



Andrea Cristian Fusco

Práticas letradas/ escritas na internet: marcas do outro no processo de
textualização via MSN

São José do Rio Preto
2012

ANDREA CRISTIAN FUSCO

**PRÁTICAS LETRADAS/ESCRITAS NA INTERNET:
MARCAS DO OUTRO NO PROCESSO
DE TEXTUALIZAÇÃO VIA MSN**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de São José do Rio Preto (SP), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos (Área de Concentração: Análise Linguística).

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Cristina Komesu

São José do Rio Preto

2012

Fusco, Andrea Cristian.

Práticas letradas/escritas na internet: marcas do outro no processo de textualização via MSN / Andrea Cristian Fusco.
- São José do Rio Preto: [s.n.], 2012.

117f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Fabiana Cristina Komesu

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Linguística textual. 3. Linguagem na Internet. 4. Comunicação escrita. 5. Letramento.

I. Komesu, Fabiana Cristina. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.
III. Título.

CDU – 81'42

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Câmpus de São José do Rio Preto - UNESP

Andrea Cristian Fusco

Práticas letradas/escritas na internet: marcas do outro no processo de
textualização via MSN

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Área de Concentração – Análise Linguística, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Fabiana Cristina Komesu
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP – Marília

Prof^a. Dr^a. Fernanda Correa Silveira Galli
USP – Ribeirão Preto

São José do Rio Preto
18/maio/2012

AGRADECIMENTOS

à Fabiana Komesu, pela orientação, pela confiança, pela amizade e compreensão;

ao Prof. Dr. Lourenço Chacon e à Prof^a. Dr^a. Fernanda Galli pelas valiosas contribuições;

à Prof^a Dr^a Cristiane Carneiro Capristano pelas importantes contribuições dadas no III SELIN -Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP;

à Prof^a Dr^a Sanderléia Roberta Longhin pela gentileza de disponibilizar-se para a banca examinadora;

à Prof^a. Dr^a. Luciani Tenani, pelos conselhos e incentivos;

aos professores do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pelas contribuições à minha formação acadêmica;

aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, com os quais pude compartilhar reflexões, dúvidas, angústias e sorrisos;

aos meus familiares, em especial, à Telma, pela força, incentivo e carinho de Mãe;

aos meus alunos, sem os quais este trabalho não se realizaria;

e, em especial, ao Carlos, companheiro de todas as horas,

minha sincera gratidão.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2. MATERIAL E MÉTODO.....	37
2.1. A natureza (fluida) do material.....	37
2.2. O <i>software</i>	43
2.3. Os sujeitos participantes	45
2.4. A coleta dos dados	46
2.5. Definição do <i>corpus</i>	47
3. ANÁLISE DOS DADOS	50
3.1. Procedimentos de análise.....	50
3.2. Marcas (do outro) no processo de textualização via MSN.....	52
3.2.1 A presença da função professora	52
3.2.2. Uso de “senhora”	52
3.2.3. A presença da função professora de Língua Portuguesa	78
3.2. 4. Metalinguagem	79
3.2.5. Concordância verbal e nominal	87
3.2.6. Marcas de concordância	89
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
ANEXO	116

RESUMO

Este trabalho de pesquisa propõe-se a investigar *se e de que modo* a relação aluno/professora de Língua Portuguesa se (re)constitui em práticas de letramento/escrita em ambientes virtuais de enunciação. O conjunto do material é formado por 23 “conversas” via *Windows Live Messenger* (popularmente chamado de MSN), coletadas entre 2010 e 2011, totalizando 8h31min de interação *on-line* entre adolescentes — alunos da rede municipal de ensino de São José do Rio Preto (SP), na faixa etária de 13 a 15 anos, com acesso frequente à internet e às práticas de letramento/escrita em meio digital — e professora de Língua Portuguesa. Ao analisarem-se essas “conversas”, tenciona-se discutir que a escrita em ambientes digitais — por ser prática social de linguagem — não se constitui apenas em função da tecnologia que lhe dá suporte — embora não se possa desprezá-la —, mas a partir de um conjunto de relações dialógicas com a alteridade. Ao apresentar análise descritiva do *corpus* à luz dos conceitos de heterogeneidade propostos por Authier-Revuz (2004) e do modo heterogêneo de constituição da escrita, proposto por Corrêa (2004), este trabalho busca investigar, nos enunciados analisados, marcas linguísticas que demonstrem que a escrita constitui-se como modo de enunciação dividida entre sujeitos socialmente organizados e historicamente situados. Nesse contexto, o presente trabalho discute marcas linguísticas — pontos de heterogeneidade — que denotam que, ao “conversarem” pelo MSN, os sujeitos, ao mesmo tempo, atualizam e transformam as relações que os constituem enquanto aluno e professora.

Palavras-chave: escrita; letramento; heterogeneidade; internet; MSN.

ABSTRACT

This research paper aims to investigate if and in which way the Portuguese Language teacher/student relation is (re)established in literacy/writing practices in virtual environments of utterance. The material, which was collected between 2010 and 2011, is composed of 23 “chats” via *Windows Live Messenger* (MSN), with a total of 8h31min online interaction between the teenagers – local school students from São José do Rio Preto (SP), between 13 and 15 years old, who frequently had access to the internet and the literacy/writing practices in electronic format - and the Portuguese Language teacher. The analyzes of these chats argues that the writing in digital environment – for being language social practice- is not only constituted by the technological function support – although this cannot be despised -, but also from a group of dialogue relations on account of the otherness. By presenting the corpus descriptive analyzes according to the concepts of heterogeneity suggested by Authier-Revuz (2004) and the heterogeneous mode of the writing constitution proposed by Corrêa (2004), this paper aims to show (in the analyzed material) linguistic marks, which demonstrate that the writing consists of utterance mode, divided into socially organized and historically situated individuals. The present paper then, tries to show that it is possible to point out linguistic marks - heterogeneity points – ,which mean that once individuals are chatting on the MSN, they are not only updating their already constituted teacher/student relation, but also transforming it.

Key words: *writing; literacy; heterogeneity; internet; MSN.*

Introdução

Este trabalho de pesquisa tem por objetivos analisar *se e de que modo* relações constituídas dentro e fora do espaço *on-line* afetam o processo de enunciação escrita via *Windows Live Messenger* (popularmente conhecido pela sigla MSN). Mais especificamente, ao analisarem-se “conversas” trocadas entre alunos e professora de Língua Portuguesa, tendo-se por suporte o MSN, busca-se colocar em evidência a multiplicidade de fatores, internos e externos ao sistema da língua, que exercem influência sobre a atividade de enunciação escrita em meios digitais. Ao investigar marcas linguísticas e discursivas que remetam à presença constitutiva da alteridade no processo de enunciação, a análise proposta neste trabalho tenciona demonstrar que a escrita constitui-se enquanto modo de enunciação dividida entre sujeitos — socialmente organizados e historicamente situados — sobre os quais atua um conjunto de representações de si, do outro e da própria escrita.

Dentre possíveis justificativas para a seleção do material analisado nesta pesquisa, estão tanto a crescente popularização do acesso à internet no Brasil quanto as críticas depreciativas acerca das práticas de escrita em meio digital. Segundo notícia publicada pelo Portal *UOL* em 30 de junho de 2010, no Brasil, usuários de internet na faixa etária de 6 a 14 anos consomem até 60% de seu tempo *on-line* em redes sociais e *sites* de entretenimento. De acordo com a pesquisa, realizada pela agência *Score*, com base nos levantamentos feitos no mês de maio de 2010, essas crianças e esses adolescentes ocupam 22% das horas que passam diante do computador com troca de mensagens instantâneas em programas como o *Windows Live Messenger*.

Considerando-se a faixa etária dos usuários divulgada pela pesquisa, quais seriam as possíveis consequências do exercício dessa atividade verbal? Assumindo uma visão um tanto quanto negativa das práticas de escrita na internet, os mais conservadores acreditam que os

efeitos da exposição dos jovens a práticas escritas como as “conversas” via MSN seriam desastrosos em razão da escrita peculiar da qual normalmente fazem uso nesses ambientes virtuais — o chamado “internetês”. De acordo com o discurso anônimo do senso comum, esse tipo de escrita seria mais um obstáculo para a aprendizagem da ortografia oficial. Além disso, por estarem em constante contato com essa atividade — seja na leitura ou na produção de gêneros digitais —, os jovens estariam fadados ao fracasso na produção de outros gêneros tradicionalmente ensinados na escola.

Sobre esse assunto, a coluna de variedades intitulada *Todoprosa*, assinada pelo jornalista e escritor Sergio Rodrigues e voltada para notícias e comentários sobre o mundo da literatura, publicou, recentemente, em 10/02/2011, o artigo *Uhu!!!Txt é d+!!!!*¹ no qual se apresentam conclusões de pesquisas realizadas pela Universidade de Coventry, na Inglaterra, acerca das influências de práticas de escrita digitais no que o estudo considera “declínio dos padrões de letramento infantil”. Segundo o colunista, o estudo conduzido por uma psicóloga e pesquisadora durante dez anos com crianças entre 8 e 12 anos aponta que, ao contrário do que afirma o senso comum, “teclar” mensagens no celular ou “conversar” pelo MSN não faz mal a ninguém. O estudo conclui ainda que quem costuma envolver-se com a escrita em meio digital adquire maior capacidade de leitura e escrita.

Do ponto de vista do colunista, ainda que as conclusões do estudo possam ser contraintuitivas, não são surpreendentes: “Há cerca de uma década, costumo tranquilizar leitores alarmados dizendo que, filosoficamente, não há diferença entre a notação cifrada da cultura virtual e a velha Língua do Pê.” Na continuidade do artigo, o colunista simula questionamento próprio do discurso anônimo do senso comum acerca da influência negativa da escrita digital sobre o uso da ortografia convencional: “Ah, mas os pequenos bárbaros

¹ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/todoprosa/pelo-mundo/uhu-txt-eh-d/>. Acesso em: 26 jan. 2012.

digitais não vão acabar esquecendo que *msg* é ‘mensagem’, transformando a ortografia em bagunça?”. Em resposta, o próprio colunista afirma que a “ortografia é apenas o verniz da língua”, estando sujeita às transformações de seu tempo. Para terminar seu texto, o colunista considera que uma geração como a dele, que foi criada “vendo televisão”, sabe bem o que poderia ser considerado um “ambiente hostil à cultura escrita” — esta, após meio século “perdendo a guerra”, tem na internet uma poderosa e inesperada aliada.

O articulista assume posicionamento favorável às práticas de escrita na internet e conduz seu artigo de forma a induzir o leitor a pelo menos refletir sobre o assunto. Entretanto, dentre os dezoito comentários² que se seguem ao artigo, nove constituem-se em opiniões contrárias à do colunista. Ainda que diante de resultados científicos, alguns comentaristas discordam da pesquisadora e afirmam que o uso da ortografia não convencional transforma a atividade de escrita num malefício para o próprio escrevente.

A idealização da pureza da forma se faz presente em afirmações como: “a língua portuguesa é tão bela é triste vê-la corrompida desta forma”.³ O domínio da escrita é associado ao bom desempenho profissional: “se os profissionais de hoje (advogados, médicos, engenheiros, etc) (...) já não são muito íntimos do uso correto da língua, quero ver uma petição feita por um advogado daqui uns dez anos!”. Há também os idealizadores do passado que, revestidos de “saudosismo”, sequer percebem as próprias “falhas” de escrita:

Se agente comparar uma redação de um adolescente de agora e de um adolescente da mesma idade a uns 15 anos atras agente percebe a diferença... Muitas vezes por falta de atenção ou por esta acostumado a escrever errado sempre escreve do mesmo jeito. Seria bom se todos tivessem a consciencia do problema maais.....

² Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/todoprosa/pelo-mundo/uhu-txt-eh-d/>. Acesso em: 26 jan.2012.

³ O texto foi reproduzido como apresentado no original.

Como de pode notar, o comentarista, ao valorizar a escrita dos adolescentes de 15 anos atrás — época em que, provavelmente, ele era adolescente —, comete os mesmos “deslizes” que, de seu ponto de vista, supostamente, os escreventes de hoje, usuários de internet, cometeriam: usa “agente” no lugar de “a gente”, “esta” em vez de “estar”, “a” no lugar de “há” e não acentua a palavra “consciência”. De modo geral, os comentários demonstram que é por não valorizar a “beleza” da língua, corrompendo-a com abreviaturas e desrespeito às convenções ortográficas, que as práticas de escrita na internet vêm sendo alvo de críticas e polêmicas.

A valorização da escrita explica-se, principalmente, por sua natureza semiótica, por sua materialidade gráfico-visual. A relativa estabilidade do material escrito acabou por vincular a escrita a práticas sociais de forte influência na vida cotidiana. A permanência da materialidade gráfica no tempo e no espaço fez da escrita um instrumento de institucionalização do poder (CORRÊA, 2004). A sociedade politicamente organizada, representada pela figura do Estado, apropriou-se da escrita tanto para legitimar e validar seus atos, quanto para reafirmar, por meio de leis, decretos e certidões de compra e venda, por exemplo, sua presença na vida dos cidadãos. Dessa forma, a língua escrita oficial (padrão do Estado, modelo para o cidadão) adquiriu prestígio e respeito na sociedade.

Essa valorização do sistema gráfico deixa entrever o pressuposto de que é a escrita — e não a fala — que garante a unidade da língua. Unidade esta que, somada à noção de territorialidade, consolida o sentimento de nacionalidade e pertencimento a uma cultura entre os sujeitos de um lugar. « *Je te comprends, tu me comprends, c’est donc que nous parlons la même langue* »⁴ (YAGUELLO, 1988, p. 33). Há, portanto, um sentimento de língua que se constitui no imaginário dos falantes e que parece atingir seu grau máximo de expressividade na preservação da pureza da forma. A partir de sua vivência pessoal, que é também coletiva, e

⁴ “Eu te compreendo, tu me compreendes, é porque nós falamos a mesma língua” (tradução nossa).

dos grupos sociais dos quais participa, o falante passa a entender a língua como objeto simbólico ao qual associam-se valores afetivos, estéticos e morais. Nesse sentido, a materialidade escrita passa a representar também a “integridade” da própria língua — e do povo que dela faz uso — tornando-se uma espécie de guardião desses valores (YAGUELLO, *op.cit.* p. 11).

Segundo Rojo (2009), o desprezo pelo internetês é um exemplo claro da desvalorização de práticas de letramento originadas na vida cotidiana, longe do controle institucionalizado por organizações formais como a escola, a igreja ou o sistema burocrático do Estado. Para a autora “o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula — bate-papo em *chats*, comunicação síncrona por escrito em ferramentas como o MSN e *blogs*” (ROJO, *op.cit.*p.103). Na concepção da autora, o internetês corresponde a “um modo situado de funcionamento da linguagem” que atende a necessidades específicas das conversas via internet: rapidez, simplificação do uso do teclado, contato mais íntimo, familiar e informal entre interlocutores. (ROJO, *op.cit.*p.105).

Komesu & Tenani (2009), por sua vez, ao assumirem a heterogeneidade como traço constitutivo da linguagem, consideram o internetês como “uma possibilidade da língua e do discurso” que permite a interação entre sujeitos inseridos numa dada prática de linguagem. Ao apresentarem a análise de enunciados escritos característicos do internetês, as autoras buscam enfatizar a importância da relação entre linguagem e vida social, evidenciando que é “por meio da língua em funcionamento que o sujeito dialoga com o outro, constituindo-se como sujeito da linguagem” (KOMESU & TENANI, *op.cit.*p. 621).

Em uma breve definição do português normalmente usado na internet para troca de mensagens pessoais, Komesu (2007) refere-se ao internetês como “forma grafolinguística que se difundiu em gêneros como *chats*, *blogs* e redes sociais” caracterizada — do ponto de vista

do senso comum —“por simplificações de palavras que levariam em consideração, para sua composição, a modalidade falada (em sua vertente popular e estigmatizada) da língua”.

A autora aponta para o fato de que muitas são as críticas da sociedade às práticas escritas na internet. O senso comum quase sempre atribui à escrita usada na internet em ambientes voltados para a comunicação interpessoal um caráter de decadência, além de considerá-la “uma iminente ameaça ao ideal de homogeneidade da língua” (KOMESU; TENANI, 2009). Segundo Komesu (*op.cit.*), tais posicionamentos depreciativos em relação ao internetês partem do pressuposto de que há uma modalidade escrita “pura” da língua, aquela associada à norma culta padrão, supostamente sem influências da fala e que deveria ser seguida em qualquer situação enunciativa. Dessa perspectiva, a fala torna-se o lugar do erro, enquanto a escrita — partindo do pressuposto da homogeneidade do sistema da língua — é o lugar do acerto, do que é pensado, planejado e bem organizado.

Mesmo após uma década de efetivo processo de popularização da internet no Brasil,⁵ e da consequente inserção de um número cada vez maior de pessoas em atividades de escrita na rede mundial de computadores, o uso do internetês ainda provoca debates e comentários entre leitores. Não há consenso, unanimidade ou indiferença quanto ao uso do internetês. É nesse contexto que este trabalho de pesquisa busca deixar sua contribuição para os estudos da linguagem escrita em espaços virtuais de enunciação.

Para tanto, o presente trabalho divide-se da seguinte forma: na primeira seção, tem-se a fundamentação teórica, na qual se apresentam reflexões acerca da língua fundamentadas em Bakhtin (2006) e acerca da escrita com base em Gnerre (2009), Hobsbawn (2001) e Corrêa (2004). Apoiando-se no conceito de *letramento amplo* proposto por Corrêa (2001),

⁵ Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística) apontam em dados do Pnad 2009 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) que o número de brasileiros com acesso à internet cresceu 113% entre 2005 e 2008, contabilizando 55,9 milhões de usuários da rede mundial de computadores no país. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/795231-acesso-de-brasileiros-a-internet-cresce-113-em-quatro-anos-diz-ibge.shtml>. Acesso em: 10 dez. 2010.

apresentam-se ainda breves reflexões sobre letramento e alfabetização a partir de Soares (2010), Street (2007), Kleiman (2003) e Rojo (2009).

Na continuidade do trabalho, seção segunda, em “Material e Método” tem-se o recorte do *corpus*, considerações sobre os sujeitos e informações sobre a coleta dos dados. Destacam-se nessa seção, considerações acerca da natureza do material analisado com base no conceito de liquidez proposto por Bauman (2001). Nessa seção, o presente trabalho procura dialogar com resultados já apresentados por Komesu e Tenani (2009), Fusca (2011), Silva (2011), Santos (2011).

Na seção 3, tem-se a análise descritiva dos dados à luz dos conceitos de heterogeneidade marcada e heterogeneidade constitutiva, propostos por Authier-Revuz (2004), e heterogeneidade da escrita, proposto por Corrêa (2004). O trabalho de análise ocupa-se de marcas enunciativas que, da perspectiva teórica assumida, apontam para possíveis relações entre os escreventes e a alteridade que os constitui. Na seção 4, apresentam-se considerações finais resultantes do processo de análise. Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas do trabalho.

1. Fundamentação Teórica

Para Bakhtin (2006), linguagem e vida estão intrinsecamente relacionadas, pois toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem. Dado o caráter múltiplo da atividade humana, bem como a multiplicidade das esferas sociais em que se realiza, múltiplas também são as formas com que essas atividades se concretizam no cotidiano da linguagem. Dentre todas as formas de expressão da linguagem, a língua é aquela que se sobressai por estar presente no cotidiano de toda e qualquer sociedade. Segundo Bakhtin, a língua penetra a vida por meio de fatos linguísticos concretos, os quais correspondem ao que convencionou chamar de *enunciados*.

Moldados a partir de condições e finalidades inerentes a uma situação de uso própria da esfera de atividade humana com a qual se relacionam, os enunciados assumem formas ou tipos variados de organização dos recursos linguísticos e extralinguísticos que os constituem. Tal organização, que vai além de escolhas meramente gramaticais ou estruturais, permite tanto atribuir ao enunciado relativa estabilidade formal quanto relacioná-lo a uma dada esfera de atividade humana. Esse conjunto de traços marcados no enunciado constitui o que Bakhtin definiu por *gênero do discurso*.

Para Bakhtin (2006), ao constituir-se em gênero do discurso, o enunciado ultrapassa o nível formal da língua, o nível oracional, para alcançar dimensão extralinguística ou, como ele propõe, *translinguística*, voltada ao exame das relações dialógicas entre os enunciados, seu modo de constituição real. Nota-se a preocupação bakhtiniana em ultrapassar a natureza “puramente linguística” do enunciado, lançando sobre os estudos da linguagem olhar mais abrangente e receptivo, filosófico.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.

Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilo. (*op. cit.* p. 268)

Bakhtin (2006) vai além da clássica concepção de linguagem, herdada dos estudos linguísticos saussurianos, que considera a língua um sistema de signos compartilhado por um grupo de indivíduos que se comunicam entre si. Na tradição estruturalista que se instaurou a partir de Saussure (1975), o sujeito não se constitui como objeto dos estudos da linguagem. Ainda que reconhecesse a existência do que chamou de “linguística da fala” (o lado individual da língua, *la parole*), conceito que se constrói em oposição à linguística da língua (o lado social, *la langue*), Saussure e muitos de seus seguidores concentraram suas análises em aspectos internos ao sistema da língua. Buscavam regras que permitissem conhecer melhor o funcionamento dos sistemas linguísticos como todos homogêneos e estáveis, segundo códigos dos quais os falantes se apropriariam para comunicarem-se uns com os outros.

Do ponto de vista estruturalista, enquanto a língua é social, coletiva e pertencente a toda comunidade linguística, a fala, por sua vez, é individual e seria pouco representativa do funcionamento do sistema da língua. O sujeito — concebido, da perspectiva saussuriana, como “falante” — ocupa, portanto, apenas o estatuto de usuário de um sistema, um código pronto, construído pela coletividade.

A respeito da noção de instrumentalização da língua, Corrêa (2002), ao analisar escolhas e exclusões teóricas da perspectiva saussuriana, destaca que entender a língua apenas como instrumento social⁶ para se chegar a um fim — a comunicação —, é destituí-la de sua dimensão de prática socialmente institucionalizada e, portanto, sujeita às relações de poder e de conflito que regulam seu funcionamento. Essa simplificação acaba por resultar numa visão abstracionista da língua.

⁶ No contexto apresentado, o da teoria saussuriana, “social” assume o sentido de “coletivo”. A língua é construto social, no sentido de que é código, sistema de regras, compartilhado por uma dada sociedade. Não está subentendida, no contexto, referência alguma a “interação social entre sujeitos”.

Em oposição às concepções saussurianas, para Bakhtin (2006), os sentidos só se constituem como tais na presença de sujeitos que interagem entre si. Essa interação se dá por meio de enunciados moldados em formas mais ou menos estáveis, os já mencionados gêneros do discurso. Todo enunciado contém em si *resposta* a outros tantos enunciados já ditos e ainda por dizer. Metaforicamente, cada enunciado é um elo da incompleta (porque sempre em constituição) corrente discursiva na qual os sujeitos encontram-se “aprisionados”. Essa relação responsiva não se dá exclusivamente de maneira direta. Ou seja, um enunciado não é, necessariamente, resposta direta a outro enunciado preexistente. O que ocorre é que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p.297).

Enunciados não correspondem a unidades da língua. Dito de outro modo, enunciados não são orações encadeadas simplesmente. O enunciado, no pensamento bakhtiniano, tem relação imediata com a realidade; portanto, está historicamente situado, está inserido num contexto histórico, social, cultural e ideológico. A oração, por sua vez, é virtualidade, potencialidade da língua que pode ser reproduzida a qualquer momento por qualquer falante. Enquanto unidade da língua, a oração apresenta acabamento próprio e seu sentido não pertence a ninguém. Avaliada de um ponto de vista estrutural — como nas análises de Saussure criticadas por Bakhtin —, a oração é perfeitamente compreensível pelos falantes de uma língua, mas não se constitui em enunciado porque está esvaziada do caráter responsivo da linguagem.

Os dizeres, os enunciados, estão sempre à espera de uma resposta. Daí vem o caráter inacabado da linguagem. Os enunciados dialogam entre si. Orientam-se para o já-dito, fazem parte de *memória (inter)discursiva*, que estabelece, no plano da textualização e da história, (re)formulação de enunciados nas diversas situações enunciativas praticadas pelos sujeitos em determinado quadro institucional. Os enunciados são linguísticos e históricos — dialógicos.

