



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

CRISCIENE LARA BARBOSA PAIVA

**ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO CHAT
ESCRITO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**



Araraquara - SP
2010

CRISCIENE LARA BARBOSA PAIVA

**ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO CHAT
ESCRITO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ucy Soto

Bolsas: CNPq e CAPES-DGU

Araraquara - SP

2010

Barbosa-Paiva, Crisciene Lara

Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como
língua estrangeira / Crisciene Lara Barbosa-Paiva. – 2010

238 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) –

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus
de Araraquara

Orientador: Ucy Soto

1. Linguística. 2. Construção textual. 3. Língua espanhola. I. Título.

CRISCIENE LARA BARBOSA PAIVA

**ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL DO CHAT
ESCRITO EM ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ucy Soto

Bolsas: CNPq e CAPES-DGU

Data da Aprovação: 12 / 08 / 2010

Membros Componentes da Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ucy Soto

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP – Mariana, MG)
Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara)

Membro Titular:

Prof^ª. Dr^ª. Isadora Valencise Gregolin

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – São Carlos, SP)

Membro Titular:

Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara, SP)



Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – campus de Araraquara

Amor infinito:

*A Deus, a razão de tudo.
Aos meus pais, Marinho e Darci.
Ao meu marido, Sérgio.
Ao meu irmão, Renan.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por mais essa conquista e pelas forças na minha trajetória de vida.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Ucy Soto, que me permitiu adentrar “por mares nunca antes navegados”, acreditando em mim e na realização desta pesquisa. Agradeço pelos ensinamentos proporcionados pela nossa convivência e pelo esforço com que se dedicou para que eu pudesse realizar durante o mestrado o período sanduíche – um sonho realizado – na *Universidad de Valladolid*, Espanha, fundamental na minha formação pessoal e acadêmica. *Ucy, muito obrigada por tudo!*

Ao meu marido, Sérgio, meu grande amor. Agradeço pelo incentivo e pelo apoio incondicional. Agradeço por não medir esforços para que eu possa alcançar meus objetivos e meus sonhos. *“Eu tenho tanto para lhe falar, mas com palavras não sei dizer. Como é grande meu amor por você!”*

Aos meus queridos e amados pais, Marinho e Darci, meus alicerces, por me ensinaram os mais valiosos e verdadeiros valores da vida. Agradeço por sempre estar comigo, pela confiança, pela dedicação em querer me proporcionar sempre um futuro melhor, por me ensinarem, por meio de atitudes, a lutar, conquistar e vencer os desafios da vida. São os meus exemplos em honestidade, força e perseverança. Faltam-me palavras nesse momento para descrever a minha eterna gratidão e para expressar meus sentimentos.

Ao meu querido e amado irmão, Renan, pelo carinho e pela oportunidade de poder conviver com uma pessoa tão digna e batalhadora.

Aos docentes e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP, Campus Araraquara) pela acolhida e pelos esforços em fazer um programa reconhecido e avaliado com grau de excelência pela CAPES.

À *Universidad de Valladolid* (Espanha) e ao Departamento de *Lengua Española* que me receberam e me acolheram em seu programa de doutorado para a realização de disciplinas e de pesquisa, essenciais na minha formação.

Ao meu orientador no exterior, Prof. Dr. Miguel López Coronado e à sua esposa, Prof^a. Dr^a. Maria Agustina, pela acolhida em terra estrangeira.

Às professoras da *Universidad de Valladolid* (Espanha), Prof^a. Dr^a. Carmen Hoyos Hoyos, Prof^a. Dr^a. Carmen Serrano Vázquez e Prof^a. Dr^a. Teresa Solias Arís, as quais me acolheram atenciosamente no Programa de Pós-Graduação em *Lingüística Española y Sus Aplicaciones*.

À Prof^a. Dr^a. Isadora Valencise Gregolin, membro da banca examinadora do Exame de Qualificação, pela leitura detalhada do Relatório e pelas valiosas orientações, que contribuíram muito para esta dissertação.

À Prof^a. Dr^a. Mônica Mayrink O'Kuinghttons, membro da banca examinadora do Exame de Qualificação, pela leitura atenciosa do Relatório e pelas ricas observações que foram muito relevantes para esta pesquisa. Agradeço também pela leitura das primeiras análises desta pesquisa, no Selin 2009, pois os seus comentários foram importantes.

Aos membros da Banca Examinadora do Exame de Defesa, Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu e, novamente, Prof^a. Dr^a. Isadora Valencise Gregolin, pela leitura minuciosa de minha dissertação e pelo valioso diálogo acadêmico, que fez com que eu continuasse pesquisando não somente nessa área, como também avançasse o estudo desta pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran, que me recebeu em sua disciplina, contribuindo, valiosamente, com os seus ensinamentos sobre a Perspectiva Textual-Interativa, teoria que norteou grande parte desta pesquisa. Agradeço também pela conversa acadêmica, no Selin 2010, que foi importante para os ajustes finais desta dissertação.

Aos amigos novos e velhos e também aqueles que cursaram a pós-graduação na UNESP-Araraquara e na *Universidad de Valladolid*.

À amiga Prof^a. Dr^a. Nildiceia Aparecida Rocha pelo incentivo e carinho constante.

À amiga Prof^a. Dr^a. Paula Tavares Pinto Paiva pelo carinho e pela tradução do resumo desta dissertação para a língua inglesa.

À amiga Prof^a. M.Sc. Kátia Silene Gabrielli pela companhia e por compartilhar comigo momentos muito felizes durante a estada na Espanha.

Às freiras da Residência L., em Valladolid, Espanha, pela calorosa acolhida, pelo carinho e pela companhia durante os meses em que morei nesse país.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Letras Modernas da UNESP-FCLAr, pelo carinho e pela acolhida.

À CAPES pela concessão da bolsa de mestrado-sanduíche na *Universidad de Valladolid*, na Espanha, e que também concedeu por alguns meses bolsa no Brasil.

Ao CNPq pelo financiamento de minha pesquisa durante o mestrado no Brasil.

A todos os funcionários da UNESP que sempre me atenderam atenciosamente.

A construção textual desta pesquisa foi a realização de um sonho!

SUMÁRIO

Resumo	i
Resumen	ii
Abstract.....	iii
Lista de Figuras e Tabelas	iv
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
CAPÍTULO 1: METODOLOGIA DA PESQUISA	07
1.1 Natureza da pesquisa	07
1.2 Caracterização do contexto e dos participantes	07
1.3 Procedimentos de análise para descrição do chat do EPT e organização dos <i>corpora</i>	14
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1 O Conceito de Gêneros Discursivos	19
2.2 A Perspectiva Textual-Interativa	24
2.2.1 Texto	26
2.3 Estratégias de Construção Textual	29
2.3.1 Repetição.....	30
2.3.2 Correção	32
2.3.3 Parentetização	36
2.3.4 Hesitação	41
2.4 A Linguagem da Internet	43
2.4.1 A Comunicação Mediada por Computador e os Novos Gêneros	43
2.4.2 Definição de chat	45
2.4.3 Chat educacional: uma conversação síncrona por escrito mediada por computador voltada para a esfera educacional.....	49
2.4.4 Características linguísticas do chat	50

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS	57
Parte 1: Uma análise a partir da noção de gênero	57
3.1 A construção composicional do chat educacional dos cursos EPT's	57
3.1.1 Primeiro momento: “Marca automática da plataforma <i>Moodle</i> , indicando que o participante entrou na sala	57
3.1.2 Segundo momento: “Saudação Inicial”	59
3.1.3 Terceiro momento: “Conversação”	65
3.1.4 Quarto momento: “Despedida”	66
3.1.5 Quinto momento: “Marca automática da plataforma <i>Moodle</i> , indicando que o participante saiu da sala”	69
3.2 As funções e a temática dos chats educacionais nas turmas do EPT	72
Parte 2: Estratégias de construção textual	87
3.3 Repetição de letras (vogal e consoante)	90
3.4 Repetição lexical e frasal	98
3.5 Correção	112
3.6 Parentetização	127
3.7 Hesitação	135
3.8 Os sinais de pontuação	141
3.8.1 As reticências	141
3.8.2 Os pontos de interrogação	152
3.8.3 Os pontos de exclamação	159
3.8.4 O uso de maiúsculas.....	171
3.9 O que “dizem” as onomatopeias?	182
3.10 Os turnos, a fragmentação da linguagem, os vocativos e par dialógico	194
3.11 Os marcadores discursivos	201
3.12 As ocorrências de emoticons-tradicionais e emoticons-imagens	204
3.13 As abreviações e as segmentações de palavras	211
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	234

BARBOSA-PAIVA, Crisciene Lara. **Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira**. 238 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ucy Soto, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a construção textual do chat educacional – uma conversação síncrona por escrito mediada por computador voltada para a esfera educacional – a partir de análises de sessões de chat de duas turmas de um curso de espanhol com fins específicos para estudantes brasileiros, intitulado “*Español para Turismo*”, ministrado a distância. Este trabalho teve como objetivos i) descrever o gênero digital chat educacional a partir da análise da construção composicional, dos conteúdos temáticos e da função de acordo com a teoria bakhtiniana de gêneros discursivos (Bakhtin (2003), Marcuschi (2005; 2008), Fiorin (2006); ii) descrever, com base nos postulados teórico-metodológicos da perspectiva textual-interativa (JUBRAN, 2006a, 2007), as estratégias de construção textual que se inscrevem na materialidade linguística do texto, a partir das regularidades dos procedimentos de construção textual (Koch (2006), Marcuschi (2006a, 2006b), Jubran (2006a, 2006b), Fávero, Andrade & Aquino (2006a, 2006b), Travaglia (2006), Risso, Oliveira & Urbano (2006) e Urbano (2006)). Com este fim, foram analisadas as seguintes estratégias: repetição lexical, frasal e de letras, correção, parentetização, hesitação, pontuação (reticências, pontos de exclamação e de interrogação), maiúscula, onomatopéia, turnos, fragmentação da linguagem, vocativos, marcadores discursivos, emoticons, abreviações, segmentação de palavras e par dialógico (pergunta-resposta). A descrição das estratégias de construção textual dos chats educacionais permitiu identificar que há estratégias que atendem à adequação à norma padrão (escrita) da língua espanhola; outras que reproduzem as características da fala; e ainda outras que reelaboram o sentido ortográfico convencional de recursos típicos da escrita. Além do uso da variante padrão e da reelaboração de recursos da escrita, houve o uso de estratégias de construção textual consideradas: i) “típicas” do texto falado (repetição lexical, correção); ii) “intrínsecas” da fala (como a hesitação), e iii) representação de sons que produz na sua variedade linguística falada (como a repetição de vogal ou consoante, indiciando alongamento vocálico da fala). No que concerne à análise do gênero discursivo, verificamos que os cinco momentos do gênero chat aberto descritos por Araújo & Costa (2007) também constroem composicionalmente o gênero chat educacional. Esses momentos podem aparecer simultaneamente, observando-se uma circularidade. Com relação ao conteúdo temático, verificamos a ocorrência de duas vertentes temáticas: a primeira, relacionada ao funcionamento, organização e realização de atividades do curso EPT e a segunda, ao conhecimento pessoal entre os participantes. No que tange à função do chat educacional, no curso EPT, observamos que os participantes viam nele uma oportunidade de tirar as dúvidas com o professor ou com os colegas, conhecer melhor os participantes de curso ou praticar a língua estrangeira em contexto real de uso da linguagem.

Palavras-chaves: Estratégias de construção textual; chat educacional, gênero discursivo; perspectiva textual-interativa; espanhol como língua estrangeira.

BARBOSA-PAIVA, Crisciene Lara. **Estratégias de construção textual do chat escrito em espanhol como língua estrangeira**. 238 f. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ucy Soto, 2010.

RESUMEN

Este trabajo investiga la construcción textual del chat educacional – una conversación síncrona mediada por ordenador dirigida a la esfera educacional – a partir del análisis de sesiones de chat de dos grupos de un curso de español con fines específicos para estudiantes brasileños, nombrado “*Español para Turismo*”, ministrado a distancia. Esta investigación tuvo como objetivos i) describir el género digital chat educacional a partir del análisis de la construcción composicional, de los contenidos temáticos y de la función de acuerdo con la teoría bakhtiniana de géneros discursivos (Bakhtin (2003), Marcuschi (2005; 2008), Fiorin (2006); ii) describir, con base en los postulados teórico-metodológicos de la perspectiva textual-interactiva (JUBRAN, 2006a, 2007), las estrategias de construcción textual que se inscriben en la materialidad lingüística del texto, a partir de las regularidades de los procedimientos de construcción textual (Koch (2006), Marcuschi (2006a, 2006b), Jubran (2006a, 2006b), Fávero, Andrade & Aquino (2006a, 2006b), Travaglia (2006), Risso, Oliveira & Urbano (2006) e Urbano (2006)). Con este fin, analizamos las siguientes estrategias: repetición de léxico, de frase y de letras, corrección, parentetización, hesitación, puntuación (puntos suspensivos, puntos de exclamación y de interrogación), mayúscula, onomatopeya, turnos, fragmentación del lenguaje, vocativos, marcadores discursivos, emoticonos, abreviaciones, segmentación de palabras y par dialógico (pregunta-respuesta). La descripción de las estrategias de construcción textual de los chats educacionales permitió identificar que hay estrategias que siguen la adecuación a la norma estándar (escritura) de la lengua española; otras que reproducen las características del habla; y además otras que reelaboran el sentido ortográfico convencional de recursos típicos de la escritura. Además de la utilización de variante estándar y de la reelaboración de recursos de la escrita, hubo el uso de estrategias de construcción textual consideradas: i) “típicas” del texto hablado (como, por ejemplo, repetición de léxico, corrección); ii) “intrínsecas” del habla (como la hesitación), y iii) representación de sonidos que produce en su variedad hablada (como la repetición de vocal o de consonante, indiciando alongamiento vocálico del habla). Con relación a la análisis del género discursivo, verificamos que los cinco momentos del género chat abierto descritos por Araújo & Costa (2007) también construyen composicionalmente el género chat educacional. Esos momentos pueden aparecer simultáneamente, observándose una circularidad. Respecto al contenido temático, verificamos la ocurrencia de dos vertientes temáticas: la primera, relacionada al funcionamiento, organización y realización de actividades del curso EPT y la segunda, al conocimiento personal entre los participantes. Con relación a la función del chat educacional en el curso EPT, observamos que los participantes lo veían como una oportunidad de sacar las dudas con el profesor o con los colegas, conocer mejor los participantes de curso o practicar la lengua extranjera en contexto real de uso del lenguaje.

Palabras claves: Estrategias de construcción textual; chat educacional; género discursivo; perspectiva textual-interactiva; español como lengua extranjera.

BARBOSA-PAIVA, Crisciene Lara. **Textual construction strategies of written text in Spanish as a foreign language**. 238 p. Master's Degree presented to Universidade Estadual Paulista – UNESP (São Paulo State University), campus of Araraquara. Adviser: Professor Ucy Soto, 2010.

ABSTRACT

This research investigates the textual construction in educational chat – a synchronous written conversation mediated by computer, with the focus on education – based on the analysis of chat sessions of two classes of Spanish for Specific Purposes course, taught to Brazilian students. It was an online course entitled “*Español for Tourism*”. This study aimed at i) describing the digital gender of educational chat based on the compositional construction analysis, on the theme content and on its function, according to the Bakhtinian theory for speech genre (Bakhtin (2003), Marcuschi (2005, 2008), Fiorin (2006), ii) describing, based on the theory and methodology of textual-interactive perspective (JUBRAN, 2006a, 2007), the textual-construction strategies that fall under the linguistic materiality of the text, based on the regularities of textual construction procedures (Koch (2006), Marcuschi (2006a, 2006b), Jubran (2006a, 2006b), Fávero, Andrade and Aquino (2006a, 2006b), Travaglia (2006), Risso, Oliveira & Urban (2006) and Urban (2006)). Based on these theories, we analyzed the following strategies: lexical, sentence and letter repetition, correction, bracketing, hesitation, punctuation (ellipses, exclamation points and question marks), capitalization, onomatopoeia, shifts, language fragmentation, vocative, discourse markers, emoticons, abbreviations, word segmentation and dialogic pair. The description of the textual construction strategies of educational chats enabled us to identify that there are strategies that meet the adequacy of standard (written) Spanish, as well as others, which reproduce the characteristics of speech, and a third kind, that re-elaborates the conventional sense of spelling of typical written resources. Besides the use of standard and variant features of redevelopment of writing, there was also the use of strategies for textual construction which were considered: i) typical of the spoken text (lexical repetition, correction), ii) ‘intrinsic’ to speech (such as hesitancy), and iii) sound representation made in spoken language variety (such as the repetition of vowel or consonant, vowel indicating elongation of speech). Regarding the analysis of genre, we found that the five moments of the open chat genre described by Araújo & Costa (2007) also, compositionally, construct the educational chat gender. These moments can occur simultaneously, observing a circularity. As for the subject content, we found that there were two thematic components: the first one was related to the operation, organization and implementation of the activities of the course; and the second one, related to personal knowledge between the participants. Regarding the role of educational chat, during course, we observed that participants considered it as an opportunity to solve doubts with the teacher or with colleagues, learn more about the participants of the course or participate to a real context of foreign language use.

Keywords: Strategies of textual construction, educational chat, genre, textual-interactive perspective, Spanish as a foreign language.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

FIGURA 1: Estrutura do curso <i>Español para Turismo</i> (EPT)	08
FIGURA 2: Perfil dos participantes das turmas de EPT	09
FIGURA 3: Página de abertura do curso EPT	14
FIGURA 4: O chat como um dos recursos disponíveis no EPT	15
FIGURA 5: Visualização de parte de uma sessão de chat do curso do Prof. Marcos	16
FIGURA 6: Organização composicional do chat aberto	23
FIGURA 7: Marca automática de entrada do participante no chat do curso EPT.....	58
FIGURA 8: Circularidade dos momentos dos chats educacionais analisados.....	71
FIGURA 9: Reticências nos chats educacionais	151
FIGURA 10: Coocorrência dos sinais de pontuação nos chats investigados	152
FIGURA 11: Estratégias de construção textual dos chat educacionais investigados.....	231
FIGURA 12: Linguagem dos chats educacionais analisados.....	232
TABELA 1: Dados das sessões de chat da turma da Prof ^a . Irene	10
TABELA 2: Dados das sessões de chat da turma do Prof. Marcos	12
TABELA 3: Três elementos da correção	34
TABELA 4: Definição de chat como “conversação”	48
TABELA 5: Sessões de chat educacional em que havia a presença do docente	73
TABELA 6: Sessões de chat educacional em que não havia a presença do docente	74
TABELA 7: Temáticas do curso da Prof. Irene	78
TABELA 8: Temáticas do curso do Prof. Marcos	81
TABELA 9: Comparação da estratégia da repetição na fala e nos chats analisados.....	111
TABELA 10: Diferenças entre a parentetização do chat do EPT e do texto escrito prototípico de acordo com Jubran (2006)	134
TABELA 11: Funções (valores) das reticências nos chats analisados	142
TABELA 12: Emoticons-tradicionais e emoticons-imagens no <i>corpus</i> do Prof. Marcos ...	204
TABELA 13: Emoticons-tradicionais e emoticons-imagens no <i>corpus</i> da Prof ^a . Irene	204
TABELA 14: Conjunto de estratégias de construção textual do curso do Prof ^a . Irene	212
TABELA 15: Conjunto de estratégias de construção textual do curso do Prof. Marcos	213

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa investiga a construção textual do chat educacional – uma conversação síncrona por escrito mediada por computador, voltada para a esfera educacional – a partir de análises de sessões de chat de duas turmas do curso de espanhol, intitulado “*Español para Turismo*” (doravante EPT), ministrado totalmente a distância, sem o uso de recursos de áudio e vídeo.

O chat educacional é um gênero que nasce com as novas tecnologias de informação e comunicação. Pensar em tecnologia, na educação, significa admitir novos contextos, novos cenários e novas formas de comunicação para a ação educativa. Rodríguez Illera & Escofet Riog (2008) ressaltam a grande complexidade que é pensar a comunicação em ambientes virtuais. Essa complexidade aumenta se tivermos em conta uma perspectiva educativa e, principalmente, se nos voltarmos para uma interação realizada em língua estrangeira (em espanhol, como é o caso do EPT), realizada, essencialmente, por escrito, em tempo real, por participantes brasileiros.

Recentemente, diversos estudos têm buscado descrever as estratégias de construção textual, bem como as atividades de formulação textual em diversos gêneros; destacando questões como a correção, a repetição ou a parentetização. No entanto, observamos que esses estudos se voltam para a descrição do português brasileiro, tanto na sua modalidade oral como escrita, e sem abordar as novas modalidades de comunicação trazida pela Internet, principalmente, sem observar a comunicação mediada por computador (doravante CMC) em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Essa ausência aparece também se nos centrarmos em estudo dos novos gêneros digitais, voltados para a esfera educacional em língua estrangeira, uma vez que os próprios gêneros da mídia digital são “novos”.

O nosso trabalho adota a *Perspectiva textual-interativa* como opção teórico-analítica para a descrição de estratégias de construção textual do chat educacional. Entendemos por *estratégias de construção textual* as atividades ou os processos de construção textual como, por exemplo, os processos de reformulação, a inserção e a

hesitação. Essa denominação de *estratégias* se fundamenta em trabalhos realizados levando em conta a perspectiva textual-interativa adotada, por exemplo, em Koch (2002) no qual se afirma que a reformulação, a inserção e a hesitação estão entre as principais estratégias de processamento do texto falado. Ressaltamos que consideramos estratégias de construção textual sinônimas de “procedimentos de construção textual”, já que Jubran (2007) entende que:

São concebidos como procedimentos de construção textual fatos de diversa ordem, como: macrocategorias que particularizam diferentes tipos e gêneros de textos, organização tópica do texto, mecanismos de articulação na progressão textual, estratégias de referenciação, de inserção (parentetização), de reformulação (repetição, correção, parafraseamento)¹ (p. 316).

Nesse sentido, levando em conta os objetivos deste trabalho – que serão apresentados a seguir – entendemos por *estratégias* tanto as atividades de formulação, como, por exemplo, a repetição, a correção, assim como as análises referentes ao gênero discursivo, as quais são guiadas pelos fundamentos teóricos de Bakhtin (2003).

O objetivo geral desta dissertação é descrever a construção do texto conversacional síncrono escrito *on-line* – o chat educacional – a partir de análises de sessões de chat, que se realizaram sem os recursos de áudio e vídeo. Nossos *corpora* estão constituídos por chats de duas turmas do curso de espanhol EPT.

Buscamos, mais especificamente:

- Descrever o gênero digital chat educacional do curso EPT a partir da análise da construção composicional, dos conteúdos temáticos e da função;
- Descrever as estratégias de construção textual que se inscrevem na superfície textual do chat de forma que se observem as marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto, a partir das regularidades dos procedimentos de construção textual.

Para nortear a investigação, nossas perguntas de pesquisa são assim formuladas:

1. Como se caracteriza o chat educacional, enquanto gênero digital, a partir de análises da construção composicional, conteúdos temáticos e função?
2. Quais são as estratégias de construção textual do chat educacional no contexto investigado?

¹ Grifo nosso.

Nesta investigação, procuramos descrever as estratégias que consideramos mais relevantes para particularizar a construção textual do chat. Neste sentido, além das estratégias de construção textual estudadas pelo Grupo de Organização Textual-Interativa², responsável pela elaboração da perspectiva textual-interativa para o estudo do texto falado, abordamos estratégias de construção textual que singularizam o chat educacional. Cabe ressaltar que essas estratégias singularizadoras do chat também foram analisadas assumindo os princípios norteadores da perspectiva textual-interativa.

Portanto, o recorte dessas estratégias selecionadas se deve ao fato de acreditarmos que as estratégias selecionadas revelam muito sobre o tipo de texto do chat educacional, contribuindo para que se desfaçam algumas afirmações categóricas relativas a estratégias que operariam em uma única modalidade, falada ou escrita, da linguagem humana. Principalmente nos referimos àquelas que antes eram tidas como “intrínseca” a uma determinada modalidade de língua, como por exemplo, a hesitação, compreendida, por autores como Koch (2006) e Marcuschi (2006a) como um fenômeno “tipicamente” da oralidade.

Partimos da hipótese de que as especificidades do ambiente do chat educacional, em contexto de ensino e aprendizagem de línguas (espanhol), podem ocasionar características linguístico-interacionais distintas daquelas observadas pelos autores de trabalhos citados nesta pesquisa sobre o chat aberto, uma das modalidades de chat. A nossa hipótese é que o chat educacional apresenta, dentre as estratégias de construção textual, algumas que são vistas como típicas da linguagem falada. Acreditamos que a maneira como se manifestam essas características da linguagem e do gênero e as estratégias de construção textual podem

² O Grupo de Organização Textual-Interativa, constituído no interior do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), foi responsável por estudos sobre a organização textual-interativa, coordenado por Ingedore Grunfeld Villaça Koch. Ao finalizar seus trabalhos, esse grupo era integrado pelos seguintes pesquisadores: Ingedore Grunfeld Villaça Koch (UNICAMP), Luis Antônio Marcuschi (UFPE), Leonor Lopes Fávero (USP), Maria Lúcia Victório de Oliveira Andrade (USP), Hidinilson Urbano (USP), Zilda Gaspar Oliveira Aquino (USP), Maria Cecília Pérez de Souza e Silva (PUC-SP), Luis Carlos Travaglia (UFU-MG), José Gastón Hilgert (UPF-RS), Giselle Machline de Oliveira e Silva (UFRJ), Mercedes Sanfelice Riso (UNESP-Assis) e Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP-São José do Rio Preto). Os textos do volume 1 “Construção do Texto Falado”, cuja obra é intitulada “Gramática do Português Culto Falado no Brasil” são de autoria desses pesquisadores e resultam da reelaboração dos trabalhos por eles realizados para o PGPF. A consolidação da produção do grupo, em função da publicação do volume 1, da referida obra, foi realizada e organizada por Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran. Cumpre ressaltar que o Grupo de Organização Textual-Interativa se propôs a abordar o plano textual, sob o enfoque pragmático e isso levava em conta um contingente de dados de natureza bastante diversa dos que continham as gramáticas até então feitas no Brasil. Dessa forma, para efetivar suas pesquisas, o grupo elaborou uma proposta teórica para a análise do texto falado, sob a perspectiva textual-interativa, que apresentaremos na parte teórica desta pesquisa.

revelar muito sobre esse gênero digital e esse tipo de conversação síncrona escrita mediada por computador.

