. Vejamos, no primeiro caso,

o pronome indefinido “nada” em sua forma “nd”. Mesmo o nome da primeira consoante sendo “ene”, a letra “n” está representando a sílaba “na” sem uma equivalência sonora, mas apenas sugestiva que evoca o grau de letramento do aluno internauta. Isso também ocorre com a sílaba seguinte do pronome “da” que sonoramente adquire pouca relação ao nome da letra consonantal “d”, cujo nome é “dê”. Para retratar o segundo caso, escolhemos o substantivo “verdade”, grafado “vd”. Não é preciso muito esforço para notar que houve uma supressão de grafemas que extrapola o que chamamos de aproximação sonora, já que a palavra sofreu uma brusca redução em sua estrutura, de forma que os grafemas “E”, “R”, “A” e “D” foram eliminados. De 7 grafemas, restaram apenas 2. Para representar a primeira sílaba o “R” foi eliminado sem o motivo sonoro aparente e o “E” ficou subentendido no nome da letra “V”, havendo apenas uma mudança na abertura do som vocálico, haja vista que o grafema “E”, contido no nome da letra representa na oralidade [ɛ], média baixa, enquanto que o “E” da sílaba “ver” em sua forma padrão é [e], média alta.

Por restar-nos a dúvida se o “d” diz tratar-se das sílabas “da” ou “de”, analisaremos assim. Em se tratando de “da”, a correspondência é forçosa, pois os sons da sílaba “da” e do nome da letra “dê” são bem diferentes, e, se tiver correspondendo à sílaba “de” a diferença é menor, uma vez que o nome da consoante é “dê” e pronunciamos [di]. Embora havendo um alçamento vocálico neste último caso, fato que para nós não constitui um fator determinante para essa classificação, preferimos classificar a palavra como um caso de correspondência sonora parcial, por haver a supressão de uma sílaba.

Os vocábulos presentes na tabela 15, grafados obedecendo ao princípio da aproximação sonora, constam na escrita de alunos, porque conseguem ser entendidos adequadamente dentro de um contexto de realização. A interação ocorre com a mesma eficiência da que faz uso da ortografia oficial, porque as palavras são bastante comuns ao universo linguístico dos interlocutores.

É notória ainda a falta da consolidação da ortografia oficial das palavras “comigo” e “você”, grafadas “cm migo” (separada) e “vç” (com cê cedilha), respectivamente. Essas grafias revelam o desvio ortográfico habitual àqueles que ainda não internalizaram a forma padrão escrita desses vocábulos sendo transposto para o *internetês*.

3.12.4 Palatização

A palatização constitui o fenômeno característico da oralidade que consiste em transformar os sons em palatal. Reclamamos para que tenhamos um melhor entendimento, Hora (*ibidem*, p. 08), para quem palatal diz tratar-se dos sons que são produzidos com a lâmina da língua tocando o palato duro. Como em [ʌ,ʒ]. Assim, vemos na passagem que introduz a conversação, referindo-se à vitória do clube de futebol na noite anterior:

Aluno 8 - eitha e a vitória do corinthians

A palatização não é um fenômeno que ocorre apenas na variedade carioca. No interior da Paraíba, podemos encontrar pessoas que costumam palatizar o fonema /t/ diante de todas as vogais. Sobre esse fenômeno nos esclarecem Callou e Leite (*ibidem*, p. 98) “As realizações [ts] e [tʃ], por exemplo, que ocorrem, respectivamente, diante de [i] e diante de todas as outras vogais, em certos dialetos do português, não constituem variáveis, pois ocorrem em contextos diversos.” Assim sendo, trata-se de uma variante linguística que foi representada na escrita do aluno ao grafar a interjeição EITA, acrescida do grafema H, após o T, na intenção de deixar clara para o interlocutor a pronúncia pretendida na leitura da interjeição. Esse procedimento de representação escrita da palatização desse fonema aproximou a ortografia da palavra à linguagem regional que o circunda e, talvez, da qual seja um falante. Para tanto, sua intenção foi a tentativa de mostrar por meio de grafemas a seguinte transcrição fonética [eiʃa].

3.12.5 Abreviação

Caracteriza, por fim, a composição textual do gênero digital bate-papo produzido, quanto aos itens lexicais presentes, pelos alunos, a abreviação que consiste na redução de elementos gráficos de uma palavra ou até mesmo de uma expressão. Embora pareça muito abrangente o entendimento de abreviação, uma vez que boa parte dos casos analisados neste trabalho de alguma forma são marcados por uma espécie de abreviação gráfica, elegemos os elementos lexicais a seguir, por entendermos que representam exemplos mais facilmente aceitáveis pela

noção geral que temos sobre abreviação vocabular. No próximo capítulo, abordaremos mais sobre o assunto no item 4.11.4.

Para fins de demonstração do fenômeno da abreviação, expomos a tabela abaixo.

Tabela 14

Grafia virtual	Grafia padrão
ta/tá	está (verbo estar)
tão	estão (verbo estar)
tava	estava (verbo estar)
tamo	estamos (verbo estar)
to	estou (verbo estar)
prof	professora (substantivo)
port	Português (disciplina escolar)
pra	para (preposição)
n / ñ / nn	não (advérbio)

Os vocábulos dessa tabela nos fazem concluir que esse processo é pouco produtivo, uma vez que é composto, em sua grande maioria, por formas já conhecidas e praticadas fora do ambiente da *Internet*, a exemplo das pessoas gramaticais do verbo “estar”, as reduções de “professora” e Português, e a preposição “para”. A originalidade do fenômeno reside na forma de grafar o advérbio “não” que já foi apresentado em outras circunstâncias de escrita e a criatividade nos mostra mais essas três formas abreviadas. Vejamos esta passagem em que o aluno comenta que seu colega terá desvantagem porque não fará mais avaliação escolar em dupla:

Aluno 7 -- hum....

*ei agora q e cm Holofotina ela n faz prova em dubla o lado bom e q Magnésia nn vai poder fazer cm Cafiaspirina rrsrsr
kkkkkk*

O “não” está grafado pelo mesmo aluno de duas maneiras “n” e “nn”, revelando a inexistência de uma prescrição aparente para que seja grafado esse advérbio. É curioso notar que a segunda forma grafada também se trata de uma sigla que significa "*Night Night, No Need, Not Nice*²⁵", conforme registra o dicionário *on-line*²⁶, sentido esse que descartamos por acreditarmos não ter sido a intenção no emprego nesse contexto.

²⁵Noite noite, não há necessidade, não é agradável. (Tradução literal)

²⁶Disponível em <http://www.internetes.com.br>.

4. DISCUSSÃO LINGUÍSTICA DAS POSTAGENS

Antes de procedermos à análise linguística quanto ao aspecto da grafia nas postagens para verificar se os alunos mantêm o mesmo parâmetro daquela praticada no bate-papo, considerando a economia de tempo e o grau de informalidade, iremos retomar algumas características pertinentes do gênero postagem em contraponto ao bate-papo.

Quanto ao aspecto da necessidade de manter a velocidade ao se teclar as palavras para que a comunicação se dê no processo semelhante à oralidade, entendemos que a característica do gênero postagem se diferencia em relação ao bate-papo. Enquanto neste, por ser mais propício aos desvios deste tópico, prevalece a comunicação *on-line*, instantânea, com seu interlocutor envolvendo toda a complexidade que esse tipo de comunicação carrega, no gênero postagem residem algumas características típicas da linguagem escrita existentes em gêneros em que o leitor é figura que não cobra do autor do texto um diálogo na mesma velocidade que a comunicação instantânea exige. Nesse aspecto, a postagem pode ser comparada à publicação de um livro, a de uma matéria no jornal em papel ou *on-line*, à confecção de um cartaz, à produção de um *e-mail*, entre outros. Portanto, caso alguém tenha por finalidade seguir as convenções ortográficas, disporá de um tempo relativamente suficiente para a execução de sua tarefa.

Entendendo que, dentre as condições de produção entre os dois gêneros, sobressai o fato de a postagem não exigir, *a priori*, um interlocutor simultâneo à produção do texto, iniciamos nossa análise pelo emprego de maiúscula e minúsculas.

4.1 Emprego de maiúscula/minúscula

Em nossa discussão sobre este tópico, na discussão linguística do bate-papo, (Conferir item 3.1), percebemos que algumas fugas à convenção ortográfica praticadas pelos alunos não é algo original daquele gênero, mas que poderia ser justificado pelo fato de a natureza daquela comunicação estar associada à informalidade e exigir velocidade ao se teclar as palavras. Nas postagens,

percebemos que o hábito que precede a escrita na rede social e a informalidade contribuem para a formação de um caráter de despojamento intrínseco ao contexto de realização linguística.

Para exemplificar o grau de informalidade com que os alunos escrevem seus textos neste ambiente virtual, vejamos esta passagem do aluno 11 em que ele emprega minúsculas em início de frase:

Tabela 15

Postagem original	Postagem em que este aspecto está corrigido
igual a mim? nem tirando xeroox!	<u>I</u> gual a mim? <u>N</u> em tirando xeroox!
me conpara? nunca sou pesa unica!	<u>M</u> e conpara? <u>N</u> unca sou pesa unica!
patricinha? jamais serei!	<u>P</u> atricinha? <u>J</u> amais serei!
me criticar? primeiro canpra um espelho!	<u>M</u> e <u>c</u> riticar? <u>P</u> rimero canpra um espelho!
me odeia?conhecidencia..sinto mesmo por vooc....	<u>M</u> e odeia? <u>C</u> onhecidencia.. <u>S</u> into mesmo por vooc....

Esse fenômeno não é uma ocorrência restrita ao início de frases, temos casos que envolvem nomes próprios como nestas postagens também do aluno 11:

- a) *olhai gente equip amarela vensedoras da gincana do **jea***
- b) *""os loucos cm eu vivem poco mais vivem cm querem .. pois deus me deu a vida e nao a eternidade""*
- c) *triste quando a pessoa q amamos esta longe....por exenplo o meu esta no **rio de janeiro** longe ne*

Além de o aluno manter o emprego de minúsculas no início de frases, ao grafar os substantivos próprios JEA (sigla da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Elias de Amorim), e Rio de Janeiro (provavelmente a capital fluminense), ignora

as maiúsculas iniciais exigidas pela norma padrão. Essa característica parece marcar os textos da rede social, pois ainda foram encontrados 4(quatro) nomes de outras pessoas com iniciais minúsculas, mas preferimos não os expor aqui. Dentre eles, um caso nos chamou a atenção. A conjunção “e” é grafada com letra maiúscula entre dois nomes próprios com minúsculas iniciais.

Seria plausível argumentar aqui a falta de domínio no emprego das letras maiúsculas e minúsculas, todavia preferimos acreditar na prevalência do hábito do bate-papo, além da informalidade proporcionada pelo contexto e a pouca atenção dada para esse aspecto que precede a escrita nas redes sociais.

4.2 Paralinguagem

Foi observado que a paralinguagem apresenta baixo emprego nesse gênero textual. Contabilizamos somente 3 passagens em que os alunos fazem uso dela para estabelecerem comunicação com os amigos virtuais que acessam o seu mural.

Conforme abordamos em nossa discussão no capítulo anterior (Conferir item 3.2), o fenômeno da paralinguagem pode representar outras ideias que superam os limites da onomatopeia, que possui um campo semântico mais restrito à tentativa de sugerir sons, ruídos. Assim vimos que manifestações de alegria, surpresa, reprovação, negação, desdém, na formulação ou interpretação de uma sentença produzida na interação verbal escrita, estão presentes na comunicação *on-line* dos alunos em que tais possibilidades não sugerem alguma espécie de sonorização.

Embora, convencionalmente, seja atribuída à representação gráfica “KK” a tentativa de expressar uma gargalhada, em que a quantidade de grafemas repetidos demonstra a intensidade ou a maneira como isso ocorre, compreendemos de uma forma diferente a sua ocorrência nas passagens a seguir. Vejamos:

*Aluno 9 - Mamae n passou açucar e nem caramelo em mim, ela fez diferente: passou pimenta! so pega qm pode e aguenta qm quer!!!**kkkk**...*

Essa passagem é um texto cuja autoria é desconhecida; não sendo, portanto, do próprio aluno. Essa ideia está presente em textos que são veiculados na *Internet*, a exemplo, a seguir, da imagem 04,



Disponível em <http://www.imagensfacebook.net/mulheres/mamae-nao-passou-acucar/>. Acesso em 17.05.2014.

bem como se trata de uma ideia massificada na música intitulada “Normal, mamãe passou açúcar em mim”²⁷, estabelecendo assim uma intertextualidade. Essa contextualização serve para concluirmos que a suposição de que se trate de uma gargalhada após a escrita dessa passagem nos parece um entendimento um pouco forçoso. Preferimos entender que esteja mais para exprimir um desabafo qualquer em que, o aluno tentando mostrar sua identidade, faz uso de apenas um riso (sem emissão de som).

Nas duas postagens seguintes, a demonstração de alegria é bem perceptível. Ao contrário da postagem do aluno 9 que se valeu da reprodução de um texto alheio, os alunos 12 e 13 postam textos de sua autoria para estabelecerem uma comunicação pública e acessível a todos os amigos virtuais.

*Aluno 12 - foi bom de mais recuperando ainda aqui **kkkkkk** eita cachaça grande ñ foi Magnésia Bizurada Hermengarda Joaquim Júnior e meu amor é claro*

²⁷Essa ideia está presente em mais de uma música, então iremos apresentar apenas a letra cujo compositor e intérprete é Mc Duduzinho.

Normal, Mamãe Passou Açúcar Em Mim

Elas para tudo onde chega, ela chama atenção
 Porque aqui no baile funk ela é a sensação
 Chamei ela de gostosa e ela respondeu assim
 Normal, mamãe passou açúcar em mim (2x)
 Só as gostosas do baile agora vão cantar assim:
 Normal, mamãe passou açúcar em mim (2x)
 Só as gostosas do baile agora vão cantar assim:
 Duduzinho vai pergunta qual é o seu segredinho
 O que tu ta fazendo pra manter esse corpinho ?
 Chamei ela de gostosa e ela respondeu assim:
 Normal, mamãe passou açúcar em mim (2x)

Disponível em <http://letras.mus.br/mc-duduzinho/normal-mamae-passou-acucar-em-mim/>. Acesso em 17.05.2014.

Zeferino q amo de mais

Aluno 13 - Eu me axo!kkkk...

O grau de contentamento revelado aos colegas, cujos nomes são fictícios em substituição aos originais, é notório na postagem do aluno 12. Ao escrever 6(seis) grafemas “k”, compreendemos que a intensidade da alegria expressa, possivelmente por meio de sorriso, está condizente com o contexto em que os grafemas foram empregados. O autor, além de socializar sua satisfação com aquilo que fez, convoca seus amigos a compartilharem a sua alegria.

Ao revelar uma tentativa de autoafirmação, a postagem do aluno 13 busca atenuar o possível impacto daquilo que poderia sinalizar prepotência. Sua postagem, funcionando como uma espécie de legenda, está localizada anteriormente a uma fotografia dele mesmo. Entendemos, assim, que o aluno faz uso do recurso da paralinguagem para enfatizar seu tom de brincadeira, descontração, aos leitores que, porventura, venham a pensar que se trate de exibicionismo da parte dele.

4.3 Repetição de vogais

Se na paralinguagem a repetição de um grafema representa, em princípio, a intensidade daquilo que está sendo revelado, a repetição das vogais tem também, *a priori*, função semelhante, conforme constatamos. No item 3.3, esse recurso está sendo usado com a intenção de oferecer ao interlocutor marcas gráficas que o levassem a entender a emoção e o sentimento com que estão sendo expressas as ideias.

Observe a tabela 16, para fins de demonstração do fenômeno.

Tabela 16

Grafia virtual	Grafia padrão
boom diaah..	bom dia(saudação)
bom diiah	bom dia (saudação)
boa tardeeh	boa tarde (saudação)

boua noiteeh	boa noite
amoo	Amo

É notória, nessa tabela, a empolgação com que os alunos postam a saudação aos seus leitores e a maneira como foi expressa a afetividade já inerente ao uso do verbo “amar”. Chamam-nos a atenção as saudações “boom diaah” e “bom diiah” que apresentam possibilidades na demonstração da afetividade. Nesta, a ênfase reside na extensão da vogal “i”, enquanto naquela tanto o adjetivo “boom” quanto o substantivo “dia” contêm a ênfase pretendida, como se estivesse sendo demonstrado um grau de satisfação maior. A palavra “dia”, conforme vemos, apresenta uma flexibilidade na duplicação de suas vogais, ora é repetido o “a” ora o “i”. Em todas as saudações, é acrescido ao final da palavra o grafema “h” seguido da repetição da vogal onde exerce função diferente da observada no item 3.11. O emprego desse grafema parece sugerir uma extensão da própria palavra, como se o aluno quisesse mostrar que a vogal “a” continuaria seu prolongamento semelhantemente à ocorrência na pronúncia da palavra durante um diálogo oral. (Conferir a função do “h” no item 4.4)

Esses exemplos sinalizam que seguir os recursos da norma padrão como uso do ponto de exclamação e o uso de palavras complementares que deixassem a ideia clara limitam a extensão do significado daquilo que está sendo externado. O primeiro recurso, o uso da pontuação característica, passa um tom de formalidade e não consegue ser suficiente para indicar o conteúdo desejado. O segundo, o emprego de mais palavras, demandaria um texto mais extenso e isso poderia comprometer a informalidade de um texto destinado a um público leitor que compartilha da compreensão de que as mensagens ali postas não precisam seguir necessariamente padrões normativos do idioma. Em sua maioria, os leitores são adolescentes partilhando afinidades, conhecimento enciclopédico e grau de intimidade. Fatores como esses dispensam a formalidade exigida por alguns para dar lugar à busca pela libertação do monitoramento característico do contexto formal, segundo subentendemos existir nessas repetições. O texto fica assim com um aspecto mais espontâneo, o que o torna mais atrativo para seus amigos internautas.

Vejamos que esta postagem do aluno 9,

Aluno 11 - aii q liiindoooooooooooo.....

embora não tenha esclarecido a que se refere o conteúdo da mensagem, externa sua afetividade de uma forma que fica nítida a impressão positiva sentida que o motivou a compartilhar com os pares. A admiração é tamanha que ele não julga suficiente a frase já ser formada por uma locução interjetiva, que por si só já expressaria o entusiasmo. Desta forma, o texto já conteria elementos linguísticos suficientes para que os leitores percebessem a admiração sentida pelo autor, sendo desnecessário uso da dupla repetição vocálica (grafemas “i” e “o”), contudo percebemos que, se assim o aluno escrevesse, o artefato textual ficaria desprovido de leveza e da carga emotiva pretendida.

Os dados analisados acima nos permitem compreender os fatos com certo grau de clareza, pois a repetição da vogais ocorre em contextos bastante comuns. Os exemplos a seguir, contudo, mostram-se menos comuns, por isso resolvemos destacar o contexto em que ocorrem para tornar nossa análise mais compreensível.

Aluno 9- # #MULHEER >Eh fragiil, mas n otaria. Eh sensivel, mas n idiota. Eh fresca, mas n corvade. Eh fraca, mas n burra. Sofre, mas cm um sorriso na cara. Eh xingada, mas n perde a classe. Sonha, mas uma hora acorda. Acredita, mas cm um pé atras. Cai, mas quando desapega eh para nunca mais!

MULHEER > mesmo alegre, chora. Mesmo timida, comemora. Mesmo apaixonada, ignora. Mesmo brava, eh linda. Mesmo fragil eh P_O_D_E_R_O_S_A.... Boa tarde!

Aluno 9 - Na booca dos invejosos virei celebridade mais pra falar d mim tem q ter criatividade sou a alegria d qm mim ama a tristeza d qm mim odeia e a ocupação d qm mim inveja amo qm mim ama dane se qm mim odeia nem sou mais nem menos apenas diferente dos iguais sempre inovando nunca copiando... Assim soou eu uma pessoa para todas as horas simplismente sou... Anaty...

Aluno 11 - igual a mim? nem tirando xeroox!
me conpara? nunca sou pesa unica!
patricinha? jamais serei!

*me criticar? primeiro canpra um espelho!
me odeia?conhecencia..sinto mesmo por VOOC....*

As palavras destacadas nos três textos virtuais acima, quais sejam, “frágiiil”, “booca”, “soou”, “xeroox” e “vooc”, respectivamente, contêm a repetição de vogais, entretanto estão no contexto que exige do leitor um certo esforço para conseguir imprimir um ritmo acentual na tentativa de pronunciá-las conforme sugere a grafia apresentada. Se a intenção foi realmente reproduzir uma pronúncia mais intensa sugerida pelo prolongamento das vogais “i” e “o”, respectivamente, acreditamos requerer uma simulação cênica para que percebamos a intenção desejada.