Dada a possibilidade da dialogia, o enunciado assume uma entre duas tendências. Camufla-se na monofonia do discurso, isto é, tende ao apagamento da multiplicidade de vozes que lhe são constitutivas, privilegiando apenas uma que parece ser única. Ou demonstra-se polifônico, apontando para a pluralidade de vozes que o constituem. Em ambas as tendências, é importante ressaltar a impossibilidade de se resgatar todas as vozes presentes num enunciado, uma vez que não se pode reproduzi-lo em um novo contexto.

Por estar histórica e socialmente situado, cada enunciado é único. É um fazer linguístico moldado pela dinâmica das relações sociais. O enunciator assume, portanto, estatuto de sujeito de uma prática linguística. No âmbito da linguagem dialógica, *sujeito* não corresponde apenas à simples representação de pessoa física que assume a posição de enunciator numa dada situação de enunciação, mas às representações sociais que dividem um dado espaço enunciativo. Portanto, num enunciado podem-se encontrar marcas enunciativas tanto da delimitação da subjetividade de um enunciator, quanto do tecido social que o constitui.

Esse “novo”⁷ estatuto (o de sujeito) permite situar o enunciator em oposição ao falante — usuário de um sistema — teorizado por Saussure. Consequentemente, instaura-se uma “nova”⁸ concepção de língua, aquela que se mantém viva na interação social verbal entre sujeitos. Nessa perspectiva, *social* remete não apenas à estabilidade do que é coletivo — o sistema da língua, proposto por Saussure —, mas também à instabilidade do que é constituído por vozes múltiplas, opostas, que se impõem umas às outras, que medem forças, que emergem e submergem no espaço interativo da linguagem. Ao mostrar-se dialógica, a língua mostra-se em sua complexidade. A aparente uniformidade de um sistema estável, normatizado por regras, “esconde” uma profusão de vozes múltiplas, consoantes e dissonantes entre si.

⁷ A opção pelo uso de aspas se dá em função da relação com o leitor/interlocutor pressuposto. “Novo” e “nova” são escolhas que se justificam apenas na construção dos sentidos do texto aqui apresentado. Não se trata, efetivamente, de ineditismo, uma vez que consideramos a retomada de já-ditos como condição de enunciação e, portanto, de produção de enunciados.

⁸ Cf. nota anterior.

Há de se ressaltar que tanto a história quanto a tradição dos estudos linguísticos contribuíram para a cristalização do conceito de “língua ideal” no imaginário da sociedade. Trata-se de uma noção de língua única, “correta”, homogênea para todos — traço de identidade cultural de um povo. A escrita é, em grande parte, a responsável pela consolidação desse conceito. Para Gnerre (2009, p. 29-32), ao discorrer sobre o processo de legitimação da norma padrão, “a visão tradicional da língua é muito restrita com uma ênfase forte sobre as estruturas linguísticas”, uma “visão derivada da tradição escrita”. Citando Gramsci⁹, Gnerre aponta que há duas gramáticas normativas: a não escrita e a escrita. Segundo Gnerre, para Gramsci, a gramática não escrita é a “expressão da sociedade civil”, enquanto a gramática escrita é “um endereço cultural”, “um ato de política cultural-nacional”.

Um conceito teórico bastante esclarecedor, no sentido de lançar luz à concepção de língua que há muito se cristalizou não só na sociedade brasileira, mas em quase todas as sociedades do mundo ocidental, é o de *língua semióforo*. Conceição (2008), analisando, etimologicamente, a palavra semióforo, aponta para dois radicais de origem grega. *Semeîon*, que pode ser traduzido por “signo, sinal”. E *phóros*, que por sua vez traz o sentido de “conduzir, expor, levar para frente”.

Assim, semióforo pode ser entendido como signo (visível) que aponta, conduz a algo que está além (invisível). Entendida enquanto semióforo, a língua torna-se o signo maior de uma nação, o traço maior de identidade e de unidade de um povo num dado espaço geográfico. Para garantir seu estatuto de semióforo, a língua deve, necessariamente, manter traços de homogeneidade. Tal garantia se dá pela seleção de uma variante linguística que, por relações históricas de poder, se sobressaia dentre as demais. Não qualquer variante, mas aquela que representa “a melhor parte” da sociedade, aquela que corresponde à variedade da elite, a variedade que melhor representa aqueles que se estabeleceram no poder.

⁹ *Apud* Gnerre, 2009, p.31.

Hobsbawn (2001), ao analisar o pensamento filosófico do período histórico que vai de 1848 até 1875, aponta para o fato de que idealizadores dos crescentes movimentos nacionalistas da época, não só na Europa, mas em todo o mundo, consideravam óbvio o conceito de nação, para o qual implicavam fatores como história, cultura, etnia e, cada vez mais, a língua.

A “nação”¹⁰ era dada como coisa óbvia. (...) na era da construção de nações, acreditava-se que isso implicava a lógica necessária assim como a desejada transformação de “nações” em Estados-nações soberanos, com um território coerente, definido pela área ocupada pelos membros da “nação”, que por sua vez era definida por sua história, cultura comum, composição étnica e, com crescente importância, a *língua*. Mas não há nada de óbvio nessa implicação. (*op. cit.* p. 127-128)

Na verdade, Hobsbawn (2001) atenta para a artificialidade do conceito de nação, o qual se legitimou muito mais por estratégias de unificação de pessoas em torno de um Estado politicamente organizado do que em função de traços identitários existentes entre elas. Nesse contexto, as elites interessadas no fortalecimento e no desenvolvimento dos Estados nacionais trataram de pôr em prática estratégias que garantissem seus interesses. Dentre elas, destacam-se o serviço militar obrigatório (garantia da territorialidade) e a educação formal (alfabetização em dada modalidade de língua reconhecida como nacional). Falar uma mesma língua não implica, necessariamente, construção de um real sentimento de nacionalidade, mas, certamente, constituiu-se num forte argumento em favor da unidade nacional.

Mesmo assim, malgrado poderosos sentimentos e lealdades nacionais, (...) a “nação” não era algo de nascimento espontâneo, mas um artefato. Precisava realmente ser construída. Daí a importância crucial das instituições que podiam *impor* a uniformidade nacional, que eram principalmente o Estado, especialmente a educação do Estado, emprego do Estado e, nos países que adotavam, o serviço militar

¹⁰ O termo é usado pelo autor, originalmente, entre aspas, para se referir a um conceito da época tratada (segunda metade do século XIX), o qual se aproxima do que hoje seria chamado de “nacionalismo”.

obrigatório. (...) De fato, para os novos Estados-nações, essas instituições eram de importância crucial, pois apenas através delas a “língua nacional” (geralmente construída antes através de esforços privados) podia transformar-se na língua escrita e falada do povo, pelo menos para algumas finalidades. Os meios de comunicação de massa — nesse momento a imprensa — só podiam transformar-se em tal quando uma massa alfabetizada na linguagem padrão fosse criada. (*op. cit.* p. 141-143)

Dominar a língua oficial, a língua modelo, a língua padrão, passa a ser visto como possibilidade de ascensão social: mais uma vez, o conceito de língua semióforo faz-se pertinente. Em decorrência das relações de poder — mas também como traço de identidade cultural —, o semióforo mantém-se como símbolo que desperta o desejo dos sujeitos. Nas palavras de Conceição (2008), “Um semióforo será aquilo que tem valor simbólico de poder atrair e unir em torno de si pessoas e coisas. Tal característica pode transformá-lo num tesouro”. É preciso que os sujeitos aprendam que a língua padrão existe e se interessem por ela. Dessa perspectiva, a instituição escolar, por meio do ensino da escrita, assume papel fundamental.

Não seria contraditório dizer que é graças a um constante exercício de monofonização, isto é, de silenciamento dos traços de heterogeneidade, que se mantém a aparência homogênea do todo da língua, materializada em sua variante padrão. Como semióforo, a língua reúne pessoas e coisas em torno de si, bem como elege guardiões de seus valores simbólicos. É na escola tradicional, com o auxílio do professor de língua materna, que se aprende a língua “correta”, a língua padrão. O professor é depositário desse valor simbólico e passa a representar ideal de perfeição a ser alcançado. Entretanto, a língua homogênea, padronizada, que se aprende na escola não corresponde a suas variantes heterogeneamente constituídas fora dela. Cabe à escrita minimizar esse problema.

Auroux (1992) destaca o papel fundamental da escrita para os estudos linguísticos. É por meio da relação com a alteridade, fixada num plano material por meio da tecnologia (da)

escrita, que surge a necessidade de traduzir um texto literário, de aprender a ler outra língua, de decifrar textos religiosos. Segundo o autor, é isso que faz emergir saberes linguísticos sistematizados, os de natureza metalinguística. A escrita permitiu a objetivação da linguagem, fixando-a e materializando-a num dado recorte espacial. De acordo com Aurox (1972), no início, eram apenas listas de palavras e tabelas. Mais tarde, surgem os primeiros paradigmas sistemáticos, as primeiras terminologias gramaticais. As gramáticas surgem com a intenção de fazer compreender textos escritos. Para entender o texto escrito, fez-se necessário apreender o sistema da língua. Há, portanto, uma relação intrínseca entre escrita e normatização da língua.

Segundo Gnerre (2009, p. 28), o que garante a legitimação de processos de normatização da língua até mesmo na atualidade é, em parte, um fenômeno que os antropólogos conhecem por *amnésia da genesis*. Citando Bourdieu e Boltanski¹¹ (1975), Gnerre (op. cit. p.29) esclarece que é “a curta memória social e histórica” que “permite um tipo de legitimação que não seria possível se a origem das instituições sociais e o seu significado e função fossem perfeitamente explícitos para todos.” Em outras palavras, é a ideia de necessidade de continuidade cristalizada no imaginário social que garante a legitimação da norma. É a *amnésia da genesis* que permite que se aprenda — e que se ensine — a gramática normativa. Ainda segundo Gnerre (2009), explicações tautológicas do tipo “fazemos isso porque isso sempre foi feito” justificariam o processo histórico de legitimação da língua padrão.

A escrita alfabética, em sua materialidade gráfica, permitiu a consolidação da norma padrão, atribuindo-lhe estatuto privilegiado. Corrêa (2004) aponta para o fato de que, frequentemente, na escola, a modalidade falada da língua toma como modelo a modalidade escrita na forma padrão. Ao promover a consolidação de uma variante linguística de prestígio entre a população escolarizada, a escrita acabou por garantir para si estatuto de primazia em

¹¹ *Apud* Gnerre, 2009, p.29.

relação à fala, “imperando sobre as mais variadas formas de registro” (CORRÊA, 2004, p. XI).

Para Corrêa (2004), três razões permitiram à escrita construir seu império nas sociedades modernas: a materialidade gráfica do texto escrito; seu valor simbólico de isolamento da realidade; e a presumida permanência de sentidos atribuída ao texto escrito. Segundo o autor, aos olhos do observador incauto, “que vive sob o império da escrita”, esta assume um estatuto de língua superior ao da fala. Por ser fixável num plano material, a escrita permite-se à apreensão visual, o que faz emergir nos sujeitos a sensação da existência de sentido único para o texto escrito, uma vez que se pode retomá-lo exaustivamente por meio da visão. Por outro lado, ao projetar-se espacialmente, a escrita assume um intrínseco valor simbólico, transformando-se na “materialização da própria coisa significada”. Por fim, a invariabilidade¹² do produto escrito no decorrer do tempo atribui ao texto uma suposta permanência de sentidos, reforçando, desta forma, o aparente caráter de representação da realidade que acompanha a materialidade gráfico-sonora da escrita alfabética.

A materialidade gráfica da escrita e sua natureza simbólica de apreensão da realidade, bem como o modelo de Estado nacional com o qual está historicamente identificada, são suficientes para justificar e disseminar na sociedade a concepção de que na escrita não há variação sociolinguística. Segundo Corrêa (2004), a crença na invariância da tecnologia escrita permite que se fortaleça no imaginário da sociedade a ideia de que é a escrita que assegura a preservação da “pureza da língua”. A valorização social da escrita acabou por gerar numerosos equívocos e preconceitos quanto ao uso da língua, tanto escrita quanto falada. Sobre esses equívocos:

¹² A título de esclarecimento, vale ressaltar que não se trata de invariabilidade de sentidos, uma vez que estes — de acordo com as escolhas teóricas assumidas neste trabalho — não estão materializados no texto. O uso do termo refere-se à estabilidade adquirida pela escrita ao materializar-se numa dada superfície, seja o papel ou suportes digitais como a tela do computador, CD, *pen-drive* ou páginas eletrônicas de redes sociais.

Expressões populares como “Valeu o escrito” mostram o espaço assertivo aberto pela escrita e sua suposta força de preservação de um sentido único para o texto. Fatos como esse já evidenciam que a escrita não pode ser vista apenas como uma tecnologia. Embora essa sua condição seja um fator no estabelecimento de sentidos para o texto, não se pode afirmar que é o único nem o mais importante. Antes e depois de sua invenção ou de seu uso, há sujeitos que se definem pela relação que mantêm entre si, com outros modos de inserção na linguagem e com o mundo. (CORRÊA, 2004, p.XII-XII)

Conforme já mencionado com base em Hobsbawn (2001), ao se analisar a evolução histórica do estatuto da escrita nas sociedades modernas, conclui-se que a formação de uma massa alfabetizada foi fundamental para a consolidação do Estado e dos meios de comunicação que, num primeiro momento, correspondiam à imprensa escrita. Promover a aquisição do código escrito era tarefa de interesse do Estado, que ainda não se fortalecera como tal e que lutava pela estabilidade política e pela centralização do poder. Por meio da escrita é que se legitimaram — e ainda se legitimam — as ações do Estado: as leis se promulgam por meio de textos escritos, assim como as decisões judiciais se tornam públicas por meio da escrita. Os sujeitos, reconhecidos, ou não, como aptos ao exercício de leitura e escrita, encontram-se subjugados a leis escritas.

A ênfase na importância da aquisição do código escrito acabou por promover a ideia de que a alfabetização é um processo técnico, de caráter “neutro”, que garante ao sujeito alfabetizado a inserção em novas práticas de linguagem. Em outras palavras, a aquisição de um código baseado na relação grafema/fonema — *grosso modo*, relação letra/som — seria suficiente para garantir ao sujeito sua efetiva participação em práticas escritas socialmente instituídas.

Kleiman (2003), ao tratar das conclusões de importante estudo de Ong (1982¹³), critica a associação entre escrita e desenvolvimento cognitivo, fundamentada no pressuposto de que a escrita carregaria em si mesma um poder libertador e transformador das sociedades. Na

¹³ *Apud* Kleiman, 2003, p. 31.

perspectiva de Ong, escrita e oralidade assumem características antagônicas. Ao pensamento oral são associadas características como simplicidade, repetitividade e pouca capacidade de abstração. Em oposição, o pensamento facultado pelo exercício da escrita seria o associado à elaboração, concisão e poder de abstração. Segundo Kleiman, concepções como as de Ong (op. cit.) levam ao que Graff (1979) denominou “mito da alfabetização”, que, nas palavras da autora, “constitui-se numa ideologia dominante que vem se reproduzindo nos últimos 300 anos, garantindo ao letramento efeitos altamente positivos na vida humana”

À supervalorização da escrita associa-se a supervalorização de uma variante linguística entre outras, a variante padrão. Em razão dessa associação, há forte tendência em relacionar qualquer desvio da norma padrão com problemas de alfabetização. Essa visão tecnicista que atribui o desenvolvimento das capacidades individuais à aquisição do código alfabético favorece a permanência de mitos e preconceitos linguísticos nas sociedades modernas. No Brasil, o ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva tornou-se alvo constante de manifestações de preconceitos cristalizados na sociedade pelo “mito do letramento”. Até mesmo o cantor e compositor Caetano Veloso – conhecido por canções de caráter crítico –, em entrevista ao jornal *O Estado de São Paulo*, em 02 de novembro de 2009, deixou-se levar pelo senso comum, marcando-se de maneira preconceituosa, como se pode ver no excerto extraído do portal do jornal:

O cantor Caetano Veloso anunciou, em entrevista ao jornal **O Estado de S. Paulo**, sua decisão de votar na senadora Marina Silva para a Presidência da República, que, segundo ele, é uma mistura de Barack Obama (presidente dos Estados Unidos) e Luiz Inácio Lula da Silva, a quem chamou de "analfabeto". "Não posso deixar de votar nela. É por demais forte, simbolicamente, para eu não me abalar. Marina é Lula e é Obama ao mesmo tempo. Ela é meio preta, é cabocla, é inteligente como o Obama, não é analfabeta como o Lula, que não sabe falar, é cafona falando, grosseiro. Ela fala bem."¹⁴

¹⁴ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,caetano-diz-preferir-marina-e-chama-lula-de-analfabeto,461681,0.htm>. Acesso em 17 nov.2011 (grifo no original).

Destaca-se que Caetano Veloso protestou contra o modo como o texto foi editado. Exercendo seu direito de resposta, enviou carta à redação do jornal, a qual foi publicada tanto em edição impressa quanto *on-line*, espalhando-se, assim, pela rede. Entretanto, há duas passagens do texto da carta em que se reforça a relação (an)alfabetização/competência linguística:

O que mais me impressiona é as pessoas reagirem diante da manchete do jornal, tal como ela foi armada para criar briga, sem sequer parecerem ter lido o trecho da entrevista de onde ela foi tirada. É um país de analfabetos? A intenção sensacionalista da edição tem êxito incontestável com os leitores. Pobres de nós.¹⁵

Já no início de sua resposta, o compositor deixa clara a associação que faz entre alfabetização e competência leitora. Ele parte do pressuposto de que as pessoas leram a manchete (portanto, decodificaram o texto), mas não entenderam as “entrelinhas”, não perceberam a estratégia do jornal para gerar polêmica em torno de suas declarações. Por não entenderem, são “analfabetas”. Fica evidente, na declaração, que o cantor considera ser alfabetizado como algo mais do que decodificar palavras, mas, da maneira como se posicionou, apenas reproduziu ideia já consagrada pelo senso comum — a de que a alfabetização é responsável pelo desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas.

Na continuidade da carta, Caetano Veloso procura justificar suas escolhas políticas, evidenciando preferências:

Ainda mais que toca nesse ponto óbvio (que para mim tem todas as vantagens e desvantagens, não sendo um aspecto meramente negativo) da fala pouco instruída e frequentemente grosseira e cafona de Lula. Todos sabem disso. Ele próprio se vangloria. Os linguistas aplaudem. E todos têm razão: ele é forte inclusive por isso. Fala “bem”: atinge a maioria dos ouvintes.

¹⁵ Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,caetano-esclarece-fala-sobre-lula-em-entrevista-ao-estado,463580,0.htm>. Acesso em 17 nov. 2011.

No excerto, apesar das concessões feitas pelo compositor, torna-se evidente que assume para si o discurso dominante, dos que são instruídos e falam bem — dos “alfabetizados”. Entretanto, faz questão de reconhecer que o discurso “grosseiro e cafona” dos pouco instruídos representados por Lula pode ser eficiente e atingir a maioria dos ouvintes, inclusive os linguistas que o aplaudiriam por essa razão. Ressalta-se o uso das aspas em “bem”: é a voz do outro que se materializa no discurso do cantor, da qual o enunciador procura se distanciar. A querela entre Caetano e Lula reflete não apenas “disputa de egos”, mas jogo de forças que se opõem na sociedade, colocando em evidência como o preconceito linguístico permanece incrustado no imaginário social.

O crescente aumento do número de pessoas alfabetizadas, primeiro nas sociedades economicamente mais desenvolvidas e depois nas sociedades em geral, bem como o aparecimento de novos paradigmas nos estudos sobre linguagem, fizeram com que a concepção de alfabetização fosse repensada, dando lugar a visões menos simplificadoras da relação sujeito/linguagem/escrita. Resulta desse processo de redimensionamento do conceito de alfabetização a concepção de letramento, que nas últimas três décadas tem se tornado o centro das discussões acerca do ensino e aprendizagem de práticas de escrita na escola.

Para Street (1999), há duas maneiras de conceber *escrita*: segundo *modelo autônomo*, com ênfase para a aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas individuais, e segundo *modelo ideológico*, com ênfase para as relações de poder e de ideologia que constituem as práticas sociais de linguagem. Segundo esse autor, os usos e significados da escrita, em práticas letradas, não são estáticos nem homogêneos, podendo variar em contextos sociais distintos, em épocas diferentes, em sociedades diversas — razão pela qual propõe o termo “letramentos”, no plural. Sua recusa teórica consiste, portanto, em não aceitar unicamente a dimensão técnica do letramento, associada apenas à capacidade cognitiva de ler e de escrever no domínio da instituição escolar.

Ao afirmar que as práticas de letramento não são meras tecnologias neutras — das quais os sujeitos se apoderam para atender a convenções e necessidades específicas —, Street (2008) argumenta que “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da pessoalidade” dos sujeitos (*op.cit.* p. 466). Assim, os sujeitos não apenas são afetados pelas práticas de linguagem como também as afetam de certa maneira. Entretanto, o autor aponta para o fato de que, nas sociedades atuais, tem se estabelecido uma relação fundamental entre pessoalidade e letramento:

O que vem a ser uma pessoa, a ser moral e a ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que a pessoa está comprometida. Isso é enfatizado pelas maneiras como durante o Ano Internacional da Alfabetização, as organizações (UNESCO inclusive) acabaram por associar letramento com a ideia de uma pessoa plenamente humana, brilhando em contraste com o espaço escuro do “analfabetismo”. (*op. cit.* p.469)

Partindo-se da perspectiva de Street, pode-se concluir que se materializou no imaginário social um estereótipo da pessoa letrada. Assim como ocorre com o conceito de língua, a noção de letramento que prevalece no imaginário da sociedade resulta de processo de apagamento e monofonização dos discursos em torno de um discurso dominante. Nesse cenário, o autor propõe a adoção da ideia de “letramento dominante”, “a fim de salientar a extensão com que o letramento que é tratado como padrão é apenas uma variedade entre muitas e que a questão de como ele se tornou padrão é igualmente uma questão de poder” (STREET, 2008, p.472).

No Brasil, os primeiros estudos sobre letramento datam das décadas de 1980 e 1990. Considerando-se o problema da tradução do termo em inglês, *literacy*, para o português e do uso em contextos em que se confunde com o conceito de alfabetização, a palavra *letramento* permite posicionamentos teóricos distintos entre estudiosos e pesquisadores que dele se ocupam. Segundo Soares (2010), o termo *letramento* originou-se da palavra inglesa *literacy* e, num primeiro momento, até meado da década de 1990, foi traduzido por *alfabetismo*. Nesse

contexto, a palavra designava não apenas “um estado ou condição de quem sabe ler e escrever” (SOARES, 2010), mas o uso contextualizado da escrita, “um leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais” que variam “histórica e espacialmente” (SOARES, 2010).

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas, nem essencialmente, um estado ou condição pessoal; é sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas *fazem*¹⁶ com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. (op. cit. p. 33, grifo no original)

Admitindo a complexidade do conceito, Soares (2010) aponta para duas possibilidades de se considerar a dimensão social das práticas letradas escritas. Segundo a autora, há uma tendência liberal — que ela própria denomina “versão fraca” de letramento — que se opõe a uma tendência revolucionária — denominada “versão forte” de letramento. Em ambas, o caráter das práticas de leitura e escrita está presente. Entretanto, em sua “versão fraca”, o letramento resume-se a habilidades funcionais desempenhadas pelos indivíduos em determinados contextos sociais, enfatizando, portanto, o valor pragmático das práticas de linguagem; enquanto na “versão forte”, essas habilidades resultam de contextos sociais mais amplos que envolvem tradições, valores e estruturas de poder de determinada sociedade.