Outra hipótese é que o texto do chat educacional permite observar e “resgatar” pistas da atividade de formulação devido às condições de produção desse gênero, contribuindo para que se desfaçam afirmações como, por exemplo, de Fávero, Andrade & Aquino (2000), que entendem que o texto escrito, devido à possibilidade de revisão, edição, não permite um resgate de seu processo de produção, como as hesitações, as repetições, as correções, uma vez que ela afirma que elas são apagadas e/ou substituídas. Barros (2000) acrescenta que a edição do texto escrito “apaga boa parte” das marcas de reformulação, de repetição e de hesitação, o que não acontece com a fala em que as reelaborações deixarão “marcas”. A autora afirma que uma conversação exhibe pistas e traços das revisões, das reformulações entre outras. No entanto, entendemos que Barros (2000) se refere à conversação prototípica, ou seja, situações de diálogo face a face. Esta pesquisa contribuirá para explicitar os procedimentos de construção textual do chat educacional, bem como alguns elementos que caracterizam o gênero chat educacional.

Não pretendemos nesse trabalho apresentar análises de estratégias de construção textual que visam a descrever processos em termos da dicotomia fala e escrita, nem evidenciar se as estratégias encontradas são características peculiares de cada modalidade, embora a pesquisa aqui revele que algumas estratégias encontradas no chat são descritas como típicas do texto falado.

O interesse pela linguagem da internet e, conseqüentemente, por este trabalho, reside no fato de a CMC poder ser considerada como um novo meio de comunicação que afeta toda a sociedade. A CMC é uma nova alternativa para as modalidades em que a comunicação pode ocorrer, afirma Crystal (2005).

O primeiro meio de comunicação foi a fala, que apareceu na raça humana entre 30 mil e cem mil anos atrás. O segundo meio de comunicação apareceu com surgimento da escrita, há cerca de dez mil anos. No entanto, este novo meio de comunicação, que atinge todo o planeta rompendo com a barreira do espaço, não aparecia há dez mil anos, como salienta Crystal (op.cit.). Por isso, o autor entende a chegada da Internet como um acontecimento revolucionário tanto na linguagem como nos aspectos tecnológicos e sociais.

Nesse sentido, com o surgimento da internet, novos gêneros textuais apareceram, os quais são denominados por Marcuschi (2005; 2008) como *gêneros textuais da mídia digital*. Como exemplo desses gêneros, podemos citar o chat, o email, o blog, entre outros. De acordo

com Marcuschi (2005; 2008), a importância de se tratar desses gêneros, reside em pelo menos quatro aspectos:

- a) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- b) apresentam peculiaridades formais próprias e funcionais, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- c) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- d) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la.

Este trabalho estuda o gênero emergente chat educacional, uma das modalidades de chat, voltado para os ambientes virtuais de ensino. Dessa forma, além de observarmos essa nova modalidade de comunicação, trazida pela internet, verificamos uma interação realizada em língua estrangeira (espanhol) por alunos brasileiros. Isso significa admitir que um estudo, que envolva a CMC, em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, se torna relevante, pois nos leva a observação da competência sócio-comunicativa de professor e alunos em novas práticas sociais de língua estrangeira (espanhol). A esse respeito, Koch (2003b) argumenta que

A competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes leva-os à detecção do que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. Essa competência leva ainda à diferenciação de determinados gêneros de textos, como saber se está perante uma anedota, um poema (...). Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. (...) O contacto com os textos da vida quotidiana (...) exercita a nossa *capacidade metatextual* para a construção e intelecção de textos³ (p. 53)

Esperamos assim que a competência sócio-comunicativa dos participantes brasileiros nos permita observar o que eles consideram adequado ou inadequado na prática social (de língua estrangeira – o espanhol), levando a diferenciação do chat educacional, como gênero digital emergente, além de permitir a identificação e descrição de estratégias de construção textual.

Este trabalho estrutura-se em quatro capítulos. No **Capítulo 1**, é apresentada a metodologia do trabalho (natureza da pesquisa, caracterização do contexto e dos

³ Grifos nossos e itálico da autora.

participantes, descrição do chat no curso EPT e organização dos *corpora* e os procedimentos de análise).

O Capítulo 2 expõe a Fundamentação Teórica que orienta este trabalho, que se subdivide em três: i) O Conceito de Gêneros Discursivos, ii) A Perspectiva Textual-Interativa, algumas considerações a respeito do Texto e as Estratégias de Construção Textual, e, por último, iii) A Linguagem da Internet (A Comunicação Mediada por Computador e os Gêneros Discursivos; Definição de chat; Chat educacional: uma conversação síncrona por escrito; e Características linguísticas do chat).

O Capítulo 3 aborda a Análise dos Dados, que se divide em duas partes, levando em conta as distintas perguntas de pesquisa. Na primeira, analisamos o chat como *gênero discursivo*, já, na segunda parte, focalizamos a descrição de *estratégias de construção textual* e, finalmente, as **Considerações Finais** apresentam um resumo dos resultados e alguns encaminhamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 1

METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1 NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho se caracteriza com um *estudo de caso*, de cunho *qualitativo*, que toma como objeto de análise duas turmas do curso de espanhol, intitulado “*Español para Turismo*”, ministrado totalmente a distância em um ambiente virtual de aprendizagem. Essas turmas foram oferecidas como curso de extensão universitária de 30h no segundo semestre de 2007, pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara.

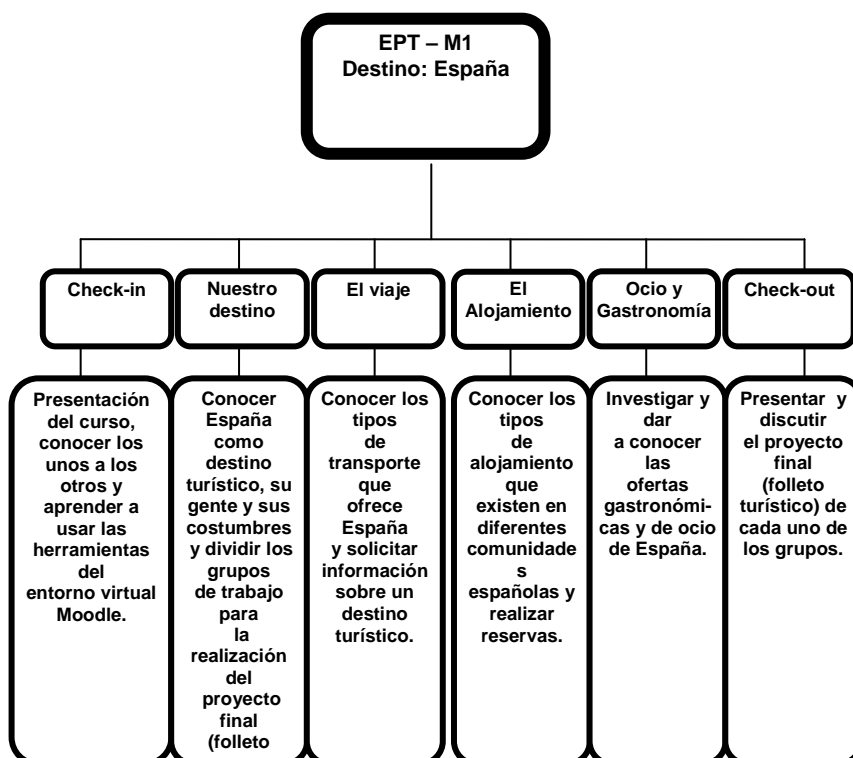
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DOS PARTICIPANTES

O EPT, no momento de sua criação, foi pensado para ser um curso de língua espanhola dirigido a alunos brasileiros, conforme mencionam seus autores Soto, Gregolin & Rangel (2009). O curso usa a plataforma virtual *Moodle*, que segue os princípios do construtivismo social a fim de potencializar uma aprendizagem colaborativa, permitindo a inclusão de distintos tipos de atividades e ferramentas (SOTO, GREGOLIN & RANGEL, 2009), como, por exemplo, o chat.

Com uma metodologia de enfoque por tarefas, voltadas para a realização de objetivos práticos de forma colaborativa, o EPT centra-se em explorar a Espanha como destino turístico. O EPT está voltado para o funcionamento discursivo de língua espanhola que visa tratar de aspectos relacionados à área de turismo. De acordo com Soto, Gregolin & Rangel (2009, p. 120), “o curso não está centrado no aprendizado linguístico puro e duro da língua-estrutura, mas visa à apropriação de elementos discursivos que permitem que o aluno “funcione” servindo-se da língua-alvo”. Os autores acrescentam que a língua é um dos elementos importantes na resolução de tarefas e é por meio dela que os alunos se comunicam entre si e com os demais implicados no processo ensino-aprendizagem.

O EPT está dividido em seis seções (figura abaixo), sendo que cada uma apresenta um tema específico. O curso analisado apresentou a seguinte estruturação:

FIGURA 1
Estrutura do curso *Español para Turismo (EPT)*



A partir da figura, esclarecemos que os objetivos de cada seção foram:

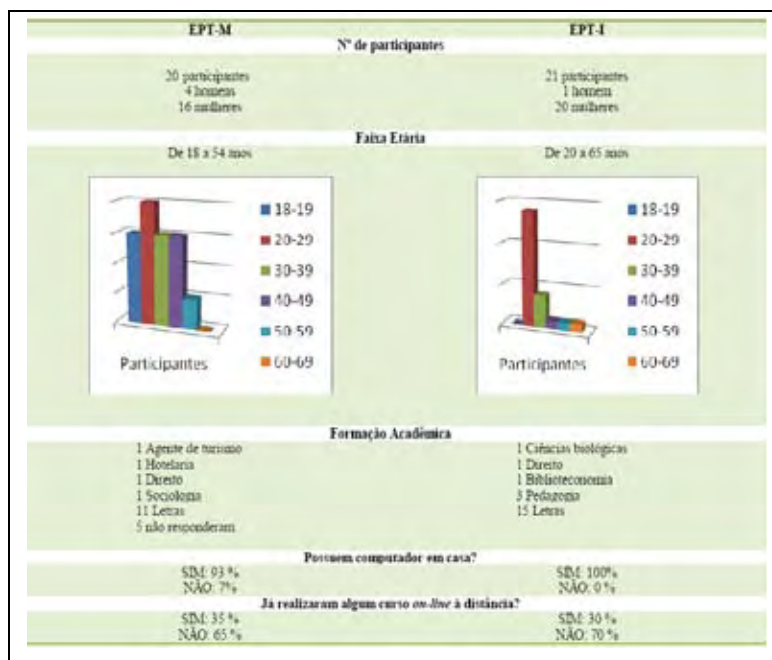
- *Semana 1*: Conhecer os participantes e usar as ferramentas do ambiente virtual Moodle;
- *Semana 2*: Conhecer a Espanha como destino turístico, formar os grupos de trabalho para realizar o projeto final;
- *Semana 3*: Conhecer os tipos de transporte e solicitar uma informação sobre um destino turístico específico;
- *Semana 4*: Conhecer os tipos de hospedagem e realizar reservas;
- *Semana 5*: Pesquisar e apresentar ofertas gastronômicas e de lazer de diferentes regiões da Espanha;

- *Semana 6*: Postar no ambiente virtual EPT o projeto final sobre as ofertas turísticas de um determinado tipo de turismo e avaliar os projetos apresentados pelos demais companheiros do curso.

Segundo Soto, Gregolin & Rangel (2009), cada uma dessas seções estão baseadas em princípios sociocognitivistas de ensino-aprendizagem, visando uma aprendizagem que busca: i) soluções de problemas ou questionamentos e ii) interação tanto com os participantes e atividades como também com “terceiros” que não pertencem ao quadro de alunos ou docente do curso.

Esse curso visou a um público que já possuía o nível básico de língua espanhola e que desejava aperfeiçoar seus conhecimentos. Com relação ao perfil dos participantes, os cursos contaram com adultos que já apresentavam um certo domínio do idioma espanhol mas que se encontram, ainda, em fase de aprendizagem dessa língua. O perfil dos participantes do curso fica assim caracterizado:

FIGURA 2
Perfil dos participantes das turmas de EPT



Fonte: Rangel, 2008, p. 51

O EPT foi oferecido a quatro turmas, em duas modalidades diferentes: dois na modalidade semipresencial e dois na modalidade a distância, sendo que para cada uma das turmas foi nomeado a um docente responsável. Esta pesquisa utiliza somente os dados

referentes às turmas ministradas na modalidade a distância que tiveram como docente responsável os professores Irene e Marcos (nomes fictícios). Esclarecemos que os participantes de cada turma do EPT não tiveram contato com os do outro grupo. Cada curso foi realizado de forma independente um do outro, mas simultaneamente. O curso da Profa. Irene apresentou 21 sessões de chats e o do Prof. Marcos, 31 sessões. Todas essas sessões, relativas aos dois cursos, são analisadas, neste trabalho, a fim de responder nossas perguntas de pesquisa. Uma descrição mais detalhada das características das sessões de chat do EPT é apresentada nas tabelas a seguir.

TABELA 1
Dados das sessões de chat da turma da Prof^a. Irene

Sessão	Data de realização	Duração da sessão	Nº de participante	Professor presente	Professor ausente (somente alunos presentes)	Número de intervenções de cada participante
1 ^a	01/09/2007	43 min.	3	X	-	Irene Profe (32) Tabata (19) Elisa (16)
2 ^a	01/09/2007	46 min.	4	X	-	Irene Profe (37) Participante 18 (13) Tabata (12) Cintia (2)
3 ^a	01/09/2007	1 h 05 min.	4	X	-	Bia (52) Elisa (33) Irene Profe (30) Marcio (22)
4 ^a	05/09/2007	10 min.	2	-	X	Bia (1) Camila (1)
5 ^a	06/09/2007	23 min.	4	X	-	Liliam (26) Raquel (19) Irene Profe (6) Bia (1)
6 ^a	06/09/2007	02 min.	2	-	X	Paula (1) Nívea (1)
7 ^a	15/09/2007	2 h 05 min.	8	X	-	Irene Profe (117) Elisa (91) Paula (84) Carla (53) Tabata (45) Bia (30) Amanda (10) Nívea (3)
8 ^a	17/09/2007	30 min.	3	-	X	Paula (25) Raquel (24) Camila (22)
9 ^a	17/09/2007	07 min.	2	-	X	Amanda (3) Raquel (1)

10^a	18/09/2007	10 min.	2	-	X	Paula (3) Camila (1)
11^a	21/09/2007	26 min.	3	-	X	Denise (17) Liliam (15) Bia (4)
12^a	22/09/2007	32 min.	2	-	X	Cintia (32) Tabata (29)
13^a	22/09/2007	1h 02 min.	3	-	X	Tabata (52) Bia (44) Cintia (12)
14^a	23/09/2007	34 min.	2	-	X	Marta (12) Amanda (10)
15^a	23/09/2007	03 min.	2	-	X	Marta (1) Amanda (1)
16^a	28/09/2007	15 min.	2	-	X	Denise (10) Liliam (7)
17^a	29/09/2007	1 h 54 min.	7	X	-	Irene Profe (117) Elisa (59) Amanda (42) Cintia (32) Paula (22) Marcio (13) Livia (1)
18^a	9/10/2007	11 min.	2	-	X	Liliam (12) Denise (9)
19^a	10/10/2007	37 min.	2	-	X	Amanda (29) Livia (18)
20^a	13/10/2007	2 h 00 min.	8	X	-	Irene Profe (94) Elisa (41) Paula (28) Cintia (21) Carla (21) Bia (20) Tabata (19) Liliam (12)
21^a	13/10/2007	06 min.	2	-	X	Liliam (5) Denise (4)

Legenda:

X = presença

- = ausência

TABELA 2
Dados das sessões de chat da turma do Prof. Marcos

Sessão	Data de realização	Duração da sessão	Nº de participante	Professor presente	Professor ausente (somente alunos presentes)	Número de intervenções de cada participante
1ª	01/09/2007	18 min.	2	X	-	Marcos Profe (25) Regina (15)
2ª	01/09/2007	2 h 46 min.	6	X	-	Marcos Profe (212) Regina (56) Tadeu (41) Taís (36) Cássia (30) Andréa (14)
3ª	01/09/2007	08 min.	3	X	-	Marcos Profe (6) Tadeu (2) Regina (1)
4ª	01/09/2007	03 min.	2	X	-	Regina (5) Marcos Profe (1)
5ª	01/09/2007	50 min.	3	X	-	Marcos Profe (49) Tadeu (43) Regina (39)
6ª	05/09/2007	1 h 49 min.	5	X	-	Marcos Profe (78) Denise (30) Anise (28) Cássia (20) Taís (1)
7ª	05/09/2007	34 min.	2	X	-	Marcos Profe (31) Regina (26)
8ª	08/09/2007	14 min.	3	-	X	Verônica (5) Anise (1) Patrícia (1)
9ª	12/09/2007	1 h 17 min.	2	X	-	Marcos Profe (49) Anise (48)
10ª	12/09/2007	36 min.	3	X	-	Ana (51) Marcos Profe (50) Neusa (15)
11ª	12/09/2007	1 h 34 min.	3	X	-	Marcos Profe (79) Patrícia (26) Taís (23)
12ª	16/09/2007	03 min.	2	X	-	Marcos Profe (4) Gabriela (2)
13ª	16/09/2007	3 h 58 min.	9	X	-	Marcos Profe (166) Andréa (73) Patrícia (40) Renato (27) Anise (21) Marta (17) Gabriela (14) Aline (14) Fátima (5)
14ª	16/09/2007	25 min.	2	X	-	Andréa (18) Marcos Profe (9)
15ª	19/09/2007	03 min.	2	-	X	Fátima (2) Gabriela (1)
16ª	19/09/2007	50 min.	3	-	X	Gabriela (88) Fátima (53)

						Denise (41)
17^a	19/09/2007	54 min.	2	-	X	Ana (74) Andréa (42)
18^a	23/09/2007	08 min.	2	-	X	Andréa (1) Regina (1)
19^a	23/09/2007	33 min.	5	X	-	Patrícia (12) Marcos Profe (12) Aline (2) Regina (1) Marta (1)
20^a	23/09/2007	14 min.	2	X	-	Patrícia (5) Marcos Profe (4)
21^a	23/09/2007	1 h 00 min.	3	X	-	Marcos Profe (39) Marta (37) Verônica (1)
22^a	23/09/2007	39 min.	4	X	-	Marcos Profe (36) Taís (27) Ana (12) Andréa (6)
23^a	23/09/2007	02 min.	2	X	-	Marcos Profe (1) Gabriela (1)
24^a	29/09/2007	32 min.	2	-	X	Aline (25) Anise (17)
25^a	29/09/2007	04 min.	2	-	X	Aline (2) Anise (1)
26^a	30/09/2007	31 min.	2	-	X	Aline (15) Anise (13)
27^a	30/09/2007	04 min.	2	-	X	Tadeu (2) Marta (1)
28^a	30/09/2007	11 min.	2	-	X	Patrícia (1) Andréa (1) Marta (1)
29^a	02/10/2007	16 min.	2	-	X	Regina (49) Patrícia (16)
30^a	07/10/2007	1 h 26 min.	6	X	-	Marcos Profe (113) Patrícia (48) Gabriela (29) Marta (19) Taís (13) Cássia (11)
31^a	07/10/2007	1 h 33 min.	6	X	-	Ana (60) Marcos Profe (56) Marta (38) Andréa (20) Renato (13) Anise (12)

Legenda:

X = presença

- = ausência

As tabelas acima indicam seis itens relacionados com a realização de cada sessão de chat analisado: a data de realização, a duração da sessão, o número de participante, a presença

ou a ausência do professor e o número total de intervenções de cada participante presente na sessão.

Houve sessões, como, por exemplo, a 27ª e a 28ª sessões, em que não se registrou nenhuma intervenção escrita pelo participante, porém a plataforma *Moodle* conta como intervenção a marca automática de entrada ou saída do escrevente. Ressaltamos que seguimos essa indicação feita pela plataforma.

É significativo mencionar ainda que os participantes, ao se inscreverem no curso, concordaram em disponibilizar os seus dados para análise de pesquisas acadêmicas desde que seus dados pessoais fossem preservados, respeitando a ética na pesquisa. Os dados pessoais, inscritos nas sessões de chat, foram trocados a fim de preservar a identidade dos participantes (nome, eliminação da foto, endereço de *e-mail* e de *skype* e outros).

1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE PARA A DESCRIÇÃO DO CHAT DO EPT E ORGANIZAÇÃO DOS *CORPORA*

A partir da figura abaixo, podemos observar a página de abertura do curso:

FIGURA 3
Página de abertura do curso EPT



Podemos observar, na figura 3, que, na tela principal do curso, na coluna central, ficam disponíveis aos seus participantes vários recursos, tais como o programa do curso, a

cafeteria, o fórum geral, as regras de uso dos fóruns, o glossário, a linkoteca, a videoteca, o fichário de questões gramaticais e o de questões comunicativas. A figura abaixo faz um recorte da tela principal apresentada na figura anterior.

FIGURA 4
O chat como um dos recursos disponíveis no EPT



O programa de *chat* fazia parte do curso EPT e integrava as ferramentas disponíveis na plataforma *Moodle*. A figura mostra, claramente, o lugar de acesso ao chat para encontros em tempo sincrónico (real) entre aluno-aluno e entre professor-aluno. O chat foi uma das atividades obrigatórias do curso, que se baseou, como já mencionamos, em uma metodologia de trabalho por tarefas, que tinham que ser discutidas via *chat* entre alunos e entre alunos e professor⁴. No EPT, o chat era nomeado de “*Cafetería*”, cuja denominação está relacionada à cultura da língua espanhola, já que é um lugar onde as pessoas conversam sobre diversos

⁴ Mencionamos que o chat não era a única ferramenta de interação entre alunos e entre alunos e professor, pois, no curso EPT, havia o recurso do “fórum”, bastante usado na turma da professora Irene.

assuntos. A figura abaixo ilustra uma parte de uma sessão de chat do curso do professor Marcos:

FIGURA 5

Visualização de parte de uma sessão de chat do curso do Prof. Marcos



Os participantes são nomeados com seus nomes verdadeiros, de modo que não há o uso de *nicknames* ou apelidos virtuais, como ocorre em outras modalidades de chat. No entanto, a figura apresenta os dados fictícios e os emoticons amarelos eram preenchidos por fotos dos participantes. Assim, cada mensagem enviada e recebida contava com um recurso adicional na identificação e visualização da pessoa que estava do outro lado da tela: a foto, já que as sessões eram puramente escritas, conforme reiteramos, sem o uso de áudio e vídeo.

Com relação ao tratamento dos *corpora*, procuramos manter os alongamentos de vogais ou repetições de letras nos nomes que vinham no corpo do texto. Conservamos também o estilo da maneira como foi escrito: maiúsculo ou minúsculo. Esclarecemos que não foram realizadas alterações nos textos dos *corpora*, uma vez que, como afirma Marcuschi (2005, p. 63), trata-se de “uma linguagem em seu estado natural de produção”. A própria plataforma *Moodle* registra e guarda todas as produções de interações dos participantes do chat, de modo que não foi preciso transcrevê-las. Elas já se encontravam prontas, como produto acabado.

No que tange a sessões, seguimos a própria divisão que a plataforma *Moodle* oferece, a qual leva em conta a não-interrupção do tempo e a não-queda de rede, de forma que se houver queda de rede, há o encerramento da sessão. Em virtude disso, há sessões que ocorreram no mesmo dia, inclusive com poucos minutos do término de uma e início da outra.

Analisaremos como sessões independentes, pois pode haver diferentes interlocutores, como se tratasse de diferentes conversas em um mesmo dia. Adotaremos essas divisões para numerar as sessões em ordem numérica. As sessões de chat estudadas, neste trabalho, seguem uma ordem cronológica, isto é, a primeira sessão analisada corresponde à primeira sessão de chat do curso EPT de seus respectivos professores.

Para investigar o tema desta pesquisa, escolhemos uma teoria que abrangesse o *gênero discursivo*, a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa, e uma outra que permitisse a descrição das estratégias de construção textual, inscritas na superfície textual do chat, de modo que se observam marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto, a *perspectiva textual-interativa*, respondendo a segunda pergunta de pesquisa. Entendemos que são teorias que dialogam.