Nesse caso, parece-nos haver realmente uma intenção no texto que foge a uma leitura mais natural, assemelhando-se a um texto que vise nos dar sinais de haver uma gesticulação para que sua pronúncia seja pertinente às pretensões do autor. Reforça nossa ideia o trecho “Mesmo fragil eh P_O_D_E_R_O_S_A...”, contido no final da primeira postagem do aluno 9, em que as letras da palavra “poderosa” estão separadas. É claro que ninguém pronuncia um fonema por vez como está sugerido no texto, porém, se refletirmos que a grafia não corresponde à sua intenção, deduziremos que o aluno pretendia simular a rubrica, recurso típico de texto teatrais, e assim teclar PO-DE-RO-SA para que leitura fluísse pausadamente.

Exceção feita à repetição da vogal “e”, na palavra “mulher” que introduz os parágrafos do primeiro texto. Esse vocábulo encerra duas marcas que fazem recair sobre si uma ênfase dentro do contexto. A primeira diz respeito à repetição vocálica que nos sugere haver a necessidade de uma entonação para sua leitura e a segunda marca diz respeito ao uso dos grafemas que compõem a palavra estarem “em caixa alta” chamando a atenção para a importância desse vocábulo no texto.

O esforço de interpretação exigido para as palavras anteriormente analisadas não consegue ser suficiente para dar conta da análise da passagem do aluno 10, abaixo.

*Aluno 10 - #Antes De Fazeer TuUdooh PoOr Uma Pessooah, Descubra Se Ela Fariia Tudooh PoOr VoOc .. *Boua Noiteeh**

*-*Se Hj Nao Deu Certto Amanhaah, Eu Levaanto Mais Cedoo Eh Tentoo De NoOvo ..! #Boua Noiteeh ..*

O recurso da repetição foi usado em número considerável, o que foge daquilo que defendemos ser objetivo desse recurso gráfico. A artificialidade é aparente e nos aponta para um uso radical da parte gráfica das palavras no texto ao ponto de o leitor perceber de imediato o exagero na escolha.

Essa passagem envolve quatro aspectos que contribuem para uma quebra provocada pelo visual gráfico: a repetição de vogais, a repetição de consoante e emprego de maiúsculas e o emprego do “h” no final da palavra. Este último aspecto será abordado no próximo item 4.4. Dentre eles, somente a repetição da consoante tipifica algo novo em nossa análise, pois até então não havíamos identificado seu emprego e, para justificar seu uso não habitual, é encontrado apenas nesta passagem “**Certto**” e na postagem abaixo.

Aluno 11 - o amor de minha vida te amo dimaiissss

Ao analisarmos a repetição da oclusiva /t/, não encontramos alguma emoção contida em seu uso que o justifique, julgamos tratar-se da intenção de imprimir um aspecto visual ao texto. Ao contrário vemos, na postagem do aluno 11, cujo conteúdo da mensagem faz menção ao sentimento do aluno por uma pessoa com quem ele mantém um namoro e está colocada acima da foto da pessoa referida, o alongamento da fricativa /s/ com a intenção de marcar o som chiante produzido na oralidade quando o usuário da língua pretende enfatizar uma ideia. Assim, se o advérbio “demais” já expressa uma intensidade, ele torna-se insuficiente para a emoção que está sendo passada nesse contexto, necessitando receber um elemento, repetição do grafema /s/, para deixar a expressão do sentimento ainda mais intensa.

O emprego das maiúsculas também nos chamou a atenção porque em certas palavras sinaliza uma nova função, diferente daquilo contido nos manuais normativos da língua. E isso ocorre apenas com os grafemas vocálicos, conforme vemos na análise das palavras “TuUdooh”, “PoOr”, “PoOr”, “VoOc ..”, “NoOvo ..!” em que a segunda vogal da repetição é grafada com maiúscula. Se levamos em consideração que, na rede social, há, *a priori*, a pretensão de economizar tempo no momento da digitação de textos, veremos que o esforço empreendido não pode ter sido à toa. Certamente, há a busca por uma interação que ofereça a marca textual que evidencie uma tonicidade nesse contexto que não podemos precisar. Embora

ressaltemos que corre o risco de ficar meio artificial a leitura do texto, uma vez considerada válida essa nossa inferência, levantamos essa possibilidade.

Um último ponto que merece ser esclarecido é o sublinhamento nos termos azuis “[#Antes](#)”, “[#Boua](#)”, seguidos de *hashtag*. O conjunto dos dois, sublinhamento e cerquilha, atribui ao termo a função de um *link*, caracterizando dessa forma um hipertexto (Conferir item 2.1.1), formado, automaticamente, a partir da inserção da *hashtag* precedendo uma palavra ou uma frase, quando o produtor do texto deseja identificar mensagens relacionadas a um tópico específico. Como esse recurso está integrado ao vocábulo, entendemos que passam os dois a constituírem um só vocábulo, para tanto passível de interpretação em nosso estudo. Dessa forma, o juntamos aos recursos já analisados nesta postagem, cuja contribuição vem a somar ao aspecto visual da postagem.

4.4 Função do grafema H

Em discussões anteriores, a exemplos postos nos itens 3.11 e 4.3, vimos que o grafema H pode ser elemento substituto do acento agudo na 3^a. pessoa do presente do indicativo do verbo “ser” e pode exercer a função de indicar o prolongamento da vogal anterior a ele. Para analisarmos mais exemplos desta última função retornaremos à postagem do aluno 10:

*Aluno 10 - [#Antes](#) De Fazeer TuUdooh PoOr Uma Pessooh, Descubra Se Ela Fariia Tudooh PoOr VoOc .. *Boua Noiteeh**

*-*Se Hj NaaO_Deu Certto Amanhaah, Eu Levaanto Maiis Cedoo_Eh Tentoo De NoOvo ..! [#Boua](#) Noiteeh ..*

Conforme já destacamos a dificuldade nossa em depreendermos o sentido exato pretendido no uso do efeito visual dessa postagem quanto aos aspectos de emprego de letras garrafais e repetição de grafemas, somamos à tese do excesso de recursos o emprego do ‘h’, nas palavras destacadas acima, para denotar a continuidade da repetição da vogal anterior, sugerindo assim um alongamento na pronúncia dessas palavras.

Na postagem a seguir, temos o acento agudo do verbo “ser” sendo sugerido/substituído por esse grafema.

Aluno 9 - #_#MULHEER_>Eh fragiil, mas n otaria. Eh sensivel, mas n idiota. Eh fresca, mas n corvade. Eh fraca, mas n burra. Sofre, mas cm um sorriso na cara. Eh xingada, mas n perde a classe. Sonha, mas uma hora acorda. Acredita, mas cm um pé atras. Cai, mas quando desapega eh para nunca mais!

O emprego desse grafema, nas postagens, apresenta mais funções do que vimos na análise do bate-papo. Os textos abaixo nos mostram essa ampliação, em que, nas duas postagens abaixo do aluno 10, a função do H mostrou-se bastante diferente do que vimos até agora. Em ambas, sua função é puramente estilística, porque nos parece sem utilidade fonético-fonológica ou morfológica. Enquanto, na primeira, acompanha o artigo definido “o”; na segunda, acompanha a conjunção coordenativa “e”. Supomos que, no segundo caso, além de demarcar um estilo, trata-se da confusão provocada pela analogia do emprego da conjunção com o verbo “ser”, na 3ª. pessoa do presente do indicativo, hábito esse recorrente em produções escolares.

*Aluno 10 - #Se for pra dar valor, de valor agora pq oh coracao nao acumula bonus ..
Boua Noiteh#

Aluno 10 - Amoo Ellas Minhas Best Holofotina, Eh Magnésia

4.5 Ditongação

Quanto ao aspecto de aumento de caracteres nos textos virtuais, a ditongação pode ser comparada ao processo de repetição de vogais, pois esses dois fenômenos contrariam a tendência, na rede social, em economizar tempo por meio de uma grafia com menos grafemas. Talvez devido a esse fato, verifiquemos um baixo uso nas postagens analisadas.

Vejamos esta postagem do aluno 10:

#Saindo uma boua noite para os q fika

Apenas com o adjetivo “boa” ocorreu o fenômeno da ditongação, de modo que a ele foi acrescida a semivogal “u” para denotar uma ênfase em seu sentido.

Consta ainda no *corpus* de nossa pesquisa a confusão no emprego de “mais”, advérbio, e “mas”, conjunção coordenativa, fato bastante frequente nas produções de textos escolares e recorrente no bate-papo. Vejamos um exemplo:

Aluno 11 - ""os loucos cm eu vivem poco **mais** vivem cm querem .. pois deus me deu a vida e nao a eternidade""

Embora esteja evidente que o texto não é da autoria do aluno 11, o adequado, nesse contexto, conforme o sentido pretendido, seria o emprego da conjunção coordenativa “mas”. Poderíamos lançar mão do argumento de que houve uma ditongação, mas manteremos o entendimento na análise do bate-papo (Conferir item 3.7), ou seja, que se trata de uma confusão de emprego habitual vivenciado com frequência nas salas de aula pela maioria dos alunos de todos os níveis de escolaridade que, mesmo conhecendo as duas grafias de vocábulos, tem dificuldades para empregá-las no contexto de escrita.

4.6 Monotongação²⁸

Ao contrário da ditongação, a monotongação está em concordância com o princípio da economia de tempo que impera no bate-papo, no qual é frequente a busca pela redução de grafemas na digitação de palavras.

Sobre esse fenômeno fonético-fonológico, o sociolinguista Bagno (2003, p. 82), ao tecer esclarecimentos que colaboram para ampliarmos nosso conhecimento sobre o uso da língua, assevera-nos:

²⁸ Apenas a título de observação para que sejam evitados comentários depreciativos a respeito desse fenômeno, sobre o qual é hábito ser atribuído à falta de cognição dos estudantes, como costumamos ouvir em comentários de pessoas que desconhecem estudos linguísticos sobre a matéria, recomendamos ler Megale (2005, p. 283) que, ao confrontar fenômenos linguísticos históricos com a variedade de expressão atual no Brasil, em seu artigo intitulado “Língua Portuguesa: fenômenos históricos e a variedade atual”, mostra-nos exemplos de que esse processo está registrado em um dos mais antigos documentos da língua portuguesa “Notícias do torto”, datado por volta de 1214, não é fruto da geração atual que usa constantemente as redes sociais.

- Os livros didáticos e as gramáticas insistem em dizer, até hoje, que nas palavras *pouco*, *roupa*, *louro* existem ‘ditongos’, isto é, um “encontro vocálico” em que as duas vogais são pronunciadas. Mas isso não acontece mais no português do Brasil, nem no de Portugal. Há muito tempo que o que se escreve OU é pronunciado O. Isso está documentado em pesquisas, em gravações da língua falada, e basta você ligar o rádio ou a televisão para ouvir *poco*, *ropa*, *loro*... Este é um fenômeno que ocorre tanto no português-padrão do Brasil quanto no não-padrão.

- Mas a gente tem que escrever OU de todo jeito – lembra Vera. (BAGNO, 2003, p. 82)

Essa fala da tia Irene, no primeiro parágrafo acima, em resposta à solicitação de Sílvia é um exemplo que evidencia, por um lado, a existência do combate a tudo aquilo que foge às normas da língua escrita e, por outro, retrata o hábito linguístico predominante em nossa sociedade. As discrepâncias entre oralidade e escrita confundem o nosso alunado, induzindo-o, em certos momentos, a representar na escrita, o mais próximo possível, a forma como ele ouve/fala determinadas palavras. É difícil contestar a forte influência que a oralidade exerce sobre a aprendizagem da língua escrita, pois esta modalidade é uma tecnologia que soa para o aluno como algo artificial, diferentemente do que acontece com a oralidade.

Entretanto, necessário se faz frisar que, mesmo sendo nós, professores, sabedores dessa dificuldade, é preciso nos lembrarmos de que há a necessidade da adequação do uso da língua em conformidade ao contexto de realização. E, por ser difícil o aluno internalizar o princípio de que as regras de correspondência entre letras e sons são ortográficas e não fonéticas, justificativa essa para o fato de encontrarmos exemplos que nos provem essa dificuldade enfrentada por muitos estudantes nos textos escolares e no ambiente digital, parece sinalizar a busca por uma representação da escrita mais próxima da oralidade. Somente dois vocábulos foram encontrados no *corpus*. Um está transcrito abaixo e o outro trata-se de um nome de uma pessoa que, por essa razão, apenas fazemos menção à existência do fenômeno sem transcrever a referida palavra.

*Aluno 11 - "os **loucos** cm eu vivem **poco** mais vivem cm querem .. pois deus me deu a vida e nao a eternidade"*

Ao comparar a grafia padrão com a grafia virtual, é notória a diminuição de fonemas grafados. Nos dois casos, temos, na primeira sílaba, a omissão da semivogal “u” posposta à vogal “o”, exercendo a função de núcleo da sílaba tônica de uma palavra paroxítona formada por apenas duas sílabas. Esse dado é relevante

para observarmos a diferença de tratamento dado à palavra “loucos”, presente no início da mesma postagem. Ao confrontarmos “loucos” com as duas palavras analisadas, veremos que possuem as mesmas características, entretanto essa palavra não sofreu o processo de monotongação, o que caracteriza para nós a falta de uma regularidade na definição ortográfica.

Vejamos, por fim, que, assim como em “pouco”, na palavra “loucos”, há um ditongo decrescente classificado por Hora (*ibidem*, 26) como leve, pois, ao contrário do ditongo verdadeiro, é pacífico de monotongação.

4.7 Alçamento vocálico²⁹

Conforme a classificação das vogais em língua portuguesa demonstrada no item 3.9, vamos discutir o *corpus* da tabela abaixo. O fenômeno ocorrido nestes vocábulos nos leva a refletir se se trata de uma demonstração de variação em processo que poderá servir de referencial para uma mudança ortográfica futura. Observe a tabela 17, que propõe a demonstrar o fenômeno:

Tabela 17

Grafia virtual	Grafia padrão
simplismente	simplesmente
dimaiisssss	demais (advérbio)
Di	de (preposição)
subrinha	sobrinha
Uq	o que (artigo e pronome)

Os exemplos acima demonstram que os alunos se deixaram influenciar pela oralidade e passaram ao processo de escrita com baixo monitoramento normativo. Segundo vemos na primeira palavra da tabela 17, temos um alçamento vocálico na sílaba “plis”, onde houve uma troca da vogal “e” pela “i” e o mesmo acontece na

²⁹Recomendamos ler Megale (2005, p. 283).

sílaba “de” das duas palavras que a seguem. Quanto ao último caso, a vogal “o” foi trocada pela vogal “u”, na primeira sílaba do substantivo “sobrinha”, ao ser grafado o artigo definido “o”.

Na postagem abaixo, temos mais três ocorrências de troca da vogal “o” pela vogal “u”, ao serem grafados a contração prepositiva “de+o” unida à conjunção “que”, o verbo “cobiçar” no gerúndio e o substantivo “moeda”.

*Aluno 11 - "" e melhor leva chifre de quem amamos **duq** ser uma recalçada e nao deixa os outros serem feliz e fica **cubisando** os homens dos q ja tem dona"" quem gostou curta ai ...e se alguem leva chifre soe paga cm a mesma **mueda***

O texto abaixo nos traz um caso que requer uma atenção mais apurada, pois só descrever o processo de troca da vogal “e” pela vogal “i” no verbo poder, no presente do indicativo, e no pronome pessoal oblíquo átono “te” é insuficiente para caracterizarmos o fenômeno existente.

*Aluno 11 - Tem gemte q nao **podí ti** ver feliz q fica tentando **te** destruir..... quando vc esta cm alguem e **te** verem se **preucupe** feliz senpre vai apareser umas pra tenta acabar cm vc.... mais nao pq inveja numca **te** levo anada*

Nesse caso, ocorre o fenômeno denominado assimilação, assim definida por Bagno (2003, p. 77) em que Irene conceitua para Vera “A assimilação, como o nome diz, é a força que tenta fazer com que dois sons diferentes, mas com algum parentesco, se tornem iguais, semelhantes.”. Supomos que o aluno, ao promover o alçamento vocálico no verbo “podí”, fez com que o pronome “ti” recebesse a influência desse alçamento. Para reforçar nossa tese, é bastante observar que o pronome “te”, na mesma mensagem, está presente em três contextos de realização diferentes de onde ocorre a assimilação e está grafado conforme o padrão normativo. O mesmo fenômeno não vemos ocorrer nesta postagem do mesmo autor:

*Aluno 11 - "se vc gosta de alguem e nao consegue ser feliz por causa de conversas ... nao a escuteas pois quem ta falando e pq nao gosta de **ti** ver feliz.... fika a dica ...*

Embora se trate do mesmo pronome “ti”, o contexto de realização é diferente, e nisso se assenta a diferença na classificação do fenômeno. Como no último caso não há uma palavra próxima que justifique a possibilidade de receber uma influência vocálica, ocorre um processo de alçamento.

4.8 Abaixamento vocálico

Tomando ainda como base o quadro 1 do item 3.9 em que está exposta a classificação das vogais definida por Mattoso Câmara, citado por Hora (2010), os sons vocálicos, assim como podem ser alçados, no momento da interação oral, podem também sofrer um movimento inverso, ao trocarmos uma vogal que se encontre na parte superior da classificação por outra colocada em sua parte inferior no quadro, processo denominado abaixamento vocálico.

Na postagem a seguir, encontramos um exemplo desse fenômeno sendo refletido na escrita dos alunos:

*Aluno 11 - ...quem **envetou** a distância não sabe a dor da saudade.... me sentindo muito triste meu amor vai embora;(*

O verbo “enventou”, pretérito perfeito do indicativo, sofreu o processo do abaixamento vocálico em sua forma gráfica, pois, ao compararmos com a grafia oficial, vemos que o verbo deveria receber o “i” em invés do “e” grafado inicialmente.

Caso pouco frequente que se apresentou neste *corpus* da pesquisa foi o empregado na postagem abaixo:

*Aluno 11 - igual a mim? nem tirando xeroox!
me **conpara**? nunca sou pesa unica!
patricinha? jamais serei!
me criticar? primeiro **canpra** um espelho!
me odeia?conhecencia..sinto mesmo por vooc....*

O verbo “comprar”, na segunda pessoa do imperativo afirmativo, recebe “a” no lugar do “o”. Esse fato poderia nos fazer entender que houve um processo de assimilação com o “a” final da palavra, contudo, ao contrastarmos com o verbo

“comparar”, na segunda linha, apercebemo-nos de que, além de esse verbo possuir semelhança ortográfica com o verbo analisado e ainda contendo mais fonemas [a], não houve a assimilação. Refutamos, também, a possibilidade de confusão de toque nas teclas A e O por encontrarem-se em posições inversas no teclado do aparelho computador.

Assim sendo, recaímos na defesa do abaixamento vocálico em que a vogal “o” é substituída pela vogal baixa “a”, fato que para nós contaria um pouco a tendência, nesses casos, que é a substituição de “i” por “e” e de “u” por “o”, sendo o inverso nos casos de alçamento.

4.9 Apagamento do grafema R

Como sabemos, a omissão do grafema “r” no processo de escritura de palavras, principalmente em verbo no infinitivo, é um fenômeno recorrente nas produções textuais escolares, sendo mais notadamente na primeira fase do ensino fundamental, e esse fato se perpetua nas produções textuais na rede social conforme observamos nos dados abaixo.

Aluno 11- "" e melhor leva chifre de quem amamos duq ser uma recalçada e nao deixa os outros serem feliz e fica cubisando os homens dos q ja tem dona"" quem gostou curta ai ...e se alguem leva chifre soe paga cm a mesma mueda

Ao publicar, na linha do tempo, um problema característico em namoros adolescentes, o aluno emprega em uma só postagem os verbos no infinitivo “levar”, “deixar” e “ficar” sem o registro gráfico do R, marcador da desinência de infinitivo. Além desses exemplos, encontramos ainda o verbo pronominal “apaixonar-se” nesta mensagem:

Aluno 11 - Não é facil se apaixona, porém, mais dificil ainda é esquecer um grande amor ..

Conforme vimos no item 3.10, quando discutimos esse apagamento, essa ausência foi constatada enquanto desinência do Infinitivo em alguns verbos, não sendo empregada pelos alunos em outras palavras. Esse fato confirma Hora

(*ibidem*, p. 40) ao abordar o apagamento dos róticos “Ao considerarmos as posições em que ocorrem os róticos, verificamos que, nos verbos, o apagamento no final, é bastante produtivo, o que não acontece nos nomes, principalmente na região sul do Brasil.”