Em relação a letramentos dominantes — aqueles institucionalizados por “agências” de letramento como a igreja, o trabalho, o sistema legal e, principalmente, a escola — e letramentos marginalizados — representados por grupos de menor influência na sociedade —, Rojo (2009) faz referência às constantes depreciações, feitas por parte de professores e pela mídia em geral, do uso do chamado “internetês”. Ao discorrer sobre a questão, a autora aponta a globalização, o desenvolvimento tecnológico e o consequente acesso às tecnologias digitais da informação como fatores geradores de mudanças extremamente significativas nas

¹⁶ No contexto, o grifo revela a ênfase dada ao fazer, à prática de linguagem.

práticas letradas escritas da atualidade. Enfatiza a necessidade de repensar os letramentos escolares à luz da “multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimodais e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura” (*op.cit.*, p.105), sugerindo, assim, que os letramentos múltiplos e multissemióticos não podem ser simplesmente ignorados ou apagados pela instituição escolar. Em Rojo e Moita-Lopes (2004), as autoras afirmam :

O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários ao uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (MOITA-LOPES & ROJO, 2004).¹⁷

Kleiman (2003), por sua vez, aponta para o fato de que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se menos com o letramento como prática social e mais com um tipo de prática de letramento, a alfabetização. A ênfase dada à aquisição do código (técnica) acaba por valorizar a concepção de escrita fundada naquilo que Street (1984) chamou de *modelo autônomo*. De fato, mesmo Soares (2003) — que reconhece, pelo menos em parte, a heterogeneidade do processo de letramento — afirma em suas concepções não haver letramento sem alfabetização, isto é, não ser possível haver participação em práticas sociais letradas sem passar por processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita.

Do ponto de vista de Soares, são consideradas letradas apenas as práticas sociais de linguagem que, direta ou indiretamente, envolvem a escrita. Enfatizam-se, portanto, habilidades sociais de leitura e escrita adquiridas pelo sujeito no decorrer do processo de alfabetização/letramento, o que de certa forma mantém a oposição alfabetizado/não

¹⁷ *Apud Rojo, op.cit.* p. 107.

alfabetizado, além de permitir que se estabeleçam níveis de letramento a partir do maior ou menor domínio do código escrito e de suas adequações às situações de uso da leitura e da escrita.

Para Corrêa (2001), no entanto, tomar a alfabetização como pré-requisito para o letramento é concebê-lo como letramento restrito. Segundo o autor, o conceito de letramento não se restringe às práticas de leitura e escrita, mas faz-se presente em toda prática de linguagem. Fundamentando-se nos critérios de permanência no tempo e mobilidade no espaço, o autor evidencia a importância das práticas orais na transmissão de valores culturais para propor uma noção ampla de letramento — concebido como processo, não necessariamente encerrado na noção de alfabetização.

Com essa noção ampla de letramento, pretendo valorizar as habilidades atestadas por aqueles indivíduos que, mesmo não tendo acesso à alfabetização ou mesmo mantendo-se, na maior parte do tempo, alheios às práticas de leitura e escrita tal como foram consagradas, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural. (CORRÊA, 2001, p.141)

De fato, mitos e saberes populares, técnicas e valores culturais são transmitidos oralmente de geração para geração. Reconhecer a legitimidade das práticas orais, bem como sua anterioridade em relação às práticas escritas, permite situar oralidade e letramento no âmbito das práticas de linguagem, admitindo-se, portanto, a indissociabilidade entre ambas. Dessa perspectiva, torna-se impossível separar ou dimensionar, na trajetória dos sujeitos, o que seria típico da fala em oposição ao que seria típico da escrita. Evidencia-se, portanto, o caráter social do letramento numa noção ampla que permite o uso do termo efetivamente no plural: letramentos.

Ao conceber a indissociabilidade entre práticas orais e letradas como traço constitutivo da linguagem, Corrêa assume o princípio da heterogeneidade constitutiva da própria escrita. Para o autor não se trata simplesmente de admitir a presença de “marcas da oralidade” no

texto escrito, mas, da afirmação de que a presença de fatos linguísticos da enunciação falada na enunciação escrita é produto do trânsito do sujeito/escrevente entre práticas orais e práticas letradas das quais participa, uma vez que não é possível dissociá-las em sua trajetória. Na perspectiva de Corrêa (2001), “a heterogeneidade é interior à escrita e não exterior a ela”.

Em sua proposta, Corrêa (2004) demonstra que atua sobre o sujeito escrevente, no momento da produção escrita, um conjunto de representações — socialmente compartilhadas, mas também subjetivamente experimentadas — que constituem o que ele próprio chamou de *imaginário sobre a escrita*. O que o autor busca demonstrar é que a relação língua x sujeito x escrita constitui-se na instabilidade do processo de enunciação dividida entre sujeitos que, dialogicamente, circulam por imaginário compartilhado. Desse posicionamento teórico decorre a assunção da escrita enquanto modo de enunciação.¹⁸

Para fins metodológicos, Corrêa (2004) apresenta a divisão do *imaginário da escrita* em três eixos, os quais, juntos, fundamentam o *modo heterogêneo de constituição da escrita* proposto pelo autor em sua tese de doutorado. De acordo com essa teoria, ao circular pelo *imaginário sobre a escrita*, o escrevente materializa marcas linguísticas que colocam em evidência o processo de enunciação escrita. Ou seja, é possível resgatar importantes pistas do processo de enunciação escrita analisando-se marcas linguísticas que remontam tanto o modo de emergência da própria escrita — enquanto materialização de relações gráfico-sonoras — quanto possíveis relações com a alteridade .

No primeiro eixo do *imaginário sobre a escrita* proposto pelo autor, enquadram-se as representações que o escrevente faz da própria escrita em sua materialidade gráfico-sonora, daquilo que seria a *gênese da escrita*. Ao apropriar-se do código escrito, o escrevente constrói hipóteses de escrita que se fundamentam na oralidade/fala, na reprodução gráfica da matéria

¹⁸ Vale ressaltar que enunciar implica relação de alteridade, ou seja, há referência ao outro que é tomado como exterior ao enunciador. Essa relação de alteridade pode constituir-se de maneiras diferentes, de acordo com teorias distintas. No caso da perspectiva teórica aqui assumida, essa relação é de ordem dialógica e instaura-se mediante processo histórico.

fonética e fonológica. Corrêa (2004) considera os fatos linguísticos da fala e da escrita enquanto práticas sociais da oralidade e do letramento. Desse ponto de vista teórico-metodológico, há indissociabilidade radical entre *práticas orais/faladas* e *práticas letradas/escritas*, uma vez que, como salienta o autor, não é possível distinguir fato da língua de prática social. Os fatos da língua apenas podem emergir por meio de práticas convencionadas na linguagem humana. Para Corrêa, portanto, há aspectos constitutivos das práticas orais/faladas nas práticas letradas/escritas, bem como há aspectos do letramento/escrita na oralidade/fala. O segundo eixo corresponde à representação que o escrevente faz das práticas escritas institucionalizadas nos diversos espaços sociais pelo qual ele circula. Nesse momento, o escrevente apropria-se não apenas do código, do sistema de escrita, mas de um “código escrito institucionalizado”, moldado por práticas sociais vigentes, não apenas as de cunho escolar.

O terceiro eixo, por sua vez, se constitui das representações que o escrevente faz das próprias práticas escritas; nas palavras do autor, os *itinerários* do escrevente, ou seja, os caminhos por ele trilhados até então, a sua relação com o já falado/escrito. Para Corrêa, este é um eixo privilegiado porque “toma como base o fato de que a circulação pela imagem que o escrevente faz da (sua) escrita caracteriza-se como uma extensão da necessária dialogia que regula qualquer utilização da linguagem” (CORRÊA, 2004, p. 229). O texto escrito é visto como produto do já dito, dialogicamente constituído, fruto de *negociações*¹⁹ com alteridade.

O termo *negociações* remete aos conceitos de heterogeneidade propostos por Authier-Revuz (2004). Segundo a autora, o processo de enunciação é influenciado tanto por fatores externos ao sistema da língua quanto por fatores que lhe são internamente constitutivos. Ao analisar a teoria da heterogeneidade proposta por Authier-Revuz, Flores (2005) avalia que:

¹⁹Authier-Revuz usa o termo “negociação” com a alteridade sem, contudo, atribuir aos sujeitos qualquer controle sobre o processo de enunciação.

A heterogeneidade de que fala a autora não se reduz somente à relação com outros discursos, mas alude toda forma de alteridade enunciativa, inclusive aquela que é da ordem do irrepresentável, que se “mostra” no plano enunciativo em pontos de “alteração” do dizer. Trata-se de uma heterogeneidade que se impõe ao dizer, abrindo nele próprio a falha de um *não-um* constitutivo do *um*. (FLORES, 2005, p. 84)

Dada a natureza heterogênea da linguagem, cabe ao sujeito *negociar* com a multiplicidade de fatores que sobre ele atuam no momento da enunciação. Entretanto, essas *negociações* não conferem ao sujeito o controle da atividade enunciativa, uma vez que ele próprio não é o centro de seu dizer — embora necessite dessa ilusão para constituir-se como tal. Na complexidade da enunciação, o sujeito mostra-se também uma estrutura complexa, atravessada pelo inconsciente. Na perspectiva teórica de Authier-Revuz, longe de ser *um*, homogeneamente constituído, “o sujeito é dividido, clivado, fendido” (AUTHIER-REVUZ, *op.cit.*p. 65). Por estar imerso na linguagem, o sujeito dela não pode alcançar posição de exterioridade ou distanciamento — o sujeito é “efeito de linguagem” (AUTHIER-REVUZ, *op.cit.*p. 64). O *outro* — a alteridade — está, portanto, presente no *um*.

Os dizeres não pertencem ao sujeito. As palavras não são neutras, são habitadas de sentido: trazem as marcas da alteridade que remetem a discursos prévios, anteriores ao próprio enunciado (AUTHIER-REVUZ, *op.cit.*p. 69). Retoma-se nesse ponto um dos pilares da teoria proposta por Authier-Revuz: o dialogismo bakhtiniano, ao qual a autora justapõe concepções vindas da psicanálise, mais precisamente dos estudos de Freud e Lacan, para teorizar a presença constitutiva da alteridade no fio da enunciação.

Por ser a heterogeneidade o traço constitutivo e incontornável da língua, a enunciação constrói-se num jogo inevitável de fronteiras e “interferências” da palavra do *outro* no discurso do *um*. Na linearidade do discurso que um locutor único produz podem ser identificadas marcas enunciativas que remetem à presença do *outro*, à alteridade constitutiva de todo e qualquer discurso. (AUTHIER-REVUZ, *op.cit.*p. 12). Essas marcas dividem-se em

heterogeneidade mostrada — as quais, segundo Flores (2005), constituem-se em formas “linguisticamente descritíveis, como discurso direto e indireto, aspas, glosas” (FLORES, 2005, *op.cit.* p. 74) — e heterogeneidade constitutiva — um princípio que fundamenta a própria linguagem.

A este trabalho de pesquisa interessam, principalmente, as marcas deixadas pelo escrevente que permitem resgatar a dialogia com o já-dito, como o já falado/escrito. Assume-se, com Corrêa (2004), a concepção de escrita como *modo de enunciação* que envolve tanto relação escrita/mundo — representação que o sujeito traz das práticas socialmente institucionalizadas —, quanto relação escrita/fala — representações que o sujeito escrevente traz das práticas orais/faladas e de suas relações com o letramento/escrita. Busca-se evidenciar, por meio de pistas, indícios da *divisão enunciativa do sujeito*, marcas da heterogeneidade constitutiva da linguagem — e, portanto, da escrita —, em função de relações estabelecidas entre sujeitos num determinado espaço de enunciação em que se constitui o processo de textualização.

2. Material e Método

2.1. A natureza fluida do material

Ao apresentar propriedades físicas dos líquidos em oposição aos sólidos, Bauman (2001)²⁰ afirma ser a fluidez — ou liquidez — a metáfora ideal para retratar o estágio de modernidade em que se move o mundo atual.

O que todas essas características dos fluidos mostram, em linguagem simples, é que os líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade. (...) os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”. Ao descrever os sólidos, podemos ignorar inteiramente o tempo; ao descrever os líquidos, deixar o tempo de fora seria um grave erro. Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. (BAUMAN, *op.cit.* p. 8)

Por ser prática dialógica de linguagem — heterogeneamente constituída, historicamente situada — a escrita na internet reflete as transformações de seu tempo. Em se tratando de práticas letradas/escritas na internet, o conceito de Bauman (2001) parece adequar-se perfeitamente aos espaços virtuais de enunciação — notadamente àqueles voltados para a comunicação interpessoal. Em ambientes digitais como o MSN, a relação com o tempo parece ser fator importante para a enunciação escrita: é preciso ser rápido e ágil ao teclar para não perder a possibilidade de estabelecer múltiplos e novos contatos. A urgência de determinados grupos sociais em teclar o máximo de palavras em um mínimo de tempo transfere-se para a materialidade gráfica, fazendo emergir, no espaço virtual, escrita marcada pela alternância de grafia das palavras, pela abreviação, pela repetição ou supressão de letras,

²⁰ Fusca (2011) associa o conceito de liquidez proposto por Bauman (2004) a considerações sobre o processo de abreviação em salas de bate-papo *on-line*. Assim, as observações feitas aqui dialogam com essas considerações da autora.

pela ausência de sinais de pontuação que delimitem o enunciado. Assim, a escrita de certos grupos, no MSN, assume a natureza fluida, leve, móvel, e instável da modernidade — deixando para trás o “peso” do código escrito institucionalizado privilegiado e valorizado por oponentes dessa prática letrada/escrita digital.²¹

Em se tratando do MSN, pois, a velocidade das conexões confere novos contornos à materialidade gráfica: a instantaneidade — anulação da resistência do espaço e liquefação da materialidade dos objetos (BAUMAN, 2001, p.145) — parece tornar o espaço menos importante. Essa aparente irrelevância do espaço parece pôr em xeque uma das características da escrita que, segundo Corrêa (2004), lhe garantem estatuto de superioridade em relação à fala: a sua permanência no tempo e no espaço. Entretanto, Fusca (*op.cit.*) considera que a escrita digital, de um modo bem específico, em função das especificidades do próprio suporte em que se materializa, mantém as mesmas características apontadas por Corrêa (*op.cit.*) como próprias da escrita enquanto tecnologia:

Consideramos que a escrita na/da internet apresenta traços gráficos, e é passível de fixação no plano, principalmente, se pensarmos na possibilidade de impressão dos enunciados digitais. Também é suscetível ao registro da visão e é passível de permanecer no tempo — consideradas tanto a possibilidade de impressão quanto a de dispositivo de memória do suporte material, capaz de receber, conservar e restituir dados. (FUSCA, *op.cit.*p.23)

De fato, as propriedades da escrita apontadas por Corrêa mantêm-se no espaço digital. Entretanto, a relação com a materialidade gráfica é que se transforma. A instantaneidade relativiza a permanência da materialidade gráfica no tempo e no espaço a ponto de praticamente anulá-la. “Conversas” via MSN — assim como as que ocorrem em *chats*, redes

²¹ Vale ressaltar que essas são apenas características gerais dos enunciados produzidos por determinados grupos, com determinados propósitos comunicativos, no MSN. Há de se considerar a heterogeneidade constitutiva da língua(gem), a natureza dialógica do enunciado, a ocorrência única de cada ato de enunciação.

sociais ou mensagens via celular — ocupam o espaço apenas por um momento e, ainda que haja a possibilidade de resgatá-las e/ou retomá-las num outro instante, as pessoas não se interessam em fazê-lo, sendo que muitas optam por não armazenar suas “conversas” para evitar que terceiros tenham acesso a sua privacidade.

Ao apropriar-se da escrita em ambientes digitais, o escrevente assume outro posicionamento enunciativo, uma vez que novos fatores passam a ser relevantes para a constituição de sua escrita, a começar pela relação com o suporte e com os recursos multimodais que ele oferece. Em sua análise, Fusca (*op.cit.* p.24) afirma que “a tecnologia da escrita não é a mesma para todos os gêneros no interior dos quais esse modo de enunciação é utilizado”. Para autora, o suporte digital é fator condicionante para o modo de enunciação escrita na internet, o que a faz acreditar na emergência de um novo modo de enunciação digital. Uma das marcas da enunciação escrita via internet é, sem dúvida, a presença do chamado internetês: forma grafolinguística, divergente da escrita padrão culta, característica de ambientes voltados para comunicação interpessoal como *chats*, *blogs* e redes sociais, (KOMESU & TENANI, 2009).

No que se refere ao internetês, muitos são os estudos, na atualidade, que buscam desvinculá-lo do caráter de escrita caótica e ameaça à integridade da língua a ele atribuído pelo senso comum²². Um desses trabalhos é de autoria de Silva (2011) que, em sua dissertação de mestrado, faz um levantamento geral das características grafolinguísticas presentes em 27 “conversas” trocadas via MSN entre 54 adolescentes, todos alunos do Centro Federal de Educação de Minas Gerais, câmpus de Araxá, com frequente acesso à internet e às práticas letradas/escritas em ambiente digital. Em seu trabalho de análise, a pesquisadora chegou a uma hierarquia de 20 categorias diferentes, dentre as quais se destacam, em termos

²² Este trabalho de pesquisa dialoga com os estudos de Santos (2007), Komesu e Tenani (2009), Luiz Sobrinho (2010), Fusca (2011) e Silva (2011), dentre tantos outros que abordam de algum modo a temática do uso do internetês em práticas letradas/escritas na internet.

de número de ocorrência no *corpus* de pesquisa, a presença de abreviações, a ausência de acento gráfico e representações gráficas que a autora considerou como sendo de motivação prosódica. Ao analisar os dados, Silva afirma que os resultados encontrados “revelam-se perfeitamente lógicos” e justificam-se por “uma motivação linguística: a de teclar com agilidade, economia e eficiência para interagir com um ou mais interlocutores via computador” (SILVA, *op.cit.* p.212).

Silva afirma ainda que os participantes da pesquisa “sentiram-se autorizados a fazer uso de traços gráficos não reconhecidos pelo sistema ortográfico, mas aceitáveis em uma situação de comunicação informal” (SILVA, *op.cit.*p.212). Assim, para a pesquisadora, “as escolhas lexicais não são aleatórias”, mas “surgem da necessidade de comunicação do grupo em um suporte específico” (SILVA, *op.cit.*p.213). De acordo com as perspectivas teóricas que assume, Silva conclui que a escrita “é um objeto de uso social, utilizado para cumprir diferentes funções, em diversos contextos” (SILVA, *op.cit.*p.212).

Do ponto de vista teórico proposto neste trabalho de pesquisa, o processo de escrita no MSN constitui-se não apenas em função das necessidades de comunicação moldadas pelo contexto enunciativo. Muitas são as relações dialógicas que atravessam a enunciação escrita: as escolhas lexicais, de fato, não são aleatórias, mas também não se pode atribuí-las exclusivamente a necessidades geradas pelo suporte ou pela finalidade comunicativa, uma vez que, ao escrevente, não é dado o efetivo controle de sua atividade escrita. Portanto, motivações como “teclar com agilidade”, para comunicar-se via computador, por si não justificam a atuação do escrevente no processo de enunciação via MSN.

É a presença da alteridade que regula, molda e transforma a atividade enunciativa. Assim, nos enunciados analisados, ao teclar com a professora de língua portuguesa, ainda que

na informalidade do MSN, não é “permitido”²³ ao escrevente livrar-se totalmente do “peso” do *código escrito institucionalizado* (CORRÊA, 2004). Nesse contexto, o uso do internetês, a escrita “fluida” própria das práticas letradas/escritas voltadas para a comunicação interpessoal na internet — marcada pela preocupação com a velocidade e com a lei do menor esforço (SILVA, 2011) — divide o espaço virtual com a “sólida” e rígida escrita padrão, marca (indelével) das práticas letradas/escritas institucionalizadas pela escola.

Acompanha o texto escrito, dentro e fora da escola, noção de regra — historicamente construída e socialmente cristalizada — marcada pela “ideia de obrigação, aproximando-se da noção de lei em sentido jurídico: a regra é algo a que se obedece, sob pena de alguma sanção” (POSSENTI, 1996, p.73). A escola, por sua vez, enquanto *agência de letramento dominante* (ROJO, 2009) que visa, sobretudo, ao aprendizado da variante padrão da língua, tem suas práticas letradas/escritas fortemente vinculadas à noção de erro/acerto do escrevente em sua produção textual. Assim sendo, no contexto desta pesquisa, ao reconhecer-se diante de seu interlocutor representado, ainda que inserido numa prática letrada/escrita marcada pela informalidade, o escrevente tende a certo distanciamento do registro informal, apropriando-se de marcas linguísticas próprias das práticas letradas/escritas institucionalizadas pela escola.

Santos (2007), ao analisar “conversas” trocadas em *chats* frequentados por adolescentes, atribui a variação de registro a uma questão de opção do escrevente, dada a liberdade que se tem nesses ambientes:

Sem professor para vigiar, sem ninguém para dizer que isso é certo ou errado, sem policiamento das normas — muito pelo contrário: a tônica é quebrá-la, subvertê-la ao máximo — a liberdade de expressão é total e irrestrita, corroborada pelo anonimato, quando assim deseja o locutor. Quem quiser escrever “certinho” que o faça, quem quiser misturar registros esteja também à vontade. (SANTOS, *op.cit.*p.182)

²³ Optou-se pelo uso de aspas por não se tratar de permissão concedida ou não pelo interlocutor, mas de impossibilidade própria da atividade linguística do sujeito frente à incontornável heterogeneidade constitutiva da linguagem.

Segundo a autora, essa liberdade de expressão é uma das transformações sociais proporcionadas pela presença cada vez mais atuante da internet na vida das pessoas. “Trata-se de uma rede que não tem censura, leis ou horário de funcionamento” (SANTOS, *op.cit.*, p.151). Numa perspectiva teórica outra, a análise proposta neste trabalho de pesquisa tenciona demonstrar que é a circulação dialógica do escrevente pelo já-dito (CORRÊA, 2004), sua inserção em práticas letradas/escritas dentro e fora da internet, que faz com que este se posicione diante do outro no momento da enunciação. Portanto, não basta querer escrever de um jeito ou de outro, os sujeitos não estão à vontade para dizerem o que quiserem no espaço *on-line* simplesmente porque não estão sós — perpassa-os a presença constitutiva da alteridade, sem a qual não é possível, inclusive, constituírem-se como sujeitos.

É a trajetória do escrevente — sua circulação pelo já-dito — que torna relativa “a liberdade total” apontada por Santos como característica da escrita na internet. Conforme Bakhtin (2006): “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, *op.cit.*, p. 262). Assim, ao interagir como outros escreventes num *chat*, sala de bate-papo, MSN ou redes sociais, o escrevente não está livre para fazer o que bem entende. A presença do outro — entendida aqui não apenas como a presença virtual de um interlocutor, mas como a presença dialógica da alteridade constitutiva de toda atividade linguística — direciona o processo de enunciação dividida entre sujeitos historicamente situados numa dada prática de linguagem. Portanto, não é a simples presença da professora que direciona a enunciação escrita no MSN. Assim como não é a chamada “liberdade total” proporcionada pela internet que permite a variação do registro e o uso do internetês. Há um jogo de forças que atuam sobre o escrevente no momento de constituição da escrita — forças com as quais, obrigatoriamente, esse escrevente tem que *negociar*, uma vez que não é possível fugir delas, pois lhe são constitutivas.

2.2. O software

MSN Messenger é programa da *Microsoft Corporation*²⁴ que tem a finalidade de permitir a seus usuários contatarem-se uns com os outros em tempo real por meio da troca de mensagens entre si. Em sua versão mais atualizada, esse programa fundiu-se com o *Windows Messenger*²⁵, dando origem ao *Windows Live Messenger*, que, por sua vez, está incluso no *Windows XP*²⁶ e em suas versões mais modernas, como o *Windows Vista*²⁷ e o *Windows 7*²⁸, oferecendo serviço integrado de *e-mail*²⁹ via *Hotmail*³⁰.

Do ponto de vista técnico, “conversar” pelo MSN, além, é claro, da estrutura física necessária — computador conectado à internet com o *Windows Live* nele instalado —, exige também que os usuários adicionem ao programa lista de contatos, ou seja, de endereços eletrônicos, com os quais deseja comunicar-se regularmente. Assim, ao iniciarem a troca de mensagens via MSN, os usuários já estabeleceram entre si algum tipo de interação social, que pode ter se originado efetivamente no plano físico por meio de contatos presenciais ou simplesmente surgirem de outros tipos de contato em ambientes virtuais diversos.

Pelo MSN, pode-se contatar uma ou mais pessoas ao mesmo tempo por meio de mensagens de texto, voz ou vídeo, por meio de câmera de vídeo integrada ao programa. No que se refere às mensagens escritas, foco desta pesquisa, o escrevente pode optar por cor e

²⁴ Trata-se da célebre empresa multinacional, voltada ao desenvolvimento de produtos, serviços e suporte tecnológicos.