Dentre as teorias que abordam o gênero discursivo, selecionamos os postulados teóricos de Bakhtin (2003), revisitando também outros autores que o reiteram, como Fiorin (2006), e Marcuschi (2008). Selecionamos para a análise do gênero chat educacional dois elementos (de um conjunto de três que Bakhtin menciona para caracterizar gênero): a construção composicional e a temática. Além disso, observaremos a função desse gênero. Em busca de verificar como se constrói a construção composicional do chat educacional, partimos da definição dos cinco momentos interativos do chat aberto (marca provedor entrada, saudação, conversação, despedida, marca provedor saída), estudados por Araújo & Costa (2007).

Com base na segunda pergunta de pesquisa, analisaremos as estratégias de construção textual, selecionando a Perspectiva Textual-Interativa, tal como definida por Jubran (2006a, 2007) como opção teórico-analítica. Seguimos as teorias do Grupo responsável pela Perspectiva Textual-Interativa, elaboradas a partir de suas pesquisas que estão integradas no volume 1 “construção do texto falado”, da obra *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*⁵. Assim sendo, recorreremos às teorias de Koch (2006), de Marcuschi (2006a, 2006b), de Jubran (2006a, 2006b), de Fávero, Andrade & Aquino (2006a, 2006b), de Travaglia (2006), de Risso, Oliveira & Urbano (2006) e de Urbano (2006) a fim de observarmos e descrevermos as estratégias de construção textual no chat educacional.

Os postulados teóricos referentes à Perspectiva Textual-Interativa, que serão enunciados na fundamentação teórica deste trabalho, refletem o percurso de análise textual-interativa do texto do chat: “toma-se o texto como objeto de estudos para dele depreender

⁵ JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado

regularidades particularizadoras das formas de processamento de estratégias e mecanismos de estruturação textual” (JUBRAN, 2006a, p. 31). Esse percurso baseado no princípio, conforme descrito na parte teórica deste trabalho, de que marcas do processamento formulativo-interacional estão inscritos na superfície do texto do chat devido às condições de produção em que é gerado.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O CONCEITO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

A teorização em torno da noção de gênero não é recente. É na obra de Aristóteles, principalmente na *Poética*, e na de Platão que se iniciam os estudos das classificações de gêneros, sendo no campo literário o lugar em que esta classificação de Aristóteles se consagrou. Podemos afirmar que, em linhas gerais, a base teórica legada por Aristóteles e Platão orienta, até hoje, a análise de uma grande parte do que se entende como gênero, conforme esclarece Machado (2005).

A diversidade dos gêneros do discurso é imensa e é explicada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (BAKHTIN, 2003). Marcuschi (2008), reiterando Bakhtin, afirma que “a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (p. 154), uma vez que Bakhtin afirma que se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos ou se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, a comunicação seria quase impossível.

A vontade discursiva do falante se realiza na escolha de um determinado gênero de discurso. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é depois aplicada e adaptada ao gênero escolhido. Falamos apenas por meio de certos gêneros do discurso, ou seja, “todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 282). Assim, dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos tanto orais quanto escritos. De acordo com Bakhtin (2003), nos bate-papos descontraídos e livres moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes “padronizadas e estereotipadas”, às vezes mais “flexíveis, plásticas e criativas.” (p. 282).

Os gêneros do discurso são dados às pessoas quase da mesma maneira que é dada a língua materna, conforme defende Bakhtin (2003), já que, para ele, aprender a falar significa aprender a construir enunciados. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais. Os falantes aprendem a moldar o seu

discurso em formas de gênero. No momento em que o falante ouve o discurso do outro, já adivinha não só o seu gênero pelas primeiras palavras, como também um determinado volume e uma certa construção composicional, chegando a prever o fim.

Bakhtin (2003) argumenta que existem gêneros padronizados e gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral. Ele afirma que é preciso dominar bem os gêneros para usá-los livremente. Segundo o autor (2003), muitas pessoas que dominam uma língua sentem total impotência em alguns campos da comunicação porque não dominam na prática as formas de gêneros de determinadas esferas. Assim, quanto melhor dominamos os gêneros, mais livremente os empregamos.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 289), cada enunciado se caracteriza por um dado conteúdo semântico-objetal. A escolha tanto dos meios linguísticos como dos gêneros de discurso é determinada pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, ou seja, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.

O autor (2003, p. 264) faz uma distinção entre gêneros discursivos *primários* (simples) e *secundários* (complexos), os quais aparecem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito). No seu processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram em condições da comunicação discursiva imediata. “Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (...) (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Ao propor uma definição de gêneros do discurso, Bakhtin (2003 p. 261-262) defende que o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* estão “indissolúvelmente ligados” no todo do enunciado. E esses elementos são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. O autor reconhece que cada enunciado é individual, mas que cada campo de uso da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, os quais ele denomina “*gêneros do discurso*”.

Bakhtin afirma, ainda, que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, *acima de tudo*, por sua construção composicional.⁶ (p. 261)

Retomando Bakhtin (2003), Fiorin (2006) procura explicar os três elementos “bakhtinianos” para definir gênero. Nesse sentido, Fiorin (2006) argumenta que o *conteúdo temático* “não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero.” (p. 62). O autor exemplifica com as cartas de amor, que têm conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas aborda um assunto específico. Com relação ao *estilo*, Fiorin (2006) entende que “o ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.” (p. 62). No que tange à *construção composicional*, o autor afirma que “é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo.” (p. 62). Já Grillo & Olímpio (2006) esclarecem que “a forma composicional é a realização de uma forma arquitetônica por meio da organização de um material. (...) Essa organização se passa no nível da totalidade e da articulação das partes, dirigidas para uma finalidade” (p. 384). As autoras, ao sintetizarem a “forma composicional” - termo citado por elas, mas que equivalem, neste trabalho, por “construção composicional” -, afirmam que “a forma composicional encontra-se no nível da organização textual” (p. 386).

Interessante a observação de Fiorin (2006) ao argumentar que não importa apenas dizer a composição, o estilo ou o conteúdo temático que caracterizam determinado gênero. O autor defende que é preciso entender *por que* o enunciado de certo gênero é assim construído e quais os elementos (condições específicas e finalidades) da esfera da atividade “X” que levam ao surgimento desse tipo de enunciado.

Bakhtin (2003, p. 268) afirma categoricamente: “Onde há estilo há gênero”. Para o autor, a passagem do estilo de um gênero para outro não somente modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio, mas também destrói ou renova esse gênero. O autor (2003) considera que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico.” (p. 269). Para ele, o *estilo* está “indissolivelmente” ligado aos gêneros do discurso. Todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade do

⁶ Itálicos e grifos nossos.

falante ou escritor. Porém, nem todos os gêneros “são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Ele, ainda, acrescenta que “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (p. 266). Dessa forma, o estudo do estilo somente será eficaz e correto se considerar a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gênero do discurso. O autor acrescenta

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (p. 266)⁷

A partir da citação acima, Bakhtin argumenta que uma determinada função produz certos gêneros, que, conforme ele reitera, se compõem do estilo, da temática e da composição “relativamente estáveis”. Para o autor, o estilo é “indissociável” da temática e da composição, a qual, ele entende que seria “tipos de construção do conjunto”, entre outros.

Além de reconhecer, como Bakhtin, os três elementos que caracterizam os gêneros do discurso, Marcuschi (2008, p. 150) acrescenta a “função” dos gêneros, sendo, dessa forma, mais categórico, já que o gênero não seria formado pelos três elementos defendidos por Bakhtin, apesar de este autor reconhecer que a função, juntamente com as condições de comunicação específica “geram determinados gêneros” (p. 266), conforme observamos na citação acima.

Marcuschi (2008), ainda, acrescenta que os gêneros são entidades dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, ligadas a domínios discursivos, recorrentes, estabilizadas em formatos mais ou menos claros. Devemos, assim, conceber os gêneros como entidades dinâmicas, como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de maneira particular na linguagem, pois, segundo esclarece Marcuschi (2008), os gêneros não são modelos estanques ou estruturas rígidas.

Na produção textual, Marcuschi (2008) entende que os gêneros são “identidades poderosas”, pois nos condicionam a escolhas, as quais não podem ser totalmente livres e nem aleatórias no que diz respeito ao léxico, ao grau de formalidade ou os temas. Ainda sobre os

⁷ Sublinhados nossos.

gêneros, Marcuschi (2008) lembra que estes “limitam nossa ação na escrita” (p. 156), já que por um lado impõe restrições e padronizações, mas por outro lado “é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação” (p. 156).

A fim de observar a construção composicional do chat educacional, partiremos dos cinco momentos interativos do chat aberto, estudados por Araújo & Costa (2007), os quais verificaram os seguintes momentos do chat aberto:

FIGURA 6
Organização composicional do chat aberto

-
- 1º Momento: Marca automática do provedor, indicando que o internauta entrou na sala
-
- 2º Momento: Saudação Inicial
- 3º Momento: Conversação
- 4º Momento: Despedida
- 5º Momento: Marca automática do provedor, indicando que o internauta saiu da sala.
-

Fonte: Araújo & Costa (2007, p. 24)

2.2 A PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA

A adoção de uma Perspectiva Textual-Interativa ou Gramática Textual-Interativa, nesta pesquisa, tanto como opção *teórica* quanto *analiticamente* para a descrição das estratégias de construção textual do chat, requer, em decorrência dessa opção, uma definição de um dos princípios teórico-analíticos que fundamentam esta pesquisa.

A perspectiva textual-interativa concebe a linguagem como uma “forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias de enunciação”, conforme expõe Jubran (2006a, p. 28). A linguagem é vista como manifestação de uma competência comunicativa, definível, de acordo com Jubran (2006a), como “capacidade de manter a interação social, mediante a produção e entendimento de textos que funcionam comunicativamente” (p. 28).

Essa competência comunicativa implica um saber linguístico para o processamento das estruturas linguísticas na constituição de um texto. Cumpre esclarecer, conforme aponta Jubran (2006a), que a competência comunicativa não tem um caráter de exclusão ou adição à competência linguística, compreendida como conhecimento de um sistema de regras, interiorizado pelos falantes. Nesse sentido, os textos, resultantes da ação verbal, são “entidades *comunicativas verbalmente realizadas* e não entidades linguísticas que adicionalmente possuem um caráter comunicativo”⁸ (p. 28-29). Uma vez que a competência comunicativa se manifesta em textos, isto implica em pesquisar a língua sob a forma com que ela se manifesta na interação. Em decorrência disto, estabelece-se o *texto* como objeto de estudo.

A concepção de linguagem como “atividade de interação social” (JUBRAN, 2006a) e a escolha do texto, como objeto de estudo e como produto dessa interação estão apoiados nos princípios da Pragmática, da Linguística Textual e da Análise da Conversação.

A *Pragmática* orienta a descrição de dados linguístico-textuais a partir de seu funcionamento em situações concretas de uso da linguagem. Assumir o ponto de vista pragmático é considerar a linguagem como atividade que, realizada verbalmente, deve ser estudada dentro de suas condições de efetivação. A *Linguística Textual* ofereceu subsídios para a configuração do objeto de estudo: o texto. No entanto, foi selecionada uma fase de desenvolvimento da Linguística Textual que busca o enfoque linguístico-pragmático, que se

⁸ Itálico nosso.

reflete na concepção de texto como “unidade globalizadora, sociocomunicativa, que ganha existência dentro de um processo interacional” conforme esclarece Jubran (2006a, p. 30). Para completar o quadro teórico, a *Análise da Conversação*, que vem sem a tendência etnometodológica dos seus trabalhos iniciais e sem a restrição às situações altamente informais de interlocução.

Essa perspectiva considera que os fatores interacionais são constitutivos do texto, sendo, assim, inerentes à expressão linguística (JUBRAN, 2007, 2006a). Segundo Jubran (2006a), “as condições comunicativas que sustentam a ação verbal *inscrevem-se na superfície textual*, de modo que se observam *marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade lingüística do texto*”⁹ (p. 29).

A autora salienta que em uma descrição textual-interativa é fundamental que o produto linguístico sob análise seja tratado “dentro do contexto sociocomunicativo do qual emerge, a partir das *marcas concretas* que a situação enunciativa *imprime nos enunciados*”¹⁰ (2006a, p. 29).

Para Jubran (2007), o texto, enquanto realização efetiva da atividade interacional, “emerge de um jogo de atuação comunicativa”, que se projeta na sua construção, constituindo-se, assim, o lugar de identificação de pistas indicadoras de regularidades de um sistema de desempenho verbal. O texto é, então, estabelecido como “objeto de estudos” dessa perspectiva, conforme reiteramos, assegurada sempre a sua inserção na instância de produção, para a investigação de seus *procedimentos de construção* (como estratégias de reformulação [repetição, correção], de parentetização, entre outros¹¹). Essa perspectiva deve, portanto, “apontar regularidades relacionadas ao processamento dos procedimentos de elaboração textual, aferindo o caráter sistemático deles pela sua recorrência em contextos definidos, pelas suas marcas formais que o caracterizam” (...) (JUBRAN, 2007, p. 316).

A perspectiva adotada aqui se mostra em congruência com a teoria dos gêneros textuais, uma vez que Jubran (2007) afirma que as condições enunciativas (ou comunicativas) que “sustentam a ação verbal mostram-se no texto, por meio das próprias escolhas comunicativamente adequadas à situação interativa, fundadas nos diferentes sistemas cognitivos ativados por ocasião do processamento textual” (p. 315). Além disso, a

⁹ Itálicos nossos.

¹⁰ Itálicos nossos.

¹¹ Reiteramos, aqui, que Jubran (2007, p. 316) concebe como “*procedimentos de construção textual*” fatos de diversa ordem. Ela exemplifica com macrocategorias, que particularizam diversos tipos e gêneros de textos, organização tópica do texto, mecanismos de articulação na progressão textual, estratégias de referenciação, de inserção (parentetização), de reformulação (repetição, correção, parafraseamento).

perspectiva textual-interativa entende que as escolhas textuais são derivadas do conhecimento sócio-interacional e são também relacionadas ao “conhecimento de mundo, crenças e convicções dos usuários da língua e ao seu domínio de estratégias socioculturalmente determinadas que visam ao estabelecimento, manutenção e eficácia da interação verbal, como as de preservação da face, polidez” (...) de acordo com Jubran (2007, p. 314), que afirma que

no processamento do texto, a competência comunicativa mobiliza conhecimentos não só dos sistemas cognitivos (...) como também conhecimentos referentes a modelos textuais globais, os quais sustentam o reconhecimento de um texto como exemplar de um gênero e a seleção do gênero pertinente aos objetivos dos locutores em uma dada situação de interação. (p. 315)¹²

Neste trabalho sobre a construção textual do chat e tendo como um dos focos a descrição das estratégias de construção textual, isto é, dos processos de elaboração do texto, norteadas pelos princípios expostos, torna-se necessário, antes de adentrarmos nos postulados teóricos sobre as distintas estratégias que também são guiadas pela perspectiva textual-interativa [como a repetição, a correção, a parentetização e a hesitação], trazermos alguns conceitos sobre o texto e a sua organização estudados pelo grupo de autores que seguem essa perspectiva, pois os abordaremos em alguns pontos da análise. Nesse sentido, abordamos, na subseção seguinte, as atividades de formulação, a coprodução discursiva, o relevo e o par dialógico.

2.2.1 Texto

No que concerne à característica da coprodução discursiva, Koch (2006, p. 40), assumindo os postulados teóricos da perspectiva textual-interativa, afirma que “todo texto é resultado de uma co-produção entre interlocutores” (p. 40). Para a autora, o que difere o texto escrito do falado é a maneira como a coprodução se realiza. Ela afirma que:

No texto escrito, a co-produção se resume à consideração do Outro para o qual se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração lingüística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Conseqüentemente, inexistem marcas explícitas de atividade verbal conjunta. (...) No texto falado, por estarem os interlocutores co-presentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de co-autoria, *refletindo, na materialidade lingüística, por marcas da produção verbal conjunta*”¹³ (p. 40).

¹² Sublinhado nosso.

¹³ Itálicos nossos.

Koch (2006) salienta, ainda, que é preciso observar diferenças de grau de manifestação da coprodução discursiva, de acordo com o teor mais dialógico ou menos dialógico do texto.

Outro aspecto estudado pelo grupo de Organização Textual-Interativa foi organização tópica do texto falado, que se subdivide em duas: a primeira, sobre *perguntas e respostas* (P-R), tratando-se como da unidade fundamental de organização conversacional, em que a estrutura básica do par dialógico P-R: P R (S), em que P é a primeira parte proferida por um dos falantes, R é a segunda parte produzida pelo interlocutor, contígua à primeira, e (S) é um segmento opcional que pode seguir a R como uma reação a esta última (Fávero; Andrade & Aquino, 2006). A respeito de perguntas e respostas, Marcuschi (2001) apresenta a mesma posição, considerando que a linguagem é de natureza dialógica e destacando o princípio fundamental do caráter par da linguagem, isto é, quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas ou com asserções e réplicas.

A segunda questão da organização tópica do texto falado foi o *relevo no processamento da informação*, que, segundo Jubran (2006a), “focaliza a saliência ou o rebaixamento de determinados elementos no desenvolvimento do tópico discursivo” (p. 33)

O *relevo* é denominado por Travaglia (2006) como “o grau de saliência de determinados elementos em um texto, no desenvolvimento dos *tópicos discursivos* desse texto” (p. 167). Para o autor, o falante, ao produzir seu texto, pode:

- a) manter todos os elementos do texto em um mesmo plano, considerado básico, caso em que não se tem relevo;
- b) colocar determinados elementos do texto em um plano mais elevado, dando um destaque especial aos mesmos, colocando-os em proeminência em relação a outros. Nesse caso tem-se um relevo positivo, que chamamos de proeminência;
- c) colocar determinados elementos do texto em um plano inferior, fazendo um rebaixamento dos mesmos em relação a outros ou promovendo seu “ocultamento”. Nesse caso tem-se um relevo negativo, que chamamos de rebaixamento. No rebaixamento, por alguma razão, o falante quer que determinado(s) elemento(s) do texto passe(m) despercebido(s) ou não tenha(m) a atenção do interlocutor, não porque seja(m) sem importância, mas quase sempre por questões de argumentação ou questões ligadas às relações entre ele e o interlocutor. (p. 167)

O *relevo no processamento da informação*, no texto falado, é visto como “um recurso de organização textual pelo qual o produtor do texto manifesta avaliações sobre determinados pontos de sua fala, agindo sobre o interlocutor, ao conduzi-lo com o procedimento avaliativo, a uma determinada direção interpretativa de suas palavras”, conforme aponta Jubran (2006, p. 33).

Travaglia (2006) afirma que o relevo pode ser local ou abrangente. Quando se aplica a elementos pontuais isolados do segmento tópico, este relevo é local. Quando atinge um certo tipo de elemento do texto em relação aos outros, este relevo é abrangente. Para o autor, marcar um relevo é um recurso de organização tópica do texto, sobretudo com relação aos elementos ideacionais do mesmo, “marcando avaliações que o produtor do texto faz basicamente sobre elementos ligados ao tópico do texto e seu desenvolvimento, mas também sobre alguns elementos da interação.” (p. 168).

O relevo, que pode ser positivo (*proeminência*) ou negativo (*rebaixamento*), é estabelecido por recursos de distintas naturezas. Assim, os recursos marcadores de relevo são (além de outros):

- a) Recursos fônicos (entonação, altura de voz, alongamento vocálico, recurso de natureza onomatopaica);
- b) Recursos léxicos (uso de itens lexicais);
- c) Recursos morfológicos/categoriais (aspecto, tempo);
- d) Recursos sintáticos;
- e) Marcadores discursivos;
- f) Estratégias de construção textual (parênteses, repetição, tematização)
- g) Uso de expletivos (clivagem, uso de verbos gramaticais de relevo)

De acordo com Travaglia (2006), “entre as funções do relevo positivo, a básica é exatamente dar proeminência a um elemento do texto” (p. 208), podendo apresentar funções derivadas, como por exemplo:

- a) enfatizar;
- b) intensificar;
- c) marcar um valor especial, sinalizando que o elemento em relevo deve ser visto em um sentido diferente do habitual, muitas vezes contrário;
- d) estabelecer contraste;
- e) reforçar um argumento;
- f) marcar importância para a estrutura ideacional/informacional;
- g) marcar o foco informacional.

2.3 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

As estratégias de repetição, correção, parentetização, que serão descritas, aqui, nesta presente subseção, são integradas, pelo Grupo Organização Textual-Interativa, como *atividades de formulação*¹⁴.

Antes de abordarmos essas estratégias, trazemos, aqui, algumas definições de atividades de formulação. Para Koch (2003), as *atividades de formulação textual* são aquelas “que o locutor realiza para estruturar o seu texto de modo que possa ser compreendido pelo interlocutor” (p. 118). Segundo Fávero, Andrade & Aquino (2006b) “o locutor que produz um enunciado não elabora somente uma seqüência verbal, mas realiza uma atividade intencional: *formular é efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto*” (p. 256)¹⁵. De acordo com Antos (apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b), afirma que “formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo” (p. 256). Fávero, Andrade & Aquino (2006b) acrescentam que:

o esforço que o locutor faz para produzir um enunciado se manifesta por traços que ele deixa em seu discurso; isto é, formular um texto não significa simplesmente deixar ao interlocutor a tarefa da compreensão, mas significa deixar, através das marcas, pistas para que ele, interlocutor, se esforce por compreendê-lo (...). (p. 256)¹⁶

O que queremos ressaltar é que a repetição, a correção e a parentetização são referidas, pelo Grupo de Organização Textual-Interativa, genérica e comumente, como *estratégias de construção textual* e como *atividades de formulação*, conforme mencionamos. Além disso, enquanto as estratégias da repetição e da correção têm em comum o procedimento da reformulação (já que sempre se referem a algo já dito), a parentetização apresenta por característica a inserção, conforme esclarece Jubran (2006a).

Nesta subseção, será também abordada a hesitação, que, conforme veremos, não é definida como estratégia ou atividade de *formulação* textual, mas, sim, como estratégia ou atividade de *processamento on-line*. No entanto, abordaremos a hesitação entre e como as estratégias de construção textual, por assim acreditarmos que não estaremos mudando a sua definição, dada pelos autores e com a qual seguimos. Enquadrá-la, comumente, entre as

¹⁴ Há outras estratégias citadas, na Gramática do Português Culto Falado no Brasil, que são integradas por “atividades de formulação”.

¹⁵ Itálico nosso.

¹⁶ Sublinhado nosso.

estratégias de construção textual trata-se apenas de uma reorganização deste trabalho de acordo com os objetivos dele.

Entendemos que a hesitação não foi incluída entre a parte denominada “estratégias de construção textual” da obra Gramática do Português Culto Falado no Brasil, pois havia uma parte destinada à natureza do texto falado, já que a hesitação é vista pelos autores como fenômeno “intrínseco da fala”.

Apresentamos a seguir as estratégias de construção textual: a repetição, a correção, a parentetização e a hesitação.

2.3.1 Repetição

A estratégia de *repetição* é uma *atividade de formulação*, que se constitui como *processo de reformulação*, pois sempre se refere a algo já dito, que se firma como matriz ou que é reiterada (JUBRAN, 2006). Segundo Marcuschi (2006), a repetição não é um “descontinuador textual, mas uma estratégia de composição do texto e condução do tópico discursivo” (p. 220).

Para Marcuschi (2006), “a repetição, como um fenômeno resultante das condições de produção local ou *on-line*, estabelece-se como uma estratégia de processamento regular e sistemática, situável entre as estratégias básicas de formulação da fala” (p. 254). O autor afirma que “o texto produzido não é planejado globalmente e reflete as condições de produção ligadas ao tempo real” (p. 254). A repetição constitui-se em uma “estratégia valiosa para o processo textual-iterativo” tanto na sua contribuição para o processamento informacional, como na preservação da funcionalidade comunicativa. (MARCUSCHI, 2006, p. 254).

Jubran (2006a) esclarece que a repetição, que pode ser de natureza fonológica, mórfica, lexical ou sintática,

contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual, favorece a coesão e a geração de seqüências mais compreensíveis, dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas, conferindo maior inteligibilidade ao texto (p. 34-35).

Segundo Marcuschi (2006), “mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade.” (p. 219). O autor afirma que, “na fala, as repetições apresentam características de um

planejamento lingüístico *on-line* com traços de um texto relativamente não planejável” (p. 219). Ele ressalta que na escrita diminui a presença de repetições, dada a possibilidade de revisão e editoração. Na fala, “em que nada se apaga, a repetição faz parte do processo formulativo.” (219). O autor acrescenta que na superfície do texto falado é alta a presença de repetição, e que a cada cinco palavras, em média, uma é repetida. Assim, a repetição apresenta um papel diferente na fala e na escrita. Ochs (apud MARCUSCHI 2006) argumenta que na fala as repetições apresentam características de um planejamento lingüístico *on-line* com traços de um texto relativamente não-planejado.

Marcuschi (2006) argumenta que

a repetição não é simples ato tautológico, pois ela expressa algo novo. (...) Há uma grande diferença entre repetir elementos lingüísticos e repetir o mesmo conteúdo. Portanto, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa. (p. 220).