No *corpus* das postagens, contudo, encontramos mais três ausências que ampliam a manifestação desse fenômeno. Vejamos:

Aluno 11 - minha imagem e vc quem faz mais minha vida quem vive sou eu... quem ama cuida por isso q eu cuido de Zerefino minha paixao te amo meu nego

A palavra “nego”, costumeiramente usada para se referir a alguém de quem gostamos, está grafada sem o R (Negro). Queremos esclarecer que o apagamento, nesse vocábulo, é bem característico da oralidade, portanto não é um caso que se reserve ao ambiente desta rede social.

Os exemplos a seguir registram manifestações que fogem ao que estamos acostumados a nos defrontar seja na escrita seja na oralidade.

Aluno 10 - Oh amo nao se alimenta das nossas ilussoes, mas sim de todas as coisas boas que realizamos .. #Bom Diah#

Nesse primeiro exemplo, em que o aluno reproduz um pequeno texto de autoria alheia, temos o apagamento no final do substantivo “amor”. Deduzimos, então, que foi feita uma espécie de transposição lógica daquilo que é mais habitual nos verbos e foi empregado também no substantivo.

Os outros casos estão presentes em duas postagens do mesmo aluno e demonstram haver também, na rede social, o processo inverso ao apagamento do R.

Aluno 13 - eu amor Joaquim Júnior..

Aluno 13 - Se cada vez que eu pensasse em vc,caisse um pedacinho d mim epa! Cadê eu? Te amor Joaquim Júnior

Ao fazer uso do verbo “amar”, na primeira pessoa do presente do indicativo nesses textos, o aluno não só se declara para seu par amoroso, mas também torna

público seu sentimento. O que nos chama atenção é o fato de o aluno ter inserido o R, quando é frequente apagá-lo, assim imaginamos tratar-se de uma confusão feita com o substantivo “amor”. Semelhantemente ocorre na passagem do aluno 10 acima, em que ele acrescenta o “R” ao artigo “O”, no início do texto, transparecendo uma confusão com a interjeição “OH”.

4.10 Junção de palavras

A junção de palavras constitui-se do ato de unir palavras sem a obediência às regras de processos de formação de palavras, a exemplo da derivação e da aglutinação, em que apenas o espaçamento entre elas é desconsiderado. Geralmente marca a fase em que o sujeito está no processo inicial de aquisição da escrita, todavia entendemos que esse não seja o caso dos exemplos do *corpus* desta pesquisa nem acreditamos tratar-se de algum desvio de aprendizagem sendo revelada por alguns alunos concluinte do ensino fundamental.

Tabela 18

Grafia virtual	Grafia padrão
Aulad	aula de (Referindo-se à aula de um professor).
Olhai	Olha aí. (Verbo “olhar” e advérbio “aí”)
ninguémerreceee...	Ninguém merece! (Expressão de reprovação)

Os dois primeiros exemplos da tabela acima são analisados enquanto uma tentativa de manter a informalidade nessa rede social. Levantar a hipótese da economia de tempo na digitação pouco justificaria, a julgar que neste gênero a comunicação não requer diálogo instantâneo aos moldes do bate-papo, ao contrário, este espaço possibilita ao escritor produzir seu texto, revisá-lo e somente depois publicá-lo. O último caso, na tabela acima, exemplifica um caso que cremos ser raro mesmo em se tratando de textos típicos de ambientes digitais. O aluno une o

pronome indefinido “ninguém” ao verbo “merecer”, no presente do indicativo e, para isso, elide as consoantes “m”, final do pronome, e “m” início do verbo.

4.11 Representação ortográfica

Relembrando o nosso entendimento sobre essa categorização, a representação ortográfica trata-se da tentativa de o aluno grafar palavras da forma mais próxima possível da maneira que ele as pronuncia, fazendo uso do menor número de caracteres. Nesta escrita mais simplificada, a ortografia convencional exerce influência apenas norteadora para que a criatividade do autor das postagens possa fluir, sem que haja problema no entendimento da mensagem. Para tornar nossa discussão mais específica, seguiremos a mesma subcategorização do bate-papo (Conferir item 3.12): substituição de dígrafos, nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte, aproximação sonora e abreviação.

4.11.1 Substituição de dígrafos

Essa substituição é um recurso informal que, ao substituir dois grafemas que representam apenas um fonema por um elemento gráfico que exerça função equivalente na ortografia oficial, mantém a pronúncia convencional de maneira que a palavra é digitada com menos caracteres.

Encontramos duas mensagens em que o dígrafo consonantal é substituído, observe:

Aluna 9 - Saindo o face esta muito xato... Tenham uma boa tarde...

Aluna 13 - Eu me axo!kkkk...

Nas falas, estes dois vocábulos, “xato” e “axo”, equivalem a “chato”, adjetivo, e “acho”, do verbo “achar”, presente do indicativo. Mesmo a grafia sendo alterada, percebemos que a opção feita pelo grafema “x” mantém o fonema substituído sem que haja prejuízo ao sentido da mensagem, nem acarreta dificuldade de leitura.

A mensagem a seguir nos traz um exemplo não identificado na análise dessa subcategorização e nem consta na análise linguística do bate-papo. Consiste em

acrescentar um dígrafo à palavra, procedimento que contraria a busca pela economia de caracteres.

Aluna 11 - Minhas duas gatas... Mae e minha irman

Na transcrição, vemos que, ao preferir essa grafia para o substantivo “irmã”, o aluno forma um dígrafo vocálico e mantém a nasalização, entretanto a obtenção de vantagem numérica não há, pois a quantidade de caracteres é a mesma em relação à sua grafia oficial. Os toques no teclado que segue as normas brasileiras são os mesmos tanto para uma opção quanto para outra. Importa que observemos os aspectos visual e espacial. Este é prejudicado, tendo em vista que o vocábulo é acrescido em sua linearidade, enquanto aquele depõe contra a ideia aparente, neste contexto, que é a condensação dos vocábulos. O que talvez justifique a escolha pela forma não padrão seja o aspecto visual que denota irreverência.

4.11.2 Nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte

Assim como desconsideramos os aspectos que levem em conta a oposição sonora fechada/aberta e o alçamento ou abaixamento vocálicos no item 3.12.2, para tornar nossa discussão mais precisa, tendo em vista a problemática que reside na representação grafia-fonema na língua portuguesa, iremos continuar desconsiderando esses critérios para fins da análise em andamento. Observe:

Tabela 19

Grafia virtual	Grafia padrão
Qm	quem
Q	que
qr	quer (verbo querer)
krona	carona
equip	equipe
pod	pode (presente do indicativo do verbo)

	poder)
D	de (preposição)

As três primeiras palavras dessa tabela “que”, “quem” e “quer” diferenciam-se, graficamente, apenas pelo fato de que as duas últimas recebem as letras “m” e “r” respectivamente. A razão disso é manter a diferença gráfica existente em suas formas oficiais, uma vez que a base comum às três palavras “que” possui sua pronúncia semelhante ao grafema mantido no *internetês* “q”.

As escolhas gráficas das palavras analisadas acima possibilitam assim uma economia de caracteres que dão mais agilidade à digitação do que as palavras a seguir, em que há omissão de apenas um grafema. Em “krona”, o “k” substitui, considerando a grafia dicionarizada, todos os fonemas da sílaba “ca”, enquanto que nas demais palavras “equip”, “pod” e “d” a supressão da vogal final “e” não equaciona totalmente a relação grafia-fonema. Há nesses casos uma variação de pronúncia em que concorrem diferentes fones para a vogal “e”. Para tanto, são possíveis [ɛ], vogal média baixa, ou [i], vogal alta, por meio de um alçamento. Cremos ser a pronúncia do [i] mais usual.

4.11.3 Dedução da vogal

Mesmo desconsiderando os aspectos mencionados para definirmos a subcategoria anterior, encontramos ainda algumas palavras que requerem a definição de dedução da vogal por entendermos que o nome da letra possui um grau de afastamento maior em relação à vogal substituída em todas as sílabas ou em apenas uma sílaba da palavra.

Tabela 20

Grafia virtual	Grafia padrão
td	tudo
cm	como
msm	mesmo

dq	do que
hj	hoje

Nos dois primeiros exemplos dessa tabela, logo percebemos que o nome das consoantes que formam as palavras não correspondem aos fonemas vocálicos presentes nelas, havendo uma falta de equivalência sonora em todas as sílabas das palavras. Nos dois exemplos seguintes, essa falta de equivalência grafo-fonêmica se dá em apenas uma das sílabas da palavra: “mo” (mesmo) e “do” (do que). Esta última foi considerada como único vocábulo tendo em vista a junção virtual feita, o aspecto considerado foi o meramente formal, conforme nos apresenta Câmara (1992, p. 69)

Ao contrário do critério fonológico que rege dois planos da linguagem procurando representar aproximadamente os fonemas pelas letras e dividindo as suas seqüências[sic] de acordo com as sílabas, a apresentação do vocábulo na escrita se faz pelo critério formal. Deixa-se entres eles, obrigatoriamente, um espaço em branco, porque, mesmo quando sem pausa entre si num grupo de força, cada um é considerado uma unidade mórfica per si, (CÂMARA, 1992, p. 69).

Vejamos mais três casos:

*Aluno 11 - "se **vc** gosta de alguem e nao consegue ser feliz por causa de conversas ... nao a escuteas pois quem ta falando e **pq** nao gosta de ti ver feliz.... **fika** a dica ...*

Ao expor um conselho na linha do tempo, o aluno 11 emprega duas palavras com ao menos uma sílaba sem equivalência sonora, “vo” (você) e “por” (porque). Quando grafa o verbo “ficar”, no presente do indicativo, contraria a lógica da equivalência grafo-fonêmica, pois não faz a opção pela economia de caracteres. Observemos que o grafema “k” substitui com perfeição sonora a sílaba “ca”, como ocorreu em “Karoná”, já analisada por nós. Logo, seria desnecessário o registro do fonema “a” na sílaba final.

4.11.4 Abreviação

Com vistas a somar para nossa fundamentação teórica sobre abreviação, vamos revisitar os gramáticos normativos Bechara (1999) e Lima (1999) e o dicionário de linguística de Dubois *et al* (2006), que abordam esse assunto.

A gramática tradicional costuma tratar a abreviação como processo pelo qual formamos palavras a partir do recorte que fazemos da palavra em que a parte usada no ato comunicativo passa a ter a função equivalente como se grafada sem recorte estivesse. Bechara (*ibidem*, p. 371) assim define que “A ABREVIACÃO consiste no emprego de uma parte pelo todo. É comum não só no falar coloquial, mas ainda na linguagem cuidada, por brevidade de expressão: *extra* por *extraordinário* ou *extrafino*”. Importa frisar a contribuição dada por essa passagem ao referir-se ao processo como sendo comum a diferentes níveis de linguagem.

Já Lima (*ibidem*, p. 227) não apresenta conceito. Ao classificar enquanto um dos tipos subsidiários dos processos de formação de palavras como composição e derivação, limita-se apenas a enumerar os exemplos seguintes: auto (por automóvel), moto (por motocicleta), foto (por fotografia), ônibus (por auto-ônibus), tevê (por televisão).

As contribuições desses dois gramáticos nos parecem relevantes aos propósitos de nosso trabalho, suas colocações sobre a matéria, entretanto, tornam-se um pouco restritas a palavras polissílabas que são reduzidas, em sua maioria, a dissílabas. Assim sendo, fomos à busca de um conceito que ancorasse melhor os exemplos desse item, para isso escolhemos recorrer a Dubois *et al* (2006) que, elucidando melhor o caso após distinguir alguns tipos de abreviação, assim nos apresenta o conceito “Ação ou resultado da representação de uma série de unidades ou de uma só unidade por parte delas”. Observe a tabela 21, que se propõe a mostrar o fenômeno:

Tabela 21

Grafia virtual	Grafia padrão
ta	está (presente do indicativo do verbo estar)
to	estou (presente do indicativo do verbo estar)
n, ñ	não

pra	para (preposição)
-----	-------------------

As duas primeiras representações gráficas da tabela acima são conjugações do mesmo verbo e diferem, grosso modo, apenas quanto ao tempo e às pessoas verbais. Vejamos que “ta” é uma forma reduzida de “está” enquanto “to” é uma forma reduzida de “estou”. No primeiro caso, há uma omissão da primeira sílaba “es”, permanecendo a forma resultante com o mesmo sentido de sua equivalente na escrita oficial. No segundo, além da omissão da também sílaba inicial “es” ser intencionalmente omitida, a sílaba final ainda sofre um processo de monotongação: (es)tou = to(u) = to.

Embora o advérbio “não” seja bastante produtivo em se tratando de possibilidades de variação ortográfica como mostram as análises no bate-papo, item 3.12.5, “Não há uma regularidade ao grafar palavras”, neste *corpus*, apresentou-se em menor quantidade. Essa variação nos mostra que, embora haja uma tendência para sua forma ser abreviada, ainda não está claro se teremos uma de suas formas como dominante neste ambiente digital. Quanto à preposição “para”, há uma transposição da forma abreviada bastante usual adotada por muitos alunos em textos escolares.

4.11.5 Estrangeirismo

O estrangeirismo se caracteriza enquanto subtipo de empréstimo linguístico, fazendo parte, portanto, dos processos sociocognitivos de criação de palavras, os quais são denominados lexicalização, assim como nos aponta Castilho (2012, p.113).

Importância deve ser dada às considerações de Cardoso (2005, p. 164) para quem

Os empréstimos resultam, na maioria da vezes, de uma necessidade da língua. Hoje, penetram, sobretudo, por intermédio da mídia. São considerados o produto de um mimetismo que se desenvolve em razão do prestígio exercido por um tipo de sociedade, dominada principalmente pelo poder do dinheiro e pela moda.

O processo de incorporação de palavras de outro idioma, além de ser um processo histórico que remonta ao latim, é necessário à língua, pois permite ao usuário ampliar seu universo linguístico de forma que serve para enriquecer o léxico do idioma, a partir da necessidade que temos para nos servir de termos de outra língua, na efetivação do ato comunicativo determinado pelo contexto de realização. Entendendo o empréstimo linguístico enquanto fenômeno sociolinguístico mais importante entre todos os contatos de língua, Dubois *et al* (2006) nos diz “Há empréstimo lingüístico [*sic*] quando um falar A usa e acaba por integrar uma unidade ou um traço lingüístico [*sic*] que existia precedentemente num falar B e que A não possuía;[...].”

Preferimos, contudo, nos embasarmos em Castilho (*ibidem*) que, ao definir que a lexicalização por empréstimo ocorre a partir da importação de palavras, sufixos, prefixos da língua de outros povos, explica-nos o autor que essa importação acontece pelo contato direto e indireto entre povos. A forma direta significa que duas ou mais línguas ocuparam um mesmo território, assim sendo há duas possibilidades de realização: a primeira, quando as palavras em questão forem oriundas de uma cultura que fora suplantada na relação entre povos, e a segunda, quando o povo invasor não suplanta a cultura do dominado. No primeiro caso, temos empréstimos tomados ao substrato linguístico e, tomados ao superstrato, no segundo.

Quando uma cultura consegue influenciar uma outra ao ponto de exportar para ela palavras de sua língua natural, sem que para isso haja a necessidade de invadir o território alheio e subjugar os habitantes dessa região, está caracterizado o subtipo de empréstimo denominado estrangeirismo. Vejamos as palavras a seguir, expostas na tabela 22:

Tabela 22

Grafia virtual	Grafia padrão	Tradução
Dj	Sigla de disc jockey	Artista que transmite música em eventos.
hello pypool	Hello, people!	Olá, oi (interjeição)
hello! pypols	Hello, peoples!	Olá, oi (interjeição)

Best	best	Melhor
------	------	--------

Para Castilho (*ibidem*, p. 117), “São considerados estrangeirismos as palavras francesas, espanholas e norte-americanas que ingressaram no vocabulário do PB [português brasileiro] sem que tivesse ocorrido um contato direto com a cultura brasileira”. Conceituação da qual compartilhamos para podermos analisar as grafias do anglicismo “people” do aluno 11, discriminadas na tabela acima.

Observemos, antes de tudo, que não há a demonstração de um domínio ortográfico do estrangeirismo “people” e, por conseguinte, acreditamos que o aluno buscou aproximar a grafia baseando-se em grafemas que supostamente corresponderiam à sua representação ortográfica. Assim, como vemos no segundo exemplo da tabela 22, ao escrever “pypool”, temos na primeira sílaba “py”, em que é feito uso do alçamento vocálico, haja vista que o grafema “e” foi substituído pelo grafema “y” talvez pela associação de que esse grafema represente o fonema vocálico [i] em palavras como *Mary, gay, city, yahoo, yellow, boy*, entre outras, não importando se é vogal ou semivogal.

Na segunda sílaba “pool”, foi utilizado o recurso do alongamento da vogal “o” para reproduzir a sequência fônica “ple”, auxiliado da consoante lateral “l” para dar continuidade ao alongamento vocálico. Houve ainda o apagamento do “o”, já que ele só se faz presente na escrita da palavra e não na pronúncia. A forma escrita da palavra nos demonstra que somente foi grafado aquilo que é pronunciado.

Quanto à palavra “pypols”, plural de “people”, o processo de escrita diverge quanto ao caso acima somente no que tange à sílaba final “ple”, cuja opção pela grafia da fricativa “s” para marcar o plural ocorre em detrimento do alongamento vocálico do primeiro caso.

Como no capítulo dedicado à análise linguística do bate-papo houve apenas um caso de emprego de estrangeirismo, achamos por bem abordá-lo neste capítulo. Trata-se do vocábulo “never”, advérbio que significa “nunca”, “jamais”, usado pelo aluno ao ser indagado, num tom provocador, se ficará reprovado na disciplina Língua Portuguesa.

Aluno 9 - never, preciso d bem pouquinho pra passar u.u

No exemplo, esse advérbio não apresenta nenhuma variação quanto ao aspecto fonético-fonológico, destacando-se apenas pelo fato de constituir-se como mais um exemplo da influência da cultura anglicana sobre a cultura brasileira. Os nossos alunos têm diariamente contato com a língua inglesa, seja ela americana, seja britânica, por meio das músicas, das tecnologias de informação, das aulas ministradas nas escolas, dentre outras formas, o que favorece a incorporação, até certo ponto natural, de elementos lexicais na produção de textos.

O *status* do qual goza a língua inglesa contribui para que muitos estudantes convivam de forma harmoniosa com essa espécie de bilinguismo que certos puristas da língua, teimam em condenar aqueles que o praticam temendo eles tratar-se de uma forma de deteriorização do idioma.

Equivocadamente, os puristas assumem essa posição, a julgar que a língua portuguesa, especificamente o português brasileiro, tem, ao longo da história, recebido várias contribuições indígenas, africanas, espanholas, francesas, italianas, árabes e, atualmente de uma forma mais intensa inglesas, sem que tenha havido a deteriorização do nosso idioma, ao contrário, o temos percebido vivo e dinâmico.

Considerando que cada gênero textual possui suas idiossincrasias e, por isso, há uma classificação que estabelece uma diversidade até hoje sem determinação do número existente no mundo, é preciso que, numa análise linguística de um determinado gênero, sejam levadas em consideração características que lhe são próprias. A análise linguística de um poema parnasiano não pode ser feita numa mesma perspectiva de um diário.

Isso porque gêneros envolvem finalidades e condições de produção totalmente diversas. Enquanto aquele visa a um efeito artístico por meio da língua levado ao extremo, requerendo do autor sua perfeição formal, este busca simplesmente um registro pessoal de fatos narrados para o próprio autor, em que o monitoramento linguístico, sob o ponto de visto normativo, é pouco relevante.

Tomadas essas observações, incide sobre o texto das redes sociais a ideia de que todos são produzidos “a toque de caixa”, instantaneamente, para atender a um interlocutor ávido por uma resposta na interação estabelecida e, por isso, chamada síncrona, em tempo real. Esclarecemos que isso marca o gênero bate-

papo, que transpõe para a escrita a semelhança com o diálogo oral face a face, e, por assim dizer, exige pouco tempo de reflexão de processamento e elaboração dos aspectos linguísticos usados na construção textual. Todavia, nem todos os textos veiculados nas redes sociais exigem o *feedback* instantâneo.

Há também a possibilidade, nesse ambiente digital, de produzirmos um texto em condições semelhantes ao texto escrito formal. A rede social *Facebook* oferece a seus usuários, portanto, essas duas possibilidades. Para quem deseja reservadamente interagir em tempo real, usa *a priori* a ferramenta bate-papo, e, para quem deseja expor o texto a um público, usa a postagem.