²⁵ Nome dado à versão anterior do programa, bastante semelhante, mas com recursos a menos.

²⁶ Nome dado ao sistema operacional da *Microsoft* para computadores pessoais lançado em 2001. A abreviação XP vem da palavra “experience” e relaciona-se ao fato de que, nessa versão, as interfaces do sistema *Windows* foram modernizadas, tornando-o mais intuitivo para os usuários.

²⁷ Versão do sistema operacional *Windows* para computadores pessoais, lançada pela *Microsoft* cinco anos após o *Windows XP*.

²⁸ Versão mais recente do sistema operacional *Windows* para computadores pessoais lançada em 2009.

²⁹ Um correio eletrônico é um método que permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação.

³⁰ *Hotmail* (oficialmente *Windows Live Hotmail*, e mais antigamente *Windows Live Mail* e *MSN Hotmail*) é o nome de um serviço de correio eletrônico gratuito da *Microsoft* baseado em acesso pela web. O *Hotmail* foi um dos primeiros serviços de webmail da internet.

tamanho de fonte a ser usada, bem como inserir em seu texto *emoticons*,³¹ *winks*.³² Até mesmo arquivos contendo fotos, vídeos e música podem ser enviados para qualquer um dos contatos adicionados à lista.

Outro recurso disponível para o usuário é a atualização de informações pessoais recentes. Os usuários, além de atualizarem suas próprias informações pessoais, podem acessar as atualizações de seus contatos, mesmo quando estes se encontrarem *off-line*.³³ O programa também permite salvar, automaticamente, as mensagens trocadas entre os usuários; esse recurso permite retomar essas mensagens em outros momentos, de acordo com o interesse de cada usuário.

Do ponto de vista das práticas sociais de linguagem, pode-se dizer que, na atualidade, as “conversas” via MSN estão relacionadas a uma “recém-criada” atividade humana: a comunicação interpessoal via internet. Produto das transformações de nosso tempo, artificialmente construídos, os espaços virtuais parecem-nos moldados a partir do que Bauman (2001) definiu por “liquidez”. Na era do *software*, nos ambientes virtuais, o espaço pode ser atravessado em instantes. Dadas suas possibilidades tecnológicas, a internet oferece-se como espaço de enunciação maleável, plástico. Nele pode-se criar e recriar identidades, num processo constante de reidentificação de si mesmo (BAUMAN, 2001). As identidades, ao contrário de fixas, são descartáveis e podem ser abandonadas a qualquer momento. Por conta dessas peculiaridades, o espaço virtual afeta tanto a relação escrita/mundo (relação com a alteridade) quanto relação escrita/fala (relação com a materialidade gráfica da língua).

³¹ *Emoticons* ou (*emotional icons*) são as chamadas “carinhas” ou *smiles* comumente usadas pelos internautas para expressar sentimentos.

³² *Winks* são recursos semelhantes aos *emoticons*, mas, em geral, maiores e com efeitos especiais de som e de movimento. Muitas vezes, os *winks* são chamados de *emoticons* gigantes.

³³ Estar *offline* (ou *off-line*) representa a indisponibilidade de acesso do usuário à rede ou ao sistema de comunicações. Há também em português, nesse sentido, a expressão “fora de linha”, que é de uso bem menos frequente. Em oposição a *off-line*, a expressão *on-line* é usada para caracterizar a disponibilidade de acesso à internet. No MSN, “estar *on-line*” significa estar disponível para iniciar uma “conversa.”.

Nesse contexto, o *Windows Live Messenger* oferece-se como um desses espaços em que se destaca a natureza “biodegradável” das identidades. Em constante atualização, a página de perfil do usuário pode ser acessada a qualquer momento. Materializam-se na tela do computador ideias, frases, preferências, imagens. Pode-se infinitamente nela escrever, apagar, reescrever, sobrescrever. Ao contatarem-se com seus amigos virtuais, os sujeitos podem também dar ao ambiente suas características pessoais. Muda-se a cor, o formato e o tamanho da fonte, muda-se o *layout* da página, acrescentam-se imagens. É nesse espaço fluido que a atividade de escrita se materializa. Por conta da aceleração do tempo, o espaço perdeu muito de seu valor. Tornou-se, como a própria modernidade, leve, fluido, líquido. A relação com o espaço é, pois, transitória e instável — fluidificada pela velocidade do *software*. “As redes substituíram as estruturas” e “uma infinita sucessão de conexões e desconexões substituem a atividade de determinar e fixar” (BAUMAN, 2010, p. 35).

2.2. Os sujeitos participantes

Os sujeitos participantes deste trabalho de pesquisa são alunos de uma escola municipal localizada na periferia da zona sul da cidade de São José do Rio Preto, interior do Estado de São Paulo, onde cursam 8º. ou 9º. ano do Ensino Fundamental. Trata-se de 8 (oito) adolescentes — 5 (cinco) do gênero feminino e 3 (três) do gênero masculino —, na faixa etária entre 13 e 15 anos, que habitualmente acessam a internet e usam o MSN para comunicar-se com outros usuários da rede. Todos esses sujeitos pertencem às classes C ou D,³⁴ sendo que 7 (sete) possuem computador com acesso à internet em casa e 1 (um) frequenta *LAN-house*³⁵ no próprio bairro onde mora.

³⁴ O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) atribui à classe C as famílias com renda mensal entre 4 e 10 salários mínimos e, à classe D, as que detêm renda mensal média entre 2 e 4 salários mínimos.

³⁵ Uma LAN-house é um estabelecimento comercial que oferece o uso de computadores ligados em rede e com acesso à internet. Em geral, nesses estabelecimentos, o acesso é tarifado e cobrado de

Os 8 (oito) escreventes são alunos da professora de Língua Portuguesa e pesquisadora deste trabalho há pelo menos dois anos. Todos apresentam desempenho regular médio ou acima da média na disciplina de Língua Portuguesa e mantêm boa interação com a professora em sala de aula. Esses alunos têm a oportunidade de trabalhar regularmente com diversos gêneros de textos em atividades que enfatizam interpretação e produção textual. Além de estarem familiarizados com discussões, em sala de aula, sobre questões linguísticas como adequação e uso da norma-padrão, preconceito linguístico e uso do chamado “internetês”.

2.3. A coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu em períodos diferentes, entre 2010 e 2011, de acordo com a disponibilidade e interesse dos sujeitos em acessar o MSN e iniciar uma “conversa” com a professora de Língua Portuguesa. Para evitar qualquer tipo de obrigação ou constrangimento, por parte dos alunos participantes da pesquisa, em “conversar” com a professora pelo MSN, as “conversas” foram sempre iniciadas pelo escrevente pertencente ao grupo que estivesse *on-line* e desejasse iniciar uma “conversa”. No total, foram coletadas 23 “conversas” trocadas entre alunos e professora, contabilizando 8h31min de conexão entre os sujeitos via MSN. A duração das “conversas” que compõem o *corpus* desta pesquisa é bastante variável, sendo que a mais curta dura aproximadamente 5 (cinco) minutos e a mais longa, 45 (quarenta e cinco minutos).

Vale ressaltar que os alunos participantes desta pesquisa, bem como seus pais, tomaram conhecimento do caráter científico deste trabalho e consentiram o uso e a análise de suas “conversas” pela professora/pesquisadora por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa

acordo com o tempo de conexão do usuário à rede local. Na década de 90, principalmente, as LAN-houses ficaram conhecidas por facultarem acesso a custo mais baixo àqueles que não tinham possibilidade de ter computador pessoal em casa.

(CEP) da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (Parecer nº 099/10).³⁶ Para evitar qualquer possibilidade de identificação dos escreventes, seus nomes, bem como os nomes de terceiros citados nas “conversas”, foram trocados.

2.4. Definição do *corpus*

Assumindo-se o pressuposto teórico de que a escrita é um modo de enunciação complexo e heterogeneamente constituído por relações dialógicas com a alteridade (CORRÊA, 2004), assume-se também a hipótese de que é possível apontar, nos enunciados produzidos via MSN que constituem o material de análise, indícios de relações com o já-dito, com o já-falado/escrito. É a partir desse olhar teórico que se buscam, na materialidade linguística dos enunciados analisados, possíveis *pontos de heterogeneidade* marcados no discurso do enunciador, que permitam resgatar, na dinâmica do processo de textualização do MSN, índices da relação com a alteridade; pistas que denunciam a presença do *outro* no discurso do *um*, marcas da atividade do sujeito na disseminação de sentidos sócio-historicamente partilhados nos grupos.

Considerando-se a trajetória dos escreventes envolvidos nesta pesquisa, sua inserção em práticas letradas/escritas via internet voltadas para a comunicação interpessoal — seja pelo uso do MSN ou por participação em salas de bate-papo e redes sociais —, era de se esperar que os enunciados a serem analisados apresentassem marcas linguísticas e discursivas características das práticas letradas/escritas via rede. Ao mesmo tempo, em razão das relações estabelecidas entre os interlocutores fora do espaço virtual — relação aluno/professora de Língua Portuguesa — seria de se esperar que o escrevente apresentasse em sua escrita vestígios dessas relações. Assim, fez-se, inicialmente, um levantamento de marcas linguísticas

³⁶ Ver anexo.

e discursivas que, de acordo com a perspectiva teórica assumida, melhor conduzissem a investigação da presença da alteridade no processo de enunciação.

Numa primeira abordagem do material, observou-se que as marcas da relação aluno/professora de Língua Portuguesa faziam-se presentes já no início das “conversas” como forma de nomeação dada pelo escrevente a seu interlocutor. Entretanto, observou-se também que essa referência ao papel social do interlocutor não era traço constante entre os escreventes analisados. Tornou-se interessante, então, investigar quais as formas de nomeação do interlocutor usadas pelos escreventes no processo de enunciação.

Foram observadas ainda presença e/ou ausência de marcas linguísticas características das práticas letradas/escritas voltadas para comunicação interpessoal via internet, aspectos do chamado “internetês”. Para tanto, e com o intuito de dialogar com recentes pesquisas a respeito do modo de enunciação escrita na internet, foram consideradas observações de Komesu e Tenani (2009), Luiz Sobrinho (2010), Fusca (2011) e Silva (2011) acerca dessas marcas. Dentre os traços característicos do internetês apontados pelas autoras estão a presença de aspectos gráficos como modificações do registro ortográfico padrão, uso de abreviaturas; omissão de sinais de acentuação, repetição de vogais, uso não-convencional de sinais de pontuação, onomatopeias do riso, *emoticon*, e *winks*.

Concluída a análise preliminar dos dados, optou-se pela seleção dos seguintes aspectos considerados relevantes para este trabalho:

(i) no intuito de investigar *se e de que modo* a relação aluno/professora de língua portuguesa constitui-se no espaço *on line*, optou-se por analisar as formas de nomeação usadas pelo escrevente para referir-se a seu interlocutor nas “conversas” trocadas via MSN;

(ii) a fim de investigar *se e de que modo* o deslocamento da relação entre os interlocutores para o espaço *on-line* constitui o modo de enunciação escrito, optou-se por analisar, nos enunciados, aspectos gramaticais distintivos entre práticas letradas/escritas

escolarizadas — nas quais se privilegia o uso da variante padrão da língua — e práticas letradas/escritas na internet — reconhecidamente marcadas pelo uso do internetês. Dentre esses aspectos selecionou-se aquele que, de acordo com o ponto de vista teórico assumido neste trabalho, apresenta variação mais significativa nos dados analisados: a presença/ausência de marcas de concordância verbal e nominal, reconhecidamente típicas da modalidade padrão da língua, no espaço de enunciação do MSN.

Esses aspectos são analisados enquanto indícios de possíveis relações com alteridade, as quais não se resumem às relações intersubjetivas, mas resultam da heterogeneidade constitutiva da linguagem. Portanto, podem ser apontadas, nos enunciados analisados, enquanto indícios da relação aluno/professora de Língua Portuguesa, remissões ao discurso escolarizado e ao discurso anônimo do senso comum acerca do uso da língua e da escrita, segundo concepção que tende a aproximar língua à ideia de escrita culta padrão, como a cultivada e praticada por certos grupos sociais de maior prestígio.

Enfim, são ressaltados, nos enunciados, *pontos de heterogeneidade* que demonstrem a circulação dialógica do escrevente por práticas letradas/escritas dentro e fora da internet (CORRÊA, 2004), indícios do trânsito do escrevente entre o que seria esperado em razão da atividade verbal em que está inserido — “conversa” escrita via MSN — e o que seria resultado de relações com a alteridade constituídas no/constitutivas do ambiente escolar.

3. Análise dos Dados

3.1. Procedimentos de análise

A análise proposta neste trabalho busca mostrar que o processo de textualização se dá em função da circulação dialógica do escrevente por um imaginário socialmente compartilhado (CORRÊA, 2004), — representações acerca da língua, da escrita, do interlocutor, da situação de enunciação com as quais o escrevente tem de *negociar*. Para tanto, no processo de análise dos dados, apoia-se, principalmente, nos conceitos de heterogeneidade propostos por Authier-Revuz (2004). Justifica-se essa escolha em razão da perspectiva teórica da autora, segundo a qual o processo de enunciação é afetado tanto por fatores externos ao sistema da língua quanto por fatores que lhe são constitutivos. Trata-se, portanto, de uma teoria que relaciona a materialidade linguística à materialidade discursiva:

Authier-Revuz é, acima de tudo, linguista, e com isso queremos dizer que ela toma para a si a tarefa de expor as heterogeneidades/não coincidências enunciativas, mas não se coloca no campo da análise do discurso nem no da psicanálise, posição que vai se firmando ao longo de sua obra, caracterizada por descrição pontual, minuciosa das formas da língua que apontam para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu dizer. Isto é: sua análise não se detém propriamente em verificar as repercussões não-linguísticas da constituição do sujeito e do discurso pelo outro. (FLORES, 2004.p.83-84)

Destacam-se, nos dados, indícios da negociação com a exterioridade que demonstram que, no processo de enunciação, o escrevente assume posicionamento discursivo para si, atribui posicionamento para o outro e designa lugar para a própria escrita (CORRÊA, *op.cit.* p.13). Sinais que se apresentam no enunciado ora de forma mais explícita — heterogeneidade mostrada e marcada —, ora de forma implícita, cabendo ao analista trazê-los à superfície por

meio da análise — heterogeneidade mostrada e não marcada. Tanto num caso como noutro, porém, o sujeito “sofre a ilusão” de controle do dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004).

Vale ressaltar que as marcas enunciativas são indícios importantes da presença da alteridade na constituição do discurso do enunciador. Essas marcas são representações do processo enunciativo, dada a incontornável heterogeneidade constitutiva de todo discurso. Portanto, *os pontos de heterogeneidade* que aqui se apontam não correspondem a reflexos fiéis da heterogeneidade, mas são índices que a ela remetem. Nas palavras de Authier-Revuz: “o linguista não deve acreditar piamente no enunciador” (*op.cit.* p. 71).

Por opção metodológica em função dos objetivos propostos neste trabalho de pesquisa, o processo de análise a ser apresentado divide-se em duas partes complementares. Num primeiro momento, buscam-se possíveis indícios da (re)instauração da relação aluno/professora no processo de enunciação via MSN; enquanto num segundo momento, analisam-se, nesse mesmo processo, marcas da relação aluno/professora de Língua Portuguesa no espaço de enunciação *on-line*.

Essa divisão da análise parte da hipótese de que há nos enunciados marcas linguísticas e discursivas que remetem à relação institucional aluno/professora e que, portanto, poderiam estar presentes em “conversas” trocadas entre escrevente e professor(a) de qualquer disciplina cursada pelo primeiro. Ao mesmo tempo, considera-se que há marcas linguísticas e discursivas que se constituem em indícios da circulação dialógica do escrevente por um conjunto de representações acerca da escrita, das práticas letradas/escritas escolarizadas e de representações acerca do interlocutor (CORRÊA, 2004). Essas marcas específicas associam-se, no contexto desta pesquisa, à figura da professora de Língua Portuguesa que, no ambiente escolar, por sua vez, é associada, sobretudo, a noções de “certo” ou “errado” e a preocupações de natureza formal.

Assim, inicialmente, a análise dos dados ocupa-se de marcas enunciativas que retomam, no espaço virtual do MSN, o jogo enunciativo entre os posicionamentos “aluno” e “professora” , constituído, entre os sujeitos, na esfera escolar. Em seguida, analisam-se possíveis indícios da presença da função professora de Língua Portuguesa no processo de enunciação via MSN — índices da circulação dialógica do escrevente por práticas letradas/escritas dentro e fora da internet.

3.2. Marcas (do outro) no processo de textualização via MSN

3.2.1. A presença da função professora

Se, por um lado, nos espaços de interação *on-line* as relações constituídas entre os sujeitos são moldadas pelo que Bauman (2001) conceituou por “liquidez”; por outro, no *corpus* analisado, a relação hierárquica professor/aluno, “solidamente” estabelecida no mundo *off-line*, já no início da “conversa”, parece (re)materializar-se no ambiente *on-line* por meio das formas de nomeação dadas pelo escrevente (aluno) a seu interlocutor (professora).

Nos textos analisados, dentre as 15 (quinze) diferentes formas de nomeação do interlocutor, 9 (nove) são variações de “professora”, remetendo, portanto, a função social/posicionamento enunciativo atribuído ao *outro* na interlocução com o *um*. No quadro a seguir apresentam-se as formas de nomeação dadas pelo escrevente a seu interlocutor encontradas no *corpus* desta pesquisa.

Quadro 1: Formas de nomeação dadas pelos escreventes ao interlocutor

Escrevente	Formas de nomeação do interlocutor
E1	Professora, Senhora, prof, se, professoraa
E2	Você, Vose, Se, fessorÁ
E3	Proooooooooooooofessorea, prof ^a , professora, você, vc
E4	Professora, vc, profs, profa, prof, senhora
E5	Vc
E6	Professora, prof, senhora, voce, vc, se
E7	Professora, prof, senhora, voce, vc, se
E8	Vc, se, own, ow, tu, vse.

Como se pode ver, dos 8 (oito) escreventes, somente 2 (dois) — E5 e E8 — não usam, no decorrer das “conversas”, o vocativo “professora” ou qualquer outro diretamente relacionado à função social do interlocutor. Esses escreventes usam formas de tratamento informal: *vc*, *vse*, *se*, *tu*, *own* para referir-se à professora, o que não significa, entretanto, que, para esses escreventes, a relação professor/aluno esteja distante do processo de enunciação *on-line* via MSN.

Ao mesmo tempo, tem-se, na informalidade característica de práticas letradas/escritas como as “conversas” via MSN³⁷, ocorrências do pronome de tratamento “senhora” como forma de nomeação do interlocutor nos enunciados produzidos por 4 (quatro) dos 8 (oito) escreventes — E1, E4, E6 e E7.

Considerando-se que no *corpus* analisado as formas de nomeação mais recorrentes são aquelas relacionadas à função social do interlocutor — professora e suas variantes mais coloquiais —, investigar a não ocorrência dessas formas pode levar a reflexões mais significativas — menos evidentes — acerca da presença constitutiva da alteridade no processo

³⁷ Vale ressaltar que a tendência à informalidade é característica de práticas de linguagem voltadas para a comunicação interpessoal em que há intimidade entre os sujeitos. Portanto, não se trata de uma característica própria das conversas via MSN, mas do tipo de relação estabelecida entre sujeitos que, normalmente, participam dessa prática de linguagem. Pode-se tratar de assuntos de trabalho, bem como fazer conferências via MSN. Portanto, a tendência à formalidade ou à informalidade depende de relações estabelecidas entre os sujeitos no momento da enunciação.

de enunciação. Assim, apresentam-se, a seguir, reflexões acerca dos usos de outras formas de nomeação — menos regulares e mais pontuais — encontradas nos enunciados analisados.

3.2.2. Uso de “senhora”

Segundo Castilho (2010), dentre as formas de tratamento formal dadas à 2ª. pessoa do singular, frequentemente usadas no Português Brasileiro, encontram-se os pronomes pessoais *tu*, *o senhor*, *a senhora* e em certos casos *você* — em oposição a *cê* e *ocê* e em certas regiões do Brasil em que a forma de tratamento mais usada é *tu*.

Ao tratar da origem do pronome “senhor”, Castilho explica que:

De todo modo, *Vossa Mercê* e seus derivados eram um tratamento cerimonioso, dado “pelos de baixo” “aos de cima”. Veja como é a roda da fortuna: pois não é que o derivado *você* passou a ser no PB [Português Brasileiro] um tratamento de igual para igual? Para o tratamento cerimonioso, inventou-se *o senhor*. (...) Esses e outros exemplos mostram que, alterando o tratamento, seja ele qual for, assinala-se uma mudança no relacionamento. (CASTILHO, *op.cit.*p. 479)

Retomando as palavras de Castilho (*op.cit.*), nos enunciados analisados, o uso do pronome “senhora” não assinala uma mudança no relacionamento entre os interlocutores, mas (re)instaura num espaço outro de enunciação — marcado pela informalidade — uma relação já estabelecida no espaço institucionalizado da escola. Mais do que o termo “professora”, com suas variantes mais coloquiais, a escolha do pronome de tratamento “senhora” para referir-se ao interlocutor no ambiente virtual demonstra que paira sobre os sujeitos certo grau de formalidade característico das relações institucionais.

Tem-se nos fragmentos de “conversas” a seguir algumas possíveis observações sobre a ocorrência dessa forma de tratamento —senhora— no contexto de enunciação.

Texto 1 — Escrevente 1 (E1)

E1 L1³⁸ nss professora a senhora escreve tão certinhu³⁹

E1 L2 da até vergonha

E1 L3 de tc com a senhora

E1 L4 shauhsua⁴⁰

O fragmento acima é parte da primeira “conversa” trocada entre E1 e a professora. O início da “conversa” é marcado por certo distanciamento entre os interlocutores: o escrevente usa o termo “professora” para referir-se ao interlocutor, o que parece significar que os lugares sociais serão mantidos no decorrer da enunciação. No decorrer da “conversa”, os interlocutores tratam de assuntos do cotidiano da escola, até que, mais ou menos na metade dessa “conversa”, E1 refere-se à escrita usada pela professora,⁴¹ usando, para isso, o pronome de tratamento “senhora”.

Tanto o uso do pronome de tratamento quanto a referência à escrita constituem-se em fortes indícios da divisão enunciativa do escrevente; ambos são reflexos de que o processo de constituição da escrita marca-se não apenas pela adequação à situação de uso da linguagem, mas por uma complexidade de fatores que fogem ao controle dos sujeitos envolvidos no momento da enunciação. De modo simplificado, equivaleria afirmar que não haveria motivos contextuais que levassem o escrevente a preocupar-se com formalidades num espaço enunciativo reconhecidamente informal como o MSN. Entretanto, as relações estabelecidas

³⁸ E1 corresponde a escrevente 1 e L1 corresponde a linha 1. Essa forma de referenciação será mantida em todas as “conversas” no decorrer da análise proposta.

³⁹ Procurou-se manter a identidade gráfico-visual das “conversas”. Assim, negrito, itálico, cor da letra e *emoicons* são reproduções dos destaques na formatação dos textos originais. Houve, no entanto, ajuste no tamanho da letra para melhor visualização no texto da Dissertação.

⁴⁰ Segundo norma padrão do português, o enunciado poderia corresponder a: “Nossa, professora, a senhora escreve tão certinho/dá até vergonha de teclar com a senhora”. Em seguida, a onomatopeia de riso: shauhsua.

⁴¹ Essa mesma referência metalinguística é retomada em contexto de análise mais oportuno.

fora do espaço virtual, relações marcadas por forte vínculo institucional, nele se reconstroem, redefinindo o jogo de imagens e lugares enunciativos.

O escrevente projeta no espaço enunciativo uma imagem de si que, até certo ponto, de acordo com suas próprias concepções, corresponde às expectativas de seu interlocutor representado⁴². O uso de “professora” — lugar socialmente institucionalizado — e de “senhora” — pronome de tratamento cerimonioso (CASTILHO, *op.cit.*p.479) — marca duplamente o lugar que E1 atribui a seu interlocutor, especificando-o (trata-se da “senhora professora”) e reforçando o caráter formal da relação com a alteridade. Ao mesmo tempo, essa relação é atualizada e (re)situada no contexto das práticas/letradas escritas na internet, o que pode ser notado pelo uso de recursos próprios das “conversas” via MSN como o uso da abreviatura “tc” — gíria própria das relações informais no meio digital — e da onomatopeia do riso (“shauhsua”).