Em uma definição funcional, Marcuschi (2006) afirma que a “repetição é a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo.” (p. 221). O autor esclarece os seguintes termos para compreender a definição de repetição:

- a) “*segmento textual*”: refere-se a qualquer produção lingüística de um texto oral (segmento fonológico, unidade lexical, um sintagma ou oração);
- b) “*idêntico*”: diz respeito a uma repetição em que o segmento repetido é realizado sem variação com relação a sua primeira entrada; repetição exata;
- c) “*semelhante*”: produção de um segmento com variação (tanto no item lexical como na estrutura ou parte dela, incluindo a variação prosódica);

Marcuschi (2006) menciona que a primeira entrada do segmento discursivo é denominada como *matriz (M)*, que atua como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade, designado de *repetição (R)*.

Para o autor, as repetições se manifestam de muitas maneiras e são multifuncionais. Com relação à produção, os segmentos repetidos podem dividir-se em “auto-repetições” e “heterorrepetições”. Na primeira, o próprio falante produz a R na sua fala. Na segunda, o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor. Com relação à distribuição na cadeia textual, as repetições podem ser adjacentes, se vierem contíguas ou próximas a M ou podem estar distantes, se um mesmo segmento vir repetido vários tópicos adiante.

De acordo com Marcuschi (2006), os segmentos podem ser repetidos integralmente, em que ocorre repetição com identidade de forma; ou com variação, como por exemplo, um verbo se nominaliza ou um segmento vai para o plural. O autor (2006), ao argumentar sobre o texto falado, ressalta que a repetição integral (aquela que reproduz a matriz exatamente) é mais rara do que a repetição com variação. O autor afirma que “quanto maior o segmento discursivo repetido tanto maior a possibilidade de variação” (p. 223).

No que diz respeito à categoria linguística do segmento repetido há: a) repetições fonológicas; b) repetições de morfemas, c) repetições de itens lexicais, d) repetições de construções subordinadas e e) repetições de construções oracionais.

Com relação às funções, segundo Marcuschi (2006), as repetições operam em vários aspectos da formulação textual-discursiva:

- a) no plano da coesividade
- b) no plano da compreensão
- c) no plano da continuidade
- d) no plano da argumentatividade
- e) no plano da interatividade.

Segundo Koch (2002),

A repetição é particularmente constitutiva do discurso conversacional, no qual os parceiros, conjuntamente e passo a passo, constroem o texto, elaboram idéias, criam, preservam e negociam as identidades, de tal forma que o texto, de maneira icônica, vai refletir essa atividade de co-produção (p. 145).

Fávero, Andrade & Aquino (2000) esclarecem que a reiteração do mesmo item lexical favorece a coesão referencial. Para as autoras, “a alta incidência de repetições no texto falado é perceptível com facilidade e favorece a coesão, além de contribuir para a organização tópica” (p. 32). Maynard, citado por Koch (2002), considera a repetição como estratégia discursiva destinada a garantir a coerência, entre outras.

2.3.2 Correção

A *correção* é entendida como uma das “estratégias de construção do texto falado” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO 1996; 2006b), que se constitui como um processo de *formulação* ou atividade de formulação (JUBRAN, 2006a, FÁVERO, ANDRADE &

AQUINO 1996; 2006b) e também como processo de *reformulação* (JUBRAN, 2006a, FÁVERO, ANDRADE & AQUINO 1996; 2006b), uma vez que sempre se refere a algo já dito, que se firma como matriz que é anulada por uma nova formulação (JUBRAN, 2006a).

Gülich e Kotschi (1987 apud BARROS 1999) definem a *correção*, entre os atos de linguagem, como um ato de *reformulação textual*. Os autores salientam que os atos de reformulação textual são aqueles que têm como objetivo levar o interlocutor a reconhecer a intenção do locutor, isto é, procuram garantir a *intercompreensão*, seja na conversação, seja em qualquer tipo de texto.

A correção pode incidir sobre um item lexical, gramatical ou sobre uma determinada estrutura sintática, que são considerados inadequados pelo falante ou pelo ouvinte e que são substituídos, na sequência textual, por outra opção formulativa, pertinente a fim de promover a intercompreensão. A ocorrência da correção mostra, portanto, a projeção da atividade discursiva na superfície do texto, com finalidades interacionais (JUBRAN, 2006).

De acordo com Fávero, Andrade & Aquino (2006b), “quanto maior a troca de turnos, isto é, a dialogicidade, menor a formalidade e maior o número de correções encontrado, relevando, claramente, nas marcas deixadas no texto, o *processo de co-autoria*” (p. 255).

Segundo essas autoras (op.cit.), “corrigir é produzir um enunciado linguístico (enunciado-reformulador _ ER) que reformula um anterior (Enunciado-fonte _ EF), considerado “errado” aos olhos de um dos interlocutores.” (p. 258). A correção é um processo de formulação retrospectiva. As autoras estudaram a correção como uma das estratégias de construção do texto falado. Elas encontraram dois tipos de correção: a *infirmiação* e a *retificação*. A primeira significa anular, revogar, invalidar. A segunda “segue sempre a mesma direção” (p. 262).

Schegloff, Jefferson & Sacks (1977)¹⁷ estabelecem uma tipologia geral para o mecanismo da correção, a qual segue:

- a) *Autocorreção auto-iniciada (self-repair can issue from self-initiation)*: a correção é realizada pelo falante e ele mesmo tem a iniciativa de correção, isto é, é processada pelo próprio falante.

¹⁷ Marcuschi (2001) considera o texto “The Preference for Self-correction in the Organization of Repair in Conversation”, de Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) como o estudo mais conhecido com relação a correções na conversação.

- b) *Autocorreção heteroiniciada (self-repair can issue from other-initiation)*: a correção é realizada pelo falante e quem tem a iniciativa de correção é o outro (ou seu interlocutor);
- c) *Heterocorreção auto-iniciada (other-repair can issue from self-initiation)*: o falante inicia a correção, mas quem a realiza é o interlocutor (o outro).
- d) *Heterocorreção heteroiniciada (other-repair can issue from other-initiation)*: o falante comete a falha e quem corrige é o interlocutor (o outro).

Ainda, cabe acrescentar o que esses autores (op.cit.) enfatizam que a autocorreção é a preferência dos falantes.

Com relação a quem tem a iniciativa da correção e quem a processa, Fávero, Andrade & Aquino (2006b) encontraram três tipos de operacionalização ao analisar o texto falado: i) autocorreções auto-iniciadas; ii) autocorreções heteroiniciadas e iii) heterocorreções auto-iniciadas.

Gülich e Kotschi (apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 1999; 2006b) salienta que os diferentes tipos de reformulação são distinguidos não somente pela relação semântica existente entre o enunciado-fonte e o enunciado-reformulador, mas também pelo tipo de *marcador* (ou *marcador de reformulação*) empregado para indicar esta relação. Os autores ressaltam que é com a ajuda do *marcador* que o locutor cria uma relação de reformulação entre dois enunciados distintos. Eles afirmam que o “marcador é um traço deixado no discurso pelo trabalho conversacional do locutor” (apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 1999; 2006b). Nesse sentido, Fávero, Andrade & Aquino (2006b) reafirmam que “a correção é sempre acompanhada de um sinal explícito que marca seu caráter reformulador.” (p. 267). Dessa forma, pode haver a presença de três elementos:

TABELA 3

Três elementos da correção

Enunciado-fonte (EF)
Marcador (MC)
Enunciado-reformulador (ER)

Fonte: Adaptado de Fávero, Andrade & Aquino (2006b, p. 267)

No texto falado, as autoras verificaram dois tipos de marcas: as prosódicas e os marcadores discursivos. Elas observaram, em um estudo preliminar, que as primeiras predominam. As principais marcas prosódicas observadas no texto falado foram a pausa, a mudança na curva entonacional, a velocidade da elocução, a alongamento, a intensidade de voz. Já os marcadores discursivos consistem em uma classe bastante heterogênea, como por exemplo, *quer dizer, perdão, desculpe, finalmente* e outros.

Fávero, Andrade & Aquino (2006b) estudaram as funções interacionais da correção. Elas afirmam que as correções desempenham funções interacionais distintas: *cooperação* e *orientação de foco*. Na primeira, o fato de o falante corrigir seu interlocutor, há uma possibilidade de participação na conversação, cooperando para o seu desenvolvimento. Além disso, mostra envolvimento entre os interlocutores, atenção e interesse pela fala do outro. Na segunda, o falante pode orientar o foco de atenção para elementos específicos por meio da correção.

Barros (1999) verificou que as correções têm funções *informativas* e *pragmáticas*. Nas primeiras, as correções têm como objetivo a adequação informativa, a precisão referencial. Assim, o falante que corrige tem a intenção de levar o ouvinte a compreender suas informações “objetivas”. Nas segundas funções, os objetivos da correção não são mais informativos, mas sim enunciativos ou pragmáticos, cujas funções garantem, na conversação, a compreensão das opiniões, crenças e sentimentos do locutor e o reconhecimento de seu papel social. A autora ressalta que, além dessas funções informativas e pragmáticas, as correções apresentam, praticamente, todas elas, objetivos *interacionais*, empregando-as para a obtenção de cooperação e de participação na conversação e para o estabelecimento de relações de envolvimento emocional, já que com a correção mostra-se atenção e interesse pelo o que o interlocutor fala, mesmo que não concorde com o assunto.

Os estudos de Fávero, Andrade & Aquino (2006b) permitiram as autoras afirmarem que as correções “são um produto de um planejamento local, específico da oralidade, mas não são ocasionais nem ocorrem de forma aleatória, já que o falante procura uma palavra ou estrutura nova e/ou mais satisfatória que permita a intercompreensão” (p. 272-273). Elas argumentam que “o grau de monitoração da correção varia de acordo com a situação comunicativa e com fatores pessoais” (p. 273).

O fato de as autoras Fávero, Andrade & Aquino (2006) afirmarem que a correção é “específica da oralidade”, fica implícito o que trouxemos no início desta subseção “correção”, de que as correções pertencem à modalidade falada por esta modalidade não apagar as marcas na superfície do texto falado, ao contrário da modalidade escrita, em que pode haver processo

de revisão e elaboração. Contudo, as autoras não consideraram outros tipos textuais da modalidade escrita, ao fazer a afirmação categórica de que a correção é específica da oralidade. O que propomos é que a correção tende a observar mais seu processo de reformulação no texto falado do que em texto escrito prototípico. A fala põe a nu o próprio processo de sua construção (KOCH, 2003, 2006). Ao contrário do texto escrito prototípico, em que há maior tempo de planejamento, podendo procedê-lo a revisões e correções antes de sua versão final. A correção é uma estratégia de formulação tanto em texto falado como em texto escrito. Trata-se, portanto, de uma estratégia mais incidente no texto falado e no texto escrito não-prototípico e não estratégia específica apenas de uma modalidade (a falada), como afirmam Fávero, Andrade & Aquino (2006). São afirmações que não consideram a comunicação na Internet.

A correção é uma das características da conversação (BARROS, 1999). Barros (1999) salienta que, na escrita, normalmente, não aparecem ou são poucas as correções. Ela “flui” sem correções. Isto é diferente da fala, em que há alta frequência de correções, visto que a fala não passa por reelaborações, como a escrita prototípica. Vemos que, comumente há afirmações categóricas a respeito da ausência da correção em texto escrito, pois comentários como este levam em conta o texto escrito prototípico, que é revisado por seu produtor e não fazem considerações a respeito da comunicação na internet.

2.3.3 Parentetização

A parentetização é referida, genérica e comumente, pelo Grupo de Organização Textual-Interativa como estratégia de construção textual e como atividade de formulação, conforme podemos observar nos apontamentos de Jubran (2006a). Neves (2010) também concebe o parêntese como estratégia formulativa e acrescenta que ele “é uma das estratégias de discursivização e de textualização de maior relevância, pelo que traz de representação das hierarquias, em todos os níveis de constituição do enunciado (...) e em todos os planos de funcionamento linguístico (...) e na própria construção do texto” (p.165).

O estudo da parentetização pode ser definido de acordo com duas perspectivas de análise: frástica e textual.

Na primeira abordagem, que tem a frase como limite máximo de análise, os parênteses têm sido definidos como frases independentes, isto é, frases hóspedes, que interrompem a relação sintática da frase na qual estão encaixadas e não apresentam, em

relação a ela, uma conexão formal nitidamente estabelecida (SCHNEIDER apud JUBRAN, 2006b; 2009). Essa definição de parênteses se baseia exclusivamente em um critério sintático e se limita ao nível frástico: eles aparecem no interior de uma frase de estrutura sintática canônica e essa estrutura não é afetada pelo enunciado encaixado (JUBRAN, 2006b).

Já, na abordagem textual, a frase não é delimitada como unidade máxima de análise, mas, sim, os segmentos são recortados tendo como base a categoria de tópico discursivo. Nessa visão, os fatos de parentetização podem eventualmente englobar frases-hóspedes, não se restringindo a elas apenas, uma vez que os parênteses passam a ser definidos por outro critério (não exclusivamente sintático): a categoria de tópico discursivo, formulada pela perspectiva textual-interativa para a definição de uma unidade de análise de estatuto textual. A perspectiva adotada, nesta pesquisa, é a textual, seguindo as definições de Jubran (2006b) acerca da parentetização, as quais são formuladas também no quadro da Perspectiva Textual-Interativa.

A parentetização, enquanto *estratégia de construção textual*, ocorre em textos falados e em escritos. Entretanto, dadas as circunstâncias de processamento da fala, apresenta configurações e funções que são específicas de texto falado, que diferem das da escrita (JUBRAN, 2006b).

Enquanto as estratégias acima, repetição e correção, apresentam em comum o procedimento de reformulação, “a parentetização tem por característica a inserção, no segmento tópico, de informações paralelas ao assunto em relevância naquele momento do texto, promovendo um desvio tópico discursivo no qual se encaixam”, conforme sustenta Jubran (2006, p. 35).

Para melhor apreender a parentetização na perspectiva textual de análise e a redefinir¹⁸ no contexto do segmento tópico, é necessário levar em conta um dos traços básicos do tópico discursivo, a *centração*, que “é a propriedade de concentração da interação verbal em um determinado conjunto de referentes concernentes entre si” (JUBRAN, 2006b, p.302). Assim, o critério da centração tópica possibilita o reconhecimento de inserções e pode ser aplicado para verificar o segmento inserido, constatando duas modalidades de inserção:

a) A primeira, de maior extensão textual, *tem estatuto tópico*, pois estabelece uma outra centração dentro do segmento tópico em que ocorre, como ilustra o esquema:

¹⁸ Segundo Jubran (2006), em abordagem de natureza que tem a *frase* como limite máximo de análise, os parênteses são definidos como “frases independentes” (*frases hóspedes*). Como o texto falado, o qual foi analisado pela referida autora por todo o grupo que elaborou a Perspectiva Textual-Interativa, tende a apresentar caracteres de discurso não previamente planejável, o conceito de frase hóspede foi reconsiderado para melhor apreender a parentetização na especificidade tanto do texto falado como da perspectiva textual de análise. Por isso, o uso do verbo “redefinir”.

Tópico A (Tópico B inserido) Retorno ao tópico A
--

b) A segunda, de menor extensão textual, *não apresenta estatuto tópico*, porque não constitui uma nova centração, não desenvolvendo um outro tópico discursivo dentro do que estava em curso. Nesse sentido, o elemento inserido provoca uma breve suspensão do tópico no qual se encaixa, de forma que não acontece a divisão desse tópico em porções textuais claramente separáveis. Esse elemento inserido interrompe momentaneamente o tópico, retomando-o imediatamente. Nesse caso, temos o esquema:

Tópico A (Suspensão momentânea do tópico A) Continuidade do tópico A.

Jubran (2006b) enfatiza que os *parênteses* se integram nesse segundo tipo, constituindo-se como uma “modalidade de inserção”, definível como “*breves desvios de um tópico discursivo*” (p. 303). Nesse sentido, os parênteses não afetam a coesão do segmento tópico dentro do qual o ocorrem.

Com relação às propriedades identificadoras dos parênteses, o *desvio tópico* é definido como “encaixe em um segmento tópico de elementos não-concernentes ao tópico discursivo desse segmento”, de acordo com Jubran (op.cit., p. 305). Para a autora, o *desvio tópico* constitui-se como o critério primeiro de *identificação de inserções parentéticas*. A análise da parentetização requer uma etapa inicial de delimitação do contexto (identificação do tópico discursivo) para que se possa, em uma próxima etapa, observar a suspensão tópica operada pelo encaixe de parênteses no interior desse tópico (contexto).

Os parênteses apresentam um papel relevante no estabelecimento da significação de base *informacional*, sobre a qual se funda a centração do segmento-contexto. Eles promovem avaliações e comentários laterais sobre o que está sendo dito, e/ou sobre como se diz, e/ou sobre a situação interativa e o evento comunicativo (JUBRAN, 2006b). É por isso que as inserções parentéticas “não podem ser consideradas como desvios descartáveis do texto”, conforme aponta Jubran (op.cit, p. 305), já que a caracterização do mecanismo de parentetização como “suspensão de um tópico discursivo” ou “desvio tópico” poderia gerar a uma avaliação negativa dessa estratégia de construção textual (JUBRAN, 1996).

Para Jubran (2006), os parênteses têm uma dimensão pragmática. Constituem-se como “pistas sinalizadoras do quadro sociocomunicativo do qual o texto emerge” (p. 305).

Para a autora, os parênteses constituem-se como “um dos recursos pelos quais a atividade discursiva se projeta concretamente na materialidade lingüística do texto” (p. 305), ou seja, “os parênteses materializam a atividade interacional no texto falado, contextualizando-o na situação de enunciação” (JUBRAN, 2006b, p. 307-308). Nesse sentido, eles introduzem fatores pragmáticos no texto.

O desvio tópico, que operam os parênteses, e a introdução de dados situacionais (de fatores pragmáticos), que os parênteses introduzem no texto, se manifestam em graus variáveis, que se correlacionam da seguinte forma, de acordo com Jubran (2006):

- a) de um lado, os parênteses são menos desviantes do tópico discursivo quando pendem mais para o conteúdo dos enunciados de relevância tópica, esclarecendo-os, exemplificando-os, sem deixarem de sinalizar demandas pragmáticas para a sua ocorrência (JUBRAN, 2006, p. 325).
- b) por outro lado, os parênteses são mais desviantes do tópico quando apresentam uma tendência mais acentuada para focalizarem o processo de enunciação, bem como circunstâncias da situação de comunicação, sem que, com isso, sejam anuladas as suas implicações no desenvolvimento do tópico ou na realização do ato comunicativo (JUBRAN, 2006, P. 325).

Há marcas formais prototípicas de inserção parentética, que funcionam como critérios de reconhecimento e delimitação de fatos parentéticos, que se juntam com a propriedade de desvio tópico, identificadora de parênteses (JUBRAN, 1996, 2006).

No estudo do texto falado, por exemplo, os parênteses são de curta extensão e apresentam as seguintes configurações formais: marcadores discursivos, sintagmas nominais, frases simples, frases complexas e pares adjacentes. A partir desse estudo, Jubran (2006) elaborou quatro grandes classes de parênteses, tendo como critério o foco sobre o qual incidem predominantemente os fatos de parentetização:

- Classe (a): parênteses focalizadores da elaboração tópica do texto;
- Classe (b): parênteses com foco no locutor;
- Classe (c): parênteses com foco no interlocutor;
- Classe (d): parênteses focalizadores do ato comunicativo

Jubran (2006) conclui que a parentetização é uma estratégia muito produtiva em textos falados, embora ela afirme que essa estratégia ocorre também textos escritos, como já mencionamos. Cabe acrescentar que a autora, para fazer as suas afirmações sobre a ocorrência de parênteses em texto falado e em escrito, se refere a textos que estão nos pólos

extremos do contínuo fala-escrita, isto é, considera o texto escrito prototípico planejado com antecedência.

A fim de exemplificar o desvio tópico e a função pragmática da parentetização, transcrevemos um trecho, usado e explicado por Jubran (2006b), que apresenta como tópico discursivo “Profissões do marido de L1”, introduzido por uma Documentadora, por meio de uma pergunta. Vejamo-lo:

Doc.: o seu marido sempre exerceu essa profissão que ele tem agora?

L1: não ele teve escritório no início da carreira ... teve escritório durante ... oito anos:: mais ou menos ... depois ... ainda com escritório ... e como ele tinha liberdade de advogar ele também ... exercia a: a profi/ o a advocacia do Estado né? ... e:: ... depois ... é que ele começou a lecionar quando houve ... a necessidade do regime de dedicação exclusiva ... pela posição de DENtro da carreira ... ele precisava optar pela::

L2: dedicação

[

L1: dedicação exclusiva

L2: ahn ahn

[

L1: sabe? ... então:: ... ele::: ... começou a lecionar foi convidado e::

L2: ele leciona onde?

L1: e:: ele leciona nas FMU

L2: ahn ahn

L1: certo?

L2: ()

L1: e::: e deu-se muito bem no magistério ... ele se realiza sabe? Fica feliz da vida ... em poder transmitir ... o que ele sabe ... e os processos também ... que ele ... recebe ou ... e eu não eu sou leiga eu não entendo ... mas ... pelo que a gente ... ouve falar são muito bem estudados ... têm pareceres muito bem dados ... não é? Ele se dedica MUItíssimo à ... tanto à ... carreira de procurador como de professor (ta?)

L2: ele gosta (dela)

L1: gosta MUIto ()

De acordo com a explicação de Jubran (2006b), no desenvolvimento do tópico, L1 encaixa um parêntese, (sublinhado por nós), no trecho em que ela elogia o desempenho profissional do marido nos pareceres que emite como procurador. O desvio parentético é evidenciado, nesse excerto, pelo fato de que o segmento sublinhado não é concernente com o

tópico relevante do segmento-contexto, pois desloca o foco desse segmento, sobre “Profissões do marido de L1”, fazendo-o voltar-se para a própria falante.

2.3.4 Hesitação

A hesitação é compreendida como “*fenômeno específico*” ou “*intrínseco*” da *oralidade*, conforme esclarece Koch (2006), Marcuschi (2006) e Jubran (2006a). A hesitação não se constitui propriamente como estratégia de formulação textual, mas sim como atividade de processamento *on-line* (JUBRAN, 2006a).

Koch (op.cit.) ressalta que a hesitação manifesta em todos os gêneros de textos falados e não são constatados em textos escritos prototípicos. Percebemos que a afirmação de Koch (2006) parece não excluir totalmente a constatação da hesitação em textos escritos pelo fato de essa autora restringir o texto escrito ao mencionar a noção de prototipicidade. No entanto, temos que ter cautela, já que ela entende, conforme mencionamos, que a hesitação se trata de “fenômeno específico” da oralidade. Koch (2002) considera a hesitação como constitutiva do próprio processo de construção do texto falado, já que o texto falado se apresenta em “*status nascendi*”, isto é, ele é o próprio rascunho. Ela argumenta que não existe trecho de fala sem hesitação e que, portanto, é um “fenômeno indissociável da fala” (p. 91).

De acordo com Marcuschi (2006), geralmente, “a hesitação tem como característica básica o fato de constituir evidentes rupturas da fala, na linearidade material, em pontos sintática e prosodicamente desmotivados, mas que não são aleatórios” (p. 49). O autor, ainda, afirma que “a hesitação é intrínseca à competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral” (p. 48). Ele menciona que a hesitação desempenha papéis importantes na fala: papéis formais, cognitivos e interacionais. “É uma atividade textual-interativa que atua no plano do processamento e não no da formulação textual.” (p. 48). Segundo ele,

a hesitação revela os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem devido ao processamento *on-line* de formas e conteúdos. Isso quer dizer que a hesitação é sobretudo um fenômeno de processamento.” (p. 49)

Marcuschi (2006) ressalta que o papel da hesitação é “muito mais o de sugerir os sintomas de um processamento em curso do que o de propor alternativas de formulação textual-discursiva.” (p. 67). Ele conclui que “a hesitação é uma espécie de índice problemático da formulação e não uma atividade formulativa.” (p. 67). Jubran (2006a)

salienta que a hesitação evidencia a rapidez e momentaneidade da elaboração tópica, típica da fala.

Segundo Marcuschi (2001, p. 27), “uma hesitação, por exemplo, pode ser um convite à tomada de turno, e, por vezes, o ouvinte chega mesmo a concluir o turno do falante numa espécie de co-autoria”.

Jubran (2006a) afirma que a *hesitação* é um dos dois tipos de descontinuidades que foram localizados como fenômenos intrínsecos da oralidade. O outro tipo seria a *interrupção*. A autora acrescenta que a hesitação “não tem estatuto informacional e não faz parte da estrutura sintagmática do segmento no qual ocorre. Fica, portanto, à margem da constituição do tópico discursivo, mas com um papel de indicar processos cognitivos e estratégias lingüísticas em elaboração” (p. 34).

Segundo Koch (2006), de maneira geral, “as hesitações têm a função de ganhar mais tempo para o planejamento/verbalização do texto” (p. 47). A autora (2002) acrescenta que, no texto falado, “planejamento e verbalização são necessariamente simultâneos, pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção” (p. 91). Koch (2002; 2003) esclarece que o fenômeno da hesitação se manifesta no texto por meio de falsos começos, alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, pausas (preenchidas ou não), repetições de sílabas iniciais ou de vocábulos e de expressões, truncamentos oracionais etc. Koch (2003) acrescenta que o objetivo desses recursos é “garantir ao locutor o tempo necessário para o planejamento mais adequado do seu discurso” (p. 122). Hilgert (p. 36), ao comentar sobre a teoria de Sacks, Schegloff e Jefferson, menciona que, para esses autores, a procura de uma palavra adequada pode manifestar por meio de hesitações e outros fenômenos.