Como esta análise linguística é composta por *corpora* retirados de textos expostos no mural da linha do tempo, levamos em consideração a condição de que o aluno pode produzir um texto cuja ausência do *feedback* imediato é sua característica determinante para nossas conclusões. Para mostrar tais perspectivas, selecionamos dados que demonstram haver uma coexistência de variações gráficas para uma mesma palavra cujas grafias visam reduzir o tempo na digitação das mesmas. Observe a tabela 23, que se presta a fazer essa demonstração:

Tabela 23

Grafia padrão	VARIações			Seguem a grafia padrão
	Fogem à grafia			
Com	cm			Com
Como	cm			Como
de (prep.)	di	d		De
É	eh	e		É
E	eh			E
está	esta	ta		
hoje	hj			Hoje

mesmo	msm			mesmo
não	nao	ñ	N	Não
para	pra			Para
que	q			Que
quem	qm			quem
quer	qr			quer
pode	podi	pod		pode

Se, na análise do bate-papo, também enfocamos a coexistência das variedades padrão e não padrão para uma mesma palavra, enfocamos aqui, sem excluir essa coexistência, haver uma migração do estilo gráfico do bate-papo para a postagem, enquanto recurso para atender a demanda da interação lá estabelecida, conforme lemos na tabela acima. A migração ocorre nesse sentido, pois o aplicativo bate-papo, nesta rede social, é incorporado em 2008 e, somente três anos depois, é disponibilizada a linha do tempo, que possibilita a postagem de textos, isso a julgar o critério cronológico. Leandro Braçaroto contribui com nossa colocação explicando “O termo *internetês*, que ainda não está no dicionário [...] expressa a nova forma de escrever adotada pela maioria dos jovens e adolescentes com o hábito de conversar em chats e programas de bate-papo.”, em artigo disponível no site <http://meuartigo.brasilecola.com/portugues/internetes-ou-portuguesanalfabetismo-virtual.htm>, acessado em 20.06.2014. Sobre o sentido dessa *nova forma de escrever*, aprofundaremos no capítulo destinado à conclusão.

Parece que o fator tempo de elaboração/exposição não é elemento determinante para condicionar a ortografia usada neste gênero textual. Inferimos assim haver uma sobreposição da esfera de comunicação condicionando a informalidade aqui marcada pelo aspecto gráfico, fazendo-se presente nos gêneros bate-papo, escrita síncrona, e postagem, escrita assíncrona. Os dois apresentam, portanto, características ortográficas semelhantes. Se vocábulos com menos grafemas deveriam ser uma idiosincrasia linguística do bate-papo, acabam sendo comuns aos textos da linha tempo.

A nossa análise nos leva a concluir que este gênero resguarda semelhanças ao bate-papo quanto a aspectos ortográficos: coexistência das variedades padrão e não padrão. O aluno continua oscilando entre se irromper à norma e mantê-la. Quando a subverte, toma formas variadas que nos parecem não seguir uma coerência fonético-fonológica.

Quando mantêm, julgamos ser resultado da influência do aprendizado escolar que pressiona a optarem por tal variedade, mas cujas formas de atuação ignoramos, portanto sugerimos possíveis trabalhos que objetivem esclarecer essa questão.

5. CONCLUSÃO

O ambiente virtual passa uma ideia de entretenimento, tanto para quem usa a rede mundial como para quem vê o outro usá-la. Cremos que um grande número de pessoas, principalmente, muitos adolescentes, vejam-na como ferramenta que se limite a oportunizar entretenimento, esquecendo que isso é apenas uma das possibilidades oferecidas pela *Internet*. Embora, nem todos os adolescentes, nem em todos os momentos, conectem-se a ela com a finalidade de fruição, há uma tendência a usá-la para explorar esse recurso.

A maioria dos jovens internautas usa a *Internet* para o acesso à rede social mais popular, hoje, o *Facebook*, visando estabelecer o diálogo com seus amigos e fazer novas amizades. Com esse intuito, interagem entre eles, no bate-papo e na publicação de postagem no mural, geralmente, de uma forma descontraída, a começar pela saudação inicial *oi, oi!!!!!!!, oie?, td bom?* que já demonstra ao interlocutor o desejo de desenvolver um diálogo num plano informal, mais íntimo. O uso da modalidade escrita da língua é marcada por variações em que cada interlocutor escreve à sua maneira, bem como um mesmo interlocutor apresenta variações ao grafar uma mesma palavra. O advérbio NÃO, por exemplo, foi escrito pelos alunos de 6(seis) formas: na ortografia convencional “não” e variações “n”, “nao”, “ñ”, “nam”, “nn”.

Parece-nos que a preocupação maior não reside na grafia do código escrito, o importante é manter o contato com a pessoa com quem se está interagindo. Atuar por meio da linguagem escrita se constitui a exigência do momento, atendo-se às questões normativas da língua com menos rigor do que defendem os afinados com as regras da gramática normativa.

Quem defende que o uso da língua portuguesa deva ocorrer obedecendo a todas as regras contidas na gramática normativa impressiona-se com o registro dos alunos no que tange ao aspecto ortográfico usado para produzirem seus textos. Na tabela abaixo, temos uma relação de palavras encontradas nos textos dos alunos que fogem à ortografia oficial. Há de se observar que algumas delas são

apresentadas com mais de uma grafia, inclusive mantendo, em alguns casos, a grafia convencional.

Tabela 24

Grafia padrão	VARIAÇÕES					Seguem a grafia padrão
	Fogem à grafia padrão					
ah	a					ah
aqui	aki					aqui
beleza	blz					
com	cm					
comigo	cm migo					comigo
como	cm					como
de (prep.)	d					de
dê (verbo)	d					
demais	d+					
depois	dpois					
duas	2as					
É	eh	e				é
entende	entendi					
está	ta	tá				está
estamos	tamo					
estão	tão					estão
estás	tais					
estava	tava					
estou	to					estou
ficar	fikar					ficar
gente	gent					gente
há	a					
hein	en					
Já	jah					já
mais	+					mais
mas	+					mas
me	mi					me
mente	ment					
mesmo	msm					
nada	nd	nda				nada
não	n	nao	ñ	nam	nn	não
nós	nois	nos				
oh gente	oxeeee					
ou	o					ou

para	pra					para
pensei	pens100					
porque	pq					
português	port	portugues				
presto	prest					
professor(a)	prof					
quanto	qanto					
que	ki	q				que
queria	keria					queria
querido	qrid					
sabe	sab					sabe
sem	100					sem
sou	so	só				sou
também	tbm					
tchau	xau					
tudo	td					tudo
uma	1a					uma
verdade	vd					verdade
Virgem Maria	visx					
viu (visse)	viss	visse				
você	vc	vç	c			
vocês	vcs					
vou	vo					vou

Para Basilio (1989, p. 81) a língua escrita tende a ser mais conservadora, acarretando para aqueles que não demonstram o domínio da língua escrita formal um caráter estigmatizante. A sociedade parece nos cobrar esse domínio, norteada por essa concepção conservadora, pouco aceitando que a modalidade escrita da língua possa apresentar um grau de informalidade, típico de um diálogo oral em que não convenha um monitoramento, conforme o nível de linguagem escolhido pelos interlocutores.

Por muitos insistirem na estigmatização linguística, desconsiderando que podemos escolher uma das variações inerentes ao nosso idioma, conforme a situação de uso, que palavras como essas da tabela 24 costumam delinear um panorama negativo a respeito de como os jovens estudantes usam a língua portuguesa, chegando a atribuir à *internet* o papel de vilã, como vemos num comentário de um internauta sobre uma matéria de Alvares (2010) no jornal Estadão, cujo título é “Linguagem de internet preocupa educadores”:

A internet verdadeiramente é uma construtora e *desconstrutora da linguagem*, ao passo que compreendemos sua serventia, vemos que ela traz aos jovens grandes vícios, infelizmente, porque na verdade o próprio "meio" exige isso. *Cabe realmente às escolas corrigir essa anomalia virtual e intelectual*. Ler faz bem, mas se ficarmos só na internet, isso empobrece. (**Grifos nossos**)

Promover uma mudança tem seus riscos. Podemos ser elogiados pelo feito ou criticados pela ousadia. Parece-nos que, quando se fala de possíveis mudanças na língua portuguesa, elas nem sempre são bem-vindas por uma parte da sociedade que tende a recusá-las, desqualificando tanto o objeto quanto o sujeito. E isso se mostra mais intenso quando se refere à modalidade escrita.

Conforme depreendemos, nesse comentário, ao utilizar o termo linguagem, entendemos que o internauta pretendia referir-se à linguagem humana, assim sendo, confunde-se linguagem humana com o domínio da língua escrita que, por sua vez, remete-nos ao domínio da variedade padrão escrita do idioma.

A linguagem humana é mais que um código, ela é “[...] um *lugar* de interação, de constituição de identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *coenunciação*”. (KOCH *ibidem*, p. 128, *grifo da autora*) e, por assim pensarmos, não podemos nos tornar escravos da língua, mas a usarmos para a atuação efetiva na sociedade em suas modalidades oral ou escrita. Esta entendida como “[...] um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é *também* um processo de expressar ideia e organizar o pensamento em língua escrita.” (SOARES, *ibidem*, p. 70), ou seja, envolve desde a competência fonológica (SCLIAR-CABRAL, 2005) à competência textual (TRAVAGLIA, *ibidem*).

Dominar a língua escrita circunscreve-se ao expressar-se adequadamente, usando a modalidade escrita que, embora aprendida por meio do ensino formal, esteja conforme o gênero textual escolhido para a interação comunicativa. É preciso nortear-se pela ideia de que a variedade culta está subsumida a outros tipos de variedades linguísticas, contudo, é a eleita, por critérios questionáveis, a ser a norma de prestígio social para ser usada em situações formais de comunicação e se caracteriza pela obediência às regras da gramática normativa. Obediência essa que se supôs, no passado, está reservada aos usuários mais inteligentes da sociedade, todavia concorda-se com Marcuschi (2010, p. 47) que, ao defender uma equidade qualificativa entre fala e escrita, argumenta “A escrita não acrescenta massa

cinzenta ao indivíduo que a domina bem como o não domínio da escrita não é evidência de menor competência cognitiva.” Embora a citação aproprie-se ao combate à visão negativa que a nossa sociedade nutre em relação à oralidade, colocando a escrita num plano de prestígio social mais elevado, contribui também para refletirmos que, se a falta de domínio de uma modalidade de língua não reflete a capacidade cognitiva de seu usuário, não podemos atribuir o mesmo juízo de valor a quem não domina uma das variações linguísticas.

É preciso lembrar que a modalidade escrita goza de um maior prestígio social, culturalmente, reafirmado pelo ensino prescritivo da língua que pregava um modelo de escrita, sem levar em consideração a diversidade de gêneros textuais, com sua composição textual própria, que se prestam a uma determinada finalidade comunicativa. Afirma Marcuschi (2010, p. 42)

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[*sic*], seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Há, portanto, uma gradação de características que ora distancia, ora aproxima textos entre as modalidades escrita e oral. Desse modo, podemos entender que há gêneros textuais que possibilitam ao seu autor o emprego de uma linguagem mais sofisticada enquanto outros favorecem a um despojamento maior. Estes gêneros oportunizam, portanto, ao sujeito uma liberdade de criação sobre a linguagem empregada neles, que muitas vezes é confundida com falta de conhecimento da língua.

Assim sendo, o que percebemos nos textos analisados é a manifestação da linguagem dos alunos em situações reais e concretas de realização de uso da língua, entendida enquanto prática social e histórica (MASCUSCHI, 2010), em que demonstram a eficiência comunicativa numa interação social que apresenta alguns encontros com o diálogo oral. Essa forma comunicativa exige, portanto, a formulação de ideias, num envolvimento direto com práticas de linguagem, leitura e produção de texto escrito, e o conhecimento na operacionalização de uma ferramenta digital de comunicação que demonstra o grau de letramento digital dos estudantes envolvidos no nosso trabalho.

Mesmo parte do código usado na interação sendo considerada subversiva aos parâmetros da ortografia oficial, concluímos que está afinada aos propósitos estabelecidos dentro do contexto de realização. Isso nos leva a ressaltar que a não constatação de uma regularidade ortográfica não diz respeito apenas à grafia irregular de palavras apresentada por um mesmo aluno ou em relação à usada entre alunos diferentes ao registrarem a mesma palavra, mas também em relação ao que alguns *sites*³⁰ apontam como vocabulário do *internetês*, sinalizando, portanto, a falta de adoção de um padrão fonético que oriente a grafia de palavras que possam seguir uma coerência fonético-fonológica. Demonstrando assim ser uma escolha feita a partir de uma reflexão sobre as propriedades disponíveis pelos próprios recursos fonéticos, associados às peculiaridades dos gêneros bate-papo *on-line* e postagem.

A influência exercida pela tecnologia da informação na vida das pessoas é algo crescente e poderá dar uma falsa tonalidade a alguns aspectos linguísticos, ao ponto de muitos virem a confundir fenômenos recorrentes da língua como fatos novos, como se fruto exclusivo da influência dessa tecnologia fossem. Nesse sentido, é possível que haja professores já atribuindo a desvios anteriores à popularização da *internet* o rótulo de *internetês* em textos escolares, por exemplo. Em buscas de aprofundar mais o conhecimento sobre os aspectos grafo-fonêmicos envolvidos na rede social *Facebook*, sistematizamos a nossa pesquisa no sentido de resolver o seguinte problema: Como podemos caracterizar a grafia considerada *internetês* usada pelos alunos nos gêneros bate-papo e postagem, considerando sua originalidade? Com a finalidade de discutir sobre os processos de categorização ortográfica usados pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental na composição de gêneros síncronos e assíncronos na rede social *Facebook* formulamos algumas questões norteadoras.

³⁰Dicionário de internetês. Disponível em <http://linguadedoido.blogspot.com.br/2008/07/dicionario-de-internets.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

Site Universo da pedagogia - O internetês: O vocabulário abreviado da internet! Uso ou não? Disponível em <http://www.universopedagogia.com/2013/04/o-internetes-o-vocabulario-abreviado-da.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

FONTENELE, Marina. Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional, diz especialista. Matéria do portal G1 Sergipe. Disponível em <http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2013/10/uso-do-internetes-pode-prejudicar-futuro-profissional-diz-especialista.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

O nosso primeiro norte partiu da ideia de que a grafia dos alunos, nos gêneros bate-papo e postagem, presentes na rede social *Facebook*, recebe influência da oralidade e de desvios *off-line*, de maneira que a sincronia e a assincronia parecem pouco interferir nos processos de constituição dos vocábulos ou nas escolhas linguísticas dos alunos.

A pesquisa nos mostra que parte dos considerados desvios da língua padrão apresentados no *corpus* tem origem fora do ambiente virtual, por essa razão os denominamos desvios *off-line* e, para facilitar a compreensão, distinguimo-nos segundo os motivos distintos que os originam: falta de domínio da grafia oficial do vocábulo e influência da oralidade da variedade não padrão ao contexto digital. Quanto àquele, destacamos a fácil adaptação com que alguns vocábulos que já faziam parte do repertório linguístico foram incorporadas ao *internetês*. A forma como os alunos escrevem o verbo “ser”, na terceira pessoa do presente do indicativo “e”, sem o acento agudo, evidencia uma prática corrente na produção de textos escolares, mostrando-nos que os gêneros bate-papo e postagem constituem um esteio favorável para a desobediência à ortografia oficial do nosso léxico. Outros casos:

- **Esquecimento de grafema:** presando (prestando).
- **Troca de s/z:** quizer (quiser), cozinha (coisinha).
- **Troca de m/n:** quen (quem), exenplo (exemplo), homen (homem), embora (embora), canpra (compra), gemte (gente), senpre (sempre), Ruin (ruim), em (em).
- **Distorção na representação gráfica da fricativa alveolar desvozeada:** vensedoras (vencedoras), pesa (peça), aconteseu (aconteceu), cubisando (cobiçando), apareser (aparecer), gracac (graças, interjeição).
- **Omissão do sinal gráfico:** difícil (difícil), ninguém (ninguém), técnica (técnica), além da: “serio” (sério, adjetivo), “irma” (irmã, substantivo), “nao” (não, advérbio), “agua” (água, substantivo), “nos” (nós, pronome), “mae” (mãe, substantivo), “media” (média, substantivo), “colegio” (colégio, substantivo), “otima” (ótima, ajetivo), “materia” (matéria, substantivo), , “manha” (manhã, substantivo), “vitoria” (vitória, substantivo), “tres” (três, numeral). etc. Não podemos dizer, entretanto, que essa omissão seja uma

tendência, tendo em vista o número de vocábulos portando seus devidos acentos, mas sim que faz parte do hábito fora do ambiente virtual que é absorvido pela escrita virtual.

- **Minúsculas iniciando nomes próprios e frases.**

Os vocábulos abaixo foram elencados conforme julgamos terem recebido uma maior influência da oralidade da variedade não padrão do idioma, a exemplo de *tá/ta/to/tava/tamo* (estar, verbo), “*cadra*sto” (cadastro, verbo cadastrar), agente (a gente), “*por*” (pô, interjeição), *mi* (me, pronome oblíquo átono), omissão do “R” desinencial de infinitivo, repetição de vogais, monotongação, palatização, ditongação, alçamento e abaixamento vocálicos, estrangeirismo (*pypols*), o que não exclui a falta da internalização da grafia oficial, que deveria ser efetivada ao longo dos nove anos de estudo do Ensino Fundamental.

A denominação desvios *off-line* não possui carga semântica preconceituosa, ela é tão somente uma forma que encontramos para categorizar os usos que precedem a escrita nos gêneros digitais. Fazemo-no assim no intuito de caracterizar com mais precisão os vocábulos usados pelos alunos, sob pena de alguns menos atenciosos desconhecerem que a prática ortográfica na rede social recebe influência de hábitos antigos praticados fora do ambiente digital.

Para tanto, esses desvios *off-line* revelam que os alunos transferem para os gêneros digitais suas lacunas deixadas pelo ensino escolar. Há uma diferença no desvio proposital e um desvio causado pela não consolidação de um conhecimento e é isso o que esses vocábulos sinalizam para nós. Confessamos, porém, que o caso requer um estudo mais aprofundado. Problematização à parte, os desvios *off-line* fazem parte dos usos nesse contexto estando, pois, em sintonia com a informalidade a que os gêneros se prestam.

Influência marcante é exercida pela oralidade, ao ponto de muitos chamarem o *internetês* de escrita oralizada, o que julgamos um exagero tendo em vista, além de alguns casos de desvios *off-line*, a quantidade de vocábulos que obedecem à ortografia oficial. E, ainda que requeira um estudo quantitativo sobre o caso, julgamos haver um índice ainda baixo de termos que justifiquem essa denominação. Ressalva feita, os alunos, no intuito de aproximar a grafia da oralidade, quanto ao ritmo e sons, lançam mão dos seguintes recursos: junção de palavras (ñpossa, oq,

qñ, tenq, aulad), substituição dos dígrafos consonantais, nome da letra consonantal substituindo a vogal seguinte, dedução sonora, paralinguagem (principalmente considerando a função com que é usada).

Precisamos ter ciência de que a oralidade não exerce influência somente no *internetês*, mas sempre serviu de referência para a escrita, de uma forma geral. Basta lembrar que a constituição do nosso sistema ortográfico tem motivação fonético-fonológica, embora a escrita ainda apresente muitas distorções a ponto de o aspecto ortográfico do nosso idioma ser considerado muito difícil pela maioria dos brasileiros e, por essa razão, já ter sofrido várias críticas no sentido de ser reformulado para que a sua aproximação com a fala seja mais intensa.

Se Coscarelli (2006) defende que a composição gráfica por recursos visam facilitar e agilizar a digitação como algo que descaracteriza a influência da oralidade, nós analisamos esses recursos enquanto fenômenos que sofrem em parte motivação da oralidade. A composição grafêmica das palavras como “aki” (aqui), “xau” (tchau), “q” (que), “c” (você / cê) foi criada para reduzir o tempo de digitação, contudo precisamos compreender que para chegar a formas como essas, o fio condutor foi a pronúncia. Somemos a isso o contexto de enunciação em que aparecem, isto é, a função exercida nos contextos é reduzir os toques nas teclas do aparelho computador para que a linguagem escrita flua num ritmo comparável ao diálogo oral.

Nosso entendimento é que a oralidade exerce tal influência na constituição dos vocábulos dos alunos que subjuga a provável influência contextual que a característica sincrônica do gênero bate-papo e assincrônica da postagem poderia exercer. Como já é lugar-comum justificar que o *internetês* possui uma grafia reduzida para acelerar a digitação, resolvemos verificar se o processo de constituição dos vocábulos possuía divergência entre gêneros de naturezas opostas. Tomadas as peculiaridades reservadas a cada um deles, focamos no aspecto condição de produção instantânea e não instantânea para que percebêssemos que, ao passo que o bate-papo é um gênero que exige um ritmo na interação mais próximo da maneira como ocorre na oralidade, o mesmo não é intrínseco ao gênero postagem. Esse raciocínio reforça a possibilidade de que a omissão de grafemas

seja um recurso motivado pela pressa na digitação para que a interação escrita ocorra num ritmo próximo à interação oral.