Nota-se que, embora os sujeitos ocupem outro espaço enunciativo, as funções sociais se mantêm. O fato de estarem no MSN por si só não é suficiente para “apagar” essa (forte) relação estabelecida fora do espaço *on-line*. Entretanto, a própria trajetória do escrevente, sua inserção em práticas letradas/escritas na internet, e o domínio dos recursos oferecidos pelo *software* do MSN dão novos contornos à relação aluno/professora, sem, contudo, desestabilizá-la.

Texto 2 — Escrevente 1 (E1)

P⁴³ L1 Na internet, cada um tem seu jeito...

E1 L2 e na prova⁴⁴

⁴² Vale ressaltar que o enunciador não é detentor dos sentidos do texto, conforme perspectiva teórica assumida neste trabalho.

⁴³ Marcou-se com P os enunciados produzidos pela professora/pesquisadora.

L3 kkkkkk

P L4 só não vale ficar corrigindo...

E1 L5 ai a coisa pega

P L6 Na prova é só norma-padrão....

E1 L7 Kkkkk

E1 L8 sim

P L9 Mas lembre-se: você é um adolescente do século XXI... tem memória de sobra para isso...

E1 L10 Lógico

E1 L11 ^^

E1 L12 nos é moderno

E1 L13 kkk

P L14 Pois é: "nóis é" rsrsrsrs

E1 L15 ^^

E1 L16 a senhora sabe como eu ti amu

E1 L17 opa amanhã nem vo pra escola, ta chovendo

E1 L18 kkkkk

P L19 Estou indo dormir... Se não amanhã acordo mais mal humorada ainda....rsrsrsrsrs

P L20 Bjssssssssssss.

E1 L21 Opa

E1 L22 pod eir

⁴⁴ O estilo de fonte dos enunciados do aluno escrevente foram destacados em negrito; os da professora de Língua Portuguesa não recebem destaque. Esse procedimento será mantido no decorrer da análise dos dados.

E1 L23 se não depois a senhora briga com nois

E1 L24 =/

E1 L25 Kkkk

E1 L26 boa noite

P L27 Boa noite.

No segundo fragmento de texto apresentado (texto 2), há duas ocorrências de “senhora” como forma de tratamento dado ao interlocutor. No primeiro uso (linha 16), o pronome de tratamento remete à formalidade das práticas letradas/escritas institucionalizadas, reafirmando, portanto, posicionamentos sociais assumidos pelos interlocutores — como já mencionado, trata-se de aluno e professora. Entretanto, a associação do pronome “senhora” à expressão “sabe como eu ti amu” demonstra proximidade entre interlocutores que se conhecem e mantêm laços de afetividade entre si. Nota-se a irreverência de E1, que procura relativizar o “erro” de concordância discretamente apontado pela professora (linha 14). O *emoticon* ^^⁴⁵ (linha 15) marca seu posicionamento enunciativo: E1 usa a descontração do riso a seu favor.

Na sequência, em “a senhora briga com nós” (linha 23), tem-se em “com nós” uma forma típica das práticas orais/faladas informais — das quais, provavelmente, o escrevente participa. Esse *ponto de heterogeneidade* pode ser marca da circulação dialógica do escrevente por um conjunto de representações acerca das práticas sociais — orais/faladas e/ou letradas/escritas — que lhe são constitutivas ao apropriar-se da escrita (CORRÊA, 2004). Nesse contexto, o deslizamento na concordância em “nos é moderno” (linha 12) também parece remeter ao trânsito do escrevente entre práticas orais/faladas mais informais e práticas

⁴⁵ ^^: *emoticon* que representa sorriso, alegria, descontração.

letradas/escritas mais formais, revelando-se uma possível marca da variante linguística normalmente usada pelo escrevente.

Texto 3 — Escrevente 1 (E1)

E1 L1 ola prof

P L2 Olá!

E1 L3 se acha q perdi meu caderno de portugues:

E1 L4 fui pra aula de ed fisica e quando fui pega meu material meu caderno de português tinha sumido

E1 L5 =/

P L6 Não creio...

E1 L7 pois é

P L8 Dá tempo de você colocar em dia até eu dar visto...

E1 L9 🙄

E1 L10 copiar tudo denovo

E1 L11 ?

(...)⁴⁶

E1 L12 q dia a senhora vai dar visto

E1 L13 ?

P L14 Pretendo que seja na segunda...

E1 L15 🙄

E1 L16 mas já

P L17 mas você pode ter mais tempo, se precisar...

⁴⁶ No decorrer da “conversa”, E1 dá detalhes das circunstâncias em que perdeu o caderno de Língua Portuguesa. Dada sua extensão, optou-se pela edição da “conversa”; entretanto, esta se encontra na íntegra no anexo deste trabalho de pesquisa.

E1 L18 hum..

E1 L19 pq passar o final de semana copiando

E1 L20 é um

E1 L21 né?!?!

P L22 Tudo bem, João. Você é um bom aluno...

P L23 mas não dá para dar visto sem caderno!

E1 L24 sim

E1 L25 eu vou dar um jeito

O texto 3 apresenta parte de uma “conversa” em que E1 tenta convencer a professora de que seu caderno, depois de completo e passado a limpo, desapareceu e que, portanto, ele não poderia ser prejudicado por isso. Num primeiro momento, o escrevente tenta aproximar-se de seu interlocutor, usando de formas de tratamento informais: “prof” (linha 1) — abreviatura de “professora” — e “se” (linha 3) — que corresponde a “cê”, abreviatura de “você”. Entretanto, as respostas da professora conduzem a “conversa” para o distanciamento institucional, o que E1 “entende”⁴⁷ perfeitamente, uma vez que passa a usar o pronome de tratamento “senhora” (linha 12) para referir-se a seu interlocutor no decorrer da enunciação.

O uso de *emoticons* faz parte da estratégia enunciativa de E1, que procura tanto convencer a professora quanto despertar nela o desejo de ajudá-lo. Já no início da “conversa” (linha 5) há o uso de =/ (sinal de igual acompanhado de uma barra inclinada para a direita), que produz “carinha” de descontentamento, de contrariedade. Logo em seguida (linhas 9 e 15), a “carinha” de boca aberta e sobrancelhas levantadas demonstrando surpresa diante da possibilidade de “copiar tudo de novo” evidencia a pouca disposição do escrevente em resolver o problema dessa maneira. Por fim, o escrevente exprime com franqueza que não

⁴⁷ As aspas foram usadas no intuito de destacar que não se trata de processo consciente, conforme a perspectiva teórica assumida neste trabalho.

quer passar o fim de semana copiando matéria (linhas 20 e 21). Como se pode notar, o uso de *emoticons* reforça o posicionamento do escrevente diante daquilo que enuncia: portanto, um *emoticon* não é apenas uma unidade de sentido autônomo, “destacável” ou “acessória” no texto. Esses recursos não verbais são parte do processo de enunciação e estão relacionados à tentativa de delimitação e cerceamento dos sentidos por parte do enunciador, como se fosse ele a fonte dos sentidos.

Na sequência da “conversa”, a repetição do pronome de tratamento formal demonstra que E1 assume posicionamento para si, para seu interlocutor e para sua própria escrita em função de representações que faz acerca de seu interlocutor. O uso de reticências no enunciado “é um...” (linha 20) constitui-se em *ponto heterogeneidade* em que se reforçam indícios dessa definição, marcas da presença constitutiva do discurso do *outro* no discurso *um*. A omissão de termo que completaria o enunciado remete à circulação do escrevente por práticas letradas/escritas mais formais que “apagam” do texto palavras consideradas chulas ou inadequadas ao interlocutor e à situação de enunciação.

No que se refere à necessidade de ser rápido para comunicar-se com eficiência no MSN, nota-se que para “teclar” a palavra “senhora” o escrevente aciona o teclado sete vezes; enquanto que para escrever “se” — forma de nomeação do interlocutor usada por E1 no início da “conversa” analisada (linha 2) — ou “vc” — forma de tratamento em geral usada pelos escreventes no MSN — apenas dois espaços de teclado são suficientes. À lei do menor esforço apontada por Silva (2011) como uma das motivações do processo de abreviação no MSN soma-se uma motivação maior, de natureza incontornável: a presença constitutiva da alteridade no processo de enunciação, com a qual, inevitavelmente, o escrevente tem que *negociar*.

No intuito de ser rápido, o escrevente poderia ter usado a abreviatura “Sra.”, garantindo, assim, tanto a formalidade do tratamento quanto a agilidade do “teclar”;

entretanto, isso não ocorreu.⁴⁸ A opção pela escrita do vocábulo inteiro parece ser indício de que o escrevente reconhece o distanciamento que há entre ele e seu interlocutor, dadas as relações institucionais que os constituem. Sobre o processo de abreviação em salas de bate-papo virtual, Fusca (2011) conclui que:

Como escrevente e leitor dividem o mesmo tempo no processo de interação, mas não o mesmo espaço – o qual, em salas de bate-papo abertas, é digital –, abreviaturas como “vc”, além da economia de tempo, promovem abreviação de distâncias, tornando o bate-papo mais informal, próximo e “íntimo”. (FUSCA, *op.cit.*p.95).

O modo de interação com o outro é, portanto, o que direciona o processo de abreviação em ambientes digitais voltados para comunicação interpessoal. No caso específico da análise do uso de “senhora” nos enunciados apresentados, tanto a opção por essa forma de tratamento quanto a sua não abreviação podem ser associadas ao processo de manutenção das funções sociais representadas pelos sujeitos interlocutores fora do espaço *on-line*. Nesse sentido, se abreviar pode ser entendido como um processo de aproximação entre os interlocutores, não abreviar pode ser índice da (re)constituição da relação hierárquica entre aluno e professora no espaço enunciativo do MSN.

A variação das formas de tratamento do interlocutor encontradas na continuidade da “conversa” parece demonstrar que a ação de abreviar ou não abreviar pode estar associada a estratégias de argumentação e persuasão do interlocutor por parte do enunciador. No fragmento de texto a seguir, tem-se uma breve análise dessa relação. Destacam-se em negrito os enunciados produzidos por E1.

Texto 4 — Escrevente 1 (E1)

⁴⁸ Ao analisarem-se os enunciados produzidos por E1, é possível notar que o escrevente tem bom domínio da modalidade culta da língua, o que leva a deduzir que ele certamente conhece a abreviatura “sra”.

E1 L1 e hj a senhora ficou sabendo da Letícia

E1 L2 ??

E1 L3 levou suspensão

E1 L4 pq não fez prova de inglês

E1 L5 kkkkkk

E1 L6 mas errada tava a professora

(...)

E1 L7 ninguem tava entendendo

E1 L8 nem vocabulario tinha

(...)

P L9 Vou te contar um segredo: essa professora tem ótimas intenções...

(...)

E1 L10 mas prof nos não tínhamos estudado aquelas palavras

(...)

P L11 quando a gente entra na net e tem uma monte de textos em inglês...

E1 L12 mas ela passou umas palavras meio difíceis

E1 L13 sabe

P L14 e a gente não sabe nada...

P L15 é ridículo...

E1 L16 sim

E1 L17 mas eu acho q pelo menos as perguntas tinha q ser em português

(...)

E1 L18 a mais professora

E1 L19 se ela continuar assim

E L20 ninguém vai tirar nota

Nota-se que o escrevente inicia sua argumentação com “senhora” — marca da relação institucionalizada que se (re) instaura entre os interlocutores — num momento da enunciação em que não há argumentação, apenas a introdução dos fatos a serem narrados. Em seguida, após apresentar fatos e argumentos que defendem seu ponto de vista acerca da situação ocorrida em sala de aula, E1 usa o termo “prof” para introduzir um argumento que para ele é suficiente para justificar sua indignação diante do ocorrido. Nesse ponto, a abreviação parece ser uma estratégia de encurtamento das distâncias entre o ponto de vista do escrevente e a opinião da professora — “prof” sugere intimidade entre os escreventes, o que pode levar ao compartilhamento de pontos de vista. Na continuidade da “conversa”, o processo de argumentação e contra-argumentação leva os interlocutores a discordarem entre si. Esse distanciamento de opiniões pode ser associado a não abreviação: E1 substitui o termo “prof” por “professora” para referir-se ao interlocutor e insistir em seu ponto de vista.

Texto 5— Escrevente 4 (E4)

E4 L1 oi profs

P L2 Oi, Jack...

E4 L3 td beim

P L4 ?

P L5 Td. Estou preparando as aulas de amanhã...

E4 L6 han

E4 L7 eu to so no msn e orkut

E4 L8 

E4 L9 De boa...

E4 L10  nossa ate a sinhora com gurias há nao pelo AMOR DE DEUS

E4 L11 XAU VOU SAINDO

- E4 L12  S ATE AMANHA
- E4 L13 ~TII LOVE
- E4 L14 Jack, deixa de ser exagerada... é só uma expressão comum...
- E4 L15 é brincadeira nossa ta ficando parecida com a queridinha em '
- E4 L16 Bjsssssssssssss... a queridinha é bem + estrassadinha...rsrsrsrsrs
- E4 L17  han podi falar eu to invisivel pq tem um menino me enchendo o saco
- E4 L18 neh é brink's profa vc sabe neh vc é top

Como se pode notar, E4 conhece e explora os recursos multimodais oferecidos pelo MSN. Os enunciados são apresentados em fontes coloridas, formas que piscam, *emoticons* que se movimentam na tela, sinais de pontuação diferenciados com cor e movimento. Essa apropriação de recursos multimodais não demonstra somente a inserção da escrevente numa dada prática social de linguagem — ela faz uso do MSN, portanto, conhece bem os recursos oferecidos pelo programa —, mas também a tentativa de imprimir no texto efeitos visuais que “impressionem” o interlocutor, projetando — para além do texto — uma imagem de si. Os efeitos visuais materializados na tela do MSN distraem os olhos do interlocutor, dão à materialidade gráfica uma configuração lúdica, divertida, dinâmica. Como jovem de seu tempo, essa é a imagem que a própria escrevente deseja assumir.

A escrevente parece definir para sua escrita lugar próprio nas práticas letradas/escritas na internet, marcadas pela informalidade e pelo uso de recursos multimodais, mas em vários momentos as “conversas” remetem ao registro formal. Nos enunciados produzidos por E4, predominam formas de nomeação do interlocutor que remetem à relação aluno/professor: entretanto, há nas “conversas” duas ocorrências de “sinhora”. Como se pode notar, há a alteração da grafia convencional da palavra: E4 trocou na escrita a letra *e* pela letra *i*, o que parece ser indício de sua circulação pela *gênese da escrita*, o primeiro eixo de circulação

dialógica proposto por Corrêa (2004) marcado por hipóteses de escrita fundamentadas na oralidade e não em convenções próprias do código escrito institucionalizado (CORRÊA, *op.cit.*). Vale ressaltar também, nesse mesmo enunciado (linha 10), mais um indício da circulação dialógica do escrevente apontada por Corrêa (*op.cit.*), desta vez pelo segundo eixo proposto pelo autor, o do código escrito institucionalizado. Trata-se do uso de “há” no lugar de “ah”: a troca de uma forma pela outra, provavelmente, está associada ao fato de que, em razão de sua trajetória de escrevente, E4 “reconhece” que na escrita usa-se com mais frequência a forma “há”.

Em “nossa ate a senhora com gírias há não pelo AMOR DE DEUS”⁴⁹ (linha 10) o pronome de tratamento formal é usado em um comentário acerca das práticas de linguagem da professora (linha 9). Tem-se nesse enunciado indícios do lugar atribuído por E4 a seu interlocutor no MSN. Os interlocutores mantêm seus papéis sociais, uma vez que a mudança de suporte ou de espaço enunciativo por si só não é capaz de “apagar” a relação aluno/professor. Entretanto, essa relação é atualizada, “ressignificada” num espaço outro, marcado pela informalidade e pela fugacidade das relações entre os sujeitos. Assim, a inserção dos sujeitos numa “nova” prática social de linguagem dá novos contornos à relação aluno/professor sem, contudo, desestabilizá-la.

E4 demonstra reconhecer — ainda que intuitivamente — a atualização de sua relação com o interlocutor no espaço *on-line* e brinca com isso. Em função de sua circulação dialógica por práticas letradas/escritas escolarizadas, a escrevente sabe que a professora não estaria “autorizada” a usar gírias, uma vez que o lugar social que ocupa remete à formalidade das relações institucionais. Entretanto, a escrevente admite que as relações normalmente constituídas entre os sujeitos inseridos na prática social de linguagem na qual ela e seu

⁴⁹ Em português padrão: “Nossa, até a senhora com gírias! Ah, não, pelo amor de deus!”.

interlocutor interagem entre si — as “conversas” via MSN — “permitem”⁵⁰ a variação do registro discursivo.

Os recursos multimodais usados demonstram que E4 se diverte com a expressão usada pela professora: um *emoticon* (linha 10) introduz o tom de riso que a escrevente atribui ao enunciado que virá em seguida. O uso de maiúsculas em “pelo AMOR DE DEUS” (linha 10) busca materializar graficamente uma variação na pronúncia das palavras, reforçando a aparente indignação da escrevente com a expressão usada pela professora. A escrevente simula o encerramento da “conversa” e na sequência retoma o diálogo com a professora no enunciado “é brincadeira nossa ta ficando parecida com a queridinha em ”⁵¹ (linha 15) ao qual a professora responde (linha 16). Na continuidade da “conversa”, a escrevente muda seu registro num enunciado que se destaca dentre os demais pela presença de marcas próprias do internetês: abreviações, estrangeirismos, gírias. Em “neh é brink’s profa vc sabe neh vc é top”⁵² as abreviaturas denotam um momento de aproximação — encurtamento de distâncias (FUSCA, 2011) — com o interlocutor. De fato, E4 aproxima-se de seu interlocutor para contar-lhe algo importante: ela está “invisível”⁵³ no MSN porque há um garoto querendo falar com ela o tempo todo. Trata-se de um momento de sua intimidade que ela compartilha com seu interlocutor, o qual coloca em evidência proximidade marcada linguisticamente pelo uso de abreviaturas: *vc*, *profa*.

⁵⁰ As aspas foram usadas por não se tratar de uma relação de permissão propriamente dita, mas de uma possibilidade da linguagem diante da atualização das relações constituídas entre os sujeitos num outro espaço enunciativo, numa outra prática de interação verbal.

⁵¹ Em português padrão: “É brincadeira! Nossa, está ficando parecida com a queridinha, hein?”. O termo “queridinha” refere-se a uma colega de classe de E4 que, segundo a escrevente, é a preferida da professora.

⁵² Em português padrão: “É brincadeira, professora. Você sabe, né? Você é *top*”. Dentre os muitos significados do estrangeirismo *top*, tem-se: “lugar mais alto” e, por extensão, “primeiro lugar”; trata-se, portanto, de um lugar de destaque.

⁵³ O MSN traz, entre seus recursos, a possibilidade de seus usuários optarem por não serem vistos (ficarem invisíveis) por todos os contatos mesmo quando estão *on-line*. Em sua versão mais moderna (2011), os usuários podem escolher entre os contatos para quais estarão *on-line* (visíveis) ou *off-line* (invisíveis).

Considerando-se o grau de formalidade/informalidade que caracterizam os enunciados desta pesquisa, nota-se que E7 aproxima-se de E4 tanto na forma de nomeação do interlocutor quanto no uso de recursos multimodais próprios das “conversas” via MSN, o que pode ser observado nos enunciados a seguir.

Texto 6 — Escrevente 7 (E7)

E6 L1 professora liiinda que saudade *-*

P L2 Oi, Danyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyyy!!!!

P L3 SAUDADE.

E6 L4 como tão as coisas por ai professora?

E6 L5 🤔

P L6 Bem. mas vcs fazem falta...

E6 L7 a senhora tmb professora

P L8 E onde vc tá estudando?

E6 L9 nu bairro

P L10 De manhã?

E6 L11 ééh

E6 L12 nem dá pra mim ir agora ver você ,pq saio 12:20

E6 L13 só nu dia que eu falta ou sai mais cedo .

Em “professora liiinda”, a escolha de “professora” como forma de nomeação do interlocutor e introdução da “conversa” demonstra que a relação aluno/professora é claramente instaurada no espaço virtual de enunciação. Diante da escolha lexical do adjetivo e do breve alongamento da duração da sílaba, pode-se afirmar que há demonstração de afetividade da escrevente para com o interlocutor. Essa afetividade é reforçada no enunciado

pela presença do *emoticon* “*-*” que representa admiração, paixão, encantamento, o qual parece assumir, no contexto enunciativo, o estatuto de um ponto de exclamação, marcando o posicionamento da escrevente diante de seu interlocutor.

Apesar da aparente informalidade, configurada pelo uso do internetês e pela presença de recursos multimodais – como cor e tipo de fonte usada pela escrevente, os quais remetem à projeção de imagem de garota romântica, carinhosa, gentil, e presença de *emoticons* –, na “conversa”, mantêm-se claramente os lugares assumidos pelos interlocutores. A variação no uso de formas de tratamento ora aproxima ora mantém a distância entre os interlocutores, evidenciando a natureza formal da relação construída no espaço escolar. Ainda que em alguns momentos da conversa E7 use “prof” e “você” para se dirigir à professora, mantém-se a formalidade entre os interlocutores pela repetição de “senhora”, forma de tratamento que ocorre quatro vezes no decorrer da conversa. Pode-se notar também que a “conversa” apresenta baixa ocorrência de abreviaturas, o que parece ser indício da manutenção das funções sociais ocupadas pelos interlocutores fora do espaço *on-line*.

A análise do *corpus* desta pesquisa permite afirmar que o uso de abreviaturas nem sempre corresponde à estratégia de aproximação entre os interlocutores como aponta Fusca (*op.cit*) em suas conclusões acerca do processo de abreviação em *chats*. Nos dados analisados, quanto maior o grau de informalidade — que pode ser reconhecido pela recorrência de marcas típicas do internetês, como gírias e abreviaturas, por exemplo —, mais evidente se torna a tentativa de individuação do escrevente frente à alteridade, uma vez que esta se associa às práticas letradas/escritas institucionalizadas e, portanto, caracterizadas pela escrita formal. É nesse contexto que se destacam os enunciados produzidos por E5 e E8, nos quais a presença de gírias e abreviações são indícios da tentativa de estabelecimento de fronteiras que caracterizam o processo de subjetividade na enunciação.

Nos excertos que se seguem, retomam-se inícios de “conversas” entre E5, E8 e a professora/pesquisadora. Neles é possível ver que as “conversas” assumem desde o início tom de informalidade que os escreventes procuram manter no decorrer da enunciação.

Texto 7- Escrevente 5 (E5)

E5 L1 *eae fmz?*

P L2 Firmeza, Lukinha.

E5 L3 *fmz*

E5 L4 *!*

P L5 !

E5 L6 *oq fz agora*

E5 L7 *?*

P L8 Estou imprimindo um material para as aulas de amanhã.

E5 L9 *pra nós*

E5 L10 *?*

P L11 Não. Para o 6º ano.

E5 L12 *ata*

E5 L13 *ufa*

E5 L14 *q alivio*

Texto 8 – Escrevente 8 (E8)

E8 L1 **own**⁵⁴

E8 L2 **tah aew?**⁵⁵

P L3 E aí, Samuel?

P L4 Beleza?

E8 L5 **blz vse?**

P L6 Tudo em paz.

E8 L7 **Hum**

E8 L8 **então**

P L9 Nossa que papo cabeça!!!

E8 L10 **akle eskema do livro e pro dia 14 certo?**

P L11 É para o dia 14. Por quê? L12 Já leu?

E8 L13 **mais oqe é pra fazer**

E8 L14 **eu nem recebi livro**

Nota-se que os escreventes (E5 e E8) buscam imprimir em seus enunciados marcas que permitam associá-los a determinado grupo social. Gírias como “beleza” e “firmeza” — grafadas, respectivamente, como “blz” e “fmz” — são marcas da faixa etária à qual pertencem os enunciadores: são jovens, adolescentes, usuários de internet e pretendem marcar-se como tais. Por serem as escolhas lexicais precedidas de escolhas discursivas (AUTHIER-REVUZ, 2004), pode-se afirmar que E5 e E8 assumem para si registro discursivo que permite diferenciá-los do interlocutor representado. Ambos buscam imprimir no texto marcas de subjetividade, traços que lhes permitam projetar diante do outro imagem própria, não coincidente com a imagem do interlocutor representado.