Afirmações de que a hesitação é intrínseca da oralidade, tiveram como ponto de partida a modalidade falada, em contraposição à modalidade escrita. Com o surgimento da comunicação na Internet, em que há pressão para que a comunicação seja rápida, nos faz repensar nesses conceitos, inclusive sobre a hesitação, nessa essa nova modalidade de interação, que ocorre de forma síncrona. Isso nos faz pensar que o chat apresente “características” de uma noção sincrônica vistas até então como específica da modalidade falada. Embora, na afirmação de Koch, a qual afirma que a hesitação não é constatada em textos escritos prototípicos, pareça sugerir que textos escritos não-prototípicos evidenciarium o fenômeno da hesitação. No entanto, os autores estudados defendem que esse fenômeno é intrínseco da oralidade.

2.4 A LINGUAGEM DA INTERNET

Nesta seção apresentamos a *i*) a comunicação mediada por computador e os novos gêneros; *ii*) a definição de (gênero) chat, abordando em *iii*) o chat educacional, enquanto uma conversação síncrona por escrito mediada por computador voltada para a esfera educacional e, por último, tratamos das *iv*) características linguísticas do chat.

2.4.1 A Comunicação Mediada por Computador e os Novos Gêneros

A internet nos oferece uma “alternativa nova para as modalidades em que a comunicação humana pode ocorrer” (CRYSTAL, 2005, p. 76). Essa alternativa nova é denominada *comunicação mediada por computador* (doravante CMC) ou *comunicação eletrônica* (MARCUSCHI, 2008; CRYSTAL, 2005), que abrange todos os formatos de comunicação e os respectivos gêneros que surgem nesse contexto (MARCUSCHI, 2008). Esses gêneros textuais emergentes da tecnologia digital, desenvolvidos a partir das três últimas décadas do século XX, são bastante variados e, entre eles, podemos mencionar o *email*, o *blog*, o fórum e o chat.

Crystal (2005) salienta que a CMC “não é idêntica à fala ou à escrita, mas exhibe certas propriedades seletivas e adaptáveis presentes em ambas” (p. 90). Além disso, ela permite fazer coisas que a fala e a escrita não fazem e, por isso, precisa ser vista como uma “nova espécie de comunicação” (90). O autor defende que o tipo de língua revelado pela CMC é denominado por ele como *netspeak* (ou *ciberfala*) e:

é mais do que um agregado de características faladas e escritas. Porque faz coisas que nenhum desses outros meios faz, tem de ser visto como uma nova espécie de comunicação. É mais do que um híbrido de fala e escrita, ou o resultado do contato entre dois veículos existentes há muito (p. 90).

Crystal (2002) entende que o *netspeak* se trata de uma “linguagem genuinamente singular: fala + escrita + outras propriedade que oferece o meio eletrônico”¹⁹ (p. 62). Ele ressalta que isto traz consequências para a língua, considerando o *netspeak* com um “autêntico ‘novo veículo’” (p. 90).

A literatura sobre o chat nos leva a perceber que a relação entre fala e escrita está sendo ressaltada quando se procura definir o chat, entretanto, observamos que não há um

¹⁹ Grifo nosso.

consenso entre as definições. Há autores que cita explicitamente a dicotomia fala e escrita e outros que não a consideram em suas definições. Há autores que argumentam que ocorre uma “hibridização” entre a fala e a escrita e outros que, além de mencionar essa dicotomia, “rompe” com ela, considerando o chat “um gênero em si mesmo”, conforme defende Mayans (2002).

Diante da divergência de opiniões no que diz respeito à definição da linguagem do chat em termos de relações entre fala e escrita, este trabalho adota a visão de Crystal (2002, 2005), apesar das afirmações desse autor se não se referirem ao chat propriamente dito, mas à CMC ou ao *netspeak*, isto é, a *linguagem de internet* de uma forma mais geral. Pois acreditamos que, entre as modalidades de chat existentes, pode não ser unânime uma única categorização/definição, já que este trabalho focaliza o chat na esfera educacional.

Além disso, estamos em alinhamento com a postura de Marcuschi (2005) ao afirmar que com as novas tecnologias, há uma “nova relação com os processos de escrita”, já que “a escrita é a base da Internet” (p. 64). Baseando-se em Halliday, Marcuschi (2005) salienta que devemos ter cautela ao mencionar sobre as relações fala e escrita, já que, conforme afirma Halliday (apud MARCUSCHI, 2005), o que está acontecendo não é uma “neutralização das diferenças entre fala e escrita”, mas sim estão criando as condições materiais de uma tecnologia que permitirá uma “maior interação entre ambas, do que emergirão algumas novas formas de discurso” (p. 64). Estas formas são, conforme já mencionamos, os novos gêneros, como o *chat*, o *e-mail*, o *blog*, o fórum, entre outros. Para Marcuschi (2005), esses gêneros eletrônicos propiciam “nova relação com a escrita” (p. 65). Ele entende que “tudo indica que está se constituindo um novo formato de escrita numa relação mais íntima com a oralidade do que a existente” (p. 65), uma vez que o autor afirma que essas “novas formas de escrita” (isto é, os gêneros digitais) reproduzem estratégias da língua falada.

2.4.2 Definição de chat

Segundo a versão do dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa²⁰, o vocábulo *chat* vem do inglês “chat” que significa “conversa informal”. Além desse valor etimológico, o dicionário confere, ainda, para essa palavra a seguinte acepção:

/tʃæt/ [ing.] s.m. INTERN forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo ▢ ETIM ing. *chat* (1530) 'conversa informal', red. de *chatter*, do ing.méd. *to chatteren* 'falar, emitir sons semelhantes ao da fala, de modo rápido, indistinto ou pouco articulado; conversar de modo informal', de orig. expressiva imitativa

A acepção da palavra *chat*, ligada à Internet, procura descrever a maneira como é realizada essa forma de comunicação. Vemos que essa definição está mais ligada ao aspecto físico de como é efetuada essa comunicação, e não às características da linguagem em si. Vemos que estão ressaltados, por exemplo, os aspectos: a distância, computador conectado à internet, teclado, tempo real. Percebemos que a definição trazida pelo dicionário faz menção ao aspecto físico de como se dá a comunicação, deixando a cargo da etimologia da palavra *chat* às características linguísticas da comunicação do chat.

Ao ler a bibliografia referente ao chat, e mais precisamente à definição que os autores davam a ele, nos deparamos com grande diversidade de definições. Procuramos, dessa forma, agrupá-las em três perspectivas a fim de organizá-las. É importante destacar que, na bibliografia consultada, não aparecem essas três formas subdivididas, conforme mostraremos a seguir, sendo criadas por nós neste trabalho:

- a) um ambiente chat síncrono, em que estão ressaltadas características físicas relacionadas ao ambiente informático, isto é, ao meio físico da comunicação, como uso de computador conectado à internet, número de participantes, sala de bate-papo;
- b) um gênero chat;
- c) uma conversação.

Destacamos que essas definições não são excludentes e que, do nosso ponto de vista, é necessário pensar em uma definição mais completa, que incorpore as três perspectivas mencionadas.

²⁰ Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. CD-ROM. Versão 1.0.7. Editora Objetiva, 2004.

O dicionário Houaiss, López García (2005), Marcuschi (2005), Sanmartín Sáez (2007) adotam a definição de chat que destaca o meio físico de comunicação. López García (2005, p. 98) define chat como “um tipo de comunicação interpessoal cuja principal característica diferenciadora é que se produz de modo síncrono, isto é, os participantes da comunicação conectam-se em um mesmo momento para participar ativamente do discurso. Para o autor, diferentemente, do que ocorre em *e-mail* e fóruns, por exemplo, no chat, é necessário que haja a presença ativa dos usuários. Já para Sanmartín Sáez (2007), “como o próprio nome indica, o chat (voz inglesa que significa ‘conversa’, ‘bate-papo’ ou ‘conversação’) supõe um intercâmbio comunicativo entre vários interlocutores através de Internet”.²¹ (p. 11) e “emprega Internet como meio para a emissão das mensagens” (...) (p. 83). Por fim, na visão de Marcuschi (2005), o chat corresponde aos “ambientes em salas de bate-papos ente várias pessoas simultaneamente ou em ambiente reservado.” (p. 27). Ao propor breve definição de chat aberto, o autor menciona que se refere a “inúmeras pessoas interagindo simultaneamente em relação síncrona e no mesmo ambiente” (p. 28).

A concepção de chat como gênero - a segunda perspectiva – corresponde ao olhar de Araújo (2005), Mayans (2002), Sanmartín Sáez (2007), Marcuschi (2005), Sá & Melo (2003), Crystal²² (2002).

Araújo (2005) argumenta que o chat é a transmutação do diálogo cotidiano de sua esfera de origem para a esfera eletrônica, a *web*. O autor observa que no chat as marcas do diálogo permanecem nele, embora pareçam “gerar uma nova formatação ao diálogo cotidiano”, o que o levou a considerar o chat como um gênero emergente (ARAÚJO, 2005, p. 94).

Sanmartín Sáez (2007, p. 83) afirma que o chat corresponde a um novo discurso: a conversação coloquial gráfica. Para ela, trata-se de um gênero com suas regras e codificação social que remete, metaforicamente, em uma perspectiva sociolinguística, a uma espécie de “subcomunidade de falantes”, que utiliza uma variedade linguística, compartilha algumas normas de uso e um sentimento de pertencimento a um grupo: “internautas” ou “chateiros”. A autora acrescenta que “também se poderia classificar o chat como uma espécie de gênero, abstração ou categorização sociocultural” (ibidem, p. 83).

²¹ “Como su propio nombre indica, el chat (voz inglesa que significa ‘charla’ o ‘plática’) supone un intercambio comunicativo entre varios interlocutores a través de Internet.” (SANMARTÍN SÁEZ, 2007, p. 9).

²² A obra foi editada com o título original “*Language and the Internet*”, em língua inglesa, pela Cambridge University Press em 2001. Nesta pesquisa, estamos usando a edição espanhola como “*El lenguaje e Internet*”, também editada pela Cambridge University Press no ano de 2002.

Do ponto de vista de Marcuschi (2005) “os gêneros denominados *chats* são na realidade bate-papos virtuais em tempo real (*on-line*)” (p.28) e, para Sá & Melo (2003), o chat é um produto de uma interação e um novo gênero discursivo²³. Crystal (2002, p. 153) usa o termo genérico *chat* para fazer referência “ao discurso eletrônico de vários participantes de âmbito universal, seja em tempo real ou não”.

Na terceira forma de classificação, o chat é definido como uma “conversaço”, “bate-papo” ou “comunicação” (SÁ & MELO, 2003; MAYANS, 2002²⁴; SANMARTÍN SÁEZ, 2007; MARCUSCHI, 2005; YUS, 2001; RODRÍGUEZ ILLERA & ESCOFET ROIG, 2008). Para vários autores, o chat é considerado como síncrono (cf. YUS, 2001; LÓPEZ GARCÍA, 2005; MARCUSCHI, 2005;). No entanto, Sá & Melo (2003) entendem que a natureza do chat é “quase síncrona”, ao passo que outros autores, conforme expõe Crystal (2002, p. 194) observam que “as conversações síncronas por computador têm uma natureza assíncrona”. A tabela a seguir mostra as posições dos autores, definindo o chat como uma “conversaço” ou “comunicação”:

²³ “(...) chats, entendidos como un producto de una interacción y como un nuevo género discursivo (...) (Sá & Melo, 2003, p. 49)

²⁴ No que diz respeito ao conteúdo do chat e ao meio _ tecnológico_, o autor “dan lugar, por medio de una fusión creativa, impredecible, a un género _ comunicacional, narrativo _ distinto”. (p. 41).

TABELA 4

Definição de chat como “conversação”

Chat definido como “conversação”

- Dicionário eletrônico Houaiss: “Forma de comunicação a distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo”;
- Mayans (2002) menciona que o chat é um “gênero comunicativo, narrativo _ distinto”. (p. 41).
- Mayans (2002) afirma que “un medio como los canales de conversación de un chat (...) (p. 40)
- Sá & Melo (2003) entendem que o chat é um produto de uma interação e um novo gênero discursivo.¹ As autoras afirmam que as interações no chat podem ser designadas como conversações virtuais, quase síncronas e não presenciais;
- López García (2005) um tipo de comunicação interpessoal cuja principal característica diferenciadora é que se produz de modo síncrono;
- Marcuschi (2005) afirma que os bates-papos são “conversas multiparticipativas” (p. 43)
- Sanmartín Sáez (2007, p. 83) afirma que o chat corresponde a um novo discurso: a conversação coloquial gráfica;
- Para Yus (2001), “o chat é uma conversação oral em um suporte escrito, uma nova forma de comunicação com seus próprios códigos de funcionamento.” (p. 79); “o chat é uma nova forma de comunicação” (...). (p. 139).
- Crystal (2002) usa o termo “ciberfala” e o denomina como “uma nova espécie de comunicação.”. (p. 62) e como “uma linguagem nova/inovadora” (p. 63)
- Menning (apud SANMARTÍN SÁEZ, 2007) define o chat como “uma forma de conversar em tempo real na rede. (...) permite manter um diálogo imediato e interativo com um grupo de pessoas distribuídas em qualquer lugar do mundo.”
- Rodríguez Illera & Escofet Roig (2008) afirma que “o chat é um tipo de conversação” (...)

* Grifos nossos.

Conforme mencionamos, anteriormente, parece não haver uma rigidez que imponha a classificação dos chats em apenas uma dessas categorias, pois algumas definições compõem conceitos “híbridos”. Assim, quando ocupa dois ou mais lugares, podemos hierarquizar os aspectos mais salientes de cada classificação: na primeira, trata-se dos aspectos do meio físico de comunicação; na segunda, destacam-se os traços definidores do gênero chat; e, na terceira, observa-se a recorrência de definições que usam o termo “conversação” ou

“comunicação” para designar algo que é realizado essencialmente escrito. Verificamos, ainda, que na última classificação, alguns autores (YUS, 2002; CRYSTAL, 2002; SÁ & MELO, 2003; SANMARTÍN SÁEZ, 2007) ressaltam o aspecto de “novidade da linguagem”, da “comunicação” e do “discurso” que surge com esse gênero.

Partindo dessas três perspectivas, propomos uma definição de chat que as envolvam a fim de que haja uma complementação entre elas e não um caráter de exclusão. Dessa maneira, entendemos por *chat*: i) uma *conversação escrita mediada por computador*, que reflete as condições de produção ligadas ao tempo real ou *on-line*; e ii) um *novo gênero (digital)*, que apresenta características próprias que o singulariza e que está submetido às condições de produção da informática e da conexão em rede, entre outros aspectos relacionados à tecnologia digital.

Para Marcuschi (2005) a interação conversacional não é caracterizada pela presença física, a qual caracteriza o tipo de conversação face a face. A produção oral não é necessária para uma interação síncrona, já que a sincronização pode acontecer por escrito e transmitida a distância. Nessa perspectiva, Marcuschi (2001) propõe que

A interação face a face não é condição necessária para que haja uma conversação, como no caso das conversações telefônicas. Mas a interação centrada (Goffman) é condição necessária, pois o simples acompanhamento lingüístico de ações físicas não caracteriza uma conversação. (...) De igual forma, a identidade temporal é necessária porque a conversação, mesmo que se dê em espaços diversos (no caso da conversação telefônica), deve ocorrer durante o mesmo tempo. (p. 15)

2.4.3 Chat Educacional: uma conversação síncrona por escrito mediada por computador voltada para a esfera educacional

Conforme já mencionamos, a CMC ampliou novas possibilidades de interação no âmbito educativo. A internet, como espaço didático-pedagógico, permite que o aluno interaja, de forma síncrona ou assíncrona, em distintos contextos, em situações reais de uso da linguagem e em interações com pessoas que estão localizadas geograficamente distantes por meio das novas tecnologias e dos gêneros que emergiram nesse contexto.

Entre as ferramentas digitais que têm sido usadas em tarefas pedagógicas estão os *chats*, conforme expomos desde o início deste trabalho. Dentro da esfera educativa, esse gênero vem sendo denominado como “chat educacional”, definido por Marcuschi (2005, p. 28) como “interações síncronas no estilo dos chats com finalidade educacional, geralmente para tirar dúvidas, dar atendimento pessoal ou em grupo e com temas prévios”. Para

Marcuschi (2005, p. 55), o chat educacional “tem sua composição, forma operacional, bem como estilo e ritmo definidos por sua função principal que é a instrucional”. Cumpre observar que esse gênero pertence à “constelação de gêneros chats” (ARAÚJO, 2006).

O uso do chat se torna mais motivador quando se trata de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, já que permite ao aluno usar a língua-alvo em contextos reais de interação, por meio da escrita. (BARBOSA-PAIVA, 2009). Além disso, especificamente, para esse contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Barbosa-Paiva (2009) entende que o chat educacional oferece duas possibilidades: i) usá-lo como ferramenta da *web*, que permite ao aprendiz se comunicar com outros alunos na língua estrangeira; e ii) permite ao professor trabalhar com os alunos questões linguísticas a partir da análise da linguagem manifestada nesse gênero, como o estilo, por exemplo.

Pelo fato de o chat educacional não ter sido o foco de muitos trabalhos, apresentamos, na seção seguinte, as características referentes à comunicação mediada por computador e ao chat, já que a maioria dos estudos não menciona sobre as diversas modalidades desse gênero.

2.4.4 Características linguísticas do chat

A Internet permite que os usuários conversem em interações com pessoas de diferentes culturas e países tanto de forma síncrona como assíncrona. Crystal (2005) define a internet como “um veículo eletrônico, global e interativo” (p. 80). Para ele, “cada uma dessas propriedades traz conseqüências para o tipo de linguagem encontrado lá” (p. 80).

O autor ressalta que “as opções de comunicação do usuário são determinadas pela natureza do *hardware* necessário para se obter acesso à Internet. Assim, uma série de caracteres em um teclado determina a capacidade lingüística produtiva” (p. 80²⁵). Ele salienta que há certas atividades linguísticas se pode facilitar muito com esse veículo e outras com que ele não consegue lidar de maneira alguma. Também há algumas atividades linguísticas que o meio eletrônico possibilita que nenhum outro veículo consegue fazer. Além disso, reiteramos a afirmação de Marcuschi (2005) no que diz respeito à “centralidade da escrita” como um dos aspectos essenciais da mídia digital. Neste trabalho, vamos operar com essas características apontadas por Crystal (2005) e Marcuschi (2005), para descrever estratégias de

²⁵ Grifos nossos.

construção textual inscritas na superfície textual de uma conversação síncrona por escrito mediada por computador.

Segundo Crystal (2005), com a chegada de um novo meio de comunicação, “novas convenções começam a ser introduzidas” na língua (p.93)²⁶. Ele explica que isto sempre ocorre quando uma “tecnologia revolucionária de comunicação” surge. Ele exemplifica com o surgimento do prelo, uma vez que apareceram novas manifestações da língua, como convenções inovadoras de layout e pontuação, além de uma padronização gradual da ortografia. O autor afirma que o mesmo acontece com a Internet, já que a tecnologia motivou novos tipos de expressão.

O autor observa dois efeitos linguísticos decorrentes da chegada do novo meio de comunicação. O primeiro é que esse novo meio de comunicação inicia uma *mudança no caráter formal das línguas* e o segundo é que essa nova comunicação oferece *novas oportunidades de uso* para as línguas.

Dentro diversos estudos sobre as características linguagem da internet – o chat (ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES (2007); YUS (2001); SANMARTÍN SÁEZ (2007); PÉREZ GRANDE (2004); SÁ & MELO (2003), LÓPEZ GARCÍA (2005); MAYANS (2002) HILGERT (2000), entre outros) optamos por expor aqui algumas características linguísticas da CMC e do chat apontadas por Crystal (2002; 2005), conforme mostraremos a seguir. Cumpre ressaltar que o autor expôs mais a respeito das características da CMC (*netspeak*) em comparação ao chat, apesar de este compartilhar das características apontadas para o *netspeak*. Apesar disso, abordaremos mais adiante alguns traços peculiares do chat descritos por Crystal (2002).

Crystal (2002; 2005) observa que há esforços para substituir o *tom de voz* na tela com o uso “exagerado” de ortografia, de pontuação, de letras maiúsculas, de espaçamento e símbolos especiais para ênfase, de letras repetidas (*aaaaahhhhh*, *claaaaro*), de sinais de pontuação repetidos (*quem????*, *ei!!!*) e de convenções para expressar ênfase. Ele ressalta que essas características dão “certa expressividade”, no entanto, a variedade de significados que elas transmitem é pouca (excesso de ênfase, surpresa e perplexidade). Ele afirma que “nuances menos exageradas não são passíveis de serem usadas dessa forma.

Reiterando algumas características, Crystal (2002, 2005) considera que a ortografia não padrão, penalizada na escrita tradicional (desde o século XVIII), é utilizada sem sanção nos ambientes conversacionais. Os erros ortográficos em uma mensagem eletrônica não se

²⁶ Grifos nossos

consideram uma falta de formação/escolaridade (embora possa ser), mas uma manifestação de inexatidão ao escrever no teclado. Para o autor, o chat e outros mundos virtuais também usam abundantemente a ortografia não padrão reflete a pronúncia. Algumas variedades ortográficas dissidentes se expandiram de tal maneira que se converteram praticamente em uso padrão dentro de sua variedade.

Segundo Crystal (2002, 2005), a *pontuação* tende a ser minimalista ou está praticamente ausente em alguns chats, dependendo da personalidade de quem digita. No entanto, reiteramos que o autor considera um uso “exagerado” de repetição de sinais de pontuação (ex. *quem????, ei!!!*) para expressar ênfase, atitude excessiva ou emoções. Toda uma mensagem pode consistir somente em um sinal de interrogação que expressa espanto, surpresa ou outras emoções.

No que tange às *letras maiúsculas*, Crystal (2005) afirma que expressões escritas totalmente em maiúscula são consideradas como “gritos” e, por isso, evitadas. Além disso, o autor reconhece que palavras em maiúscula acrescentam uma ênfase extra (*esse fato é MUITO importante*), o que também acontece com asteriscos (*esse fato é *muito* importante*) e espaçamento (*esse fato é m u i t o importante*). Há uma forte tendência para o uso do tipo minúsculo em todos os lugares, significando que qualquer utilização de maiúscula é uma forma muito marcada de comunicação. Além disso, costuma-se ignorar o uso de maiúsculas em alguns contextos em que usaria na escrita padrão, mas reconhece o seu uso nos apelidos (*nicknames*).

Tudo o que mencionamos aqui é entendido por Crystal (2002) como um dos principais traços linguísticos que as pessoas consideram que formam parte do *netspeak*, que “constitui uma autêntica variedade lingüística” (p. 110) por meio de sua singularidade léxico-gráfica, juntamente com as características gerais do meio.

A respeito dos sinais de pontuação, Chacon (1998) salienta que, “na escrita, os sinais de pontuação indiciam as relações entre esse código de expressão verbal e a oralidade” (p. 167). O autor defende que “os sinais de pontuação não deixam de trazer para a escrita, a todo momento, justamente os vínculos que essa modalidade de expressão lingüística mantém com aquela que historicamente a antecede: a oralidade” (p. 167). Dahlet (2006) salienta que “coube à pontuação a função de dar conta, mesmo que de maneira imperfeita, das características da voz – entonação, cadência, pausas, ritmo” (294-295). Dahlet ressalta que, devido à entonação ser própria do oral, a escrita não apresenta outra opção senão a sua recuperação, mesmo que de “maneira imperfeita e infiel” (p. 298).

No que diz respeito do uso de letra maiúscula, Dahlet (2006b) afirma que o uso de maiúscula contínua, em uma palavra ou mais (como, por exemplo, CHAT VOLTADO PARA A ESFERA EDUCACIONAL) procura “drenar”, por meio do “realce visual”, o peso da informação para o segmento capitalizado. Além disso, a autora ressalta que por “questões de visibilidade” é frequentemente usada em textos especializados. Nesse sentido, a autora esclarece que, em (*Alonso*), a maiúscula responde à norma, já em (*Ontem choveu*), “obedece, antes de mais nada, ao parâmetro da visibilidade/legibilidade”, uma vez que “se converte em não-sinal logo quando não está mais no início da frase” (p. 242). Em contrapartida, a autora menciona que em (a Igreja) é sinal de pontuação que vincula uma intenção de comunicação, modificando o semântico (de um edifício para uma coletividade humana). Cumpre observar que Dahlet (2006b) considera a maiúscula como pontuação, já que “cria um jogo diferencial quando entra em oposição com a minúscula” (p. 76).

A partir de nossas leituras sobre o chat, observamos que há um consenso entre os autores no que concerne à ausência da linguagem não-verbal (expressões faciais, gestos, posturas corporais etc) e a paralinguagem (voz) no chat (CRYSTAL, 2002, 2005; SÁ & MELO, 2003; PÉREZ GRANDE (2004), SANMARTÍN SÁEZ, 2007; MAYANS, 2002, YUS, 2001, ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007), já que, quando comunicamos face a face, fazemo-la por meio de distintas linguagens (verbal, não-verbal e paraverbal) que se manifestam simultaneamente (SEBASTIÁN, 2006), sendo a “estrutura tripla básica do discurso ou da comunicação humana [linguagem-paralinguagem (voz) e kinésica (movimentos corporais)], segundo Poyatos (1994a; 1994b). Na conversação face a face, a linguagem não-verbal é parte indispensável da mensagem (DAVIS, 2006), uma vez emitimos constantemente signos não-verbais (POYATOS, 1994a).