Essa nossa posição é mantida, mesmo que seja aventada a possibilidade de que os alunos postem seu texto no mural enquanto dialogam no bate-papo com outro(s) amigo(s), o que necessitaria da busca de recursos que imprimissem a rapidez desejada. Desconsideramos essa ilação por dois motivos.

Em primeiro lugar, é preciso que considerássemos que a concomitância de atos comunicativos, bate-papo e postagem, ocorreria sempre que o aluno resolvesse fazer uma postagem no mural e, em segundo, o aluno não costuma desativar o bate-papo no momento em que está produzindo a postagem. Fatores esses que julgamos pouco prováveis. Reforçando nossa posição, valemo-nos da postagem analisada no item 4.3.

*Aluno 10 - [#Antes](#) De Fazeer TuUdooh PoOr Uma Pessoaah, Descubra Se Ela Fariia Tudooh PoOr VoOc .. *Boua Noiteeh**

*-*Se Hj Nao Deu Certto Amanhaah, Eu Levaanto Maiis Cedoo Eh Tentoo De NoOvo ..! [#Boua](#) Noiteeh ..*

É fácil constatar que a quantidade de letras maiúsculas e de repetição de vogais e consoante está incompatível com a ideia de que o aluno mantém a concomitância de atos comunicativos. Estando, porém, mais próximos os recursos empregados da tentativa de aproximação da oralidade apesar de o exagero no aspecto visual tornar o recurso um pouco artificial.

Resolvida a questão sobre a influência da oralidade, dos desvios *off-line* e da pouca interferência da sincronia e da assincronia sobre a grafia, partimos para a análise do *corpus* em busca de saber se o conhecimento repassado/construído pela escola interfere na grafia presente em textos informais dos alunos no *Facebook*, bate-papo e postagem, de maneira que os influenciam a manter um comportamento dúbio quando empregam grafias representativas dos ambientes digital e formal naqueles textos para uma mesma palavra.

Esse pressuposto poderá parecer incoerente com a nossa constatação de que há desvios *off-line* procedentes da lacuna não suprida pelo processo de ensino-

aprendizagem formal, todavia o nosso pensamento é movido a partir da ideia de que um fato não anula o outro, são elementos que se somam na caracterização do estilo nesses gêneros.

Essa falta de regularidade na grafia de palavras apresentada pelos alunos dessa turma nos comprova que “A língua é dinâmica por sua própria natureza e está sujeita a modificações.” (CALLOU e LEITE, *Ibidem*, p. 43). Essa conclusão não encerra o assunto, ao contrário, sinaliza no sentido de vermos que há ainda a necessidade de que sejam empreendidas pesquisas para que sejam perseguidos outros elementos mais profundos do que a mera observação menos atenta sobre a grafia possa apontar, no sentido de explicar por que alunos colegas de sala de aula, com nível de escolaridade, condição social e faixa etária idênticos apresentam essa variação ortográfica entre eles, em relação a si mesmo e ao léxico do próprio *internetês*.

A pressuposição de que coexistência das formas transgressora e convencional, para um mesmo vocábulo, revelam a fadiga dos concluintes em decorrência de anos de estudo que os impõem normas a serem seguidas, fazendo-os sentir a necessidade de uso de uma grafia paralela em ultraje à convencional, é pouco sustentável. E, ao que deponha contra aqueles que tanto criticam nossos alunos, julgando-os incapazes de aprender ou que são descompromissados com a língua culta, abraçamos a ideia de que há uma presença exagerada e inadequada da ortografia oficial nesses gêneros. Se antes, estudos que envolvem o tema buscaram perceber a influência do *internetês* em textos escolares formais, a exemplo de Santos(2011), procuramos o caminho inverso, quando consideramos que o princípio da adequação reza que a escolha do estilo deve estar em conformidade ao gênero, geralmente usado em referência à composição dos textos formais, o mesmo princípio da adequação deverá valer também para os textos informais.

Para não gerar maiores desdobramentos, resolvemos abordar de forma superficial a questão, entendendo que os gêneros informais são mais democráticos e aceitam a variação como característica de sua informalidade, ao contrário dos formais.

Apesar de a análise do extrato linguístico carecer de um estudo quantitativo, consideramos que há uma grande influência da língua oficial, esta representada pela ortografia, na escrita dos alunos. Por assim dizermos, não compreendemos que exista uma presença de vocábulos considerados como oriundos do *internetês* o suficiente para suplantar a ortografia padrão. O que nos leva a concluir que esses alunos produzem seus textos com dificuldades de desgarrarem-se da prescrição linguística. O conhecimento que os alunos têm sobre a língua, repassado pelos anos de escolarização, parece pressioná-los ao seu uso nesses gêneros textuais que tanta liberdade de criação oferecem-lhes para que se assenhem de seus recursos grafo-fonêmicos e, com isso, promovam uma autonomia linguística maior, adequando-se ao gênero escolhido para a sua interação verbal.

A análise que se segue visa mostrar uma série de palavras no bate-papo grafadas conforme a ortografia oficial, corroborando para a falta de regularidade que caracteriza o léxico dos alunos desta turma concluinte do Ensino Fundamental. Elencamos a seguir apenas algumas palavras que ignoraram os recursos de agilização da digitação pertinente ao gênero.

Não substituição do dígrafo consonantal

Tabela 25

Grafia padrão	Grafia possível
acha	axa
acho	axo
chata	xata
daqui	Daki
quer	Ker
quiser	kiser

Não monotongação

Tabela 26

Grafia padrão	Grafia possível
pouco	poco

Não dedução da vogal

Tabela 27

Grafia padrão	Grafia possível
agora	agra
fala	Fla
ninguém	ngm
obrigado	obg
quando	qnd

Não substituição da vogal pela consoante

Tabela 28

Grafia padrão	Grafia possível
beijo	Bj
cada	Kd
casa	ksa
muita	mta
quem	Qm
rapaz	rpz
saudade	sdd
toda	Td
todo(s)	tds

Sem emprendermos um esforço analítico, percebemos que o apego à ortografia oficial é revelada com a mesma naturalidade com que interagem na rede social. No instante em que produzem seus textos, os alunos não mostram o descompromisso tão alardeado pelos observadores menos atentos. Conforme a comparação feita nessas tabelas 25, 26, 27 e 28 nos mostram que o aluno poderia usar os recursos que lhe são conhecidos para desrespeitar a norma, contudo os nega em favor de uma interferência do conhecimento escolar.

Retomando a tabela 24, a irregularidade gráfica, oficial e não oficial, para uma mesma palavra, revela-nos o reflexo do preconceito ainda existente na sociedade com relação ao modo de se relacionar com escrita, nesses gêneros digitais, exercendo uma influência negativa para a liberação do poder criativo dos alunos. Ao pesquisar a influência do uso dos *chats* dos alunos adolescentes, Santos (*Ibidem*, p.

174), constatou que “A marca principal de sua escrita é sempre a tentativa de desobediência às normas gramaticais presstabelecidas[sic] no que diz respeito, principalmente, à ortografia, [...]”, conclusão essa a que não chegamos em nossa análise.

Preferimos entender que o uso duplo da grafia padrão e não padrão para uma mesma palavra, a preferência pelo emprego de alguns dígrafos consonantais, a não monotongação, o baixo emprego de acrônimos, a irregularidade no emprego de maiúscula e minúscula, a não redução de algumas palavras largamente usadas nesse contexto e a preferência pela forma escrita da palavra ao uso dos sinais aritméticos sinalizam um comportamento linguístico dúbio do aluno. Há a dúvida entre seguir ou não o tradicionalmente instituído.

É provável que isso seja uma manifestação, consciente ou inconsciente, de preceitos normativos inculcados durante sua formação escolar na hora em que esteja na rede social. O aluno, ao saber da necessidade de consolidar seus conhecimentos de tudo que envolve o padrão instituído pela sociedade, percebe que o hábito virtual poderá influenciá-lo negativamente nessa consolidação supostamente perseguida, fazendo querer treinar o saber escolarizado. Questão que merece melhor aprofundamento em abordagens sociocognitivas.

Por outro lado, quando esse aluno imagina desgarrar-se desse saber escolarizado, parece que se ressentir de uma reflexão prévia que lhe garanta a também consolidação do saber não escolarizado, apreendido empiricamente por meio das práticas vivenciadas no ambiente virtual seja em leitura/escrita de postagens seja no bate-papo com os amigos virtuais ou até mesmo em aulas de Língua Portuguesa. Aulas estas que, por ventura, abordem a temática de uma forma menos prescritiva, contribuindo para essa reflexão do aluno sobre a possibilidade de ele “brincar” com relação grafia-fonema com vistas a suavizar essa dificuldade para, então, promover uma adequação ainda maior ao estilo informal que os gêneros digitais requerem. Seja somado a isso o fato de a escola estar buscando um despertar do raciocínio fonético-fonológico mais lógico.

Esse dilema de o aluno escolher entre a insubordinação e subordinação à norma nos revela que, se por um lado, o conceito de “certo” defendido pelo ensino prescritivo³¹ que o acusa sobre a necessidade de seguir o saber escolarizado, por

outro, o aluno deseja ser “O gigolô das palavras”³², mas as limitações oriundas da pouca reflexão sobre as possibilidades de pô-lo em prática impõem-lhe refreios aos impulsos. Situando essas dificuldades, portanto, no plano do letramento³³. Ao considerarmos que Marcuschi (2010, p. 18), caracteriza o gênero bate-papo enquanto “[...] um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita.”, podemos dizer que, também, na postagem a mescla foi percebida semelhantemente.

Restringindo a nossa análise à falta de uma regularidade gráfica, esse fato, como é sabido, é alvo de muitas críticas. Essa crítica, pouco conhecendo os fenômenos da língua, costuma atacar a grafia praticada no ambiente virtual como se fosse uma manifestação isolada e sem precedentes na história do nosso idioma. Muitos imaginam que seja resultado de uma imposição tecnológica que pretende mudar o idioma. Leandro Braçaroto, em um artigo depreciativo sobre a escrita dos adolescentes intitulado “Internetês ou Português - O Analfabetismo Virtual”³⁴, posiciona-se assim:

A internet e as novas tecnologias de comunicação, além de mudar nossos hábitos, nossa percepção de mundo, está querendo agora mudar o ... português. É impressionante como o internetês está por todos os lados. Você, que tem um certo cuidado em relação à sua escrita, vê-se desestimulado quando olha para a grande maioria dos blogs e sites cujos autores eScReVeM aXiM, por exemplo. Erros de ortografia seguidos de erros de pontuação dão passagem a inúmeros erros gramaticais. Enfim, quando você percebe, a bola de neve já se formou e vem em sua direção. Independente do lado que escolher, parece ser impossível fugir. [Grifos nossos]

Esse posicionamento contra o *internetês* revela igualmente contundência e falta de uma observação mais apurada sobre o objeto referido, a língua portuguesa.

³¹Travaglia(*ibidem*) no capítulo 4, intitulado “Tipos de ensino de língua”, traz importante abordagem sobre os três de tipos de ensino: prescritivo, descritivo e o produtivo.

³²Veríssimo, L. F. **O gigolô das palavras**. Disponível em http://ensinomediodigital.fgv.br/disciplinas/portugues/curso1/aula3/artigos/o_gigolo_das_palavras.pdf. Acesso em 05.01.2014.

³³Letramento entendido numa perspectiva de graus. Para saber mais sobre o assunto conferir a obra “Preciso ‘ensinar’ o letramento?: Não basta ensinar a ler e escrever?”, de Ângela Kleiman. Fonte: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/ Acesso em 05 de setembro de 2013.

³⁴Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/portugues/internetes-ou-portuguesanalfabetismo-virtual.htm>. Acesso em 20.06.2014

O radicalismo apresentado carece de um aprofundamento sobre os fatos da língua, tanto histórico quanto contemporâneos da variedade culta, com vistas ampliar o conhecimento limitado acerca dessa própria variedade.

Reforçando a defesa da abertura para os fenômenos linguísticos, em detrimento de um preconceito equivocado, fazemos uso da colocação de Lima-Hernandes (2005, p. 157) que, em seu estudo sobre a dimensão social da palavra, alerta-nos que a escolha da palavra denuncia o tipo de usuário e, também, revela o tipo de ambiente em que está inserido o grupo de usuário.

Algumas dúvidas se instauram diante da necessidade de instauração do único, do certo e do convicto: Por que não aceitar as novidades lingüísticas[sic]? Por que recusar as inovações? As respostas tradicionais facilitam todo o problema: “Porque sempre foi assim”, “Porque é tradição”, “Porque este é o certo a fazer”.

Como o emprego de clichês favorece a acomodação na busca pelo conhecimento, é preciso ter um olhar desafiador, aberto às mudanças constantes que ocorrem com os usos da língua, pois ela não é estática e seu caráter histórico e social permitem que esteja sempre em processo de adaptação ao contexto na qual está inserida. Alguns fenômenos são novos mas outros se perpetuam ao longo do tempo, de forma que podem se apresentar em uma nova realidade de uso.

Imbuídos pela ideia de entender se a falta de regularidade com que os alunos grafam uma mesma palavra é um ato original ou se trata de um fenômeno gráfico peculiar ao nosso idioma, deixamos os clichês “Os alunos escrevem tudo errado” e “Os adolescentes estão inventando um novo idioma”, para encontrar relações possíveis com a própria língua portuguesa. Assim, partimos do pressuposto de que a multiplicidade de grafias para uma mesma palavra, nos textos produzidos pelo alunos no *Facebook*, é uma constatação de que o *internetês* passa por uma fase de variação semelhante ao fenômeno por que passou a língua portuguesa em sua fase arcaica, século XII a XVI, e ainda está presente na ortografia oficial contemporânea e, conseqüentemente, fomos identificar os elementos gráficos com mais de uma grafia correspondente, assemelhando ao fenômeno de variação histórica do português arcaico e à presença da dupla grafia adotada pela ortografia oficial contemporânea.

Revisando a história da ortografia da língua portuguesa, Soares (2010) nos aponta no sentido de haver três ciclos que marcam as inúmeras mudanças por que passaram as tentativas pela adoção de ortografia oficial, os quais compreendem: do século XII ao século XVI, do século XVI ao XX, e o século XX.

Este, também denominado de período reformado, é caracterizado pelo retorno à grafia fonética. Quanto a esse corresponde ao período em que a grafia era norteadada *pela tentativa de recuperar a etimologia (theatro, estylo, chrystallino, ecclesiastico) ou a suposta etimologia da palavra (auctor, bocca, setta, fructifero, bellico)*, (p. 35-37), ao passo que, ocorreram algumas falhas nessas tentativas ocasionando, muitas vezes, uma grafia incoerente.

Aquele, o primeiro período, compreende a fase chamada arcaica cuja ortografia era fonética, o que dava margem à criação de novas palavras na tentativa de representar graficamente sons que não existiam no latim e, conseqüentemente, a uma mesma palavra foram atribuídas diferentes grafias como podemos verificar nos exemplos disponibilizados pelo autor *cinquo / cinco, nunqua / nunca, gerra / guerra, ydade / idade, auer / haver, ouir / ouvir, ãno - año / ano – anno, saom / são, põno / ponho* (p.35).

Segundo Castilho (2012, p. 92),

Durante o período do português arcaico, cada copista escrevia a mesma palavra como bem entendia. Elis de Almeida Cardoso colecionou as seguintes variantes de *igreja*: *ygreja, eygreya, eygreyga, eigreia, eygreia, eygreyga, igleja, igreia, igreja e ygryga* [...]

Atenhamos aos processos mais específicos na composição de algumas palavras que ainda são manifestados mesmo passados mais de 500 anos da fase do português arcaico. Este comparativo contribui para que alguns comentários depreciativos sejam dirimidos no sentido de acusar muitos alunos pela suposta falta de cognição, tomando como análise a grafia de seus textos em gêneros digitais, conforme costumamos ouvir em comentários de pessoas que desconhecem estudos linguísticos sobre a matéria.

A base de nosso estudo comparativo terá Megale (2005, p. 280) como ponto de partida. O autor, ao confrontar fenômenos linguísticos históricos com a variedade de expressão atual no Brasil, em seu artigo intitulado “Língua Portuguesa:

fenômenos históricos e a variedade atual”, comprova-nos que a monotongação do ditongo “ou”, do alçamento vocálico “e” e da assimilação são processos que estão registrados em um dos mais antigos documentos da língua portuguesa “Notícias do torto”, datado por volta de 1214, e, conseqüentemente, o *internetês* que apresenta essas variações de ortografia oficial não é um uso exclusivo da geração atual que interage nas redes sociais habitualmente.

Ao constatar a monotongação do ditongo “ou” nos pronomes indefinidos *otro / otra* (*outro/ outra*), no verbo *otorgase* (*terceira pessoa do singular do pretérito imperfeito do subjuntivo*) entre outros casos, o autor nos ajuda a comparar graficamente vocábulos como “poco” (pouco, advérbio) encontrado no gênero postagem, e “vo” (vou, presente do indicativo do verbo ir), “o” (ou, conjunção), “vaco” (vácou, gíria “ficar no vácou” = sem resposta), “so/só” (sou, presente do indicativo do verbo ser) e “to” (presente do indicativo do verbo estar), encontrados no bate-papo. Trata-se, pois, de fenômenos similares a que podemos relacionar diretamente aos fatos históricos e de uma forma indireta a “zuera” (zoeira, gíria = brincadeira), “entre” (pretérito perfeito do indicativo do verbo entrar) “percebu” (pretérito perfeito do indicativo do verbo perceber), uma vez que, ainda que sejam monotongados, diferenciam-se quanto ao ditongo “ei” e “eu”.

Encontrados em “Notícia do Torto”, os vocábulos *îtegrare~*, (...), *~ifiados* (...), *Fernãdiz* (...), *~ide/~inde* (...), *~i /ln* (...) e *~ino* (...), representantes do alçamento do “e” motivado pela fala espontânea da época, quando confrontados com “entendiii” (entende, presente do indicativo do verbo entender), “iaiiiiiiii” (e aí?, cumprimento), “mi” (me, pronome oblíquo átono), do bate-papo, e com “simplesmente” (simplesmente, advérbio), “dimaiissss” (demais, advérbio), “di” (de, preposição), das postagens, associam-se à comprovação de que o alçamento do “e” na grafia dos nossos alunos, no ambiente digital em estudo, não é um fenômeno isolado à realidade atual, restrito à tecnologia da informação.

Mesmo não constando a presença de exemplos do alçamento do “o” para compararmos com *zuera* (zoeira, gíria = brincadeira), do bate-papo e “*subrinha*” (sobrinha, substantivo), “*uq*”, (o que, artigo + pronome), “*duq*” (de+o”, preposição unida à conjunção que), “*cubisando*” (gerúndio do verbo cobiçar), “*mueda*” (moeda, substantivo), das postagens, seria inapropriado também afirmar que o fenômeno não

ocorreu à época, tendo em vista que a nossa comparação está assentada em um documento histórico e, pelas restrições que lhe são próprias, não poderia conter todos os fenômenos existentes no contexto de sua produção.

Esse mesmo raciocínio julgamos ser apropriado para os casos de abaixamento vocálico registrados nas postagens “enventou” (inventou, pretérito perfeito do indicativo do verbo inventar) e “canpra” (imperativo afirmativo do verbo comprar) bem como para o processo de assimilação ocorrido em “podi ti” (*pode te*, presente do indicativo do verbo poder e pronome pessoal oblíquo átono), na postagem.

A relação da grafia com os fenômenos históricos, com a oralidade, com os desvios *off-line* por falta de domínio da norma, com a presença da ortografia oficial nos mostra um objeto complexo para que convergem influências variadas para a sua composição. Entender essa grafia com o olhar superficial é desapreber-se dessa complexidade que os gêneros bate-papo e postagem, por meio da prática de produção textual escrita pelos alunos, conseguem reunir em seus atos de linguagem. O olhar superficial consegue apenas se dirigir àquilo que foge à norma, tomando por base os preceitos vigentes para ortografia oficial numa espécie de maniqueísmo em que impera “o certo” duelando contra “o errado”.