⁵⁴A expressão usada por E8 é uma interjeição que, no contexto da situação de enunciação, tem o objetivo chamar a atenção do interlocutor, dando início à “conversa”.

⁵⁵ Em português padrão: “(Você) Está aí?”.

As escolhas lexicais são, portanto, parte da estratégia de distanciamento do *outro*, identificado na enunciação como o conjunto de representações acerca da professora, da instituição escolar e das práticas escritas escolarizadas e não escolarizadas. Os enunciados de E5 e E8 marcam-se pela ausência de formas de tratamento que retomam no espaço *on-line* a relação aluno/professora constituída entre os interlocutores no ambiente escolar. E5, em suas “conversas” com a professora, usou unicamente o termo “vc” para referir-se ao interlocutor. Já E8, além de “vc”, optou por formas equivalentes, como “vse, se, tu” e a mais informal: “own”. Parte da estratégia de distanciamento do outro, a ausência de termo que retome o lugar social do interlocutor é compensada pela abordagem de temas e assuntos vinculados ao ambiente escolar.

Assim como E5 e E8, E2 busca distanciar-se de seu interlocutor representado, imprimindo nos (seus) enunciados marcas próprias das práticas letradas/escritas na internet. Ao colocar-se diante da professora, E2 opta por formas de tratamento informais como “você”, “vose”, “se” e “fessorÁ”. Ainda que retome no contexto da “conversa” a função social do interlocutor, a forma de tratamento “fessorÁ” pode ser associada às tentativas de E2 em estabelecer um lugar para si e para a (sua) escrita que se difira daquele comumente assumido em práticas letradas/escritas propostas por professor de Língua Portuguesa em sala de aula.

E2 busca imprimir tom informal na “conversa” com a professora. Para tanto, apóia-se em coloquialismos, na ortografia não convencional, em recursos multimodais como fontes em cores e tipos diversos e, principalmente, *emoticons*. A presença constante de *emoticons* nos enunciados produzidos por E2 constitui-se em índice da tentativa de individuação do escrevente frente à alteridade que também lhe é constitutiva. Ao apropriar-se desses recursos multimodais, E2 confere a seus enunciados marcas próprias das práticas letradas/escritas mais informais na internet, práticas essas com as quais deseja associar-se, para, ao mesmo tempo,

marcar-se como jovem de seu tempo e distanciar-se de seu interlocutor representado — fortemente vinculado à formalidade das práticas letradas/escritas escolarizadas.

Dentre os recursos multimodais oferecidos pelo MSN, os *emoticons* são, sem dúvida, os que mais chamam a atenção dos interlocutores em razão da plasticidade, da imagem em movimento, e, por vezes, da sonoridade, que imprimem à mensagem. O próprio nome dado a esses elementos não verbais induz à ideia de que eles significariam por si só: são ícones que retomam emoções humanas caracterizadas em determinados contextos de uso, traduzindo um “estado de espírito” que se materializaria no texto escrito, semelhante ao que fazem os gestos em conversas face a face. Em breve reflexão acerca da convivência entre linguagem verbal e não verbal no processo de textualização, Corrêa (2002) aponta para o fato de que, de modo geral, os próprios linguistas relacionam antagonicamente essas linguagens, desconsiderando a forte relação de convivência e de complementaridade entre ambas. Nesse sentido, é a inevitável associação entre o *emoticon* e a ação ou emoção que representa e que induz a uma visão desses elementos em relação aos enunciados de que fazem parte. Essa associação é resultado de uma concepção simplista que atribui à linguagem caráter natural.

Em geral, no MSN, aos *emoticons* é atribuído nome próprio, associado a sua carga semântica e a seu uso convencional e que não se refere a uma situação de uso concreto, mas a um contexto de uso. Entretanto, uma análise mais atenta do funcionamento desses elementos no enunciado permite concluir que *emoticons*, assim como palavras, assumem no enunciado concreto o estatuto de unidade de significação ideológica ou vivencial que somente adquire sentido quando da interação entre sujeitos (BAKHTIN, 2010). A fim de melhor esclarecer o funcionamento dos *emoticons* na produção de sentidos no enunciado, tem-se, na sequência, a análise de dois fragmentos de “conversas” entre E2 e a professora de Língua Portuguesa.

Texto 9 – Escrevente 2 (E2)

P L1 E a Mariana?

P L2 Naum tá com o Paulo?

E2 L3 não 🙄

E2 L4 ela ta com o Pedro Henrique

E2 L5 faiz 1 meis ja

E2 L6 a mãae dela sabe i tudo UO'U

E2 L7 agora ta de veis ela disse qui vai caza 🙄

P L8 Nooossaaaa! Q exagero!!!

E2 L9 🙄🙄

E2 L10 née

P L11 Será q o Paulo ficou com ciume dela?

E2 L12 🙄

E2 L13 ela nem suporta ouvi esse nome 🙄

P L14 P q?

P L15 Aconteceu alguma briga "daquelas"?

E2 L16 🙄🙄

E2 L17 sei la 🙄

Texto 10 – Escrevente 2 (E2)

E2 L1 ooi fessorÁ 🙄

E2 L2 eu ttirei 9 ein porttugues

E2 L3 vai chuver 🙄

P L4 Vai nada...

P L5 Vc sempre foi boa aluna...

E2 L6 mais la não ,, no primeiro bimestre eu tirei 5 🙄

Como se pode notar, os excertos selecionados apresentam em comum o uso do *emoticon* 🤔, que recebe o nome de *Xiu*, em referência ao gesto que materializa: o de fazer silêncio ou solicitar sigilo. 🤔 é um *emoticon* animado que movimenta os olhos para a esquerda e para a direita, levando o dedo indicador à frente da boca, num claro gesto de silenciamento, discrição, segredo. No texto 9 (linha 17), o uso de *Xiu* remete, no contexto da “conversa”, à presença (mostrada) da voz do *outro* no discurso do *um*: o *emoticon* representa um estado de coisas que faz calar o enunciador. E2 aponta, por meio do gesto de silêncio, que é melhor não levar adiante a “conversa”, uma vez ela que não quer se comprometer com o assunto.

Ao mesmo tempo, o gesto de silêncio parece retomar, na enunciação, a voz do terceiro ao qual se refere a “conversa”. O *emoticon* indicaria, assim, *ponto de heterogeneidade* em que se tem a voz do *outro* direcionando o discurso do *um*. Nas linhas 5, 6, 7 e 13 tem-se enunciados que reforçam essa hipótese interpretativa, uma vez que E2 retoma o que é dito pela amiga, parecendo com ela concordar. Nota-se que, além de enfatizar a duração do novo namoro (linha 5), a escrevente aponta o conhecimento e aprovação da mãe da amiga sobre o novo relacionamento da filha (linha 6). Tem-se ainda nas linhas 7 e 14 a reafirmação dos sentimentos da amiga pelo novo namorado e o desprezo pelo relacionamento anterior. Pode-se dizer que, de fato, E2 rematerializa em seu enunciado a voz do *outro*, dada a presença do discurso indireto em enunciados como “agora ta de veis ela disse que vai caza” (linha 7) e “ela nem suporta ouvi esse nome” (linha 13). Entretanto, é pelo uso de *emoticons* que a escrevente se destaca. E2 faz desses elementos não verbais parte de sua estratégia de persuasão do interlocutor, uma vez que são os *emoticons* que marcam e reafirmam o posicionamento enunciativo da escrevente diante dos fatos por ela enunciados, funcionando

como “elementos-chave” para a reconstrução do jogo de vozes que, dialogicamente, participam do processo de enunciação escrita.

Considerando-se essa hipótese interpretativa, a de que E2 faz do uso de *emoticons* um recurso enunciativo para marcar ao mesmo tempo a sua voz e a voz do *outro* no processo de enunciação, tem-se em 🙄 (linha 12) — *emoticon* popularmente conhecido por *affs*⁵⁶ —, avaliação depreciativa do tópico em questão, mais precisamente, a “carinha” de desprezo que se refere ao ex-namorado da amiga da escrevente. Como se pode notar, não é possível dizer, com precisão, se essa é avaliação da própria escrevente ou se é apenas a reprodução da voz do outro que ela assume para si. Situação semelhante ocorre com o uso da expressão “UO’U”,⁵⁷ comentário que pode remeter tanto à opinião da escrevente quanto à manifestação de contentamento da amiga diante do novo relacionamento.

Dando continuidade à análise comparativa de usos de um mesmo *emoticon*, nota-se que 🤔, no texto 10 (linha 3), não marca tentativa de segredo ou de silenciamento de si ou do interlocutor, mas acrescenta ao enunciado comentário feito em tom de sussurro. A presença do *emoticon* sugere que há uma marcação prosódica pretendida pela escrevente: caso fosse lido ou dito em voz alta, o enunciado “vai chover” seria entoado de modo diferente, sofreria variação de altura melódica ou variação de tessitura. Além disso, no contexto da enunciação, o *emoticon* parece marcar também posicionamento enunciativo da escrevente diante do fato por ela enunciado: ela não costuma tirar nota 9 em Língua Portuguesa. O procedimento enunciativo de E2 parece demonstrar que ela se autoprojeta para o lugar de seu interlocutor — a professora sabe que ela não costuma tirar notas tão altas — e, por antecipação, assume para

⁵⁶ A palavra “affs” é originalmente uma interjeição que pode ser associada ao cansaço, tédio ou descaço. No *corpus* há várias ocorrências dessa palavra que assume também função fática no processo de comunicação.

⁵⁷ Resultado da transformação de *lol*, sigla para a expressão inglesa *laughing out loud*, é também representação de uma pessoa com os braços levantados em comemoração a algo. Também representado por /o/, essa é uma expressão muito usada, em particular, por determinados grupos, como os de adolescentes que têm afinidades em comum, em práticas letradas/escritas na internet.

si posicionamento crítico que julga ser do *outro*. Em outras palavras, é como se E2 simulasse em seu discurso a voz de seu interlocutor, que, por ser diferente da sua, marca-se prosodicamente como um sussurro — como se a escrevente pudesse “ler” os pensamentos de seu interlocutor e (re)materializá-los na situação enunciativa.

Pode-se concluir, portanto, que o funcionamento de um *emoticon* não é o mesmo em qualquer enunciado, pois não é possível “desconectá-lo” do enunciado de que faz parte, associando-o a uma emoção ou a um gesto simplesmente — como se o recurso tecnológico pudesse funcionar por si próprio, de algum modo, “fora” da situação enunciativa. Partes constituintes de enunciados, os *emoticons* não podem ser entendidos como unidades repletas de sentido em si mesmas. Ainda que a esses recursos não verbais seja atribuída uma significativa carga semântica, ao transformarem-se em unidades de ato concreto de enunciação, assumem — assim como qualquer unidade verbal — outro estatuto. Nos excertos analisados, pode-se notar que a presença de um *emoticon* está associada a tentativas de delimitação e cerceamento dos sentidos do enunciado e, portanto, do interlocutor. *Emoticons* constituem-se em *pontos de heterogeneidade* que remetem à negociação do escrevente com a exterioridade que lhe é constitutiva — sua tentativa de, na ilusão fantasmagórica de ser ele próprio a fonte de seu dizer (AUTHIER-REVUZ, 2004), assumir o controle da enunciação.

No que se refere à relação aluno/professora, diante das análises apresentadas, pode-se dizer que, dada a circulação dialógica dos sujeitos pelos espaços sociais, há marcas da relação constituída no mundo *off-line* — o chamado mundo real, portanto — que, efetivamente, são transferidas (transmutadas, transformadas) para o mundo *on-line* — virtual, veloz, instável. A “solidez” de relação estruturada a partir do chamado “mundo real” reflete-se na constituição da escrita: não se trata de relacionamento líquido e fugidio como os que normalmente se instauram entre os escreventes de salas de bate-papo, por exemplo. Há uma imagem

“duradoura”⁵⁸ a ser preservada pelo escrevente, uma vez que, além de o interlocutor ocupar uma posição que está hierarquicamente acima da sua, a relação entre os sujeitos — em oposição às relações normalmente estabelecidas em ambientes *on-line* — não poderá ser simplesmente deletada, encerrada a qualquer momento, pois é uma relação do mundo real. Entretanto, essa relação, apesar de “sólida”, não é impermeável. Ao materializar-se num espaço fluido, líquido, como o MSN, a relação aluno/professora assume novos contornos: os líquidos encharcam os sólidos e esses, mesmo que permaneçam sólidos, são alterados, tornam-se molhados, encharcados (BAUMAM, 2001.p.8) e, portanto, menos rígidos.

3.2.3. A presença da função professora de Língua Portuguesa

Afora as marcas da relação aluno/professora, podem-se encontrar nos enunciados que compõem o *corpus* desta pesquisa marcas da relação aluno/professora de Língua Portuguesa ou, mais precisamente, marcas da relação do aluno/escrevente com práticas letradas/escritas escolarizadas. Essas marcas constituem-se em *pontos de heterogeneidade* que denotam a circulação dialógica do escrevente pelo que Corrêa (2004) chamou de 3º. eixo de circulação do escrevente pelo imaginário da escrita.

Do ponto de vista desse 3º. eixo, é possível encontrar, na materialidade gráfica dos enunciados, índices da trajetória do escrevente pelo *já-dito*, pistas que remetem à sua inserção em práticas de linguagem tanto do oral/falado quanto do letrado/escrito. Assim, o 3º. eixo constitui-se, segundo Corrêa (*op.cit*), em um eixo privilegiado de observação do processo de constituição da escrita, pois nele reagrupam-se os dois outros eixos — o da gênese da escrita e o do código escrito institucionalizado.

⁵⁸ Uma imagem que dura, pelo menos, o quanto durar a relação entre os interlocutores no chamado “mundo *off-line*”.

3.2.4. Metalinguagem

Ao refletir ou comentar a própria escrita ou a escrita de seu interlocutor, o escrevente faz emergir, à superfície da atividade enunciativa, indícios da heterogeneidade que lhe é constitutiva. Nesses momentos, a voz do *outro*⁵⁹ marca-se no discurso do *um* e uma espécie de consciência metalinguística desloca o escrevente para novo lugar: o de observador de seu próprio fazer. Esses momentos em que a própria enunciação escrita torna-se “visível” para o escrevente parecem alçá-lo a um lugar que, normalmente, é ocupado por seu interlocutor: a professora de Língua Portuguesa corrige, avalia e até atribui nota aos textos produzidos em sala de aula.

A professora de língua portuguesa representa a instituição escolar, tem sua imagem fortemente relacionada às práticas escritas tradicionalmente trabalhadas na escola; portanto, apresenta estigma da correção, das noções de “certo” ou “errado” cristalizadas no imaginário da sociedade. É preciso “escrever certo” na presença da professora. Nota-se a representação do caráter normativo da escrita praticada na escola tradicional: escrever bem é escrever “certo”, sem erros ortográficos ou de concordância, por exemplo. Assim, ao “teclar” com a professora, o escrevente busca (re)definir um lugar para sua escrita, que “sabe” não ser o mesmo das práticas letradas/escritas escolarizadas, uma vez que ele e seu interlocutor encontram-se em outro contexto enunciativo.

Os textos a seguir são excertos de “conversas” em que se evidenciam possíveis relações com a alteridade, no jogo enunciativo dialogicamente instaurado.

⁵⁹ Entre essas tantas vozes, podem ser identificados o discurso institucionalizado pela escola, o discurso anônimo do senso comum que trata a regra linguística como “lei”, discursos que remetem às representações histórica e socialmente construídas acerca do valor simbólico da língua materna e à “força” do império da escrita.

Texto 11 – Escrevente 1 (E1)

E1 L1 nss professora a senhora escreve tão certinhu

E1 L2 da até vergonha

E1 L3 de tc com a senhorashauhsua

P L4 Esquenta não!!!

P L5 Cada pessoa tem seu jeito de ser...

E1 L6 kkkk

E1 L7 sim

P L8 Na internet, cada um tem seu jeito...

E1 L9 e na prova

E1 L10 kkkkkk

P L11 só não vale ficar corrigindo...

E1 L12 ai a coisa pega

P L13 Na prova é só norma-padrão....

E1 L14 kkkkk

E1 L15 Sim

P L16 Mas lembre-se: você é um adolescente do século XXI... tem memória de

P L17 sobra para isso...

E1 L18 Lógico

E1 L19 ^^

E1 L20 nos é moderno

E1 L21 kkk

P L22 Pois é: "nóis é" rrsrsrs

E1 L23 ^^⁶⁰

E1 L24 a senhora sabe como eu ti amu

Pode-se encontrar no dialogismo bakhtiniano uma explicação, ao menos plausível, para o receio de “teclar” com a professora. Segundo Bakhtin, a situação mais imediata e os participantes nela envolvidos determinam “a forma e estilo ocasionais da enunciação”. É em função da situação enunciativa concreta, real, na relação entre os sujeitos, portanto, que se materializa no texto estilo caracterizado pelo rebuscamento ou pela simplicidade, por segurança ou por timidez, por exemplo (BAKHTIN, 2010, p. 118). O estilo remete, portanto, às “pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN, op.cit. p. 118). Ao dirigir seu enunciado à professora de língua portuguesa, E1 define para si posicionamento enunciativo que reflete a relação com o outro: estão em jogo representações do interlocutor, seus “itinerários” de escrevente, suas relações com a escrita, dentro e fora da escola, a situação de enunciação. Retomando Corrêa (2004): o escrevente circula por conjunto de representações que constituem seu imaginário da escrita.

Ao reconhecer e elogiar o registro formal adotado pela professora, E1 busca tanto compartilhar dos valores de seu interlocutor quanto relativizar possíveis “erros” não identificados por ele na produção escrita. Essas “pressões interiores” não são de natureza tão somente subjetiva, mas resultam de inserção dialógica do escrevente em determinadas práticas de linguagem, associadas a determinada visão sobre língua e linguagem. Ao afirmar “dá até medo de tc com a senhora”, o escrevente traz à tona concepção de escrita histórica e

⁶⁰ ^ ^: símbolo inserido pelo aluno escrevente. No contexto da situação enunciativa, este *emoticon* equivaleria a uma onomatopeia do riso.

socialmente cristalizada no imaginário coletivo e disseminada pelo discurso anônimo do senso comum, segundo a qual há uma escrita única a ser imitada sempre, não permitindo variações.

Na continuidade da “conversa”, a metalinguagem passa ser o centro da enunciação: os interlocutores tratam da variação linguística na escrita, tendo por base a relação internetês/norma padrão. Pode-se resgatar no diálogo dos escreventes parte da multiplicidade de vozes que dialogicamente constituem os sujeitos em interação verbal. Nas palavras da professora, pode-se notar a presença do discurso institucionalizado da escola, que reconhece a variação como traço constitutivo da língua e atribui à noção de adequação da linguagem o sucesso da interação verbal. O aluno/escrevente, por sua vez, deixa entrever o discurso anônimo do senso comum segundo o qual a internet oferece riscos para o domínio da escrita padrão em outras instâncias de produção escrita.

Texto 12 – Escrevente 6 (E6)

E6 L1 Oii professora

P L2 Oi...

E6 L3 até que enfim em

E6 L4 kkk

P L5 pois é...

E6 L6 Que medo de escrever errado 🤔

E6 L7 Professora, fala a LINGUAGEM coloquial não FORMAL...

E6 L8 estamos

E6 L9 no MSN

P L10 Então... o que seria o coloquial para você?

P L11 Tipo... usar internetês?

E6 L12 tipo : sim

E6 L13 kkk

P L14 Ok. Se vc prefere assim...

E6 L15 aham

E6 L16 😊

P L17 Ok. Continuo por aki. Vou ler algumas coisas..

E6 L18 sim

E6 L19 eu vo falar com a senhora tbm

Tem-se nesse texto excertos de uma mesma “conversa”, com duração aproximada de 25 minutos, em que E6 e a professora/pesquisadora “conversam” pela primeira vez. O texto produzido pela escrevente não sofreu alterações de formatação. Foi escrito, originalmente, em negrito, o que auxilia a identificação dos interlocutores no texto. Os assuntos são típicos do cotidiano de uma adolescente e versam sobre beleza, cabelo e moda. Entretanto, nesses excertos há *pontos de heterogeneidade* que permitem analisar a dinâmica de representações que constituem E6.

Já no começo da “conversa”, as funções sociais dos sujeitos envolvidos na enunciação são colocadas em evidência. São professora e aluna. As referências ao papel da professora se dão por meio da forma de tratamento e, principalmente, pela preocupação em escrever “corretamente”. Essas são marcas do lugar social que a escrevente atribui ao interlocutor, colocadas em destaque na materialidade do texto. Marcas “da circulação do escrevente pelo que imagina ser institucionalizado para sua escrita” (CORRÊA, 2004): a escola corrige (dele exige), a professora corrige (dele exige). A noção de erro parece estar vinculada à percepção do outro.

O uso da linguagem não verbal materializada pelo *emoticon* — a “carinha” que aparece “suando de medo” — demonstra o posicionamento do sujeito diante daquilo que enuncia. Não se trata apenas de expressividade, mas da demarcação de um lugar próprio diante do outro. Ao finalizar o enunciado verbal com o *emoticon*, a escrevente negocia com seu interlocutor os possíveis efeitos de sentido que pensa controlar na interação. O mesmo acontece com o uso da expressão “kkk”, que, no contexto da “conversa,” funciona como onomatopeia de riso. A associação desses dois recursos parece demonstrar que a escrevente oscila entre descontração e nervosismo na presença do outro, entendido aqui como “parte da instituição escolar”.

Dando continuidade à análise, tem-se nas linhas 7, 8 e 9 do texto a sugestão de mudança de registro proposta por E6, a substituição da formalidade da escrita padrão pelo uso do chamado “internetês” — *ponto de heterogeneidade* que deixa transparecer o jogo de representações que constituem o dilema do escrevente. A escrita que emerge nessas práticas letradas/escritas informais na internet voltadas para comunicação interpessoal, principalmente, em se tratando de *chats* e MSN frequentados por adolescentes, parece, de fato, ser marcada por multiplicidade de recursos verbais e não verbais, por abreviação, por enunciados de curta extensão, frases “entrecortadas”, uso não convencional de pontuação e acentuação. Marcas linguísticas que o discurso do senso comum — incluindo-se aí o da instituição escolar e, portanto, o da professora de língua portuguesa — costuma desaprovar, advertindo o escrevente do “perigo” que essa escrita oferece aos “bons usos” da língua.

A escrevente, então, busca negociar sua condição de existência com o interlocutor representado. Ela propõe que se abandone a formalidade e que se adote linguagem coloquial. Para isso, usa a norma padrão em perfeita concordância com a primeira pessoa do plural: “estamos no MSN”. Destaca-se também o uso da vírgula logo após o vocativo: “professora,” (linha 7). Ao afirmar “estamos no MSN” (linhas 8 e 9), a escrevente demonstra, ainda, ter noções de adequação do registro (linguagem coloquial) à situação de uso da língua (prática

letrada/escrita na internet) — o que, provavelmente, aprendeu na escola, uma vez que a noção de gênero e adequação ao contexto de produção são parte dos conteúdos ensinados na disciplina de Língua Portuguesa.

Authier-Revuz (2004, p. 72-73) aponta para o fato de que uma forma “normal” de negociação entre o enunciador e o outro que lhe é constitutivo é um mecanismo que se assemelha ao da denegação. Dito de outro modo, preservando-se a noção apresentada pela autora em sua proposta, a denegação consistiria em um tipo de *recusa da realidade*, na qual o sujeito busca delimitar e circunscrever o outro, como se afirmasse que *o outro não está em toda parte*. Uma das maneiras de se “acionar” esse mecanismo dá-se pelo uso da metalinguagem, quando o sujeito assume posicionamento a partir do qual pensa observar a língua de seu exterior como a um objeto.

Ao propor “Professora, fala a LINGUAGEM coloquial não FORMAL.../estamos/no MSN”⁶¹, a escrevente faz referência ao processo de enunciação escrita do qual ela também participa, há uma reflexão sobre a linguagem, portanto, uma referência metalinguística. Há um *ponto de heterogeneidade* marcado explicitamente no texto, o que, segundo Authier-Revuz (2004), corresponde ao desejo de domínio, por parte do enunciador, da heterogeneidade que lhe é constitutiva — marcas enunciativas que demonstram a tentativa do enunciador de fortalecer o *estatuto do um, designando o outro localizadamente*. A escrevente busca diferenciar-se no processo de enunciação, busca a sua separação do pensamento institucionalizado por práticas letradas/escritas com as quais seu interlocutor representado está intrinsecamente relacionado — uma separação de si em relação ao objeto da língua que observa “de fora”. Mas, ao mesmo tempo, há a adesão a esse pensamento em razão da noção de adequação da língua ao contexto de produção — marca da circulação dialógica da escrevente por práticas escritas escolarizadas.