Diante dessa limitação, sentida desde o início do desenvolvimento do *netspeak*, houve a introdução de *emoticons* ou *smileys* – combinações de caracteres do teclado, planejadas para demonstrar uma expressão facial de emoção (CRYSTAL, 2002, 2005) como, por exemplo, [:-) ou :)], usados, neste caso, para evidenciar atitudes positivas e lidos horizontalmente para capturar seu significado, e daí segue uma invenção de variadas “formas e sequências lúdicas”, mas “quase nunca usadas em comunicações sérias” (CRYSTAL, 2005, p. 86). Crystal (2002, 2005) reconhece que estes signos contribuem potencialmente, uma vez que podem “capturar algumas características básicas da expressão facial”, mas que seu papel semântico é limitado. De acordo com o autor, os emoticons podem prevenir uma percepção errada das intenções de um falante, impedindo um grosso equívoco. Nesse sentido, a expansão dos emoticons ocorreu como forma de evitar as ambiguidades e as percepções

errôneas que aparecem “quando se faz a linguagem escrita carregar o peso da fala” (CRYSTAL, 2005, p. 86).

Segundo Crystal (2002), os emoticons desempenham outras funções distintas de eliminar a ambiguidade. Para o autor, “sua presença parece uma força puramente pragmática que atua como advertência ante o receptor de que o remetente está preocupado pelo efeito que possa ter uma oração”²⁷ (p. 52).

Diante das condições de produção do chat, Crystal (2002) salienta que “uma mensagem construída rapidamente, que carece das cortesias habituais, pode parecer imediatamente áspera ou rude”, (p. 53) justifica a introdução de emoticons, cujo uso é “convencional” (MAYANS, 2002; YUS, 2001). Além disso, para Yus (2001), o uso dos emoticons é uma das formas mais comuns de suprir a ausência do canal visual nos chats.

Os emoticons são entendidos como “representações gráficas” ou “textos icônicos”, em que “seu conteúdo e funcionamento é o de uma abstração arbitrária”²⁸ (MAYANS, 2002, p. 72). Nessa perspectiva, Mayans (2002) defende que o emoticon é um “simulacro”, já que “desvincula o gesto concreto que teoricamente representa de seu emissor” (p. 73). Para o autor, o emoticon ao mesmo tempo é o veículo transmissor e o conteúdo transmitido (p. 71). O emoticon não leva inscrito um significado direto, porque a sua decodificação depende do contexto (p. 72).

Segundo Sanmartín Sáez (2007), os emoticons tradicionais, isto é, aqueles formados por apenas combinações de caracteres disponíveis no teclado, se viram substituídos por um tipo de imagem mais moderna que imita o rosto, com ou sem movimento. Fontes (2007) entende que essa incorporação de movimento torna os emoticons mais próximos de gestos e expressões humanas e admite que os emoticons, em seus formatos mais atuais, são muito mais elaborados e incorporados à linguagem do computador, já que uma simples digitação de dois pontos, seguidos do sinal de parêntese é, automaticamente, transformada em um emoticon. Neste trabalho, faremos a distinção entre esses dois tipos de formatos de emoticons: denominamos “Emoticons-Tradicionais”, àqueles formados por combinações de caracteres do teclado, como, por exemplo [:)], e nomeamos “Emoticons-Imagem” àqueles mais modernos que imitam o rosto, como [☺].

Outra característica muito mencionada na literatura sobre o chat é o uso de apelidos (*nicknames* ou *nick*). Segundo Crystal (2002), o uso de apelidos é um traço extremamente

²⁷ “Su presencia parece una fuerza puramente pragmática que actúa como una advertencia ante el receptor de que el remitente está preocupado por el efecto que pueda tener una oración” (CRYSTAL, 2002, p. 52).

²⁸ No original: (...) “su contenido y funcionamiento es el de una abstracción arbitraria.” (MAYANS, 2002, p. 72).

característico da linguagem do chat. O autor afirma que o *nickname* é a “identidade eletrônica: diz algo de quem são e atua como um convite aos demais para que falem com eles” (p. 187). O *nickname* permite ao usuário definir uma personagem (MAYANS, 2002) e adquirir uma “nova personalidade” no espaço virtual do chat (SAMMARTÍN SÁEZ, 2007, p. 83), podendo produzir uma dissociação no escrevente entre sua identidade real e a identidade virtual gerada a partir de sua interação no chat (LÓPEZ GARCÍA, 2005).

Além disso, a escolha do *nick*, juntamente com as intervenções escritas, no chat, evidenciam a *imagem* que o internauta quer passar aos seus interlocutores. Este fato mostra que o usuário pode dominar mais a imagem de si, se comparado ao “mundo físico”, além de não poder contar com vias comparáveis do “mundo real” para comprovar se o internauta fala é verdade (LÓPEZ GARCÍA, 2005). Nessa perspectiva, Cammany (1997 apud SANMARTÍN SÁEZ, 2007, p, 78) afirma que com o *nick* pretendemos nos definir, seduzir, fazer graça ou buscar personagens com gostos semelhantes. Ao “nos batizar”, decidimos, consciente ou inconscientemente, a maneira que queremos ser tratados ou vistos. Yus (2001, p. 89) afirma que muitos usuários do chat são pessoas que, escondidas atrás da segurança de apelido, conseguem libertar-se das pressões impostas pela situação face a face e, desse modo, expressar-se com uma maior liberdade e espontaneidade, ou inclusive jogar com a multiplicidade de identidades que o próprio sistema virtual propicia.

No que concerne, ainda, às características do chat, o uso de onomatopeia em chats é abundante, conforme mencionaram alguns autores (MAYANS (2002); CRYSTAL, 2002; SANMARTÍN SÁEZ, 2007; ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007). Merece destacar, entre os traços do chat estudados por Sanmartín Sáez (2007), os marcadores do discurso, que são muito frequentes na fala (KOCH, 2006). A respeito de marcadores do discurso, partiremos da definição de Risso, Silva & Urbano (2006):

Trata-se de um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem. Por seu intermédio, a instância da enunciação marca presença forte no enunciado, ao mesmo tempo com a construção textual-interativa (p. 403).

Conforme já mencionamos, nesta subseção, a descrição linguística de Crystal (2002; 2005) se estende mais ao *netspeak*. No entanto, no seu capítulo referente ao chat, ele aborda alguns traços desse tipo de conversação, que mostramos abaixo:

- Uso de apelidos (*nicknames*);
- Os temas se transformam muito rapidamente;
- As abreviações, elisões, onomatopeias, as pausas e interjeições dão um aspecto pouco habitual;
- A pontuação das orações internas e finais costuma-se perder, mas as interrogações e os pontos de exclamação tendem a estar presentes;
- A apóstrofe costuma estar ausente de contrações;
- A pontuação para expressar emoções costuma adotar formas exageradas. Toda uma mensagem pode consistir em um sinal de interrogação que expressa espanto, surpresa ou outras emoções;
- São frequentes as pronúncias distorcidas e erros tipográficos;
- Costuma-se ignorar o uso de maiúscula em contextos que utilizaria na escrita padrão, mas reconhece o seu uso nos *nicknames*;
- A gramática caracteriza-se, principalmente, por construções extremamente coloquiais e por um uso não convencional;
- Processos de formação não-padrão (jargão e gíria);

O fato de existir a possibilidade de interação, na internet, de forma síncrona, Marcuschi (2005) reconhece, assim como Crystal (2002, 2005), a existência de inovação nesse tipo de linguagem. Nesse sentido, Marcuschi (2005) ressalta o tempo real permite à produção oral, em situações autênticas, uma “característica peculiar”, como por exemplo, autocorreção, hesitações, repetições, truncamentos, reinícios etc, que ficam na “própria superfície do texto produzido. Isto pode ser observado na superfície dos textos produzidos nos bate-papos, mesmo de quem tem grande prática e velocidade na digitação” (p. 65). Ele, ainda, expõe que a “preocupação com a correção não é grande, o auto-monitoramento diminui e é menos cobrado, mas pode existir” (p. 65). Nesse sentido, Crystal (2002) argumenta que a linguagem do chat é fascinante porque se pode observar a escrita do chat em seu estado mais primitivo, além do chat ser uma prova notável da “versatilidade linguística” (p. 197).

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados deste trabalho se divide em duas partes. Na primeira parte abordaremos a construção composicional, a temática e as funções do gênero chat educacional nos dois cursos EPT's, já, na segunda parte, trataremos das estratégias de construção textuais nesses *corpora*.

PARTE 1: UMA ANÁLISE A PARTIR DA NOÇÃO DE GÊNERO

3.1 CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DO CHAT EDUCACIONAL DOS CURSOS EPT'S

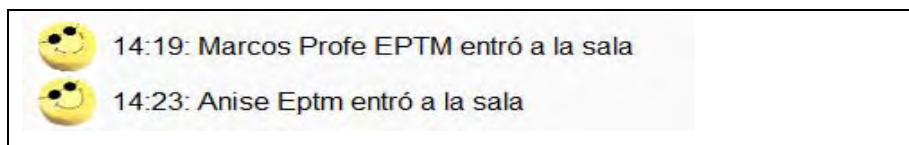
No que concerne à construção composicional dos *corpora*, verificamos que houve a presença de cinco momentos interativos, que serão apresentados a seguir:

3.1.1 Primeiro momento: “*Marca automática da plataforma Moodle, indicando que o participante entrou na sala*”

A entrada do participante, nos chats educacionais dos cursos EPT's, é anunciada, automaticamente, pela plataforma *Moodle*, por uma mensagem escrita em língua espanhola, sinalizando para os que já estão na sala virtual que chegou um novo interagente (docente ou aluno). A figura a seguir, retirada do curso do Marcos, ilustra a mensagem dada pela plataforma com a entrada dos participantes na sala virtual, que constitui o primeiro momento do chat educacional:

FIGURA 7

Marca automática de entrada do participante no chat do curso EPT



9ª sessão de chat educacional do EPT do Prof. Marcos

A Figura 7 mostra que o professor Marcos e aluna Anise foram anunciados pelo próprio sistema. No lugar do emoticon-amarelo, havia a foto do usuário, substituída por questão de sigilo. É relevante mencionar que a foto acompanhava todas as mensagens escritas enviadas ao sistema pelo participante. Cumpre observar que tanto a foto como o nome verídico são recursos relevantes para a identificação dos participantes em um ambiente destinado ao ensino e aprendizagem de línguas, pois os participantes são vistos e tratados como pessoas com identidade real. Estas características particularizam o chat educacional ora investigado, já que, conforme mencionamos, na parte teórica, em outras modalidades de chat, o uso de *nicknames* ou apelidos virtuais “é um traço extremamente característico da linguagem dos grupos de chat síncronos” (CRYSTAL, 2002, p. 186), permite adquirir uma “nova personalidade” (SANMATÍN SÁEZ, 2007, p. 85), e, ainda, “pode produzir uma curiosa separação no indivíduo entre sua identidade real e a identidade virtual gerada a partir de sua interação nos chats” (LÓPEZ GARCÍA, 2005, p. 105).

Podemos observar, ainda, o horário de entrada e o nome (fictício) do participante, juntamente com a sigla Eptm, seguida da mensagem “*entró a la sala*”. Podemos observar que a mensagem anunciando a entrada do professor expõe o seu papel no chat, o de docente, pelo uso da abreviação “profe”.

Entendemos que fica bastante evidente para o interlocutor que o primeiro momento interativo não se trata da “voz” do interagente, mas, sim, a “voz” do outro (da plataforma), isto é, o enunciador do primeiro momento é o próprio sistema. Isto é reforçado pelo verbo na terceira pessoa do singular “*entró*”. A partir da marca automática de ingresso do aprendiz na sala de chat educacional, este “ganha voz” e está apto a escrever suas próprias mensagens e participar da conversação eletrônica. Ele já está “pronto” para começar a interagir com os demais que ali estão.

3.1.2 Segundo momento: “*Saudação inicial*”

A continuação da construção composicional do gênero chat educacional acontece com as saudações entre os usuários. Nesse gênero, o segundo momento parece ter duas finalidades a mais do que a simples “saudação”: a) o professor dá as boas vindas aos alunos; e, b) Os participantes se apresentam. Essas duas finalidades revelam ser próprias do gênero chat, na esfera educacional, já que seriam essas mesmas pessoas que se encontrariam por um determinado tempo. O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, mostra o primeiro contato entre professor-aluna:

Excerto 1 (10ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 16:26: Ana Eptm entró a la sala
2. 16:26 Ana: bueno,
3. 16:26 Ana: así que finalmente he conseguido conocerte
4. 16:27 Ana: cómo estás?
5. 16:27 Ana: marcos?
6. 16:27 Marcos: hola Ana!!!
7. 16:27 Marcos: qué tal?!!
8. 16:28 Marcos: bueno, bueno.... así que finalmente, ¿no?!
9. 16:28 Marcos: ¡Much gusto en conocerte!!
10. 16:29 Ana: encantada!

Os grifos mostram a saudação formal entre o professor Marcos e a aluna Ana. Percebemos que é a primeira vez em que eles estão conversando via chat, apesar de esse diálogo pertencer à décima sessão de chat do curso EPT. O excerto a seguir mostra o professor Marcos desejando as boas-vindas a uma aluna:

Excerto 2 (2ª sessão chat educacional do tutor Marcos)

- 16:58 Taís: hola Marcos, cómo estás?
- 16:58 Marcos: ¡Hola Taís!!
- 16:58 Marcos: bienvenida!!
- 16:59 Taís: gracias, es un gusto estar acá

As boas-vindas do professor, indicada por meio do grifo (*bienvenida!!*) é um fato bastante recorrente no curso do Marcos e do da Irene à medida que chega um novo aluno. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, reitera esse ato:

Excerto 3 (2ª sessão do curso da Irene)

1. 09:44: Tabata Epti entró a la sala
2. 09:45 Irene: ¡Bienvenidas al chat!
3. 09:45 Irene: ¿Tenéis alguna duda sobre el curso?
4. 09:48 Irene: Tabata he leído tu cuestionario y me pareció muy interesante que tengas que planear viajes de negocios para los directores ...
5. 09:49 Irene: [si la página tarda en cargar pulsa F5]
6. 09:49 Tabata: si, hago estagios y tengo que hacer reservas en hoteles, vuelos
7. 09:50 Tabata: también por eso me pereció bién el curso
8. 09:50 Irene: este curso está para tí ... vamos a practicar estos temas a lo largo de las próximas semanas ...
9. 09:51 Tabata: que bién! estoy miy animada
10. 09:52 Tabata: muy
11. 09:52: Cintia Epti entró a la sala
12. 09:53 Irene: Hola, Cintia, ¡bienvenida al chat!
13. 09:54 Cintia: Hola,estoy un tanto insegura,es normal?
14. 09:54 Irene: Sí, me parece que sí, ¿también es tu primer curso totalmente a distancia, Cintia?
15. 09:55 Cintia: Si´eres.

O primeiro grifo mostra que a professora Irene se dirigia a todas as alunas de forma geral, já, no segundo grifo, podemos observar que, após a entrada de Cintia ser anunciada, automaticamente, pela plataforma *Moodle*, Irene deseja as boas-vindas a uma aprendiz em particular, a Cintia, usando o vocativo para direcionar a mensagem.

Conforme mencionamos, as boas-vindas, expressas nos excertos (2) e (3), revelam ser peculiares do chat educacional, uma vez que o docente procura acolher os alunos, assim como seria em uma aula presencial. Além disso, nesse gênero, serão os mesmos participantes que se encontrarão na sala virtual, diferindo de outra modalidade de chat, em que dificilmente encontrarão os mesmos internautas e terão uma postura mais informal quanto à linguagem. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, mostra os participantes se apresentando:

Excerto 4 (6ª sessão do curso do professor Marcos)

1. 14:54 Marcos: me gustaria que cada una de vosotras os presentara contando un poco su propio perfil...
2. 14:54 Marcos: acadêmico,... gustos personales... cosas en comun que puedan tener..enfim...
3. 14:55 Marcos: ups.. ACADÉMICOS... Y NO "ACADÊMICOS"!!!!
4. 14:55 Anise: Me llamo Anise, vivo en Vista Alegre do Alto, estudio en el Facultad São Luis
5. 14:56 Marcos: soy Marcos.. vivo en Niterói, RJ, soy profesor de español
6. 14:56 Anise: Dónde viven ustedes?
7. 14:57 Marcos: otra cosa es el motivo de estar haciendo el curso....
8. 14:58 Cássia: yo vivo en Bebedouro,sp. Soy estudiante de derecho y administración pública.
9. 14:59 Anise: Me encanta Bebedouro
10. 15:00 Cássia: conoces Bebedouro?
11. 15:00 Denise: Soy estudiante de "Letras" en la Unesp Araraquara, pero mí familia es de Ribeirao Preto. Hago español en la universidad.
12. 15:01 Anise: Yo estoy haciendo el curso para adquirir mas conocimiento de la lengua
13. 15:01 Denise: Mi hermana major vive en Bebedouro
14. 15:01 Denise: hermano
15. 15:01 Anise: Mi hermana también
16. 15:02 Cássia: A sí,porque conocer Bebedouro es un milagro. Es muy pequeña.
17. 15:02 Anise: Denise, que año de la facultad estás?
18. 15:03 Anise: Usted no conoce vista Alegre, jeje
19. 15:04 Marcos: Bebedouro.... umbiligo del mundo!!!
20. 15:05 Denise: Estoy en segundo año, lo siento pero no conosco su ciudad, pero su universidad es conocida en Ribeirao
21. 15:06 Denise: Anise.? esta cerca de dónde?
22. 15:06 Anise: No pierdes nada por no conocer
23. 15:08 Anise: 100 km lejos de Araraquara
24. 15:09 Denise: es lejos, entonces
25. 15:09 Anise: 100 km de Ribeirão Preto
26. 15:09 Cássia: Vista Alegre es acerca de Bebedouro?
27. 15:09 Denise: cerca, me equivoque
28. 15:10 Anise: sí, 40 km
29. 15:10 Denise: Marcos deve estar perdido, pues es de Rio y no conoces Sao Paulo. ? Es verdad?

30. 15:11 Marcos: pues tienes razón.... ¡completamente perdido!
31. 15:11 Marcos: jejejejeje...
32. 15:11 Anise: el rio es mucho mejor
33. 15:11 Marcos: pero veo que conocéis bastante bien vuestra región.... y circuláis mucho entre las ciudades...
34. 15:12 Marcos: eso es lo bueno que tiene Sao Paulo con relación a Rio...
35. 15:12 Anise: sí, es verdad
36. 15:12 Marcos: entre otras 599 cosas más.... jajajajaja..
37. 15:13 Anise: jejejejeje
38. 15:14 Cássia: estudie en uerj algun tiempo,pero cambié para unesp mismo.
39. 15:15 Anise: es el sueño de mi hija
40. 15:15 Anise: estudiar en Rio
41. 15:15 Marcos: ¿Y qué estudiabas en UERJ, Cássia?
42. 15:15 Cássia: oceanografia
43. 15:16 Marcos: ¡Vaya cambio, no?!!
44. 15:16 Marcos: literalmente... del agua al vino!!!
45. 15:16 Cássia: jajajaja

Os grifos permitem observar que alguns participantes reiteram seus nomes na apresentação, apesar deles serem escritos, automaticamente, à medida que envia a mensagem à sala (14:55 Anise: *Me llamo Anise, vivo en Vista Alegre do Alto, estudio en el Facultad São Luis*) e (14:56 Marcos: *soy Marcos.. vivo en Niterói, RJ, soy profesor de español*). No entanto, outras alunas “vão direto” para as informações pessoais (nome de cidade onde mora e profissão), como Cássia (turno 8), Denise (turno 11) e Anise (turno 12).

Nesse sentido, diferentemente de uma apresentação face a face, em que os falantes, de modo geral, fariam seus nomes, verificamos que isso pode não acontecer no chat educacional, pois o usuário é “apresentado” aos demais tanto pela mensagem automática do Moodle como pelo nome que acompanha cada mensagem enviada ao chat. Dessa forma, as fórmulas usadas pelos participantes “*Me llamo + nome*” e “*Soy + nome*” seriam dispensáveis no chat. O próximo excerto mostra que a saudação é um dos recursos usados pelo docente para “dar uma atenção individualizada” a cada aluno:

Excerto 5 (19ª sessão de chat educacional do curso do Marcos)

1. 17:17 Patrícia: buenas tardes, Regina
2. 17:17 Regina: buenas tardes
3. 17:17 Patrícia: ya he recibido alguna respuesta del e-mail enviado?
4. 17:18 Patrícia: pero yo no recibí nada
5. 17:22 Patrícia: las agencias no me enviaron nada ... los intentos no fueran válidos...
6. 17:23: Marcos Profe EPTM entró a la sala
7. 17:24 Patrícia: Buenas tardes Marcos
8. 17:24 Marcos: ¡Hola Patrícia!
9. 17:24 Marcos: ¡Hola Regina!
10. 17:24 Marcos: ¡buenas tardes!
11. 17:25 Patrícia: las agencias no me enviaron respuestas de los e-mail que envié
12. 17:25 Marcos: esperamos hasta el lunes, Patrícia...
13. 17:27 Patrícia: sí comprendo, hay tiempo...
14. 17:28 Marcos: ¿Cómo os habéis organizado "estrategicamente" para entrar en contacto con las agencias?
15. 17:31: Aline Eptm entró a la sala
16. 17:33 Aline : ¡Hola! ?Marcos Cuándo empieza la semana 4?
17. 17:33 Patrícia: puede reformular su pregunta ...
18. 17:33 Marcos: hola Aline!
19. 17:34 Marcos: la semana 3 la dejaré abierta hasta el lunes...(mañana)...
20. 17:34 Marcos: así que el martes tendréis la semana 4 abierta!
21. 17:34 Aline : Gracias
22. 17:35 Marcos: Patrícia, te preguntaba cómo os habéis organizado "estrategicamente" para entrar en contacto con las agencias de viajes españolas?
23. 17:37: Marta Eptm entró a la sala
24. 17:37 Marta: buenas tardes a todos!
25. 17:37: Aline Eptm salió de la sala
26. 17:37 Patrícia: he echo una busqueda en el (google - agencias en España), encontré vários e-mail, pero nadie respondió
27. 17:39 Patrícia: envié algunos tantos, pero sin suceso!
28. 17:40 Marcos: ¡buenas tardes Marta!

Os grifos do excerto mostram que há saudações “específicas” entre os participantes, evidenciadas nos turnos 1, 7, 8, 9, 16, 18 e 28, cabendo ao vocativo o papel de direcionar a mensagem, e “saudações genéricas”, reveladas nos turnos 2, 10 e 24. Cumpre observar que o

vocativo será abordado, neste trabalho, em uma subseção (p. 199). Entendemos que o tipo de “saudação específica” é relevante dentro do ambiente virtual de ensino, uma vez que há uma tentativa de aproximação entre os participantes por tratá-los mais individualmente.

Um fato que parece estar relacionado ao gênero chat é que à medida que “chega” um novo participante, na sala virtual, este é saudado. Observamos que a saudação é intercalada com o desenvolvimento da conversação. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, traz evidências para essa análise:

Excerto 6 (17ª sessão do curso da Irene)

1. 09:59 Irene: Otro problema: Problema 2: CARÁCTER DISTINTO DE LOS PARTICIPANTES
2. 10:00 Irene: [cada uno piensa y reacciona de una forma distinta...]
3. 10:00 Elisa: Sí, los correos ayudan...
4. 10:00 Irene: ¿qué hacer?
5. 10:00 Amanda: Esto puede ser bueno desde haya respecto y buen senso
6. 10:00: Paula Epti entró a la sala
7. 10:00 Elisa: Buena pregunta...jejeje
8. 10:01 Elisa: Hola Paula... [a]
9. 10:01 Paula: Hola! Buenos días! [b]
10. 10:01 Irene: ¿Más productivo negociar o ponerse de acuerdo con la mayoría?
11. 10:01 Amanda: hola Paula, buenos días! [c]
12. 10:01 Irene: [Hola, Paula, buenos días] [d]
13. 10:02 Paula: Hola! [e]
14. 10:02 Irene: [estamos en la terapia sobre las dificultades de los grupos, asómate también, Paula] [f]
15. 10:03 Paula: Mi grupo es muy bueno
16. 10:03 Elisa: Como tú ya percibió yo negocio cuando creo que mis ideas son buenas, pero espero lo opinión de todas....

O excerto mostra que, no desenvolvimento do tópico discursivo da sessão (“*dificuldades de trabalhar em grupo*”), entra uma nova participante na sala (Paula) e é saudada pelos colegas e pela professora, conforme os lugares indicados por [a], [c] e [d]. É interessante observar que a professora Irene usa os colchetes ([]), para iniciar e encerrar a saudação, parecendo revelar que ela percebe um elemento inserido, dentro do tópico que estava em curso, no momento de sua produção textual, e decide marcá-las graficamente,

concebendo à saudação, indicada por [d], um fato parentético por considerá-la como breve desvio do tópico discursivo. Cabe, ainda, ressaltar que, em [f], a professora Irene procura interar Paula do tópico em curso, convidando-a a participar da discussão, entendendo esse enunciado como parentetização, fato revelado principalmente pelas marcas formais de parêntese.