Por outro lado, ainda que esse olhar superficial restrinja o seu campo de atuação para ortografia oficial, no tempo cronológico contemporâneo, torna-se ineficiente em seu julgamento quando caracteriza a conduta gráfica praticada nessa rede social. Considerando, ainda, o aspecto coexistência de mais de uma grafia para uma mesma palavra encontrado nesse *corpus*, é mister afirmar que esse fenômeno não é próprio do *internetês* mas está presente também no(s) acordo(s) ortográfico(s) vigentes em nosso país. A falta de regularidade ortográfica, portanto, não só é fato histórico como também fato tolerado na própria língua culta.

A ortografia oficial brasileira já sofreu várias reformas ao longo da história, a exemplo de 1915, 1943, 1971 e 1990 e sempre toleraram a dupla grafia para uma mesma palavra. Fato este que passa despercebido das críticas que se arvoram no julgamento da grafia no gênero digital.

Seremos um pouco exaustivos na exposição de exemplos nos tópicos a seguir, pois o reforço em evidenciar a semelhança da grafia dupla existente nos estilos formal e informal é necessário para que tenhamos uma maior clareza acerca dessa relação.

1. EMPREGO DE MAIÚSCULA/MINÚSCULA

Vejamos os casos em que os vocábulos admitem o emprego de grafemas maiúsculos ou minúsculos.

- **Nome de livro, logradouro público, templo:** Memórias de um Sargento de Milícias ou Memórias de um sargento de milícias; Praça/praca Cassiano Rodrigues - Rua/rua Manoel Lopes Romeu; Matriz/matriz de Santa Maria Madalena - Igreja/igreja Ação Evangélica.
- **Edifícios, domínios do saber, axiônimo, hierônimo:** Edifício/edifício Milindra; O curso de Letras/letras é bom – Fui aprovado em Português/português; senhor doutor / Senhor Doutor – Sua Excelência / sua excelência; Santa Maria Madalena / santa Maria Madalena – Deus / deus.

Sobre este emprego, os alunos grafaram as disciplinas “Português, Matemática e Inglês” e o hierônimo “Deus” com inicial minúscula. Fatos como esses são motivos de críticas equivocadas por quem, ao desconhecer essas normas, insiste em depreciar a grafia dos alunos na rede social.

2. PALAVRA COM DUPLA GRAFIA

Segundo registra o dicionário *on-line* VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa) as palavras abaixo podem ser escritas das seguintes formas:

loiro/louro

cajueiro/cajuzeiro

cacaueiro/cacauzeiro

catorze/quatorze

abdômen/abdome

vassoura/bassoura
imundície/imundícia
diabete/diabetes
ladra/ladrona
diferenciar/diferençar
chinelo/chinela
dócil (pl. dóceis) dúctil (pl. dúcteis)
Antártica/Antártida
umbu/imbu
mousse/musse
xampu/shampoo (estrangeirismos, aportuguesamentos)
abóbada / abóboda
aborígene / aborígine
afeminado / efeminado
aluguel / aluguer
amídala / amígdala
aritmética / arimética
arrebentar / rebentar
arrebitar / rebitar
arteriosclerose / aterosclerose
assoalho / soalho
assobiar / assoviar
assoprar / soprar
aterrissar / aterrizar
azaléia / azálea
babador / babadouro
bêbado / bêbedo
bêbado / bêbedo
bebedouro / bebedor
berinjela / beringela
biscoito / biscouto
botijão / bujão
caatinga / catinga
cãibra / câimbra

catorze / quatorze
chimpanzé / chipanzé
chipanzé / chimpanzé
cociente / quociente
cota / quota
cotidiano / quotidiano
cumular / acumular
debulhar / desbulhar
degelar / desgelar
dependurar / pendurar
descarrilar / descarrilhar
dignitário / dignatário
doceria / doçaria
empanturrar / empaturrar
estralar / estalar
flauta / fruta
flecha / frecha
fleuma / flegma
garagem / garage
geringonça / gerigonça
hem / hein
hemorroida / hemorróide
hidrelétrica / hidroelétrica
hidrelétrico / hidroelétrico
infarto / infarte e enfarte / enfarto
infarto / enfarte
laje / lajem
listra / lista
maquiagem / maquilagem
marimbondo / maribondo
mungunzá/mugunzá
nenê / neném
octacampeão / octocampeão
parêntese / parêntesis

percentagem / porcentagem
projétil / projétil
radioatividade / radiatividade
reescrever / rescrever
seríssimo / seríssimo
surrupiar / surripiar
taberna / taverna
tataraneto / tetraneto
televisar / televisar
termelétrica / termoelétrica
terraplenagem / terraplanagem
tesoura / tesoura
toicinho / toucinho
tramela / taramela
trecentésimo / tricentésimo
trilhão / trilião
voleibol / volibol
voleibol / volibol
xucro / chucro.

3. ACENTUAÇÃO

Quanto ao aspecto da acentuação gráfica, temos que assinalar as reformas ortográficas de 1971 e 1990, a julgar que ambas estão em vigor no Brasil.

Excluindo os acentos diferenciais, restringiremos a nossa análise apenas às palavras de mesmo sentido que mantêm a dupla grafia, a exemplo do que acrescentou o Acordo de 1990 ao considerar, por uma questão de pronúncia, as formas do verbo *dar*, no presente do indicativo, *demos/démos*, sendo que o acento agudo tem a função de demarcar a pronúncia lusitana e a falta dele, a brasileira.

4. EMPREGO DO TREMA

Conforme a reforma de 1971, os brasileiros podiam/podem escolher alguma dessas grafias, quanto ao emprego do trema. Assim,

líquido/líquido, sanguíneo/sangüíneo/ liquidificador/liquidificador, liquidação/liquidação, sanguinário/sangüinário.

Além desses casos ainda podemos considerar fatos que envolvem o registro legal de nomes próprios, firmas comerciais, marcas e topônimos, a exemplo de Claudeânio/Claudeanio, Mercadinho Santo Antônio/mercadinho santo Antonio, Pitú/pitu, Maturéia/Matureia e as palavras que tanto podiam/podem ser acentuadas ou não, a exemplo de acróbata/acrobata, hieróglifos/hieróglifos, zangão/zângão, Oceania/Oceânia, ortoépia/ortoepia, projétil/projetil, réptil/réptil, sóror/soror, boêmia/boemia.

5. PLURAL DE SUBSTANTIVOS

- Algumas palavras paroxítonas admitem uma forma dupla para grafar o seu plural, a exemplo de cármén (carmens/cármenes), dólmén (dolmens/dólmenes), éden (edens/édenes), líquen (liquens/líquenes), lúmen (lumens/lúmenes), pólen (polens / pólenes), hífen (hifens / hífenes), aval (avais/avales), mel (meis/meles), fel (feis/feles),
- Abdome/ abdômen (plurais abdomes/abdomens/abdômenes)
- Espécime/espécimen (espécimes/espécimens/espécimenes)
- Germe/gérmen (germes/germens/gérmenes)

Em outros casos, os substantivos possuem uma grafia correspondente à forma paroxítona e outra à forma proparoxítona com seus respectivos plurais.

cânon/cânone (cânon/cânones)

bíceps/bicípite (bíceps/bicípites)

córtex/córtice (córtex/córtices)

fórceps/fórcepe (fórceps/fórceps)

índex/índice (índex/índices)

tórax/tórace (tórax/tóraces)

caráter/carácter (caráteres / caracteres)

As palavras terminadas em “ps” e “x” conservam em seu plural a sua forma do singular.

6. TERMINADOS EM ÃO

afegão - afegãos / afegães

alão – alãos/alões/alães

alazão - alazães / alazões

alazão – alazões/alazães

aldeão – aldeãos / aldeões / aldeães

anão – anões / anãos

ancião –anciãos/anciões/anciães

artesão - artesãos / artesões

castelão – castelãos/castelões

charlatão - charlatães / charlatões

cirurgião - cirurgiães / cirurgiões

cirurgião – cirurgiões/cirurgiães

corrimão – corrimãos / corrimões

cortesão = cortesãos/cortesões

deão = deãos/deões/deães

faisão – faisões/faisães

guardião – guardiões / guardiães

hortelão – hortelãos/hortelões

peão – peões/peães

refrão - refrãos / refrães

sacristão - sacristãos / sacristães

sultão - sultãos / sultães / sultões;

verão – verãos / verões

vilão – vilãos / vilães / vilões

vulcão – vulcãos/vulcões

7. COMPOSTOS

manga-espada = mangas/espada(s)
 caneta-tinteiro = canetas-tinteiro(s)
 navio-escola = navios-escola(s)
 café-concerto = cafés-concerto(s)
 papel-moeda = papéis-moeda(s)
 pombo-correio = pombos-correio(s)
 salário-família = salários-família(s)
 peixe-espada = peixes-espada(s)
 manga-rosa = mangas-rosa(s)
 banana-maçã = bananas-maçã(s)
 cajá-manga = cajás-manga(s)
 cheque-ouro = cheques-ouro(s)

8. VERBOS REPETIDOS

pisca-pisca = pisca-piscas / piscas-piscas
 corre-corre = corre-corres/corres-corres
 empurra-empurra = empurra-empurras/empurras-empurras
 arreja-arreja = arreja-arreias/arreias-arreias
 guarda-marinha = guarda(s)-marinhas

9. FEMININOS

poeta = poeta/poetisa
 presidente = presidente/presidenta
 alcaide = alcaidessa / alcaidina
 ladrão = ladra/ladrona/ladrona
 anfitrião = anfitriã/anfitriã
 charlatão = charlatona / charlatã
 cônego = cônica / canonisa
 cavaleiro = cavaleira / amazona
 deus = deusa/diva/deia

diabo = diaba/diáboa/diabra

ermitão = ermitã/ermitoa

peão = peã/peoa/peona

prior = priora/prioresa

10. PALAVRAS SEGUIDAS DE PREFIXOS QUE TANTO ADMITEM QUANTO RECUSAM O HÍFEN

Este tópico obedece à consulta feita a Soares (2010).

ab-ruptela / abruptela

ab-rupto / abrupto

aero-hidro / aeroidro

aero-hidroterapia / aeroidroterapia

aero-hidroterápico / aeroidroterápico

alfa-hélice / alfaélice

auto-oxidação / autooxidação

eletro-hidráulico / eletroidráulico

foto-heliografia / fotoeliografia

foto-heliógrafo / fotoeliógrafo

geo-hidrografia / geoidrografia

geo-história / geoistória

hepta-hidratação / heptaidratação

hepta-hidrato / heptaidrato

hepta-hídrico / heptaídrico

hetero-hemorragia / heteroemorragia

hexa-hidratação / hexaidratação

hexa-hidrato / hexaidrato

hexa-hidrita / hexaidrita

hidro-hematonefrose / hidroematonefrose

hidro-hemopericárdio / hidroemopericárdio

hidro-oligocitemia / hidroligocitemia

hiper-hidratação / hipertratação

hiper-hidropexia / hiperidropexia

hiper-hidrose / hiperidrose
hipo-osmótico / hiposmótico
hipo-ovariano / hipovariano
hipo-ovarismo / hipovarismo
homo-ousianismo / homousianismo
homo-ousiano / homousiano
iso-hélico / isoélico
iso-hemaglutinação / isoemaglutinação
iso-hídrico / isoídrico
iso-hípsico / isoípsico
iso-osmótico / isosmótico
lipo-hemartrose / lipoemartrose
lipo-hemia / lipoemia
lipo-hêmico / lipoêmico
lipo-hialinose / lipoialinose
meta-arteríola / metarteríola
meta-hemoglobina / metaemoglobina
meta-histórico / metaistórico
micro-heterogênico / microeterogênico
micro-organismo / microrganismo
mono-hibridismo / monoibridismo
mono-hidratação / monoidratação
mono-hidrato / monoidrato
mono-hipoginia / monoipoginia
orto-hélio / ortoélio
orto-hexagonal / ortoexagonal
orto-hidrogênio / ortoidrogênio
oto-hematoma / otoematoma
oto-hemineurastenia / otoemineurastenia
oto-higroma / otoigroma
oto-hiperpieze / otoiperpieze
páleo-história / paleoistória
páleo-historiador / paleoistoriador
páleo-históriógrafo / paleoistoriógrafo

penta-hidrato / pentaidrato
penta-hídrico / pentaídrico
penta-hidrita / pentaidrita
pneumo-hemorragia / pneumomorragia
pneumo-hemotórax / pneumoemotórax
pneumo-hidrometria / pneumoidrometria
pneumo-hipodermia / pneumoipodermia
poli-isopreno / polisopreno
proto-orgânico / protorgânico
pseudo-occipital / pseudoccipital
pseudo-osteose / pseudosteose
rádio-opacidade / radiopacidade
rádio-operador / radioperador
sobre-elevar / sobrelevar
sobre-exceder / sobrexceder
sub-humano / subumano
sulfo-hemoglobina / sulfoemoglobina
sulfo-hemoglobinêmico / sulfoemoglobinêmico
termo-higrográfico / termoigrográfico
termo-higroscópio / termoigroscópio
tetra-hexaedro / tetraexaedro
tetra-hidrato / tetraidrato
tetra-hídrico / tetraídrico
tetra-hidrogenado / tetraidrogenado
tetra-hidropirrol / tetraidropirrol
tri-halogenado / trihalogenado
turbo-hélice / turboélice
vaso-hipertônico / vasoipertônico
vaso-hipotônico / vasoipotônico
zoo-hematina / zooematina

11. DIFERENÇAS ENTRE BRASIL E DEMAIS PAÍSES LUSÓFONOS

Apesar de um certo temor ter sido gerado a partir da expectativa da entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico, que mudou pouco mais de 2 mil, das aproximadamente 400 mil palavras, o mesmo apresentou muitos entraves para poder normatizar a ortografia brasileira. Além dos entraves em sua elaboração, passa também por problemas para vigorar de forma soberana, pois, desde 1º. de janeiro de 2009 até o momento, compartilha com a reforma de 1971 as diretrizes ortográficas. O período reservado para que os brasileiros se familiarizassem com as novas regras tinha data prevista para ser encerrado até 31 de dezembro de 2012. Contudo, essa data foi adiada para dezembro de 2014, segundo Castilho (2012, p.94), mas já foi adiado novamente para 2016. Enquanto as novas regras do Acordo de 1990 coexistem com as antigas de 1971, momento chamado de transição, fica facultado aos brasileiros o norteamento pelas duas regras. Esse fato de convivermos com duas normas ortográficas é uma prova inconteste de que não é somente o *internetês* que sofre com a falta de uma definição norteadora para a grafia praticada nas redes sociais, mas vemos que na língua culta também há suas indefinições, ao passo de duas leis diferentes normatizarem o sistema ortográfico de um país.

Mesmo o Acordo de 1990 tendo a finalidade de unificação da ortografia entre os países lusófonos, mantém as diferenças gráficas que demarcam a pronúncia característica a cada nação da comunidade que tem a língua portuguesa como língua oficial, assim não sofrem alteração palavras cujos os acentos e grafemas tipificam a língua culta de seu país. Assim, neste tópico, abordaremos os casos em que é adotada dupla grafia em relação ao emprego dos acentos agudo e circunflexo e o emprego de grafemas.

No que tange aos acentos gráficos, percebemos que eles demarcam a dualidade gráfica de palavra abrangendo as três posições da sílaba tônica em nosso idioma.

Oxítonas: bebê/bebé, bidê/bidé, canapê/canapé, caratê/caraté, crochê/croché, guichê/guiché, matinê/matiné, nenê/nené, ponjê/ponjé, purê/purá, rapê/rapé.

Paroxítonas: Fêmur/fémur, fênix/fénix, ônix/ónix, sêmen/sémen, vômer/vómer, xênon/xénon, ônus/ónus, pônei/pónei, Vênus/Vénus, gênio/génio, Amazônia/amazónia.

Proparoxítonas: econômico/económico, acadêmico/académico, eletrônico/eletrónico, arquetônico/arquetónico, hidrômetro/hidrómetro, efêmero/efémero, fenômeno/fenómeno, cômodo/cómodo.

12.SUPRESSÃO/PERMANÊNCIA DAS CONSOANTES B, C, M E P, QUANDO MUDAS

Nos casos em que a sobra de consoante não é pronunciada, esse grafema foi abolido, somente permanecendo quando sua pronúncia é efetivada, o que gera mais variações entre os países lusófonos.

corrupto/corruto

fato/facto

anistia/amnistia

anticoncepcional / anticoncepcional

confeccão/confeção

decepção/ deceção

excepcional/ exceccional

lácteo/ láteo

onipotente/ omnipotente

setor/ sector

sutil/ subtil

13.APÓSTROFO

Temos o uso do apóstrofo com a função de separar graficamente uma contração ou aglutinação vocabular, quando um elemento ou fração respectiva pertence propriamente a um conjunto vocabular distinto:

Fui até o poço e peguei um balde de água / d'água.

Eu gosto de Os Sertões / d'Os Sertões.

O nome de meu amigo é Pedro Álvares / Pedr'Álvares.

Os estilos informal e formal apresentam, no aspecto da irregularidade gráfica, semelhanças, a julgar o fenômeno da irregularidade, ao passo que a diferença é dada apenas em termos de níveis. Se por um lado a grafia do *internetês* carece de um parâmetro institucionalizado para regular diretrizes que poderiam ser seguidas para, por exemplo, evitar a quantidade de grafias para uma mesma palavra, por outro, o estilo formal, instituído mediante leis estabelecidas por especialistas no assunto que, embora detenham conhecimento suficiente para orientar, reclama uma autonomia que não seja limitada por fatores, a exemplo dos usos que, assim como o *internetês*, precisam ser considerados até quando for eleito um corpo linguístico para representar a ortografia culta.

As variantes do *internetês* demonstram ser tão legítimas da língua quanto as variantes oficiais. Seja considerando o processo histórico seja as normas vigentes, 1971 e 1990, essas variantes não perdem sua propriedade linguística, o que deixa o julgamento depreciativo calcado em aspectos extralinguísticos, que são revestidos de uma suposta cultura para repulsar o que, *a bel prazer*, é escolhido para ser padrão. Havemos de fazer um alerta, porém, que há uma tendência natural para tornar o texto escrito como um todo cada vez menos complexo, a isso não foge a ortografia.

Aqueles que abominam a influência dos usos da língua na norma culta poderão igualar-se aos “poetas do mundo da caduco”, de Carlos Drummond de Andrade. Assim como diz o poeta “Não serei um poeta de um mundo caduco / Também não cantarei o mundo futuro. / Estou preso à vida e olho meus companheiros.” (Poema “Mãos dadas”, disponível em <http://pensador.uol.com.br/frase/Mjk1NzQ4/>. Acesso em 26.06.2014.). O ensinamento que podemos, pois, dar aos nossos alunos é que não podemos estar presos aos arcaísmos nem absortos aos modismos em matéria de língua, mas sim precisamos estar atentos à realidade que nos cerca, tendo a consciência da existência do outro com seus hábitos, costumes e valores.

A Discussão sobre o *corpus* de nosso trabalho nos oportuniza formular, conforme vemos no quadro 2, uma sistematização panorâmica acerca da grafia dos alunos usada em suas interações *on-line* via rede social *Facebook*.

Quadro 2

GRAFIA NOS GÊNEROS BATE-PAPO E POSTAGEM			
Semelhanças à grafia oficial contemporânea/ dupla grafia			
AGILIZAR A DIGITAÇÃO	INFLUÊNCIA DA ORALIDADE	SEMELHANÇA AO PORTUGUÊS ARCAICO	DESVIOS OFF-LINE
minúsculas			minúsculas
paralinguagem (pouco)	paralinguagem		paralinguagem
	repetição de vogais		repetição de vogais
junção de vocábulos	junção de vocábulos		
símbolos aritméticos			símbolos aritméticos
monotongação	monotongação	monotongação	monotongação
	ditongação	ditongação	ditongação
grafia alfanumérica (pouco)			grafia alfanumérica
	alçamento/abaixamento vocálicos	alçamento/abaixamento vocálicos (???)	alçamento/abaixamento vocálicos
	apagamento do r		apagamento do r
		função do h	
substituição de dígrafos	substituição de dígrafos		
nome da consoante substituindo a vogal	nome da consoante substituindo a vogal		nome da consoante substituindo a vogal
dedução da vogal	dedução da vogal		
	palatização		palatização
abreviação	abreviação	abreviação (???)	abreviação
	estrangeirismo	estrangeirismo	estrangeirismo

A leitura do quadro nos permite melhor compreender que a grafia dos alunos nesse ambiente digital é um fenômeno complexo que tanto recebe influências variadas: da oralidade, dos desvios *off-line*, da ortografia oficial e uso de meios para agilizar a digitação, processo semelhante ao que os taquigráficos usam; como a sua construção é semelhante ao processo histórico por qual passou a ortografia da língua portuguesa. A grafia oficial contemporânea permeia todos os itens pelo fato de sua semelhança residir sobretudo no aspecto da coexistência da grafia para um mesmo vocábulo.