⁶¹ O enunciado está em negrito e em fonte diferente do corpo de texto da página para manter a identidade gráfico-visual da “conversa”.

Por estar envolvida numa situação concreta de enunciação, a escrevente assume, necessariamente, posicionamento discursivo. Ela é a aluna que está “conversando” pelo MSN com sua professora de língua portuguesa. As convenções ortográficas, até certo ponto, podem ser deixadas de lado, mas a relação entre os sujeitos, de caráter sócio-histórico, emerge no processo de enunciação.

Texto 13 – Escrevente 6

E6 L1 professora vc é perfeita até pra escreve as coisas no msn , não liga pra

E6 mim , porq eu naum escrevo certo no msn e as vezes nem ponho virgula

E6 L2 De novo...

E6 L3 Ane, desencana disso...

E6 L4 perfeita é c q sabe usar o internetês muito melhor q eu...

E6 L5 kkkkkkkkkk isso é

No fragmento de texto acima, pode-se notar que E6 atribui à escrita da professora — ao padrão de linguagem formal — o lugar ideal para sua própria escrita. O reconhecimento de que seu ato de escrita não é inaugural faz com que a escrevente se projete à posição de seu interlocutor, buscando preencher expectativas do *outro* em relação a si. Trata-se de um *ponto de heterogeneidade* que remete ao discurso anônimo do senso comum que atribui à forma as qualidades do texto. Diante do interlocutor representado, a própria escrita opacifica-se diante da escrevente, tornando a metalinguagem, mais uma vez, o centro da atividade enunciativa.

E6 busca um lugar para si e para sua escrita situado entre a informalidade das conversas via MSN e a formalidade da escrita padrão própria das práticas letradas/escritas escolarizadas que se fazem presentes no ambiente virtual de enunciação pela presença da professora. Sua circulação dialógica por práticas letradas/escritas escolarizadas é marcada

linguisticamente no enunciado pela presença de vírgulas. Ao mesmo tempo, a abreviatura “vc”, a onomatopeia do riso e a escrita não convencional do vocábulo “naum” demonstram que a escrevente procura aproximar-se de seu interlocutor, inserindo-o numa “nova” prática de linguagem. Visto dessa forma, o fragmento acima parece reafirmar a tentativa da escrevente em atribuir à “conversa” com a professora um tom de informalidade.

3.2. 5. Concordância verbal e nominal

No que diz respeito à lógica sintática do português, uma de suas características é marcação redundante do plural. Ao tratar da complexidade do processo de transformação das regras de concordância nominal na modalidade popular do Português Brasileiro apontada por Scherre (1988, 1996), Castilho (2010, p.461) brinca com a marcação redundante do plural em Português: “Por que tanto {-s} se espalhando ao longo do sintagma nominal, como em os livros antigos? Economia, pessoal! Basta dizer *os livro antigo*, como no francês *les vieux livres* (em que os morfemas de plural não soam na língua falada) e todo mundo entende!”. Ao tratar da concordância no sintagma verbal, Castilho (*op.cit.*p.411) também menciona o traço da redundância da Língua Portuguesa: “A concordância é a conformidade morfológica entre uma classe (neste caso, o verbo) e seu escopo (neste caso, o sujeito). Essa conformidade implica, portanto, numa redundância de formas, ou seja, se houver marcação do plural no sujeito, haverá marcação de plural no verbo”.

A ausência da referida conformidade morfológica é alvo constante dos que usam a língua para discriminar e estigmatizar classes de menor prestígio social. A marcação do plural em desacordo com a norma padrão figura dentre os chamados “erros crassos” da fala ou da escrita. Sobre essa “fixação” pelas marcas “corretas” do plural, Bagno (2003) destaca as opiniões de dois jornalistas e colunistas de importantes jornais brasileiros — Dora Kramer e

Daniel Piza — que, à época da eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, escreviam artigos sobre os “erros” de concordância cometidos pelo, então, presidente eleito. Ambos associaram os “erros” de marcação de plural como sintomáticos do despreparo de Lula tanto para falar quanto para governar, revelando, por trás do preconceito linguístico, questões de natureza ideológica. Para evidenciar o grau do preconceito linguístico que divide a sociedade brasileira, Bagno (*op.cit.p.14*) reproduz trecho de artigo, assinado por Daniel Piza, publicado no *Caderno 2* do jornal *O Estado de São Paulo* em 24/11/2002: “Lula, seus companheiros de PT e grande parte da população maltratam o idioma cortando o “s” final das palavras e todas as concordâncias que a lógica sintática pede”. Como se vê, dentre as regras do “falar e escrever bem” valorizadas e disseminadas pelo senso comum, está a preservação de regras de concordância.

Ainda na atualidade, mantém-se, no senso comum, a ideia de que o uso frequente do internetês — a escrita típica de práticas letradas/escritas digitais como *chats*, *blogs* e redes sociais — leva o escrevente à “perda” do domínio da norma culta da língua. Mesmo diante de pesquisas que comprovem o contrário⁶², boa parte das pessoas — baseando-se não apenas em impressões subjetivas, mas também em noções histórica e ideologicamente cristalizadas no imaginário social, como a “língua semióforo” e a supremacia da escrita⁶³, por exemplo — insistem em afirmar que o uso do internetês prejudica o aprendizado da escrita padrão, corrompe as normas da língua, associa-se ao analfabetismo funcional e constitui-se em um grande mal à sociedade⁶⁴. Assim, de acordo com o senso comum, em se tratando de práticas letradas/escritas digitais, o “erro” prevalece, pois os usuários do internetês escrevem tudo “errado”.

⁶² O assunto foi abordado na introdução deste trabalho.

⁶³ Noções discutidas na fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa

⁶⁴ Essas afirmações podem ser observadas entre os comentários do artigo *Uhu!!! Txt eh d+!!!!*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/todoprosa/pelo-mundo/uhu-txt-eh-d/>. Acesso em: 26 jan. 2012.

Considerando-se, pois, a voz do discurso anônimo do senso comum, tem-se que a escrita na internet é caótica e grande parte da população — da qual, evidentemente, fazem parte sujeitos de classes menos favorecidas e alunos de escola pública — maltrata o idioma. Dado o contexto deste trabalho de pesquisa, seria de se esperar que os enunciados analisados fossem lugar privilegiado de observação de “erros” de concordância. Entretanto, em razão dos pressupostos teóricos assumidos neste trabalho, representações acerca do interlocutor levariam o escrevente a definir para a sua escrita um lugar bem próximo ao das práticas letradas/escritas escolarizadas. Diante desse contexto, a análise a seguir ocupa-se da presença/ausência de marcas de concordância verbal e nominal nas “conversas” via MSN que constituem o *corpus* desta pesquisa.

3.2.6. Marcas de concordância

Nos textos a seguir serão analisadas marcas de concordância nominal e verbal.

Texto 14 – Escrevente 1 (E1)

E1 L1 e hj a senhora ficou sabendo da Belinha

E1 L2 ??

E1 L3 levou suspensão

E1 L4 pq não fez prova de inglês

E1 L5 kkkkkk

E1 L6 mas errada tava a professora

P L7 Por quê, João?

E1 L8 ninguem ia fazer a prova

(...)

E1 L9 ela deu tudo em ingles

E1 L10 o texto as perguntas

P L11 sei...

E1 L12 ninguém tava entendendo

E1 L13 nem vocabulário tinha

E1 L14 eu msm só vou tirar nota pq colei

E1 L15 =P

E1 L16 e olha lá

Este primeiro fragmento contextualiza a conversa. Nele, podem-se notar a presença de índices do trânsito do escrevente por práticas letradas/escritas dentro e fora da internet como a ocorrência de abreviaturas e *emoticon*, a presença de diacríticos como acento agudo, acento circunflexo e til e a preservação da ortografia convencional em quase todos os vocábulos usados. No que se refere à concordância, nota-se em “o texto as perguntas” (linha 10) que a marca de plural introduzida pelo artigo é transmitida adequadamente para o substantivo. Vale ressaltar, nesse trecho da “conversa”, o uso convencional da conjunção adversativa *mas*, normalmente confundida na escrita com o advérbio de intensidade *mais*.

Texto 15 – Escrevente 1 (E1)

P L1 Vou te contar um segredo: essa professora tem ótimas intenções...

(...)

E1 L2 pq foi assim um ajuntou com os pensamentos dos outros

E1 L3 e fizemos

E1 L4 mas prof nos não tínhamos estudado aquelas palavras

(...)

P L5 Essa professora é muito bem intencionada...

E1 L6 não, sim já vimos

P L7 Dá uma chance para ela...

E1 L8 mas nos não estamos entendendo a aula dela

(...)

P L9 Conversem com ela...

(...)

E1 L10 ela falo pra luana e jessica q tem pessoas la q não deviam estar la

E1 L11 com els

E1 L12 elas

E1 L13 tipo falando pra Belinha

E1 L14 ai a belinha aouviu

E1 L15 ouviu*

E1 L16 nss

E1 L17 hummm...

E1 L18 só faltou a belinha

E1 L19 voar no pescoço dela

E1 L20 kkkk

P L21 Nossa!

No segundo fragmento apresentado (texto 15), E1 dá continuidade à narração do fato ocorrido em sala de aula envolvendo professora de Inglês e sua colega de classe. Nota-se que o escrevente, tendo por objetivo convencer a professora de seu ponto de vista, vai inserindo seus argumentos entre os fatos narrados. O uso da norma-padrão parece ser indício de que, a fim de obter a adesão do interlocutor a seu ponto de vista, o escrevente apropria-se de um modo de enunciação escrita que julga estar de acordo com a figura de seu interlocutor. Em

outras palavras, para convencer a professora de Língua Portuguesa, é preciso mostrar bom domínio da escrita padrão.

Como se pode observar nos enunciados das linhas 3, 4, 6 e 8, E1 sabe usar a primeira pessoa do plural de acordo com a norma-padrão. Castilho (*op.cit.*) aponta que, dentro da reorganização dos pronomes pessoais no Português Brasileiro, a substituição de *nós* por *a gente* é bastante comum. Nas palavras do autor: “Na primeira pessoa do plural, *nós* tem sido substituído pelo sintagma nominal indefinido *a gente*” (*op.cit.* p.478). Considerando-se essa tendência do Português Brasileiro atual e a informalidade das conversas via MSN, *a gente* seria a forma mais esperada ou “adequada” à situação comunicativa. Entretanto, ao optar pelo uso do pronome *nós* em suas “conversas” com a professora, o escrevente distancia-se do registro informal para aproximar-se de seu interlocutor representado.

As relações de concordância se mantêm adequadas também à terceira pessoa, como se pode observar na linha 10 do texto. Nota-se a preocupação do escrevente com sua escrita nas correções de erros de digitação nas linhas 11-12 e 14-15. Essas autocorreções parecem ser indícios de que o escrevente busca imprimir uma imagem de si diante de seu interlocutor: a de que está contando a verdade, sua versão é a versão oficial dos fatos por ele narrados.

Na continuidade do texto (linhas 10 a 20), narração e argumentação caminham juntas numa tentativa de convencer o interlocutor acerca dos fatos narrados. Em “tipo falando pra Belinha” (linha 13), o escrevente intercala no enunciado uma oração explicativa que conduz a interpretação do interlocutor: a professora disse o que disse para as duas primeiras alunas — Jessica e Luana (linha 10) — com o intuito de atingir uma terceira — Belinha (linha 13). Essa explicação é dada não apenas para afirmar a interpretação que a garota teve da atitude da professora, mas para validá-la no contexto narrado por E1.

Na verdade, essa é também a opinião dele sobre o fato e com a qual ele quer que seu interlocutor concorde. As interjeições “nss”⁶⁵ (linha 17) e “hummm” (linha 18) colocadas entre uma ação e outra da protagonista da cena — Belinha — demonstram a capacidade do escrevente em posicionar-se diante do outro, em marcar um lugar para si na enunciação, o que de certo modo pode influenciar na opinião do interlocutor. Nesse contexto, o uso da norma-padrão faz parte da “estratégia enunciativa”⁶⁶ de E1, uma vez que apropriar-se do discurso do outro pode dar legitimidade a seu próprio discurso.

Essa estratégia parece estar presente também no uso de reticências: a professora frequentemente usa reticências em seus enunciados; portanto, as reticências ocupam um lugar de destaque em sua escrita. E1 usa as reticências para dar suspense ao resultado da ação praticada pela garota — Belinha — em resposta ao que disse a professora de Inglês. Por fim, o escrevente termina a narração do fato com a onomatopeia do riso “kkkk” (linha 20), buscando atribuir caráter cômico à situação de conflito vivenciada em sala de aula. Retoma-se nesse ponto do texto o posicionamento assumido no primeiro fragmento da conversa (texto 15, linha 6) em que o escrevente afirma “mas errada tava a professora”.

No fragmento de texto a seguir, tem-se a terceira conversa entre o escrevente e a professora. Por também ser longa —aproximadamente 25 minutos de duração—, optou-se, novamente pela edição da conversa de acordo com os objetivos desta análise, ou seja, observar, principalmente, o uso de concordância verbal e nominal.

Texto 16 – Escrevente 1 (E1)

E1 L1 oie professoraa

E2 L2 saudades...

P L3 Saudades de vc tb...

⁶⁵ Em português padrão: “Nossa!”

⁶⁶ As aspas justificam-se mais uma vez em função da perspectiva teórica assumida: ao escrevente não é dado o controle total de seus dizeres.

P L4 tá estudando onde?

E1 L5 no bairro

E1 L6 a noite

E1 L7 =/

E1 L8 na minha sala só tem repetente

E1 L9 eu a jessica e a gabriele caímos na msm sala

E1 L10 ta dificil de estudar...

E1 L11 la eles passam td pronto

P L12 Só repetente?

E1 L13 sim

(...)

E1 L14 mais tipo

E1 L15 la tem uns 20 meninos e umas 5 meninas

E1 L16 é foda estudar em meio de um monte de homens

(...)

E1 L17 prof marca um sabado pra sairmos

E1 L18 chama a sala inteira

E1 L19

E1 L20 matar as saudades

E1 L21 sw2

E1 L22 

(...)

E1 L23 numa pizzeria

E1 L24 algo assim

E1 L25 ou passarmos uma tarde em algum lugar

E1 L26 tendeu?

P L27 Entendi. Prometo q vou pensar nisso...

E1 L28 ok

E1 L29 prof preciso ir

E1 L30 to atrasadoo

E1 L31 pksakpsakpas

E1 L32 bjãoo

E1 L33 saudades...

P34 Ok.

P35 Bjssssssssssssssssssssss....

E1 L36 depois manda um screp no orkut pra falar

E1 L37 onde poderemos ir

No início da “conversa”, (linha 1) o acréscimo da vogal *e* à palavra “Oi” e a repetição da vogal *a* na palavra “professora^a” parecem materializar no enunciado a prosódia característica das conversas face a face iniciadas pelo encontro casual entre interlocutores que se conhecem. No enunciado seguinte, “Saudades...”, o uso das reticências produz efeito de pausa maior na frase, caso fosse lida em voz alta. O uso desse sinal gráfico de pontuação parece provocar no enunciado o prolongamento dos possíveis sentidos da única palavra escrita que o constitui, usada no plural pelo escrevente, aumentando a sua intensidade, já que os interlocutores não se encontram mais com a mesma frequência, uma vez que ele cursa agora o Ensino Médio em outra escola. Assim, essa poderia ser uma tentativa de o enunciador marcar-se a si mesmo no ato de enunciação, uma demarcação de si diante do outro que representa não apenas a professora, mas uma época da qual o escrevente traz boas recordações.

No decorrer da “conversa,” pode-se notar certa tendência à informalidade e proximidade para com o interlocutor caracterizada nos fragmentos da “conversa” pelo uso da

abreviatura “prof” (linhas 17 e 29), pela presença de *emoticons* (linhas 7 e 22) e também de expressão chula própria da linguagem coloquial (linha 16). Em relação ao uso de expressão de natureza chula ou vulgar, vale ressaltar que E1, em conversa analisada na seção anterior deste trabalho, optou pela autocensura⁶⁷. Entretanto, não se pode deixar de notar que, com exceção da ausência do acento em “caímos” (linha 9), E1 usa a primeira pessoa do plural de acordo com a norma-padrão. E mais: faz uso de formas verbais flexionadas no infinitivo pessoal (linhas 17 e 25) e no futuro do presente do indicativo (linha 37). Acerca desse último tempo verbal, Possenti (1996) faz a seguinte constatação:

E quem é que ouve falantes dizendo que *lerão, dormirão, comerão*? Se tais formas ocorrerem, ocorrerão (olha aí!) raramente, de preferência na escrita, e como consequência de um ensino explícito, quase como se se tratasse de formas de uma língua estrangeira. Ou seja, tais formas são a rigor arcaísmos, não se usam mais. Todos estão dizendo que “vão ler, vão dormir, vão comer”. (POSSENTI, *op.cit.*p.39)

As variações de registro apontadas nessa terceira conversa entre escrevente e professora, denotam o jogo de aproximação e distanciamento que se estabelece entre os interlocutores, que estão próximos afetivamente, mas preservam o distanciamento da relação institucional por eles vivenciadas. A preservação de regras próprias da escrita padronizada na escola parece ser resquício da relação aluno/professora de Língua Portuguesa que se mantém ainda que os sujeitos não estejam mais inseridos num mesmo espaço escolar. Embora não esteja no centro da questão de análise, a ortografia de “preciso”, grafada pelo escrevente como “presciso” (linha 29), é marca da circulação dialógica do escrevente pelo imaginário da escrita (CORRÊA, 2004) que reforça a presença constitutiva da alteridade no processo de

⁶⁷ No enunciado em questão, o escrevente negociava com a professora a possibilidade de ter prorrogado o prazo para entregar seu caderno de Língua Portuguesa, na tentativa de convencer a professora, E1 afirmou: “pq passar o final de semana copiando/ é um.../ né?!?”

enunciação, uma vez que o dígrafo *sc* é próprio das convenções ortográficas que o escrevente aprendeu na escola, nas aulas de Língua Portuguesa.

Mais uma vez as reticências (linha 18) estão presentes no enunciado, fazendo pausar os olhos do leitor num lugar do texto onde repousam os sentidos mais importantes: as saudades da turma, da escola, dos colegas, todos virtualmente materializados pela presença da professora. Os usos de “SW2”⁶⁸ e a inserção da figura de coração, bem como a mensagem que acompanha o nome do escrevente em seu perfil do MSN no momento da enunciação⁶⁹, são índices que possibilitam essa análise interpretativa.

Dando continuidade à análise proposta, seguem-se fragmentos de “conversas” trocadas entre o escrevente 5 (E5) e a professora/pesquisadora.

Texto 17– Escrevente 5 (E5)

E5 L1 *oi*

E5 L2 *td bm???*⁷⁰

P L3 *Tudo... Qual Lukinha*⁷¹ ***é você?***

E5 L4 *Silva*

E5 L5 *!!!!!!!*

⁶⁸ Ao associarem-se as teclas S e 2 (S2), pode-se visualizar a forma de um coração no espaço entre elas. O escrevente, provavelmente por falha de digitação, teclou Sw2, combinação que não provocou o efeito visual esperado, sendo substituída por um coração vermelho.

⁶⁹ O MSN permite uma atualização constante de seus usuários. Todos podem atualizar seu *status* a qualquer momento, acrescentando uma mensagem a seu nome de usuário. Em geral, os escreventes, participantes da pesquisa, apresentam símbolos, trechos de música, estados de espírito, referências a fatos importantes para si – como, por exemplo, brigas ou presentes recebidos de namorado(a) – ou, simplesmente, atualizam e informam o grupo de interlocutores de suas atividades rotineiras como ocorre em mensagens como “banho”, “jantar”, entre outros. No caso de E1, a mensagem que acompanhava seu perfil, no momento do recorte do enunciado, era “9ºB sempre no S2->” ao lado de referência explícita ao nome da escola acompanhada de reticências, seguida por “BANHO/ESCOLA”, em referência a suas atividades seguintes.

⁷⁰ Em Português padrão: “Tudo bem?”.

⁷¹ Nome e sobrenome fictícios.

P L6 *Ah! Tudo bem Lukinha?*

E5 L7 *td*

P L8 *Eu tenho três Lukinha... adicionados.*

E5 L9 *afs*⁷²

P L10 *Fazendo o quê agora?*

E5 L11 *ESCUITANO um rep*⁷³

P L12 *Qual?*

E5 L13 *e vc ?*

E5 L14 *trilha sonora do gueto terceira opção*

P L15 *Eu estou preparando as aulas de amanhã...*

E5 L16 *afs*

E5 L17 *é sempre assim??*

P L18 *Pois é...*

E5 L19 *vo te fl um barato*⁷⁴

P L20 *Diz aí...*

E5 L21 *hj em dia as meninas só querem saber de play boyzin*⁷⁵

E5 L22 *ein*

⁷² A palavra “affs” é originalmente uma interjeição que pode ser associada à sensação de cansaço, ao tédio ou ao descaço. No *corpus* há várias ocorrências dessa palavra que assume também função fática no processo de comunicação.

⁷³ Em Português padrão: “Escutando um rap”.

⁷⁴ Em Português padrão: “Vou te falar um barato”.

⁷⁵ Em Português padrão: “Hoje em dia as meninas só querem saber de *playboyzinho*”. O estrangeirismo refere-se ao jovem ou adolescente que por pertencer a classes privilegiadas pode oferecer privilégios às garotas que o acompanham.

P L23 E o que é um play boyzin?

P L24 Tipo... um menino rico?

E5 L25 *é*

E5 L26 *elas são muito intereseras*

(...)

E5 L27 *eu tenho um patricinha no msn*⁷⁶

P L28 hummm... sei...

E5 L29 *ela só ta afim de play boyzin*

E5 L30 *isso só me irria*⁷⁷

P L31 Tipo assim: você está afim dela...

E5 L32 *É*

E5 L33 *+ num espalha naum*

E5 L34 *fmz*

E5 L35 *?*

P L36 Claro que não, Lukinha...

(...)

E5 L37 *espera vo tenta fala com ela*

E5 L38 *ela ta on de novo*⁷⁸

E5 L39 *me da alguns conselhos agora ela qé bate um lero*

⁷⁶ O termo “patricinha” pode ter inúmeros significados. Trata-se, entre outras coisas, de garota bonita, educada, vaidosa e que se veste bem.

⁷⁷ Há um erro de digitação do escrevente em “irria”; pelo contexto da enunciação, deduz-se que a palavra seria “irrita”.

⁷⁸ Em Português padrão: “Ela está *on-line* de novo”. Ou seja: está conectada ao MSN.

Fortemente marcados por abreviaturas e gírias, os enunciados produzidos por E5 destacam-se pela informalidade que, no contexto desta pesquisa, constitui-se em tentativa de individuação do escrevente frente à alteridade que também lhe é constitutiva. Em relação à concordância, em 117 minutos de conversas trocadas com a professora, o escrevente não apresenta nenhum “erro” de concordância, o que, provavelmente, está relacionado a representações acerca do interlocutor e à circulação dialógica do escrevente por práticas letradas/escritas escolarizadas. No contexto da conversa, nas linhas 21, 26 e 39 destacam-se frases em que o escrevente usa as marcas de concordância de acordo com a modalidade culta língua. Essa aproximação do registro formal parece evidenciar a presença da professora no espaço *on-line*. Ao compartilhar, com seu interlocutor, assuntos importantes para si, como o relacionamento com as garotas, E5 tende à escrita formal, comportamento que pode estar associado a uma aproximação de si em relação ao interlocutor. Em “me dá alguns conselhos agora ela qé bate um lero” (linha 39) tem-se um enunciado que poderia confirmar a hipótese apresentada.