3.1.3 Terceiro momento: “*Conversação*”

Após a realização dos dois momentos apresentados acima (*Marca automática de entra e Saudação*), normalmente, ocorre a *conversação* propriamente dita, na qual se desenvolve o tópico discursivo, constituindo, dessa forma, o terceiro momento interativo do chat educacional. O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, evidencia esse terceiro momento:

Excerto 7 (9ª sessão de chat do curso do Marcos)

1. 14:19: Marcos Profe EPTM entró a la sala
2. 14:23: Anise Eptm entró a la sala
3. 14:24 Marcos: ¡Hola Anise!!
4. 14:24 Marcos: ¿Cómo estás?
5. 14:24 Anise: Hola, cómo estás?
6. 14:25 Marcos: ¿Has conseguido leer mi mensaje?!
7. 14:25 Anise: Muy bien
8. 14:25 Marcos: sobre cambiar el mail que tienes en tu perfil de estudiante...
9. 14:25 Anise: Sí
10. 14:25 Marcos: ¿lo has conseguido cambiar?
11. 14:25 Anise: Yo cambié, cierto?
12. 14:26 Marcos: espera un ratito... déjame averiguarlo... un minuto...
13. 14:26 Marcos: ¡PERFECTO!!
14. 14:27 Marcos: es importante que tengas bien el email en tu perfil, ya que todos los mensajes te llegan a partir del mismo...
15. 14:28 Marcos: ¿qué tal con tus actividades y tareas? Como te va el curso?
16. 14:29 Anise: yo hice mis actividades de la semana 1
17. 14:31 Anise: Yo estoy mui feliz, mas tengo algunas dificultades
18. 14:31 Marcos: muy bien...y ¿ya has empezado la semana 2?

19. 14:31 Marcos: ¿Cuáles serían?
20. 14:32 Marcos: digo... ¿Cuáles serían las dificultades?
21. 14:32 Anise: yo no tengo mucha práctica
22. 14:36 Marcos: ¿práctica en qué específicamente, Anise?
23. 14:36 Marcos: desarrolla mejor lo que tienes en mente...
24. 14:36 Marcos: ¡ánimo!

O excerto permite observar que, após o primeiro momento, revelado nos turnos 1 e 2, e o segundo momento, evidenciado nos turnos 3, 4, 5 e 7, o professor Marcos inicia o tópico da sessão perguntando se a aluna conseguiu ler a mensagem dele a respeito da troca do email dela no perfil de estudante (turnos 6 e 8). Depois de desenvolver esse tópico até o turno 14, ele inicia outro no turno 15 no que concerne às atividades e tarefas do curso EPT (*¿qué tal con tus actividades y tareas? Como te va el curso?*), avançando o tópico na sequência.

3.1.4 Quarto momento: “Despedida”

O quarto momento do chat educacional é materializado por meio de estratégias dos participantes com a finalidade de encerrar sua participação na conversação. Os interagentes, após conversarem sobre diversos assuntos, vão anunciando a sua saída do chat educacional no momento em que eles acham oportuno. Cumpre observar que, embora haja variação com relação às estratégias usadas pelos alunos, o que nos chama a atenção é que o aprendiz, na maioria das vezes, não expõe o motivo pelo qual ele diz “precisar” sair da sala virtual. A esse respeito, percebemos que ele apresenta uma “certa autonomia” se comparado em situações de aula presencial, na qual o estudante, geralmente, não sai da sala no horário que quiser. O excerto a seguir ilustra uma estratégia que traz uma justificativa para a partida do aluno da sala:

Excerto 8 (2ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 19:04 Tadeu: profesor tngo que ir a la iglesia
2. 19:04 Tadeu: digame que tengo que hacer ahora
3. 19:05 Marcos: bueno... ahora mismo ya nada....

O grifo, no excerto, mostra uma estratégia de saída iniciada pelo aluno Tadeu, o qual afirma que precisa sair porque vai à igreja. Nesse excerto, aparece o motivo pelo qual o

aprendiz afirma que necessita encerrar sua participação. Os dois excertos a seguir, retirados do curso da Irene, também ilustram justificativas para a iniciativa de saída das alunas:

Excerto 9 (8ª sessão de chat do curso da Irene)

12:26 Camila: Chicas, tengo que irme...voy a trabajar...vuelvo de allá a las 22 horas....

Excerto 10 (11ª sessão de chat do curso da Irene)

17:55 Denise: Lo siento pero ahora tengo que prepararme para el casamiento

17:55 Liliam: yo también...

17:55 Denise: Sí puedo!

17:55 Liliam: mañana charlamos....

17:55 Denise: Hasta mañana!

17:55 Liliam: adiós

Os grifos dos excertos (9) e (10) evidenciam os motivos para a iniciativa de saída da aluna Camila e Denise, respectivamente. Em (9), a aprendiz Camila menciona que precisa sair do chat porque tem que trabalhar. Em (10), a estudante Denise só usa o motivo de ter que se preparar para um casamento e as outras alunas inferem que ela está anunciando sua saída. Interessante que, ainda, nesse excerto, Liliam (turno 2) afirma “*yo también*”, significando que ela “sairá da sala também” e não que ela vá ao casamento. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, mostra a aluna Taís se despedindo sem expor o motivo da sua saída da sala:

Excerto 11 (22ª sessão do curso do Marcos)

1. 20:34 Taís: bueno Marcos, tengo que irme ahora, agradezco su atención y muchas gracias, saludos desde Jaboticabal.
2. 20:34 Taís: Buenas noches.
3. 20:35 Marcos: vale Taís!!
4. 20:35 Marcos: buenas noches para ti también!

O grifo, no excerto, mostra a iniciativa de Taís para finalizar sua participação no ambiente virtual. Percebemos que ela não justifica o motivo de sua saída, apesar de parecer dar importância às regras de polidez ao acrescentar o agradecimento e as saudações ao professor Marcos. Notamos que o professor aceita a tomada de decisão da aluna. Cumpre

considerar que o diálogo evidencia uma despedida mais cortês e formal. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, também revela a iniciativa de saída da aluna:

Excerto 12 (2ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:04 Tabata: profesora, tengo que irme... ?yo puedo?
2. 10:05 Irene: Claro, Tabata. Estaré hasta las 11h. Después que tengas una dirección skype ponla en tu perfil, ¿vale?
3. 10:05 Tabata: si... no sé como hacer eso pero voy a intentar...
4. 10:06 Irene: Si tienes algun problema deja un mensaje en el Foro General y te ayudamos (tus compañeros y yo).
5. 10:06 Tabata: solo descargó 39% hasta ahora...
6. 10:06 Irene: Uff, pesa demasiado el tutorial...
7. 10:06 Tabata: ah, muchisimas gracias!
8. 10:07 Irene: [Monica, ¿sigues aquí?]
9. 10:07 Monica: Sí, pero estoy un poco perdida, no conozco mucho del ordenador
10. 10:07 Tabata: me voy entonces... hasta pronto! profesora! Hasta Monica
11. 10:08 Irene: Hasta luego, Monica
12. 10:08 Participante: Hasta Thati
13. 10:08 Irene: oopsss, Hasta luego Tabata
14. 10:08 Irene: Monica, ¿te puedo ayudar en algo? ¿Qué quieres hacer primero?
15. 10:08 Tabata: jejeje.. hasta
16. 10:09: Tabata Epti salió de la sala

O primeiro grifo, no excerto, mostra que Tabata não justifica o motivo de sua saída da sala (*profesora, tengo que irme... ?yo puedo?*). É relevante ressaltar que ela pede confirmação para a professora Irene, que “aceita” a postura da aluna, dando apenas uma instrução à estudante (*Claro, Tabata. Estaré hasta las 11h. Después que tengas una dirección skype ponla en tu perfil, ¿vale?*). O turno 10 mostra a despedida da aprendiz, de forma mais individualizada, ao referir-se a cada pessoa presente no chat (professora e Mônica). Interessante observar que, no turno 11, a professora Irene “erra” o nome da aluna ao despedir-se de Tabata, corrigindo-se no turno 13. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, mostra uma despedida, revelando ser menos formal, entre a professora e alunas:

Excerto 13 (20ª sessão do curso da Irene)

1. 10:48 Liliam: ahora tengo clases también
2. 10:48 Liliam: besos :) [a]
3. 10:49 Irene: Beso y hablamos por los foros. [b]
4. 10:49: Bia Epti entró a la sala
5. 10:50: Liliam Epti salió de la sala
6. 10:50 Irene: Hola, Bia. Volviste ...
7. 10:50 Bia: bueno, sólo para me despedirme de ti porque mi ordenador no quiere trabajar hoy,,,,,besos y un buen final de semana!!! [c]
8. 10:50 Irene: Beso, Bia. Buen fin de fin de semana ... [d]
9. 10:51 Bia: hasta mañana en verdad!!
10. 10:52: Bia Epti salió de la sala
11. 10:55 Irene: Me voy también. Buen trabajo a todos ... [e]
- 11:00: Irene Profe EPTI salió de la sala

O excerto mostra que as participantes se despedem, de forma mais afetiva e íntima nos lugares indicados por [a], [b], [c], [d] e [e], diferentemente dos excertos (11) e (9), em que se usam as fórmulas mais tradicionais de despedida, respectivamente (+ formais) e (+ informal). Cumpre observar que, no excerto, essa maneira de despedir-se parece uma tentativa de aproximação para suprir a ausência do contato físico, já que, conforme reiteramos, a conversa é mediada por computador.

3.1.5 Quinto momento: “*Marca automática da plataforma Moodle, indicando que o participante saiu da sala*”

O quinto momento que marca a composição textual do chat educacional é a marca automática de saída da plataforma *Moodle*. Os demais participantes são “avisados” pelo próprio sistema que determinado usuário saiu da sala virtual. Esta marca, semelhante ao primeiro momento interativo do chat educacional, aparece escrita, na língua espanhola, a expressão “*nome do aluno*”, seguido da sigla “*Eptm*” + “*salió de la sala*”.

Nesse quinto momento, semelhantemente ao primeiro momento, não é a “voz” do aluno, que é projetada na tela do computador, mas sim a da própria plataforma *Moodle*. A partir dessa marca, todos os outros participantes que permaneceram na sala virtual têm a certeza de que o “outro” não está *on-line*, já que ele pode estar “presente na sala”, mas não

participar da conversação. O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, ilustra o quinto momento interativo da construção composicional do chat educacional.

Excerto 14 (29ª sessão do chat educacional do tutor Marcos)

20:23: Patrícia Eptm salió de la sala

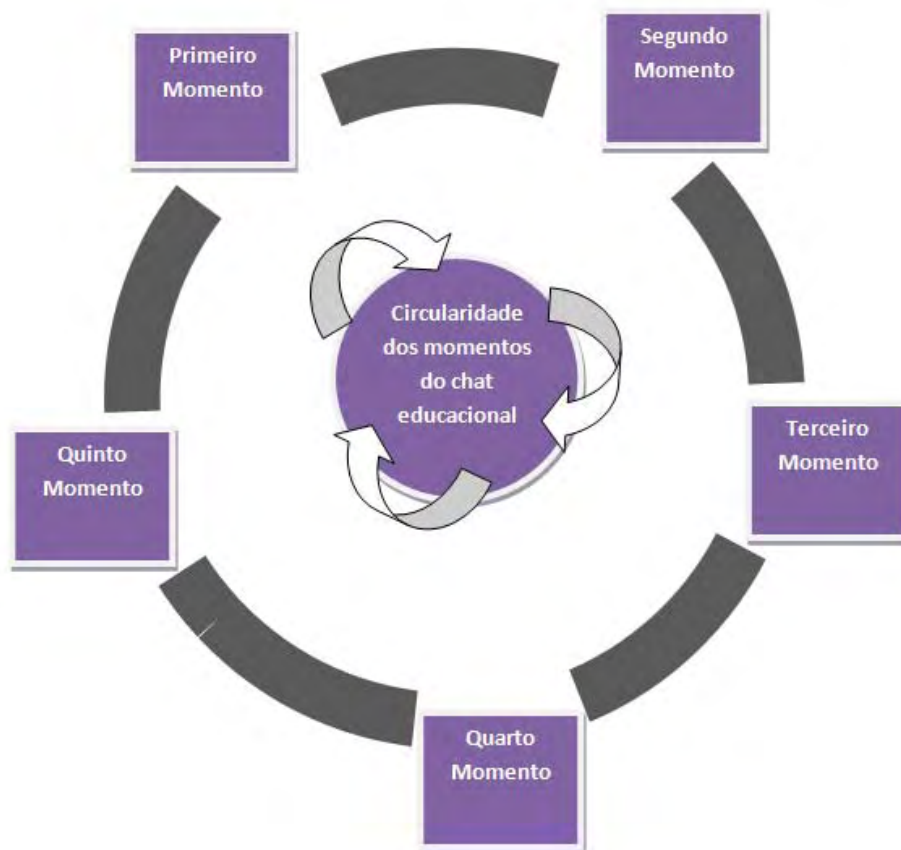
20:24: Cássia Eptm salió de la sala

Os cinco momentos analisados aparecem de forma muito clara. Eles compõem a organização textual do chat educacional e a combinação dos cinco momentos constrói a organização composicional do gênero chat educacional. No entanto, verificamos que, em algumas sessões, não ocorrem todos esses cinco momentos. Entendemos que isso possa ser explicado por problemas de queda de rede ou pelo fato de o usuário não sair da sala de chat, parecendo permanecer *on-line*.

Observamos, pela análise dos dados, que a ordem de realização dos momentos não está relacionada com a sessão em si mesma, mas sim com os participantes, mais precisamente com a chegada dos participantes da sala virtual. Dessa forma, não há uma ordem fixa de realização na sessão. Assim, o primeiro momento (*marca automática de entrada na plataforma Moodle*) não é necessariamente o primeiro que aparece e o mesmo acontece com os outros. Podemos afirmar que pode haver uma tendência em que os momentos apareçam na ordem: “*Marca automática de entrada da plataforma Moodle*”, “*Saudação inicial*”, “*Conversação*”, “*Despedida*” e “*Marca automática de saída da plataforma Moodle*”. Cumpre ressaltar que os cinco momentos interativos podem vir “misturados”, no desenvolvimento da sessão, de forma que possam ocorrer distintos momentos simultaneamente. Isso acontece devido a horários distintos da chegada de participantes ao ambiente, pois à medida que chega um novo usuário, a tendência é reaparecer todos os momentos novamente. Podemos dizer, portanto, que há uma circularidade dos cinco momentos interativos no decorrer de uma sessão. Dessa forma, haveria circularidade ou repetição dos momentos quando chegasse uma nova pessoa na sala. A figura a seguir ilustra essa circularidade nos chats educacionais investigados:

FIGURA 8

Circularidade dos momentos dos chats educacionais analisados



Entendemos que os *momentos* são etapas ou fases ou, ainda, regras de uma conversação de forma que “saudar”, “conversar” (sobre um tópico) e “despedir-se” são *momentos* ou etapas que também caracterizam uma conversação face a face. O que há de inovação nos chats educacionais ora investigados com relação a um texto conversacional face a face são os momentos interativos oferecidos pelo próprio sistema da plataforma *Moodle*: as marcas automáticas de entrada e as de saída do usuário na sala virtual, que constituem, respectivamente, o primeiro e o quinto momento.

A organização composicional, dos chats ora analisados, evidencia que o texto conversacional mediado por computador, na esfera educacional, segue uma ordenação igual a uma conversação face a face (saudação, conversação, despedida). O turno se constitui na principal articulação composicional do chat educacional. O conjunto de turnos constrói o todo da organização do chat, marcando, assim, o caráter conversacional e interativo da construção composicional do chat educacional. Entendemos por “turno”, no chat, “cada intervenção por escrito enviada ao interlocutor por meio da tecla “*enter*”. Em resumo, a

construção composicional do chat educacional incorpora e reflete as condições específicas e as finalidades da esfera educacional do gênero chat educacional, que se define como uma conversação institucional.

Os dados ora apresentados corroboram o que Araújo & Costa (2007) apontaram a respeito da organização composicional do gênero *chat*, na sua modalidade “aberta”, no que tange aos cinco momentos e a união deles na sua construção composicional. Nesse sentido, os cinco momentos evidenciados nos chats educacionais ora analisados revelam ser os “*cinco momentos interativos*” do chat aberto, estudado por Araújo & Costa (2007). No entanto, observamos que cada momento parece obedecer a uma particularidade específica de cada modalidade.

3.2 AS FUNÇÕES E A TEMÁTICA DOS CHATS EDUCACIONAIS NAS TURMAS DO EPT

No que concerne às funções desempenhadas pelo chat educacional, nos cursos EPT's, observamos que houve sessões em que havia a presença do(a) professor(a) e sessões em que ele(a) estava ausente, contando apenas com a presença de alunos. As tabelas a seguir abordam as funções dos chats levando em conta as sessões com a presença e a ausência do docente.

TABELA 5

Sessões de chat educacional em que havia a presença do docente

Sessões em que havia a presença do docente

- a) Para a interação dos participantes na língua-alvo (espanhol);
- b) Para saber o perfil e algumas informações pessoais do(a) aluno(a);
- c) Para explicar a organização e estrutura do curso;
- d) Para ajudar a resolver as atividades do curso (na maioria das vezes era o tutor que exercia esse papel);
- e) Para tirar as dúvidas dos alunos;
- f) Para saber como vão o curso EPT, os trabalhos, as atividades, as tarefas;
- g) As alunas contam sobre o andamento das atividades, das tarefas;
- h) Os/as estudantes querem saber como eles estão no curso EPT e seus rendimentos nele, suas “*calificaciones*”;
- i) Discussão sobre como organizar os alunos para a realização do trabalho final;
- j) Para o(a) professor(a) saber o andamento dos trabalhos em grupo;
- k) Para comentar sobre resultados de pesquisa de cada aluno;
- l) Para refletir sobre trabalhar em grupo;
- m) Para negociar o horário dos encontros via chat;
- n) Para saber a opinião dos alunos acerca do projeto final de curso;
- o) O docente lembrava aos alunos que ele(a) acrescentou alguma informação em outra “parte” do curso EPT (como, por exemplo, o “Fórum”) sobre algo que os auxiliaria na realização do projeto final do curso.

TABELA 6

Sessões de chat educacional em que não havia a presença do docente

Sessões em que não havia a presença do docente

- a) Ponto de encontro entre aluno-aluno para conversar sobre trabalhos em grupo;
- b) Divisão de tarefas entre os participantes do grupo de trabalho;
- c) Marcação de horário para um próximo encontro entre os componentes do grupo (sem o tutor) para mostrar o que cada um fez;
- d) Para “conhecer um pouco mais” (informações pessoais) sobre as colegas de grupo do trabalho final;
- e) Para tirar alguma dúvida com a colega, tais como dúvida de vocabulário;
- f) Quando um participante vê outro aprendiz *on-line*, na plataforma *Moodle*, um deles procura estabelecer uma conversa e fala sobre diversos assuntos (as atividades, o curso em si, a importância do curso EPT na vida pessoal, envio de uma mensagem assíncrona).

A partir dos aspectos levantados, nas tabelas, acima, as duas formas de sessão (com a presença e com a ausência do docente) se mostraram muito produtivas para o curso EPT's. Pensando em um agrupamento que envolva todos os itens das duas tabelas, temos as seguintes funções das sessões de chat: i) para tratar questões relativas ao próprio curso e ao seu andamento; ii) para o conhecimento pessoal de cada participante, criando um vínculo afetivo entre eles, já que o curso foi ministrado a distância; e iii) para estabelecer a conversação na língua-alvo, uma vez que percebemos que os interagentes viam no chat uma oportunidade de interação real de uso da língua estrangeira.

Destacamos que, com relação a essas duas formas de realização das sessões (presença e ausência do professor), podemos hierarquizar essas duas categorias, já que as sessões que contavam com a presença do docente parecem ser compreendidas pelos participantes como “oficial”, já que havia dia e hora marcada por eles para o encontro virtual. Já, nas sessões em que havia apenas alunos, observamos que poderia ser algum encontro agendado pelos aprendizes para discutirem assuntos referentes ao trabalho em grupo, do curso EPT, ou poderia ser, simplesmente, um “encontro casual” proporcionado pelo fato de alguns estarem, ao mesmo tempo, *on-line* na plataforma do curso. Entendemos, portanto, que cabe às sessões sem o docente uma função secundária em comparação com a outra categoria.

Para a análise da temática, nos *corpora*, levamos em conta os apontamentos de Fiorin (2006), mencionados na parte teórica deste trabalho. Para ele (op.cit.) “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (p. 62). O autor exemplifica com as cartas de amor, as quais têm conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas aborda um assunto específico.

As temáticas dos chats educacionais investigados parecem estar, intimamente, ligadas com as funções dos chats educacionais ora investigados. Nos *corpora*, observamos a presença de dois grandes eixos temáticos, entendidos como “gerais”, que são subdivididos por “subtemáticas”. O primeiro grande eixo está denominado por “*Temática 1*” e está relacionado às questões referentes, especificamente, ao curso EPT. Já o segundo grande eixo, nomeado por “*Temática 2*”, está ligado à vida pessoal dos participantes, sem que seja abordado o curso EPT. Dessa forma, colocamos abaixo esses dois eixos temáticos, que foram orientados pelos seguintes aspectos e/ou “subtemáticas”:

1º) *Temática 1*: Questões relacionadas especificamente ao curso EPT:

- a) funcionamento e organização do curso EPT;
- b) realização de atividades ou do trabalho final em grupo (ver o andamento das atividades/ ou do trabalho final em grupo proposto pelo curso EPT);
- c) eliminação de dúvidas relacionadas às atividades propostas pelo curso EPT;
- d) reflexões e/ou opiniões/ esclarecimento sobre alguma dificuldade de realização de tarefas encontrada no curso sobre algum aspecto do curso EPT.
- e) dúvidas sobre algum aspecto do curso.

2º) *Temática 2*: Questões relacionadas à vida pessoal dos participantes, sem que seja abordado o curso EPT:

- a) conhecimento entre os participantes
- b) conhecimento sobre algum aspecto da sua vida real, alguma experiência pessoal não-relacionada ao curso, quando o participante relata algum aspecto da sua vida pessoal/real.
- b) envolvimento pessoal entre os participantes.

O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, ilustra a primeira temática abordada:

Excerto 15 (6ª sessão de chat do curso do Marcos)

1. 14:13 Marcos: bueno Denise... ¿Qué te está pareciendo el curso?
2. 14:14 Marcos: ¿Estás consiguiendo hacer las actividades?
3. 14:15 Marcos: perdida en qué sentido Denise..
4. 14:18 Denise: En la realidad, no hice(no lo se) ninguna. ¿La segunda es DNI? ¿ Que tengo q hacer?
5. 14:20 Marcos: primero te convendría ler detenidamente la parte introductoria del curso.. Programa, Reglas de uso de los Foros,..y Tutorial Moodle EPT ...
6. 14:21 Marcos: allí encontrarás las directrices generales del curso (Programa), el uso del Foro (espacio donde subir los temas que te interesen, tus dudas, sugerencias,..etc)
7. 14:22 Marcos: por último tienes un mini-tutorial que te ayudará a conocer el entorno virtual Moodle si no lo conocias!1

Os grifos do excerto mostram a preocupação do professor Marcos não somente no que diz respeito ao curso EPT (ou melhor, o que a aluna Denise está achando do EPT), mas também se a aprendiz está conseguindo realizar as atividades propostas pelo curso. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, evidencia a segunda temática, isto é, o envolvimento pessoal entre os participantes:

Excerto 16 (19ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 12:38 Amanda: podemos ver con Irene y con los otros alumnos el día y la hora que todos o por lo menos la mayoría puede...
2. 12:39 Livia: Si, es una óptima idea. Y tu, que estás haciendo en este atual momento de tu vida?
3. 12:41 Amanda: estoy dando clases de Inglés y estudiando mucho para hacer un examen de nivel en español...
4. 12:42 Amanda: sigo viviendo lejos de mi familia porque ingresé en un concurso del gobierno en la ciudad de Luiz Antonio (cerquita de Ribeirão Preto)
5. 12:43 Amanda: mi familia vive en Itápolis...
6. 12:43 Livia: Fiqué impresionada con la cantidad de personas que hacen este curso y que incluso también dan clases de español..
7. 12:43 Amanda: qué te parece?
8. 12:45 Livia: Para mi es muy rico porque pudo vivir más intensamente en esto ambiente...
9. 12:45 Amanda: para mi también

10. 12:46 Amanda: el idioma español y todo que está relacionado a él me encanta muchísimo
11. 12:46 Livia: Hiciste algun grado, por exemplo, Letras...
12. 12:46 Amanda: sí
13. 12:46 Livia: Donde?
14. 12:48 Amanda: Hice en Jaboticabal y después segui haciendo especialización en Critica Literária en La Unesp de Araraquara
15. 12:48 Amanda: Y tú?
16. 12:48 Livia: Y Nívea, es de Araraquara mismo?
17. 12:49 Amanda: No sé. qué pena que no está aqui ahora...
18. 12:49 Amanda: hicimos una bella amistad...
19. 12:50 Livia: Si, a mí me gustó mucho trabajar con vosotras..
20. 12:50 Amanda: a mí también....
21. 12:51 Livia: Podremos seguir en contato por e-mail...
22. 12:51 Amanda: Estoy pasando un período difícil de mi vida y este curso , nuestra amistad... me calienta el corazón
23. 12:51 Amanda: Sí , claro!
24. 12:51 Amanda: Es un placer...
25. 12:53 Livia: Creo que a mi también hará falta el curso..
26. 12:54 Amanda: Creo que tendrán otros y podremos hacerlos también
27. 12:54 Amanda: Pedi a Irene que nos avise cuando tengas...
28. 12:55 Livia: Si, será muy imporante. Es una forma de obligar a ponermos en contacto mínimo con todos..