6. PROPOSTAS PARA A INTERVENÇÃO PEGAGÓGICA

A partir da discussão feita sobre os processos de categorização ortográfica usados pelos alunos concluintes do Ensino Fundamental na composição de gêneros síncronos e assíncronos na rede social *Facebook*, podemos sugerir alguns encaminhamentos. Essas propostas julgamos ser relevantes enquanto elementos auxiliares ao processo ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa no 6º. ano do Ensino Fundamental e também no 1º. ano do Ensino Médio.

Entendendo que a comunicação verbal acontece por meio de um artefato linguístico produzido pelo ser humano numa dada situação com finalidade específica, é função da disciplina Língua Portuguesa oferecer condições para que o domínio da língua seja norteado no sentido. Essa visão se propõe a fazer com que o aluno aumente sua capacidade comunicativa, levando-o a tornar-se capaz de interagir com proficiência ao utilizar as modalidades oral e escrita.

A escola, nessa perspectiva, deve organizar

[...] o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e lingüísticos[*sic*], sabendo:

- ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
 - expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;
 - refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.
- (BRASIL, INTRODUÇÃO, 1998, p. 58-59)

Permeando nossas proposições estará a busca pelo desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos discursos aos quais o aluno tem contato. Todo discurso é carregado de uma intencionalidade a qual precisa ser compreendida pelos interactantes, tanto no processo de produção textual, quanto no de leitura³⁵ e é composto por unidades linguísticas que formam os vários níveis de linguagem.

³⁵A leitura aqui entendida não como processo de extração ou atribuição de sentido, mas enquanto construção do sentido entre leitor e autor, intermediados pelo texto. (Conferir Koch e Elias (2010) e LEFFA(1996).

Cabe, para tanto, ao usuário da língua, conhecer os recursos expressivos que são característicos ao gênero escolhido para fazer-se comunicar com a eficácia pretendida. Como melhor nos orientam os PCN de Língua Portuguesa,

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. (BRASIL, 1998, p. 23)

Sendo assim, a organização do estilo no gênero textual possui suas particularidades que, uma vez sendo eleito o texto como a unidade básica de ensino, precisam ser levadas em consideração no processo de ensino da língua. O aluno precisa conhecer que determinados recursos expressivos são apropriados a este gênero, mas já não são a outros.

Uma vez que o professor de Língua Portuguesa adote essa linha de trabalho em suas aulas, estará dando um tratamento mais abrangente e contextualizado ao ensino. Abrangente, pois, para que seja trabalhado o estilo do gênero eleito, é preciso que o aluno compreenda que, além das restrições estilísticas, os textos também são organizados obedecendo a restrições de ordem temática e composicional.

Estando o professor imbuído da ideia de que o texto deve ser a base para o ensino, certamente contribuirá para um ensino que promova uma análise linguística contextualizada e mais significativa para o aluno, de forma a favorecer a ampliação do grau de letramento dos sujeitos da aprendizagem. Com esse propósito, sugerimos um trabalho, a partir da orientação de Assis (2011, p. 210) ao defender um ensino de Língua Portuguesa voltado a capacitar o aluno a ser bem-sucedido nos mais diferentes discursos.

[...] na seleção dos gêneros textuais a serem tomados como objetos de ensino pelo professor [sic] Língua Portuguesa devem ser incluídos aqueles que emergem da tecnologia digital e/ou que dela dependem.

Assim, estou trabalhando com a ideia de que o processo de inclusão social que tanto defende e demanda a nossa sociedade também deve abrigar expedientes de inserção de alunos da Educação Básica nas práticas discursivas inauguradas ou renovadas pela tecnologia digital.

Assim, tomando por base a nossa discussão sobre a grafia dos alunos na rede social *Facebook*, faremos algumas proposições visando estabelecer implicações suscitadas em relação aos eixos produções textuais oral e escrita, reflexão linguística, pesquisa e letramento digital. Este tomado de forma disseminada nas aulas de Língua Portuguesa e, por assim entendermos, começamos nossa abordagem por ele.

6.1 Letramento digital

Para Coscarelli (2011), a sociedade exige de nossos alunos uma certa familiarização com os recursos disponíveis nos aparelhos computadores para que possam ter acesso ao conhecimento de uma forma independente e, assim, poderem contribuir para a construção do conhecimento. Isso sem que seja preciso que as aulas de Língua Portuguesa sejam transformadas em aulas de informática, bastando então que essa familiarização seja construída ao longo de trabalhos, intermediados pelo professor, que promovam o contato do aluno com os recursos tecnológicos.

Essa perspectiva de inserção do aluno no mundo digital, portanto, não será dada de forma estanque, mas deverá ocorrer ao longo do processo escolar

Mostrando para nossos alunos, desde os primeiros dias de aula, um universo que eles devem dominar e do qual eles precisam fazer parte. Não favorecendo esse acesso à informática e não a transformando em aliada para a educação, sobretudo das camadas populares, a escola estará contribuindo para mais uma forma de exclusão de seus alunos, lembrando que isso vai excluí-los de muitas outras instâncias da sociedade contemporânea e que exige dos seus cidadãos uma[*sic*] grau de letramento cada vez maior (COSCARELLI, 2011, p. 32).

O alerta não serve apenas para os alunos da alfabetização, nos quais a autora baseia o seu estudo, mas também para muitos da Educação Básica que, por alguma razão, tenham um acesso à tecnologia digital restrito. Há de considerarmos ainda a possibilidade de muitos a usarem com fins não pedagógicos, o que justifica uma intervenção do professor para ampliar o horizonte de possibilidades no uso dos recursos tecnológicos.

O trabalho sugerido a partir daquilo que sentimos ser necessário constitui em encaminhamentos que visam contribuir para um possível aumento do letramento

digital que não fica restrito ao uso das redes sociais, mas a toma como ponto de partida.

Como nem todos os alunos da turma que constituiu nosso público-alvo em nossa pesquisa possuíam conta no *Facebook*, poderia ser feito um trabalho que detectasse as possíveis razões que levam um aluno a não usar a rede social. A partir disso, proceder um incentivo para que, ao menos fossem estimulados a saber o processo que envolve desde a abertura da conta na rede social até as finalidades de uso. Nesse processo, os alunos precisam saber que as postagens da linha do tempo (item 2.2.1.1) sinalizam uma imagem sobre sua personalidade que passa ser um ponto de referência para seus amigos virtuais e visitantes de sua página, indicando sobre quem o outro é, suas ideologias, etc.

Mesmo para muitos adeptos da tecnologia, a função do sublinhamento vermelho na palavra digitada pouco revela aos alunos, então é preciso fazer conhecer os seus significados bem como do sublinhamento verde. Isso contribuirá tanto para quem queira escrever nas redes sociais com um maior monitoramento da norma culta, como favorecerá ao cumprimento dessa norma na entrega de trabalhos escolares digitados. Nesse sentido, ainda é preciso alertar para a função da tecla do revisor ortográfico F7. Vejamos o que Coscarelli e Santos (2001) *apud* Coscarelli (2011, p. 35) nos alerta sobre a importância do uso desse recurso.

Por que não deixar a ortografia por conta do corretor ortográfico? Quanto menos tivermos de nos preocupar com isso no momento da criação, melhor, pois sobrar tempo e recursos cognitivos para as atividades de planejamento e organização das idéias [*sic*] no texto; para escolher melhor os recursos lingüísticos [*sic*] a serem usados e as estratégias textuais que melhor seduzirão o leitor.

A navegação pela interface do *Facebook* é também um ponto que pode ser considerado como parte do letramento digital que o aluno precisa dominar para que ele se assenhere da ferramenta e possa fazer um melhor uso dela. Há, nessa página, alguns recursos disponibilizados com funções para bloquear usuários, inserção de fotos, vídeos, etc. (Conferir item 2) que podem fazer parte de um planejamento que objetive um assessoramento por parte do professor para estimular os alunos a uma atividade pragmática nesta rede social.

Essa mesma perspectiva de conhecer e usar os mecanismos dispostos na interface do *Facebook* pode ainda inspirar professores na orientação do uso do

hipertexto (Conferir item 2.1.1) não só presente nessa página mas que também em outras interfaces e com outros objetivos.

O hipertexto exige busca, navegação, que são habilidades que não costumamos desenvolver em nossos alunos. Não ensinamos os estudantes a navegar nos textos impressos, buscando informações no jornal, nas revistas, nas enciclopédias nem nas bibliotecas. Normalmente entregamos a eles o texto que precisam ler e não os fazemos procurar por esses textos. Na Internet, buscar é importante. Os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, além de ser capazes de localizar informações, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, entre outras, (COSCARELLI, 2009, p. 553).

A função do hipertexto digital precisa ser melhor esclarecida para os alunos, o que implica num trabalho que lhes aguce o desejo de compreender a importância do hipertexto na interface. Esse trabalho, necessariamente, deve ser contemplado pelo processo de ensino de leitura textos, em que o leitor maduro consegue, tanto ler na superfície textual quanto em suas entrelinhas, acionando todo o aparato cognitivo, uma vez ativado pelos recursos externos para atingir seus propósitos. Compreender a função do hipertexto implica potencializar habilidades de manuseio das informações (possíveis de serem) acessadas pelos alunos.

É preciso estar atento ainda àquilo que Grice (1979) (Conferir o dicionário de análise do discurso, p. 323-324) denominou *Princípio da Cooperação*, o qual consiste no conjunto de regras que deve orientar a interação entre as pessoas para que ela ocorra de forma eficiente, implicando ainda em máximas mais específicas como a da *quantidade*, da *qualidade*, da *relevância* e do *modo*. Essas máximas, além de servirem para orientação na produção textual escrita e na leitura nesta interface, contribuem também para que a escola forme cidadãos que usem o conhecimento tecnológico. Isso serve tanto para evitar a infecção de vírus em seus aparelhos computadores, quanto a possível produção de meios que visem causar malefícios a outros (Conferir item 2.2.1.1.1).

Uma vez os alunos conscientes da função do hipertexto, poderão navegar com mais qualidade nos *sites*, em busca de apropriarem-se do conhecimento potencialmente disponíveis e desviarem-se daquilo que julgam não agregar positivamente algo à vida deles. Visando estimular essa navegação, o professor pode trabalhar com *sites* educativos que contenham em sua interface um ambiente de navegação atrativo e lúdico.

Nessa perspectiva, sugerimos os *sites* <http://educarparacrescer.abril.com.br>, www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php e <http://www.cvc.instituto-camoes.pt/index.php>. Nesses endereços, os alunos encontrarão fontes de pesquisa que contribuirão para o enriquecimento deles sobre a língua em sua variedade padrão e, ainda, há jogos interativos envolvendo desde a grafia até a leitura e produção de textos. O conhecimento sobre os recursos disponibilizados nesses *sites* ajudarão ao professor dinamizar suas aulas ao passo que oferece ao aluno um outro olhar para o uso da *Internet*. Sabemos que o ambiente digital exerce um fascínio aos jovens que a veem, em grande parte, como mecanismo de entretenimento que pouco agrega ao saber escolarizado, por isso o trabalho que associe letramento digital e conhecimento linguístico emerge em sua importância.

No intuito de desenvolver um trabalho com a língua padrão, são viáveis ainda <http://guida.querido.net>, *site* de jogos e contos infantis da literatura portuguesa, <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=cruzadas>, e <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=mestre> que oferecem brincadeiras de adivinhação de palavra em sua página inicial contém fontes de informação úteis ao professor. Ainda pode ser um recurso auxiliar ao professor o trabalho com a *Loteria ortográfica*, um aplicativo instalado no computador, desenvolvido pelo professor Mauro José Teixeira Leite – mjtl@supermail.com.br e mjtl@bol.com.br. Essa loteria trabalha com a grafia de palavras em forma de um jogo de acertos e erros.

Embora não seja um atividade que envolva o letramento digital, é produtivo ainda o trabalho com a elaboração de jogos de soletração de palavras e de trava-língua para auxiliar o professor na construção de oportunidades para que o aluno aproprie-se da grafia padrão e leitura mecânica de palavras.

6.2 Produção textual

Como elegemos o texto como a unidade básica para o ensino, é importante observar o que nos falam os PCN de Língua Portuguesa sobre os objetivos do ensino.

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno

desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) [sic] e seu lugar social; finalidade ou intenção do locutor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical, (BRASIL, 1998, p. 49).

A nossa proposta de intervenção se dará num âmbito bastante restrito, a fim de que tenhamos o máximo de afinidade possível com as observações proporcionadas por nossa pesquisa. Assim sendo, escolhemos os gêneros bate-papo e postagem como os artefatos linguísticos em que serão norteadas as práticas de ensino e aprendizagem condicionadas nas aulas de Língua Portuguesa. Julgamos apropriado que a proposta tenha início pela oralidade, passando pela escrita até chegarmos à reflexão linguística.

6.2.1 Oralidade

Sabemos que o ambiente virtual exerce uma grande influência na vida dos jovens, por isso o trabalho com a oralidade visa a transformar as atividades comunicativas da rede social em ponto de reflexão para os alunos. É pertinente que sejam observados os aspectos positivos e negativos que estão imbricados na interação promovida pela(s) rede(s) social(is). Estendemos a possibilidade para que sejam objetos de reflexão outras redes sociais além do *Facebook*, tendo em vista a existência efêmera que marca as redes sociais. Logo, se o *Facebook* é a mais popular neste momento, certamente será superado por outra num processo de substituição contínuo tanto da rede como do gênero mas não da atividade interacional.

Nessa perspectiva, julgamos oportuno o trabalho com o debate regrado para promover essa reflexão em que o professor determinará as diretrizes, a exemplo de pesquisa, entrevista, exposição de vídeo, a fim de que os alunos tenham subsídios que os auxiliem na formação de uma opinião acerca do tema e possam chegar, intermediados pela troca de informações com seus colegas, a conclusões as mais seguras possíveis sobre todo o processo comunicativo, ancorado nesse ambiente virtual. Vale lembrar que o professor, enquanto provocador desse processo, poderá, ao final do debate, tecer colocações que julgue necessárias.

Seria interessante que o professor buscasse enfatizar quais os propósitos predominantes revelados pelos textos produzidos nessa(s) rede(s) social(is), se humor, aspectos da vida íntima, temas sociais, desabaços pessoais, exposição do corpo, necessidade de mostrar uma aparente felicidade, etc.

6.2.2 Escrita

Tendo o debate contribuído para uma conscientização acerca das possíveis intenções e dos possíveis efeitos imbricados nesse processo interativo, o professor pode intermediar um trabalho que vise à produção escrita de textos. com vistas a estimular a habilidade da modalidade escrita em que o aluno aprimore sua produção cognitiva e a materialize, utilizando para isso o estilo de linguagem adequado aos gêneros virtuais, *chat* e postagem, e ao artigo de opinião.

Partindo dos gêneros que a maioria dos alunos já domina, o professor estará com essa tarefa ampliando a capacidade comunicativa do aluno, uma vez que introduz um gênero artigo de opinião que, por exigir um domínio do estilo formal, possibilitará ao educando usar a língua escrita conforme a situação e as intenções pretendidas.

Isso se faz necessário porque as práticas sociais de interação exigem do professor a promoção de um ensino que responda às necessidades variadas de comunicação por meio da língua. Como os temas de natureza social são pouco frequentes nas interações orais e escritas dos alunos, o estímulo à produção escrita envolvendo temáticas sociais vislumbraria a possibilidade de o aluno perceber que a(s) rede(s) social(is) pode(m) ter um papel importante na formação de uma consciência crítica e no exercício da cidadania do jovem.

Na efetivação desse trabalho, o professor poderá eleger a própria página da rede social do aluno (ou da escola) para a exposição da produção textual do aluno e, conseqüentemente, a disseminação de uma prática linguística que envolve um conteúdo diferente do habitualmente praticado. Como o *Facebook* é um espaço aberto aos diferentes estilos de linguagem, o professor poderá solicitar ao aluno duas produções textuais escritas, cabendo ao educando escolher uma em que ele fará uso do estilo formal e outra do informal, sem abrir mão da temática social. Para

isso, usará o bate-papo e o mural da linha do tempo para a exposição dos seus discursos.

O *Facebook*, por meio de seus aplicativos, pode ainda servir de ferramenta para o trabalho com outros gêneros textuais. No momento em que o professor julgue oportuno, poderá lançar mão das possibilidades oferecidas pela linha tempo, a exemplo do trabalho de produção de legendas, publicidade, diário.

Os alunos costumam postar na linha do tempo fotos, imagens, vídeos e, conforme a intenção, essas postagens podem vir acompanhadas de uma legenda para melhor informar os amigos virtuais da situação retratada. Os textos publicitários encontram também, na rede social, esteio apropriado para uma prática de produção textual mais significativa, a julgar que têm a finalidade de divulgar uma ideia (produto) por meio de uma linguagem concisa e eficiente.

Como as atividades comunicativas no bate-papo e na linha do tempo são marcadas cronologicamente, assemelhando-se assim ao diário, o aluno poderá ser conscientizado para o aspecto estrutural desse gênero, bem como dos cuidados que o aluno deve ter ao postar conteúdos que sirvam de informações a pessoas mal intencionadas.

Esses são apenas alguns exemplos que podem servir de sugestões para práticas de produções textuais escritas, o que não elimina o poder de criação e sensibilidade que o professor possa desenvolver para formular inúmeras outras.

6.3 Reflexão linguística

O ensino pautado na assimilação de regras, em que o aluno era levado a somente apreender a metalinguagem contida nas compêndios escolares é objeto de vários questionamentos sobre sua eficácia quando a proficiência comunicativa é tomada como parâmetro. Esse fato nos faz seguir uma direção propositiva que julgamos moderada, caso consideremos as propostas de quem condena o ensino prescritivo e de quem o defende aguerridamente.

A perspectiva assumida é que o melhor caminho é a mescla de conhecimentos, numa tentativa de absorver o que cada linha de pensamento tem de mais positivo para contribuir para a tarefa de ensino-aprendizagem do nosso idioma. Vale lembrar o clichê “Tudo tem o seu lado positivo e negativo”, logo, entendemos que as correntes de pensamento produzem conhecimentos que não necessariamente um anula o outro, mas ampliam as perspectivas para que tenhamos um conhecimento mais global acerca dos fenômenos linguísticos.

A importância na escolha de um conteúdo ou da metodologia de abordagem do objeto de ensino em sala de aula depende muito de várias circunstâncias que funcionam como variáveis no processo de ensino-aprendizagem, a saber, o momento histórico e os fatores socioculturais envolvidos nessa tarefa, sem falar dos cognitivos, afetivos, etc.

Côncios de que há uma problemática em torno do ensino da língua materna que se distancia um pouco de nosso trabalho, partiremos para a abordagem dada à prática de análise linguística pelos PCN de Língua Portuguesa.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. *Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas[sic] dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros*, (BRASIL, 1998, p. 78).

Como nossa proposição pedagógica está focada no estudo do estilo de linguagem característico dos gêneros textuais bate-papo e postagem do *Facebook* e visa apontar possíveis implicações pedagógicas inspiradas pela pesquisa que realizamos, priorizaremos em nossa análise linguística o aspecto da grafia.

6.3.1 Grafia

Para o trabalho com a grafia em sala de aula, inspiramo-nos em Perini (2000) e Travaglia (2000) os quais apontam a importância de um trabalho com os aspectos gramaticais que busque desenvolver o raciocínio do aluno, ensinando-o a pensar.

A independência de pensamento é fator necessário à formação de sujeitos capazes de criticarem e refletirem sobre a realidade que os cerca, pois é por meio dessa habilidade que nos potencializamos na busca da produção de conhecimento, além da tão almejada transformação social. Perini (*op. cit*) se posiciona sobre a possível contribuição que o ensino de gramática pode dar ao desenvolvimento do pensamento do aluno desta forma

[...] e é neste setor que nosso sistema educacional se tem mostrado falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra na cabeça das sumidades. Daí, em parte, a perniciosa idéia[*sic*] de que educação é antes de tudo transmissão de conhecimento – quando deveria ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. (PERINI, 2000, p. 31)

Imaginamos assim ser possível considerar o trabalho com a grafia uma forma de contribuir na formação da autonomia intelectual de nossos alunos, uma vez que podemos sistematizar diretrizes que se encaminhem nessa direção.

A relação entre grafema-fonema não é unívoca no sistema ortográfico do português brasileiro e, por essa razão, a ortografia tem sido considerada por muitos brasileiros muito difícil. Associando esse fato ao de que a grafia nos gêneros emergentes buscam, em parte, avizinhar essa distância, o aluno poderia ser estimulado a criar uma grafia que aproximasse mais o fonema à sua representação gráfica. Propondo-se, assim, ao aluno manter uma coerência grafo-fonêmica para suas escolhas nos grupos de palavras, a exemplo da monotongação, ditongação, dígrafos, omissão de vogais, alçamento e abaixamento vocálicos e apagamento do grafema R.