Dando continuidade à análise, tem-se em “ESCUITANO um rep” (linha 11) *ponto de heterogeneidade* que demonstra tentativa de E8 em assumir para si e para sua escrita um lugar de oposição em relação a seu interlocutor. Ao grafar com letras maiúsculas a palavra “ESCUITANO”, o escrevente pretende não apenas destacá-la visualmente, mas enfatizar sua pronúncia, caso a palavra fosse lida em voz alta: no contexto das práticas letradas/escritas digitais, o uso de maiúsculas corresponde a uma variação da intensidade da voz, uma variação de volume. Portanto, “ESCUITANO” deve ser lida em voz alta, o que poderia ser associado também ao volume do som da música que E5 está ouvindo enquanto “tecla” com a professora. Ao mesmo tempo, a grafia não convencional da palavra pode ser indício da tentativa de individuação do escrevente, de seu esforço em associar-se a determinado grupo social: o dos

rappers, que descumprem — muitas vezes propositadamente — a norma linguística para marcarem-se enquanto sujeitos de um dado contexto social.

Em “hj em dia as meninas só querem saber de play boyzin” (linha 21), a grafia da palavra “hoje” como *hj* e a escolha de “*play boyzin*” preservam a informalidade da “conversa”. Entretanto, a variação de registro dada pela marcação da concordância, pela presença do acento agudo para marcar tonicidade em “só”, pela grafia do *or* final de “saber”, bem como a escolha do termo “meninas” — e não *minas*, como seria de se esperar, dada a afinidade do escrevente com a linguagem dos *rappers* — são indícios de heterogeneidade mostrada que denotam a circulação dialógica do escrevente por práticas letradas/escritas mais formais e orais/faladas mais informais.

A abreviatura *hj* remete à convenções da escrita, uma vez que a letra *h* não possui sonoridade própria; ou seja, o desconhecimento da grafia convencional da palavra poderia causar estranhamento de sua forma abreviada. Não se trata, portanto, de marca de circulação do escrevente pela *gênese da escrita* — pelo primeiro eixo do imaginário da escrita proposto por Corrêa (2004) —, mas de sua inserção em práticas letradas/escritas. Já em *play boyzin*, o morfema de grau diminutivo é escrito como normalmente usado em práticas orais/faladas marcadas por registro informal da linguagem. Ao mesmo tempo, a grafia adotada pelo escrevente para essa palavra demonstra conhecimento de convenções próprias da escrita. A segmentação do vocábulo, provavelmente, ocorreu em função de hipóteses do escrevente acerca do processo de formação da palavra; ainda assim, ele demonstra conhecer a grafia de *play* e *boy*, estrangeirismos que, certamente, estão presentes em seu dia-a-dia.

Entre as linhas 19 e 22, podem-se identificar a presença de duas vozes sociais que constituem o escrevente/enunciador: a voz de seu tempo — identificada por marcas linguísticas que permitem situá-lo histórica e socialmente, como gírias e abreviações (*blz*, *fmz*, *vc* e *affs*, por exemplo) — e a voz anônima do senso comum que instaura na enunciação outra

temporalidade. A expressão “hoje em dia as meninas só querem” remete ao discurso anônimo que faz com que constatações generalizadoras da atualidade — formuladas a partir de impressões subjetivas e tendo-se por referência passado remoto — cristalizem-se no imaginário social. Ao marcar sua própria voz — pelo uso da primeira pessoa e do verbo *dicendi* (falar) para introduzir ponto de vista —, o escrevente faz marcar também uma voz outra, que ele pensa ser “sua”, mas que corresponde à voz anônima do senso comum.

A análise do fragmento de texto a seguir permite compreender melhor as escolhas lexicais e o posicionamento enunciativo assumido por E5 nas “conversas” via MSN com a professora.

Texto 18 – Escrevente 5 (E5)

P L1 Me diz uma coisa: o que você entende quando ele diz "vida loka" e "robozinho do sistema"?

E5 L2 *robozinho do sistema é quando ele cumpri a lei e fz oq mandam guardo*

E5 L3 *e vida loka e um estilo de vida livre guardo*

E5 L4 *q ã fz nd oq mandam*

P L5 E qual o problema em se fazer o que mandam?

E5 L6 *nd*

(...)

P L7 Lukinha, lembra que eu queria falar com você?

P L8 Então...

E5 L9 *lembro*

E5 L10 *la vem bomba né*

P L11 Vem...

P L12 Eu não estou gostando do seu jeito ultimamente...

E5 L13 oq eu fz dessa vz?

L14 lukinha alterou a mensagem pessoal para "espera um momento to levano bronca da prof. pelo msn fmz!"⁷⁹

(...)

P L15 Se liga, Lukinha!

P L16 Nada a ver...

E5 L16 ta fmz

E5 L17 vms para com isso q hj é dumingo e eu no domingo quero

E5 L18 esquece a escola até a

E5 L19 manhã

E5 L20 guardo

P L21 Guardei!

P L22 E vê se lembra do que eu te falei,certo?

E5 L22 ó vc aprende rapido o meu lero palavriado

E5 L23 guardei

E5 L24 guardei pó fika de boa

P L25 É só no chute...

P L26 bj.

P L27 Até amanhã.

⁷⁹ Durante a “conversa”, o escrevente alterou sua mensagem pessoal, isto é, a mensagem que acompanha seu nome de usuário. O enunciado marcado com negrito é uma mensagem do programa.

O desejo de ser diferente, de descumprir regras faz-se presente na escrita de E5: gírias, abreviaturas, interjeições. O escrevente busca sua autoafirmação pela negação do discurso de ordem. Entretanto, sua escrita é marcada pela presença de regras de acentuação e concordância, por exemplo, como no enunciado da linha 2. A necessidade de desconstruir sua imagem de “garoto obediente” é tamanha que E5 muda sua mensagem pessoal (linha 14), tornando público o fato de que ele está levando bronca da “prof” pelo MSN. Ao fazer isso, E5 demonstra que, de seu ponto de vista, levar bronca pelo MSN é algo que merece ser destacado; provavelmente, porque isso possa contribuir com sua imagem de “transgressor”. Em outras palavras, o escrevente deseja desvincular-se da imagem de “robozinho do sistema”.

Em “ó vc aprende rapido o meu lero palavriado” o escrevente demonstra seu cuidado com a linguagem, algo que “pertence” a ele, em oposição à linguagem usada pelo interlocutor. E5 tenta marcar linguisticamente sua escrita com palavras e expressões que permitam associá-lo à cultura dos *rappers*, ao discurso “vida loka” que ele próprio define por “um estilo de vida livre” (linha 3), que não obedece a regras. Entretanto, a presença da alteridade, que também lhe é constitutiva, faz emergir, à superfície de seu discurso, a voz da ordem, da norma, marcada linguisticamente no texto por regras de concordância e acentuação.

Assim como E5, o escrevente 7 (E7) tende a marcar-se em seus enunciados pelo uso do registro informal. Entretanto, diferentemente de E5, nos enunciados de E7 observam-se simplificações de regras de concordância verbal.

Texto 19 – Escrevente 7 (E7)

E7 L1 prof manda as fotos pra mim que a senhora tem ae

E7 L2 todas as fotos que tem eu

P L3 Nossa, q difícil...

P L4 vou tentar...

E7 L5 manda no meu email

E7 L6 que dps eu pego⁸⁰

E7 L7 manda as minhas e do biéh tmb *-*

(...)

E7 L8 agora sim eu to aprendendo matematica professora

P L9 P q? O prof é bonito?



P L10

E7 L11 asha hasouhasuohash

E7 L12 éh uma velha lá e o substituto dela mais ainda hsaouhaoshsa, mas é que eles ensina

E7 L13 bem

E7 L14 oaushouahsouahsouhas

E7 L15 a minha de portugues e ruivinha com o cabelinho enroladinho e vermelho

E7 L16 asashpahuhas

E7 L17 e fala também "PERCEBE "

P L17 E vc gostou dela tb?

P L18 Sério???

E7 L19 não muito, serão

E7 L20 *sérião

P L21 E nome dela?

E7 L22 Martha

⁸⁰ Dps corresponde à abreviação de “depois”.

E7 L23 professora vo te que sai agora porque se não amanhã eu não consigo
acordar

E7 L24 NÃO ESQUECE MINHAS FOTOS HEIN ashoauhsouahs '

E7 L25 e qualquer dia desses nós vai lá vê a senhora viiu ... *-*



E7 L26

E7 L27 beijjos, saudades e faz minha carta .



E7 L28

Nota-se que a concordância nominal é redundantemente marcada por E7 em frases como “as fotos ” (linha 1) “as minhas” (linha 7) e “MINHAS FOTOS” (linha 24). Entretanto, em se tratando da concordância verbal, a regra é simplificada nos enunciados “eles ensina ” (linha 12) e “eles ensina ” (linha 25). Esses dois *pontos de heterogeneidade* constituem-se em indícios da circulação dialógica da escrevente entre práticas letradas/escritas e orais/faladas em que predomina o registro informal. A ausência de marcas de concordância verbal é própria da variação popular do Português Brasileiro em geral falada na região em que E7 se encontra — interior do Estado de São Paulo. Nota-se que a simplificação da regra não compromete a compreensão do enunciado, uma vez que o sujeito do verbo — os pronomes pessoais *eles* e *nós*, respectivamente — traz a marca de plural.

Como se pode notar, o registro de E7 tende a certo grau de formalidade pela presença do pronome de tratamento *senhora* e de marcas próprias do código escrito institucionalizado como uso de diacrítico para sinalizar tonicidade — como em *lá*, *é*, *vê*, — e tonicidade e nasalidade — como em *também*, *não*, *sérião*, *amanhã*; grafia convencional da maioria das palavras, inclusive da conjunção adversativa *mas* e do uso correto de *porque* como conjunção

explicativa; além do uso de pontuação não convencional em práticas letradas/escritas no MSN como vírgula, aspas e ponto final. De acordo com a perspectiva de análise aqui assumida — a de se buscar no *corpus* marcas de enunciação dividida — a presença dessas marcas constitui-se em mais um índice de associação do interlocutor representado às práticas letradas/escritas institucionalizadas pela escola e valorizadas por certos grupos sociais.

A primeira ocorrência de vírgula (linha 12) corresponde à escrita padrão, uma vez que se usa separar, com esse sinal gráfico de pontuação, orações coordenadas adversativas introduzidas pela conjunção *mas*. Quanto à segunda ocorrência de vírgula (linha 27), pode-se dizer que a escrevente usou-a para separar frases com sentido completo que, na escrita padrão, seriam separadas por ponto final. Entretanto, se as palavras *beijos* e *saudades* forem consideradas enquanto substantivos elencados pela escrevente como parte de uma mesma oração, o uso da vírgula poderia ser justificado do ponto de vista da escrita padrão, uma vez que se usa separar com vírgulas elementos que desempenham uma mesma função sintática na oração.

Em “beijos, saudades e faz minha carta .” (linha 27), o ponto final é empregado para finalizar uma sequência frasal, num todo. Observa-se que o emprego de ponto final é precedido de espaço em branco não convencional entre final de palavra e a marca gráfica. Uma hipótese explicativa é que esse espaço em branco não convencional aparece em decorrência da pouca familiaridade da escrevente quanto à prática em suporte material específico (teclado da máquina), na suposição de que seja necessário espaçamento entre palavra e sinal de pontuação para visualização na tela do computador; essa hipótese, entretanto, não se sustenta, se se considerar que a escrevente é adepta das práticas no MSN. Talvez a escrevente “escolha” não se importar com ou não adotar critérios sistemáticos na distribuição espacial dos caracteres em textos escritos digitais. Vale ressaltar que a professora usou vírgula, ponto final e reticências já no início da “conversa”, o que, certamente,

influenciou a escrevente. De qualquer forma, ao usar vírgula, ponto final ou reticências em seus enunciados, E7, inconscientemente, *negocia* com a exterioridade que lhe é constitutiva.

No que se refere ao uso de aspas (linha 17), pode-se notar que essas foram usadas para destacar no texto *voz* que não corresponde à *voz* do enunciador. Em "PERCEBE" , tem-se a demarcação da *voz* do *outro* que retoma, ao mesmo tempo, a *voz* do interlocutor — a professora/pesquisadora costuma usar esse termo em práticas orais/faladas em sala de aula — e de um terceiro ao qual a enunciação se refere — no caso, a nova professora de Língua Portuguesa de E7. A escrevente marca duplamente esse *ponto de heterogeneidade* em seu texto: pelo uso de aspas — marca das práticas letradas/escritas escolarizadas — e pelo uso de maiúsculas — marca das práticas letradas/escritas em meio digital. O uso de maiúsculas marca prosodicamente o enunciado: caso lido em voz alta, este seria marcado prosodicamente pela variação da intensidade da voz — E7 parece tentar reproduzir a fala de seu interlocutor como, geralmente, ocorre em conversas face a face quando se “imita” a voz do outro, mudando-se a prosódia.

Dentre as marcas próprias de práticas letradas/escritas digitais observadas nas “conversas” de E7, destaca-se o uso de *emoticon* nas linhas 7, 25, 26 e 28. Trata-se da variação de um mesmo *emoticon*: *-*, que, conforme afirmado em análise anterior, representa admiração, paixão, encantamento. Na linha 7, este *emoticon* relaciona-se a um garoto com o qual E7 estudou e pelo qual tem sentimentos de paixão. Nas ocorrências seguintes, esse mesmo elemento não verbal associa-se à professora, marcando admiração, saudade e finalizando o texto com despedida “emocionada”. Nesse contexto, os *emoticons* aproximam o escrevente de seu interlocutor, estabelecendo uma relação de afetividade entre ambos.

4. Considerações Finais

O presente trabalho de pesquisa teve por objetivos investigar *se e de que modo* a relação aluno/professora de Língua Portuguesa se faria presente no espaço de enunciação via MSN e *se e como* esta relação afetaria (ou não) o modo de enunciação escrita nesse ambiente, comumente reconhecido por práticas letradas/escritas de cunho mais informal. Para tanto, o processo de análise dos dados firmou-se num lugar teórico situado entre pressupostos teóricos propostos por Bakhtin (2006), de maneira particularizada, a noção de dialogismo; a teoria da heterogeneidade proposta por Authier-Revuz (2004) e a circulação dialógica do escrevente pelo imaginário da escrita proposta por Corrêa (2004).

Partindo do princípio bakhtiniano de que é a dialogia traço constitutivo do sujeito e da própria linguagem, tem-se na exterioridade o centro organizador de toda a enunciação. A enunciação é, portanto, socialmente dirigida *por* e *para* um interlocutor, em torno do qual se constroem representações constituídas a partir da vivência dialógica (social e subjetiva) do locutor/enunciador (BAKHTIN, 2010, p.116). À perspectiva do dialogismo bakhtiniano, Authier-Revuz (2004) justapõe concepções vindas da psicanálise, problematizando que o sujeito não é o centro de seu próprio dizer, uma vez que age sobre ele uma multiplicidade de fatores, internos e externos ao sistema da língua, com os quais ele, ainda que inconscientemente, tem que “negociar”. A essa complexidade de fatores atuantes no processo de enunciação corresponde a heterogeneidade constitutiva da linguagem, princípio a partir do qual Corrêa (2004) fundamenta suas concepções acerca da escrita. Partindo de um conceito amplo de letramento e recusando a dicotomia entre fala e escrita, Corrêa apresenta o *modo heterogêneo de constituição da escrita*. De acordo com essa concepção teórica, a escrita constitui-se enquanto modo de enunciação dividida entre sujeitos que, dialogicamente,

circulam por um conjunto de representações, fundado no encontro de práticas do oral/falado com o letrado/escrito.

Dada a circulação dialógica dos escreventes, é possível encontrar, na superfície da materialidade escrita, *pontos de heterogeneidade* que remetem a tentativas do escrevente em estabelecer, no processo de enunciação escrita, um lugar para si, para o *outro* e para sua própria escrita, segundo condições sócio-históricas de produção dos dizeres. Nesse contexto teórico, a análise dos dados demonstrou que, por força dos vínculos institucionais que envolvem os sujeitos mesmo estando estes fora do espaço institucional, há, no conjunto do material analisado, marcas enunciativas que remetem tanto à relação aluno/professora quanto à relação escrevente/professora de Língua Portuguesa. Essa relação é linguisticamente marcada nos enunciados pelo uso de formas de tratamento formal, pela presença da metalinguagem, pela preocupação declarada com certa ideia de escrita, segundo mostram certas marcas de concordância nominal e verbal.

No contexto deste trabalho, a “flutuação” do registro discursivo, isto é, a oscilação entre formalidade ou informalidade constitui-se em índice que reafirma a presença constitutiva da alteridade no processo de enunciação escrita. Sobre a variação do registro discursivo em textos de vestibulandos, Corrêa (2004), em sua análise, destaca que:

A remissão aos diferentes registros discursivos revela, entre outras coisas, a representação que o escrevente faz acerca da situação de discurso construída no seu processo de escrita. A tentativa de distanciamento do registro formal ou do informal constitui, portanto, um bom exemplo de como a relação com o assunto e com o interlocutor acabam por resultar em diferentes configurações da cena representada, tendo em vista o diálogo com o já falado/escrito. (CORRÊA, 2004, p. 270)

A variação do registro discursivo remete à ação enunciativa do escrevente que constrói seu enunciado ora em função de pressupostos acerca do interlocutor representado, ora em

função de seus próprios itinerários de escrevente, de sua participação em práticas letradas/escritas dentro e fora da internet. Diante da heterogeneidade constitutiva da linguagem, é somente *em* presença e *pela* presença do outro que os sentidos se constituem como tais. Assim, o “fazer-se entender”, o trabalho dos sujeitos com a materialidade linguística, supera a subjetividade individual, alcançando o nível dialógico da linguagem.

Os dados demonstram que o uso de termos como “senhora”, “professora” ou “prof”, bem como a preocupação — declarada ou não — dos escreventes com o uso da norma padrão correspondem a marcas linguísticas da presença simbólica e constitutiva da professora (que representa a instituição escolar) no processo de enunciação. Ainda que atualizada por meio de linguagem mais ou menos marcada pela informalidade, pela presença do internetês ou pelo reconhecimento da novidade do suporte material, a relação constituída a partir da sala de aula tende a se manter para além desse espaço. Portanto, a análise dos dados permite afirmar que o deslocamento da relação aluno/professora para o espaço digital de enunciação constitui as relações entre os sujeitos, mas não a ponto de desestabilizá-las e fazer com que a escrita seja produzida “independentemente” dos propósitos comunicativos humanos e das relações sócio-históricas entre os sujeitos da linguagem, a exemplo do que poder-se-ia supor quando, no senso comum, emergem dizeres que afirmam que a escrita da internet seria caracterizada pela informalidade, sendo a “morte da língua”.

Partindo do princípio de que a escrita é antes processo que produto, espera-se que a descrição e a valorização da ação enunciativa do escrevente em práticas letradas/escritas informais, como as “conversas” via MSN analisadas neste trabalho de pesquisa, possam de algum modo contribuir para minimizar o preconceito contra as práticas letradas/escritas nos ambientes digitais de enunciação, ultrapassando o discurso anônimo do senso comum acerca da língua e da escrita. No que se refere ao ensino da escrita, a presença de marcas da circulação dialógica dos escreventes por práticas letradas/escritas escolarizadas nos

enunciados analisados demonstra que o processo de escolarização constitui, mais do que se imagina, a escrita dos escreventes. Valeria a pena, portanto, buscar a valorização das atividades escritas nos espaços escolares, tornando-as mais frequentes e significativas para o escrevente. Nesse sentido, as práticas letradas/escritas em ambientes digitais podem transformar-se em importantes instrumentos de ensino e aprendizagem da escrita.

Por fim, do ponto de vista dos estudos da linguagem, este trabalho soma-se a tantos outros (KOMESU & TENANI, 2009; FUSCA, 2011; LUIZ SOBRINHO, 2010) para reafirmar pressupostos teóricos importantes como a natureza dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006), a heterogeneidade constitutiva da linguagem (AUTHIER-REVUZ, 2004) e o *modo heterogêneo de constituição da escrita* proposto por Corrêa (2004).

Referências

- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Marlene Teixeira. Porto Alegre: Edipucrs, 2004, p. 11-79.
- BAGNO, M. *A norma oculta*, 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.261-306.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BASSO, R.; ILARI, R. *O português da gente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- BAUMAN, Z. *Capitalismo parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- CONCEIÇÃO, R. I. S. *O professor de Língua Portuguesa na visão de formandos em letras*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.
- CORRÊA, M. L. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *Linguagem & comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002, p.65-71.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166

- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FLORES, V. do N. & TEIXEIRA, M. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo, Contexto, 2005, p.45-62.
- FUSCA, C. J. *VC TC D OND: a abreviação(de distâncias) na internet*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 5.ed. São Paulo: wmf martinsfontes, 2009.
- HOBBSAWN, E. J. *A era do capital*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p.125-147.
- KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça- SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.
- KOMESU, F. Internetês para interneteiros: (velhas) questões sobre escrita. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.XXXVI, p.100 - 1007, 2007. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/86.PDF>
- LUIZ SOBRINHO, V. V. *Ausência de vírgulas em bate-papos virtuais produzidos por crianças: um enfoque prosódico-discursivo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2010.
- POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, E. M. Chat: e agora@? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011. p. 151-184.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 15-23.

SILVA, S. E. C., *Especificidades gráficas em bate-papos no Windows Live Messenger à luz da Linguística*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais- (CEFET-MG), 2011.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., dez. 2002, vol.23, no. 81, p.143-160.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Tradução de Marcos Bagno. *Revista Filologia e Linguística*, no. 8, 2007.

_____. *Literacy in theory and practice*. England: Cambridge University Press, 1999.

ANEXO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
'JÚLIO DE MESQUITA FILHO'
Campus de São José do Rio Preto



PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROJETO DE PESQUISA

IDENTIFICAÇÃO

Nome do pesquisador: Andrea Cristian Fusco
Departamento: Estudos Linguísticos e Literários
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE/UNESP
Projeto: Práticas letradas/escritas na internet: estudo do processo de textualização no MSM
Protocolo: 0027.0.229.000-10 de 23/11/10

PARECER nº 099/10

Trata o presente da análise do projeto de pesquisa "Práticas letradas/escritas na internet: estudo do processo de textualização no MSM" e os documentos associados, exigidos na Resolução CNS 196/96.

Este projeto será desenvolvido como requisito de um curso de mestrado, com a orientação da Profª. Drª Fabiana Cristina Komesu, do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do IBILCE/UNESP.

O projeto é apresentado de acordo com as normas científicas, no qual encontramos o problema de pesquisa, a fundamentação teórica, justificativa, objetivos, método e a lista de referências. Nos objetivos constam que será investigado "[...] o processo de textualização em função de relações constituídas entre os sujeitos num determinado espaço de enunciação". (p.53 do Processo). O "espaço" referido é o contexto de produção textual com a ferramenta MSM, no espaço cibernético da *internet* e serão participantes os alunos de uma escola pública da Rede Municipal de São José do Rio Preto, SP, matriculados nos ciclos III e IV do ensino fundamental. Face às características da pesquisa não é definido a priori o número de participantes, mas a pesquisadora espera que "[...] pelo menos 04 (quatro) sujeitos envolvidos na produção de textos, excluída a professora-pesquisadora". (p.58 do Processo). No método encontramos os critérios de escolha dos participantes, instrumentos e forma de coleta e análise dos dados.

Apresenta as declarações exigidas na Resolução CNS 196/96 e mais os seguintes documentos: a) o orçamento, no qual consta que a pesquisa será financiada pela própria pesquisadora; b) autorização da escola em que a pesquisa será realizada; c) currículo da pesquisadora e de sua orientadora. Em relação aos currículos, o da pesquisadora praticamente não apresenta produção científica, mas o trabalho é garantido pela sólida experiência da orientadora.

Este Comitê de Ética apresenta a seguinte manifestação:

(X) Aprovado:

- () Com pendência. Máximo de 60 (sessenta) dias para atendimento;
- () Retirado;
- () Não Aprovado;
- () Aprovado, encaminhamento para apreciação da CONEP

Datas previstas para apresentação dos relatórios

1º Relatório: junho/2011

2º Relatório: junho/2012

Obs.: Para facilitar a apresentação do relatório poderá seguir como orientação a roteiro no site http://www.ibilce.unesp.br/instituicao/comissoes/etica/arquivos/Roteiro_02.doc

São José do Rio Preto, 6 de dezembro de 2010

Profª. Drª. Ana Elizabete Silva
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO

Autorizo a reprodução deste trabalho.

São José do Rio Preto, 18 de maio de 2012.

ANDREA CRISTIAN FUSCO