Esse trabalho exigiria do aluno uma reflexão sobre a correspondência grafo-fonêmica a partir da observação dos fenômenos linguísticos ao passo que permite ao professor solicitar a formulação de regras que poderiam ser adotadas no ambiente digital e provocaria uma discussão acerca das convenções ortográficas.

A omissão das vogais, recurso útil à facilitação da digitação, constitui um fenômeno que pode provocar significativos pontos de reflexão no sentido de estimular o pensamento científico, a partir do conceito de que a vogal é o centro silábico.

6.3.2 Conceitos de vogal, semivogal e consoante

Seguiremos uma análise que tem por finalidade ponderar o *status quo* da vogal como centro silábico e formular algumas conjecturas, a partir dos conceitos de vogal, consoante e *glides* abordados por Câmara (1992), Hora (2013) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011), bem como vislumbrar uma proposta de trabalho a ser desenvolvido com esse tema.

Esses conceitos soam, normalmente, para os alunos concluintes do Ensino Fundamental e para a maioria das pessoas como algo que não oferece tanta complexidade por remontarem à sua base no processo de imersão na cultura letrada. Contudo, ao refletirmos de uma forma mais detida sobre estes três pontos: a percepção do senso comum, a omissão de vogais nos gêneros emergentes e a visão científica que se tem sobre o tema, concluímos que o conceito estabelecido pela academia pode causar embaraços ao ensino caso o aluno o associe àqueles dois primeiros aspectos.

Primeiramente, notemos a forma como os três autores definem os sons da língua portuguesa. Os sons consonantais são apresentados mais pelo método de confrontar os traços distintivos em relação aos vocálicos do que propriamente uma conceituação isolada. As definições são encaradas sob os pontos de vista de posicionamento na sílaba, na escrita, e de produção oral. Assim, Câmara (1992) esmiúça ao ponto de se tornar confuso aos não especialistas no assunto. Enquanto Hora (2013) e Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2011) explanam de uma forma mais acessível, sendo, pois, menos embaraçosos os seus conceitos para o trabalho em sala de aula no Ensino Fundamental. As autoras, entretanto, não ressaltam o caráter de posicionamento às margens da sílaba.

A abordagem das vogais é dada, concomitantemente, à dos sons consonantais, pontuando a distinção entre os dois. Dentre as abordagens, a mais adequada ao trabalho em sala de aula é a apresentada por Mattoso Câmara. Sua definição é de fácil constatação por leigos no assunto e não requer do estudante maior esforço para perceber a característica idiossincrática que marca esse som. Mesmo o estudioso não se referindo ao vozeamento, a que se referem os autores

alhures, contribui para que seja feita uma imediata identificação, pois as consoantes também possuem tal traço definidor.

Outra marca abordada pelos primeiros autores e que promove um bom debate é pertencer à vogal a exclusividade de ser o núcleo silábico. A percepção do senso comum é encarar o som vocálico com importância menor em relação ao consonantal. Imaginamos que isso se deve a fatores como: um número reduzido de sons, grau de complexidade menor na fase da aquisição da leitura e da escrita e por se perceber o som consonantal com maior influência para o significado das palavras. Dizer, portanto, ao aluno do Ensino Fundamental que a vogal é que compõe o núcleo silábico causa-lhe, geralmente, estranheza. Caso ele considere a omissão da vogal em muitas palavras no *internetês*, perceberá que as consoantes são consideradas, por alguma razão, mais significativas, por exemplo, *vdd* (verdade), *blz* (beleza), *fmz* (firmeza), *abç* (abraço), em detrimento das vogais. É bom lembrar que, além de esse recurso não prejudicar a interação, também não a torna ilógica e ineficiente. Inferimos, pois, que essa omissão materializa a percepção das pessoas de que os elementos sonoros principais dos vocábulos são os consonantais.

Esse fato pode balizar o aluno na construção de uma tese que questione a imprescindibilidade da vogal para a existência de sílaba, compreendida até então. Se a vogal é o núcleo da sílaba levando-se em consideração a oralidade, parece não ser quando tomamos por base a escrita. É importante ver a contribuição que LEFFA (2004) nos aponta em seu artigo intitulado “Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social”,

[...] há inúmeros casos de surdos de nascença que aprenderam a ler, sem jamais terem ouvido uma palavra. Mais uma vez parece comprovado que o acesso ao significado na leitura, ao menos com leitores proficientes, dá-se diretamente da imagem gráfica ao significado.

A fala de Leffa (2004) nos mostra que a prática do aluno na escrita de textos na *Internet* pode contribuir para eclodir, quem sabe, uma revisão desse conceito. Assim, uma ciência que se julgue vigilante aos fatos da língua não pode desperceber-se de fatos notórios evolutivos de seu objeto de estudo.

Nesse jogo reflexivo que a omissão da vogal nos induz, o conceito de *glides*, nivelados às consoantes e encarados de menor grau em relação às vogais por não figurarem no núcleo silábico, suscita uma análise menos aguda. Merece atenção

apenas sua insuficiência para explicar o fenômeno presente, comumente encontrados em textos das redes sociais, na palavra *v/w* (valeu, saudação) em que o grafema “u”, *glide* no encontro vocálico, sobressai diante da vogal “e” para conferir sentido à nova grafia da palavra. Somemos a isso o consenso dos estudiosos de que a maioria dos ditongos crescentes pode configurar como hiatos, admitindo-se nessa tese que a semivogal eleva-se à categoria de vogal. Concluímos que a tenuidade de seu som tende a tonificar-se em alguns casos.

Esse raciocínio pode provocar conjecturas bem mais produtivas ao desenvolvimento do raciocínio científico. O fato de não ser conferida à vogal núcleo silábico único, acarretaria em outro redimensionamento impactante na cultura letrada: a forma de separação das palavras, que, por sua vez, implicaria no posicionamento da sílaba tônica dos vocábulos e sua eventual acentuação gráfica. Atendo-nos, aqui, apenas à separação silábica, palavras como *pneu*, *pacto*, *bíceps*, *feldspato*, poderiam ser separadas assim *p-neu*, *pa-c-to*, *bi-ce-ps* e *fel-ds-pa-to*, respectivamente. As sílabas formadas só de consoantes são emitidas num impulso de voz diferente da sílaba a que a tradição costuma enquadrar, mas, pelo fato de configurarem exclusivamente às margens da sílaba, a divisão acima torna-se inconcebível, mesmo sendo percebida a pronúncia real do brasileiro.

É preciso, portanto, que façamos o aluno notar a forma espontânea e lógica como os falantes usam a língua para que analisemos o grau de coerência existente e calculemos teorias fruto dessas constatações. Já que a Fonética se ocupa em estudar a forma como são faladas e ouvidas as palavras no dia a dia e os órgãos encarregados desse processo, não seria um absurdo considerar também como as pessoas compreendem esses sons.

Diante disso, o professor, cômico dessa problemática, poderá desenvolver um trabalho que possibilita o aluno a refletir sobre o caráter de centro silábico incluso na definição, tradicionalmente entendida, de vogal, consoante e *glides*, contrastando com a percepção real do aluno sobre a língua e as práticas de escrita em gêneros emergentes.

O nível de aprofundamento dessas questões podem ser definidas pelo professor conforme julgue adequado em relação à turma e à série em que ele

aplicará essa nossa proposição. Conforme sejam as possibilidades oferecidas, o professor pode ousar em sua prática na tentativa de desenvolver o espírito científico do estudante. Não importa aqui se redimensionará a visão estabelecida sobre a quem cabe funcionar no núcleo da sílaba ou se simplesmente ratificará o entendimento há anos defendido. Em qualquer das hipóteses, o ensino estará calcado no propósito de envolver o aluno numa prática reflexiva e mais significativa acerca dos fatos da língua.

6.3.3 Dígrafos

As aulas sobre dígrafos podem ainda contar com a associação à prática escrita nos gêneros emergentes, uma vez que o professor, partindo do conhecimento prévio dos alunos quando fazem uso da substituição de alguns dígrafos, a saber, QU e CH por grafemas como K e X, pode servir-se desse fato para que percebam de forma mais concreta o significado dessa classificação de fonemas.

Levando em consideração a apropriação do raciocínio lógico, as aulas poderão ainda serem direcionadas à reflexão de outras possibilidades de substituição do dígrafo por um grafema correspondente na produção dos gêneros emergentes, a fim de que ele perceba que o uso coerente de sua substituição por um único grafema ajuda a economizar tempo no processo de escrita de textos informais. Agindo, assim, o aluno tornará mais veloz a comunicação *on-line* e, caso ele queira, poderá também estender esse recurso a outros gêneros, a exemplo do envio de SMS e das anotações pessoais das explicações de professores durante as aulas tanto no caderno, quanto nos aparelhos computadores: *notebook*, *netbook*, *tablet*, celular, *smartphone*, *iPod*, *iPad*, *iPhone*.

6.4 Pesquisa

Quanto a um trabalho que vise à iniciação do aluno na pesquisa podemos considerar quatro possibilidades de atividades que podem ser aplicadas caso o professor perceba se o grau de maturidade da turma oportunize a execução. Antes, porém, é necessário que percebamos como Bagno (2003, p. 15) defende a ideia do desenvolvimento de um trabalho escolar pautado no incentivo aos alunos na

investigação científica dos fatos da língua, no sentido de criar possibilidades para que a criança aprenda a chegar sozinha às fontes de conhecimento.

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também *orientar* o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permita desviar-se das “bombas” e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.

Ao entender que a vida disponibiliza aos alunos muitas informações perniciosas, o autor, além de eleger a orientação do professor como se fosse o *fião de Ariadne responsável por salvá-los do labirinto*, reforça nosso posicionamento ao definirmos o desenvolvimento do pensamento independente como principal objetivo a ser atingido por nossa proposta de intervenção pedagógica.

Embora compreendamos a pesquisa enquanto “[...] investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento científico e estruturado sobre um assunto específico” (BAGNO, 2003, p. 18), enfatizamos a necessidade de que o nível de abordagem dos temas a serem pesquisados seja adequado ao grau de conhecimento do alunos que desenvolverão a pesquisa. Isso quer dizer que o trabalho não pode ser apenas uma coleta de informações cuja finalidade seja a atribuição de uma nota nem tampouco ao nível acadêmico, isso exige do professor orientador uma percepção aguçada sobre as reais capacidades da turma.

Feitas essas considerações, o nosso trabalho de investigação sobre como os alunos grafam no bate-papo e postagem do *Facebook* referenda-nos a sugerir pesquisas no sentido de

- reconhecer o uso da falta de regularidades gráfica presente nos textos emergentes.
- identificar a influência da grafia comumente praticada e cuja criação é atribuída à tecnologia da informação em textos escolares.
- pesquisar textos do *Facebook*, bate-papo e postagens, afim de perceber se a grafia nesses gêneros se assemelham, bem como, se possível for, comparar com outras redes sociais, a exemplo do *WhatsApp* e *Instagram*.
- comparar o aspecto da dupla grafia para uma mesma palavra em textos do século XII a XVI com a norma ortográfica de 1971 e o novo acordo ortográfico de 1990, (período de transição por qual passamos).

A nossa pesquisa potencializa inúmeras possibilidades para o trabalho em sala de aula e suas formas de enfoque também podem ser dadas conforme o professor julgue adequadas ao abordá-las em seu fazer pedagógico. Não foi pretensão nossa sugerir métodos consonantes a nenhuma corrente de pensamento científico, fosse ela linguística ou pedagógica. Focamos apenas na construção de proposições suscitadas por uma realidade informada pelo estudo a que nos propusemos e que julgamos serem viáveis ao ensino da língua.

7. REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. (2010). **Linguagem de internet preocupa educadores:** Escolas buscam estratégias para atrair a atenção dos alunos para escrita e literatura. O Estadão, 23 de agosto. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,linguagem-de-internet-preocupa-educadores,598839,0.htm>. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

ANDRADE, Carlos Drummond. **Mãos dadas**. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/Mjk1NzQ4/>. Acesso em 26.06.2014.

ARAÚJO, Júlio César Rosa de. **A conversa na web:** o estudo da transmutação em um gênero textual. IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio. & XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). Hipertexto e gêneros textuais. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 3, p. 91-109.

ASSIS, Juliana Alves. **Ensino/aprendizagem da escrita e tecnologia digital:** o e-mail como objeto de estudo e de trabalho em sala de aula. IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 11, p. 209-239.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. 12ª. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola:** como é, como se faz. 14ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

BARRETO, Valdineia. **O internetês:** O vocabulário abreviado da internet! Uso ou não? Disponível em <http://www.universopedagogia.com/2013/04/o-internetes-o-vocabulario-abreviado-da.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

BASILIO, Margarida. **Teoria lexical**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1989.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

Bezerra (2002, p. 40)

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos**. IN: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-43.

BRAÇAROTO, Leandro. **Internetês ou Português: O Analfabetismo Virtual**. Artigo disponível em <http://meuartigo.brasilecola.com/portugues/internetes-ou-portuguesanalfabetismo-virtual.htm>. Acesso em 20.06.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos. Introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 21ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

CARDOSO, Elis de Almeida. **A formação histórica do léxico da língua portuguesa**. In: SILVA, Luiz Antônio da (org). *A língua que falamos: Português: variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005-2007. Cap. 6, p. 163-182.

CARONE, Flávia de Barros. **Morfossintaxe**. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série fundamentos).

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: contexto, 2012.

CHRISTIANO, Maria Elizabeth A. e CASTRO, Onireves Monteiro de. **Do texto ao hipertexto: pontos e contrapontos**. IN: SILVA, Camilo Rosa; CHRISTIANO, Maria Elizabeth A.; CASTRO, Onireves Monteiro de. *João Pessoa: Idéia*, 2003, p. 145-155.

COSCARELLI, Carla Viana. **Texto versus hipertextos na teoria e na prática**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 6, p. 147-174.

_____. **Alfabetização e letramento digital**. IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 3, p. 25-40.

_____. **Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio**. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 9, p. 549-564, set/dez.2009.

COSTAa, Sérgio Roberto. **Oralidade, escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet**. IN: FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (org.). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade). Cap. 2, p. 19-27.

COSTAb, Sérgio Roberto. **Leitura e escrita de hipertextos: implicações didático-pedagógicas e curriculares**. IN: FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (org.). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade). Cap. 4, p. 37-43.

DIAS, Marcelo Cafiero. **Rotas de navegação: a importância das hipóteses para a compreensão de hipertextos**. IN: COSCARELLI, Carla Viana.(org.). Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 3, p. 67-91.

Dicionário do Aurélio disponível em <http://www.dicionariodoaurelio.com/Tipo.html>. Acesso em 05.06.2014.

Dicionário do internetês. Disponível em <http://www.internetes.com.br>.

Dicionário *on-line* **VOLP** (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa). Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=23>.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

FAUSTINI, Marcus. **Rolezinho: 2014 que orkutiza 2013**. Coluna disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/rolezinho-2014-que-orkutiza-2013-11181654>.

Acesso em 04 de fevereiro de 2014.

FONTENELE, Marina. **Uso do internetês pode prejudicar futuro profissional, diz especialista**. Matéria do portal G1 Sergipe. Disponível em

<http://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2013/10/uso-do-internetes-pode-prejudicar-futuro-profissional-diz-especialista.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

GRICE, Herbert Paul. **Máximas conversacionais**. IN: CHARAUDEAU, Patrick e MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. 3ª. ed. São Paulo: contexto, 2014.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **Os hiperlinks e o desafio das conexões em hipertexto enciclopédico digital**. IN: COSCARELLI, Carla Viana.(org.) Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 2, p. 37-66.

HORA, Demerval da. **Fonética e fonologia**. Disponível em

http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/wpcontent/uploads/2009/07/Fonetica_e_Fonologia.pdf. Acesso em 29.12.2013.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso 'ensinar' o letramento?: Não basta ensinar a ler e escrever?** Disponível em:

http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/ Acesso em 05 de setembro de 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. Cap.1-5, p. 9-122.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. Cap. 1.p. 09-26.

_____ **Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social**. IN: LEFFA, Vilson José; PEREIRA, A. E. (Orgs.). Ensino de leitura e produção

textual: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37 (disponível em: <http://www.leffa.pro.br/perspec.htm>) acessado em 09.04.2004.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 37^a. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **A dimensão social das palavras**. In: SILVA, Luiz Antônio da (org.). *A língua que falamos: Português: história, variação e discurso*. São Paulo: globo, 2005. Cap. 5, p. 121-161.

LUCAS, Diego. **Dicionário de internetês**. Disponível em <http://linguadedoido.blogspot.com.br/2008/07/dicionrio-de-internets.html>. Acesso em 02 de janeiro de 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. *IN*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. & XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). *Hipertexto e gêneros textuais*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-67.

_____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. *IN*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

_____. **O léxico: lista, rede ou cognição social?** *IN*: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (orgs.) *Sentido e significação: Em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: contexto, 2014. Cap. 11, p.263-284.

Mc Duduzinho. **Normal, Mamãe Passou Açúcar Em Mim**. Letra da música disponível em <http://letras.mus.br/mc-duduzinho/normal-mamae-passou-acucar-em-mim/>. Acesso em 17.05.2014.

MEGALE, Heitor. **Língua Portuguesa: fenômenos históricos e a variedade atual**. In: SILVA, Luiz Antônio da (org). *A língua que falamos: Português: variação e discurso*. São Paulo: Globo, 2005. Cap. 10, p. 269-291.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.

MOUTINHO, Marcelo. **O conto por contistas**. (2003). IN: CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português: linguagens. 5ª. ed. São Paulo: Atual, 2005. Cap. 15, p. 134.

MURANO, Edgard. **O texto na era digital**: Para além do internetês, a internet está mudando a maneira como lemos e escrevemos. Revista Língua, 2011. Disponível em <http://revistalingua.uol.com.br/textos/64/artigo249031-1.asp>. Acesso em 29.05.2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **E-mail**: um novo gênero textual. IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). Hipertexto e gêneros textuais. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 2, p. 68-90.

PEREIRA, Ana Paula M. S. e MOURA, Mirtes Zoé da Silva. **A produção discursiva nas salas de bate-papo**: formas e características processuais. IN: FREITAS, Maria Teresa de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (org.). Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade). Cap. 6, p. 65-83.

PEREIRA, João Thomaz. **Educação e sociedade da informação**. IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 1, p. 13-24.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PORTAL G1. **Facebook completa 10 anos**: veja a evolução da rede social. Disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/02/facebook-completa-10-anos-veja-evolucao-da-rede-social.html>. Acesso em 05.de junho 2014.

POSSENTI, Sírio. Entrevista ao Programa Sem Censura - TVE/RJ. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=BqFxEyNiTpk>. Acesso em 04.01.2014.

Revista Carta Capital *on-line*. **EUA têm acesso direto aos servidores de Google, Facebook e Apple, dizem jornais**. Matéria disponível em

<http://www.cartacapital.com.br/internacional/eua-tem-acesso-direto-aos-servidores-de-google-facebook-e-apple-diz-jornal-5976.html> Acesso em 05 de junho de 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Convergências e divergências em navegação e leitura**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 4, p.93-120

RIBEIRO, José Otacílio. **Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica**. IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 5, p. 85-97.

ROCHA, Yula. **Facebook completa dez anos de história**. Reportagem disponível em <http://www.sbt.com.br/jornalismo/noticias/38895/Facebook-completa-dez-anos-de-historia.html#.UvlatrSGOvE>. Acesso em 04.02.2014.

SANTOS, Else Martins dos. **Chat: e agora@?** Novas regras, nova escrita. IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 9, p. 151-183.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem. V.3, nº 5, 2005.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. 2º. período. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SILVA, Maria Aparecida Araújo e. **Hipertextualidade como condição cognitiva**. IN: COSCARELLI, Carla Viana. (org.) Hipertextos na teoria e na prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. Cap. 5, p.121-145.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Willy Paredes (org.) **Novo acordo ortográfico: comentado e ilustrado**. João Pessoa, PB: MVC, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus. 5ª. ed.** São Paulo: Cortez, 2000.

Veríssimo, Luís Fernando. **O gigolô das palavras.** Disponível em http://ensinomediodigital.fgv.br/disciplinas/portugues/curso1/aula3/artigos/o_gigolo_das_palavras.pdf. Acesso em 05.01.2014.

XAVIER, Antônio Carlos. **Leitura, texto e hipertexto.** IN: MARCUSCHI, Luiz Antônio e XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). Hipertexto e gêneros textuais. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 170-192.

ZUMPARO, Antônio. **A angústia da interface.** IN: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. Cap. 6, p. 99-104.