O excerto permite inferir que os participantes se “conheceram virtualmente” no curso EPT, já que, conforme reiteramos, o curso foi realizado totalmente a distância. Isso fica evidenciado pelas próprias trocas de informações pessoais entre as alunas. No entanto, reiteramos que alguns alunos já se conheciam presencialmente antes do curso EPT. No excerto, podemos observar que as duas alunas, Amanda e Lívia, conversam sobre assuntos pessoais (turnos 3, 4 e 5), fazem comentários sobre o curso EPT (turnos 6, 7, 8, 9, 19 e 20), falando da importância do curso EPT na vida delas (turnos 8, 22 e 25) e a intenção de continuar tendo contato via *e-mail* (turno 21).

Um fato que nos chamaram a atenção é o envolvimento pessoal que a aluna Amanda expõe, no turno 22, sobre a relevância do curso EPT e das amizades feitas por meio dele na sua vida (*Estoy pasando un período difícil de mi vida y este curso , nuestra amistad... me calienta el corazón*) para algo que é realizado por escrito e a distância. Outro fato que

merece destaque, dentro de um ambiente virtual, é o fato de que uma aluna, Lívia, não sabe dados pessoais de outra participante, Nívea, mas, mesmo assim, afirma que elas fizeram uma “bela” amizade. Esse fato é observado nas sequências dos turnos 16, 17 e 18. A tabela a seguir mostra os dois grandes eixos temáticos e as suas subtemáticas presentes em cada sessão do chat educacional das duas turmas de EPT ora analisadas:

TABELA 7
Temáticas do curso da Profª. Irene

S	Temática 1	Temática 2
1	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se os alunos conhecem a plataforma <i>Moodle</i>; • Tirar dúvidas sobre o funcionamento e organização do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre algum aspecto da sua vida real, alguma experiência pessoal não-relacionada ao curso, quando o participante relata algum aspecto da sua vida pessoal/real.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Saber se há dúvidas no curso; • Explicar o funcionamento da ferramenta do Fórum no curso; • Explicar sobre o funcionamento e organização do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna conta sobre seu estagio e a sua opção em realizar o curso.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar o funcionamento da ferramenta do Fórum no curso; • Falar sobre a primeira atividade do curso; • Explicar sobre o funcionamento e organização do curso; • Os alunos querem tirar dúvidas sobre atividades/tarefas; • A professora ressalta sobre a ferramenta fórum para a postagem das dúvidas dos alunos; • Os alunos comentam entre si sobre um programa (skype) e sobre o “tutorial” do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dois alunos perguntam como estão as respectivas famílias.
4	-	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna chega e se apresenta.
5	<ul style="list-style-type: none"> • A professora pergunta se os alunos viram as instruções das atividades que ela deixou no fórum; • A professora explica sobre as correções das atividades; • A professora explica sobre o aproveitamento que cada aluno terá do curso; • Uma aluna pergunta uma dúvida do curso para outra aprendiz. 	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas conversam sobre a procedência/profissão/experiência profissional de cada uma.
6	-	-
7	<ul style="list-style-type: none"> • A professora e alunas comentam sobre o andamento das atividades; • Uma aluna pergunta sobre o funcionamento do curso (data em que eles irão usar o skype) e a professora responde; • Uma aluna pergunta como serão organizadas as divisões dos grupos para a realização do trabalho final do curso; 	-

	<ul style="list-style-type: none"> • Discussão (professora e alunos) de como organizar/dividir os alunos para a realização do trabalho final; • A professora quer saber a opinião dos alunos com relação aos temas do curso; • Uma aluna comenta sobre suas dificuldades em fazer uma atividade; • A professora quer saber sobre o andamento das atividades do curso; se os alunos encontraram algum problema; • Tirar dúvidas dos alunos quanto ao funcionamento e atividades do curso. 	
8	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto de encontro entre aluno-aluno para conversar sobre o trabalho em grupo; • Conversa entre alunos para saber o que eles fizeram/pesquisaram até então sobre o trabalho final em grupo. 	-
9	-	-
10	<ul style="list-style-type: none"> • Comentar sobre uma sugestão da professora com relação ao trabalho final em grupo. 	-
11	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa entre alunos de diferentes grupos sobre o andamento dos seus respectivos trabalhos finais em grupo. 	-
12	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas contam o andamento do trabalho final em grupo. 	-
13	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna ajuda a outra com relação à informática; • Informa a outra aluna sobre o próximo dia do encontro via chat. 	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas falam sobre suas respectivas pós-graduação, profissão, residência, filhos, estado civil, curso de atualização, idade, experiência profissional, troca de MSN.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna pergunta a outra sobre o que ela acha do curso; • As alunas contam o andamento do trabalho final em grupo. 	-
15	<ul style="list-style-type: none"> • Duas alunas dizem que estão esperando as respectivas amigas do trabalho em grupo. 	-
16	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas contam o andamento das atividades. 	-
17	<ul style="list-style-type: none"> • A professora e as alunas comentam sobre o andamento dos trabalhos em grupo, sobre uma atividade de pesquisa do curso; • Os participantes comentam sobre o que aprenderam sobre Espanha no curso até então; • A professora ressalta sobre o uso do fórum; • A docente fala que deixou comentários sobre as tarefas dos alunos e pergunta o que eles acharam; • A professora pergunta o que os alunos aprenderam com o trabalho em grupo e os participantes se manifestam [reflexão sobre realização de um trabalho em grupo]; • Negociação dos horários e do dia da semana em que se ocorrem os encontros via chat; • A professora pergunta a opinião dos alunos sobre os conteúdos do curso, se há alguma sugestão para completar o quadro do turismo de Espanha; • No final da sessão, a professora quer saber se os alunos têm alguma dúvida sobre o conteúdo, sobre as atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas comentam que não querem perder o contato com a professora e que querem ser avisadas se houver outro curso semelhante ao curso EPT.

	<ul style="list-style-type: none"> • A professora indica às alunas um dicionário de espanhol <i>on-line</i> para tirar dúvidas de vocabulário da língua estrangeira; • A docente comenta qual será o tema da semana e que estará disponível no dia seguinte. 	
18	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas comentam sobre o andamento das atividades/tarefas do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma das alunas pergunta a outra se ela tem MSN o skype.
19	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna pergunta a outra se está gostando do curso; • Comentam sobre a possibilidade de um encontro presencial entre os participantes do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aprendiz pergunta a outra o que ela está fazendo naquele momento de sua vida; • Uma aluna comenta sobre sua profissão, estudos, cidade onde vive sua família, sua opinião com relação à quantidade de pessoas que fazem o curso EPT; • A outra aluna também faz dá algumas informações pessoais à colega: graduação, cidade onde cursou a graduação, pós-graduação; • Uma aluna comenta que está passando por um período difícil em sua vida e que a amizade delas “esquenta o coração” dela; • Elas querem continuar mantendo um contato por e-mail e dizem que sentirá falta do curso, já que está no final.
20	<ul style="list-style-type: none"> • A professora inicia a sessão perguntando como estão os dias de feriado; • A docente quer saber a opinião dos alunos sobre a proposta do projeto final do curso; • Os participantes comentam sobre o recebimento dos trabalhos finais; • Uma aluna quer saber sobre a atividade de expressão oral e a professora explica tanto o funcionamento como o deve ser falado nessa atividade; • Comentam sobre a possibilidade de um encontro presencial; • Algumas alunas comentam que não sabem usar skype e a professora dá algumas explicações; • Algumas alunas têm dúvidas sobre o formato do folheto; • A professora dá uma sugestão de um tipo de folheto turístico; • Comentam sobre a possibilidade de um encontro presencial; • A docente lembrou aos alunos que ela acrescentou um modelo completo de Folheto no Fórum; • As alunas tiram dúvidas com a professora sobre o folheto, sobre a apresentação formal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna fala sobre o que está fazendo em sua casa no momento do encontro via chat e o que fará no almoço.
21	<ul style="list-style-type: none"> • Comentam sobre o andamento das atividades. 	-

TABELA 8
Temáticas do curso do Prof. Marcos

S	Temática 1	Temática 2	Observação
1	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pergunta à aluna o que ela espera do curso EPT; • O professor informa sobre uma mensagem que postou no Fórum; • O professor quis verificar se a aluna “entrou” no curso <i>on-line</i>, se ela recebeu as mensagens do Fórum, se recebeu as mensagens por e-mail e se a aprendiz já havia usado o <i>Moodle</i> alguma vez e, enfim, se está funcionando bem o início do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> • O docente pediu para a aluna contar um pouco dela, o que a levou a buscar o curso; • A aluna conta sobre seus ascendentes espanhóis. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas dizem que gostaria de informações acerca do primeiro encontro, das tarefas e o professor ressalta que as aprendizes perguntassem suas dúvidas com relação ao curso; • O professor diz que a primeira semana é para os alunos se apresentarem uns aos outros e para conhecer o ambiente <i>Moodle</i>; • O docente explica a organização e estrutura do curso, assim como dos encontros via chat (horário, dia da semana, avaliação). Além disso, ele explica a função do chat no curso EPT. Ainda, comenta também sobre o uso do Fórum e pergunta se há um determinado programa instalado no computador da aluna, ajudando a instalá-lo; • O tutor menciona sobre o programa Skype para utilizá-lo no curso; • O professor quer saber como vão as atividades do EPT, fala da tradução de uma palavra de origem inglesa para a sua correspondência em espanhol; • Uma aluna diz que está tendo problemas com o chat do EPT; • O docente se certifica se uma aluna viu um vídeo do curso; • O tutor tira algumas dúvidas dos alunos, como, por exemplo, se haverá aula no próximo sábado, se há problema que o Skype esteja em português, a data de entrega das atividades; a realização de algumas atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna quer saber o motivo pelo qual o professor mora em Niterói; • O professor conta que morou na Espanha; • O docente pergunta a um aprendiz onde ele estuda Letras. 	
3	<ul style="list-style-type: none"> • O docente dá as instruções a um aluno para a realização de um exercício do EPT; • Explicação do uso da ferramenta Fórum do EPT; • O professor anima aos alunos para usarem o Fórum. 	-	
4	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos comentam o andamento de uma atividade. 	-	
5	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aprendiz diz que respondeu as perguntas no fórum; • Um aluno fala que está com dúvidas para responder uma atividade do EPT (exercício 	<ul style="list-style-type: none"> • Um aluno dá o seu e-mail para que a colega o adicione ao MSN. 	

	<p>sobre DNI) e o professor o ajuda;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O docente lembra aos aprendizes sobre a data de entrega das atividades e tarefas, além de reforçar que as dúvidas serão tiradas durante a semana através do Fórum; • Uma aluna solicita músicas ao professor, o qual indica a “videoteca” do EPT para essa finalidade; • Brincadeira entre alunos e professor com relação à preocupação de um aluno em fazer certo exercício do curso. Assim, em seguida o professor e uma aluna ajudam o aprendiz, discutindo sobre essa atividade; • O professor reforça aos discentes para ficarem atentos ao Fórum e ao e-mail, pois por meio deles serão passadas novas instruções; • Após o docente se despedir, os alunos continuam a conversarem sobre uma atividade do curso. 		
6	<ul style="list-style-type: none"> • O professor “encontra” uma aluna que não havia aparecido no chat ainda e lhe deseja boas vindas. Ela pergunta como foi a aula (chat) anterior; • O docente pergunta o que ela está achando do curso, se está conseguindo fazer as atividades. O tutor fala para ela ler as instruções iniciais disponíveis no EPT; • O professor tira as dúvidas dos alunos sobre atividades (data de entrega, instruções) e sobre o uso do Skype. O tutor reforça sobre o uso do Fórum para a postagem das dúvidas dos alunos; • O docente saúda uma aluna que chega na sala de chat e pergunta se ela conhece suas colegas de curso EPT; • O professor pede que os alunos se apresentem, contando seus dados acadêmicos e não-acadêmicos e o motivo de fazer o curso EPT; • Uma aluna pergunta a data do próximo encontro via chat e o professor diz o dia e o horário, reforçando sobre o Fórum, que por meio dessa ferramenta serão dadas informações de aviso (horário e/ou atividades extras); • Uma aluna tira uma dúvida com o professor sobre uma tarefa e o professor aproveita para explicar a organização do curso EPT (diz que todo sábado começará uma nova semana no curso); • Uma aprendiz pergunta uma definição/tradução de duas palavras escritas em espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> • A aluna fala que trabalhou, anteriormente, com o Moodle com uma professora conhecida entre os participantes; • Os participantes se apresentam, contando seus dados pessoais, como nome, cidade de residência, profissão e o motivo de fazer o curso EPT; • O docente pergunta se os aprendizes conhecem algo de Espanha e eles respondem que gostariam de conhecer cidades, como Sevilha, Madri. 	•
7	<ul style="list-style-type: none"> • A única aluna presente, na sala de chat, pergunta ao professor o significado de duas palavras escritas em espanhol; • O professor pergunta como vão as atividades; • O docente e a aluna conversam sobre o rendimento dela no EPT; Ele pergunta se ela já entrou no Fórum; • O tutor comenta sobre o período de realização do chat tendo em vista que esse dia é feriado; • A aluna quer saber o que ela faz quando não “vai à aula” (isto é, quando não participa do 	-	

	<p>chat);</p> <ul style="list-style-type: none"> • O docente e a aluna conversam sobre os encontros do chat. Ele ressalta que a aprendiz pode acompanhar pelo Fórum. 		
8	<ul style="list-style-type: none"> • Houve uma pergunta indagando se havia encontro aquele dia de então [deve ter tido problema de queda de rede, pois não houve nenhuma resposta]. 	-	Saudações
9	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pergunta à aluna se ela conseguiu ler a mensagem dele sobre a questão de mudança de email do perfil de estudante; • Ele quer saber como vão as atividades, as tarefas, enfim, o curso. A aprendiz diz que está feliz, mas que tem algumas dificuldades e ambos conversam sobre isso; • O docente ressalta sobre o uso do Fórum para a postagem das dúvidas dos alunos. Ele quer saber como vai a segunda semana do EPT, já que cada semana apresenta um tema; ele sugere a “videoteca” do curso EPT para ajudar nas atividades da segunda semana; • A aprendiz comenta que viu o vídeo sobre Galícia, dentre lugares, e o tutor pergunta o motivo dessa escolha; • O docente pergunta quais são as coisas de Espanha que encantam a aluna; • O tutor chama a atenção sobre o prazo da 2ª semana, pedindo para a aluna não descuidar dessa semana. A aprendiz pergunta ao docente a data do próximo encontro via chat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ao expor o motivo pelo qual escolheu o vídeo de Galícia, a aprendiz diz que seus avós vieram dessa região; • O professor diz que na região que ele mora, em Niterói, há uma colônia bastante grande de galegos; • Opinião da aluna sobre o que a encanta em Espanha; • A estudante diz que sua filha tem uma colega argentina, mas que atualmente vive no Brasil. 	
10	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pergunta a uma aluna o que está parecendo tudo aquilo (tudo relacionado ao curso EPT). Além disso, pergunta como ela está com relação ao curso, às atividades, às tarefas. • O tutor apresenta uma aluna que chega à outra participante; • Os aprendizes tiram suas dúvidas (uso do Skype, sobre exercício); • O tutor diz que avisará os alunos sobre o próximo encontro <i>on-line</i> via chat e sobre o encontro via Skype; • Docente e aprendiz testam juntos o programa Skype; • O professor lembra às alunas que aquela semana de então seria definido o grupo para os trabalhos da semana 2; • O docente pergunta o andamento das atividades do EPT. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma das aluna diz que realiza estágio departamental com determinada professora. 	
11	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pergunta como está o andamento do curso e a aluna menciona que tem algumas dúvidas com relação a uma certa atividade. Ele recomenda o Google para a aluna pesquisar acerca de uma caverna em Cantábria. A aluna pede outra recomendação para outras atividades e o professor dá dicas. • O tutor e outra aluna conversam sobre as atividades do curso EPT. Ele pergunta para ela como vai o curso, quais são as suas impressões. 	<ul style="list-style-type: none"> • O docente pergunta se é a primeira experiência em aprendizagem a distância. 	

	<p>Ela fala que às vezes tem dúvidas e pergunta como será o trabalho final de curso. O professor fala brevemente sobre esse trabalho final. A aprendiz comenta sua preocupação com os seus erros ortográficos, sinal de pontuação de acordo com a norma espanhola. Comentam sobre um questionário do EPT.</p>		
12	<ul style="list-style-type: none"> O professor pergunta como vão as atividades (a sessão se encerra com tal pergunta). 	-	Saudação;
13	<ul style="list-style-type: none"> O professor menciona que se há alguma dúvida, ele estaria ali; O docente e a aluna conversam sobre notas e avaliação do curso EPT. Ele e as alunas comentam sobre as atividades (dificuldade de fazer algum exercício e de abrir um arquivo da atividade). O tutor ajuda os aprendizes a resolverem algum aspecto de algumas atividades; Uma aluna quer saber sobre as atividades da primeira semana que não estão mais <i>on-line</i>; As alunas têm dúvidas com relação a atividades da primeira semana; As alunas comentam sobre a realização das atividades, sobre a data de entrega dessas atividades, se determinada atividade deve ser feita em grupo ou não; O professor reforça sobre o uso do fórum para a postagem de dúvidas. Ele diz que escreverá no fórum a explicação da semana 3. 	<ul style="list-style-type: none"> Duas aprendizes conversam pela primeira vez via chat e uma pergunta à outra a cidade de residência, se está gostando do curso, sua profissão; Um aluno diz ao professor que na semana seguinte ele estará no Rio de Janeiro 	
14	<ul style="list-style-type: none"> Uma aluna pede a ajuda do professor para a realização de uma atividade. Ele diz que não pode, pois é para ela pesquisar. Ela insiste e ele acaba ajudando-a; A única aluna presente confirma a data de entrega das atividades. 	-	
15	-	-	<ul style="list-style-type: none"> Apenas saudações.
16	<ul style="list-style-type: none"> As alunas conversam sobre o andamento do trabalho final em grupo. Elas comentam sobre a tradução de uma palavra em espanhol. As aprendizes agendam outro encontro via chat. 	<ul style="list-style-type: none"> Uma das alunas deseja boa-viagem a outra. 	
17	<ul style="list-style-type: none"> Uma aprendiz pergunta a outra se colega gosta do curso EPT, o que está achando dele. Ela diz que gostaria de saber suas notas; Elas comentam sobre o andamento do trabalho final em grupo e distribui tarefas referentes a esse trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Uma aluna comenta sobre as aulas que ela ministra, sobre o fato de estar casada e ter que cuidar da casa e do marido; 	
18	<ul style="list-style-type: none"> Uma aluna pergunta à outra se ela conseguiu responder as tarefas da semana. 	-	
19	<ul style="list-style-type: none"> As alunas conversam sobre o recebimento de respostas das agências de viagem espanholas; O professor quer saber quais foram as estratégias de contato das aprendizes com relação às agências espanholas; 	-	

	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna pergunta a data de início da semana 4; • Uma aprendiz quer saber se as agências espanholas não responderem quais serão as consequências. 		
20	<ul style="list-style-type: none"> • A única aluna presente na sala de chat diz ao professor que precisa de site para compreender melhor uma atividade. O tutor não entende o que ela quer dizer e a sessão termina com uma indagação dele, o qual quer saber quais sites ela se refere. 	-	
21	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aprendiz diz que não consegue pôr palavras no glossário; • Uma aluna comenta que não foi feliz com seu grupo de trabalho e conversa com o tutor a esse respeito; • O docente quer saber como vão as atividades. • O tutor explica o uso de “muy” e “mucho”; • O professor e uma aluna conversam sobre a foto do perfil do curso EPT. Eles comentam sobre participação de trabalhos em grupo; • O docente quer saber o andamento do trabalho de envio de <i>e-mail</i> às agências espanholas. 	-	
22	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas e o professor conversam sobre o andamento do trabalho final em grupo. Elas perguntam se já estão disponíveis as atividades da semana seguinte, sobre o glossário; • O docente comenta sobre o prazo disponível para os exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna comenta que em uma viagem para Argentina, as pessoas perguntavam se o nome dela era nome; • Uma aprendiz diz que tem curso na UNESP. 	
23	-	-	Somente uma saudação do professor.
24	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas se encontram para conversar sobre o trabalho em grupo e sobre um próximo encontro entre elas via chat; • Uma das alunas diz que escreverá no fórum para outra colega de turma. 	-	
25	<ul style="list-style-type: none"> • Continuação da temática da sessão anterior. 	-	
26	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas conversam sobre o andamento do trabalho em grupo. 	-	
27	-	-	Não houve nenhuma temática em desenvolvimento . Houve somente saudação.
28	<ul style="list-style-type: none"> • O único turno da sessão é usado para perguntar se haveria encontro via chat naquele dia de então. 	-	
29	<ul style="list-style-type: none"> • As alunas conversam sobre o andamento do trabalho em grupo, procurando juntas resolver algo sobre esse trabalho. 	-	
30	<ul style="list-style-type: none"> • O professor e uma aluna conversam sobre as 	<ul style="list-style-type: none"> • O docente pergunta 	

	<p>dúvidas dela referente a um exercício;</p> <ul style="list-style-type: none"> • O docente e as alunas conversam sobre outras atividades, sobre sites de pesquisa, sobre as dificuldades dos alunos em geral, assim como dificuldades de se relacionar e trabalhar em grupo, sobre as notas e comentários dos exercícios, sobre o aprendizado no curso EPT e a felicidade de cursar o EPT. • O professor pergunta em que medida o curso EPT está ajudando as alunas a conhecer um pouco sobre Espanha e a indústria do turismo espanhol; • Uma aluna comenta sobre uma atividade de vídeo disponível, no curso EPT, que a encantou; • Os alunos conversam sobre a importância do curso para a aprendizagem deles, sobre a vontade de que ocorram outros cursos como o EPT, sobre a data de encerramento do curso EPT; • O professor ajuda uma aluna a resolver um exercício que ela está em dúvida. 	<p>às alunas quais delas trabalham ou trabalharam com turismo ou algo relacionado com ele. Uma aluna comenta que ela é formada em turismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna comenta que conheceu Espanha. 	
31	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna comenta: que é difícil falar com muita gente ao mesmo tempo, que as dúvidas dos outros são parecidas com as suas, que as mensagens enviadas ao chat demoram um pouco para aparecer na tela, que ela não teve muita sorte com seu grupo de trabalho, que ela não conseguiu conversar com uma colega do EPT que estava conectada. O professor dá uma sugestão para a aprendiz deixar uma mensagem no fórum para a colega. • Um aprendiz quer saber se as atividades dele estão em dia, que dia termina o curso EPT; • Uma estudante comenta que gostaria que o professor visse um vídeo que ela encontrou para a tarefa do curso; • Uma aluna pergunta o motivo pelo qual sempre os participantes do curso EPT perdem a conexão; • Uma aprendiz pergunta a outra se ela fez algo de um determinado exercício e elas conversam sobre esse exercício. O professor pergunta a elas o que está acontecendo, qual é a dúvida. O tutor, após discutir isto com as estudantes, comenta que, se existirem outras dúvidas, é para postar no fórum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aluna pergunta se o professor tem MSN; • O docente pergunta a um aluno como foi o concurso que ele fez no Rio de Janeiro. 	

Legenda:

S = sessão

- = ausência

A partir dos dados das tabelas 7 e 8, acima, observamos que a temática predominante nos dois cursos analisados é a temática 1, havendo poucas ocorrências da

temática 2. As tabelas apresentam também uma coluna, intitulada “observações”, na qual constam algumas informações importantes relacionadas com a sessão, já que houve também sessão em que não foi desenvolvida nenhuma temática, ficando apenas com as saudações, explicado por motivos de quedas de rede. A próxima seção, configurando a segunda parte de análise deste trabalho, abordará as estratégias de construção textual nos *corpora*.

PARTE 2: ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL

Antes de iniciar a análise das Estratégias de Construção Textual que se inscrevem na superfície textual, abordamos, aqui, a concepção de linguagem que os participantes dos dois cursos EPT's apresentam diante de uma conversação escrita síncrona mediada por computador voltado para a esfera educacional – o chat educacional. Entendemos ser relevante abordá-la antes de expormos as estratégias, pois as retomaremos em nossa análise. Apresentamos alguns excertos bastante reveladores, retirados dos dois cursos EPT's, no que concerne à concepção de linguagem do chat:

Excerto 17 (2ª sessão do curso da Irene)

10:27 Participante: profe, no hablo muy bien español, por eso necesito que me corrijas con frecuencia, es possible?

Excerto 18 (7ª sessão do curso da Irene)

10:50 Irene: Amanda y Nívea, habéis llegado más tarde en el chat. Ya hemos hablado aquí sobre la división de los grupos para la Tarea de la semana 3. Os voy a poner las informaciones en el Foro, ¿vale?

Excerto 19 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 10:54 Nívea: Quiero decir que cuando lhamo a todos de niño e niñas hablo con muy afecto
2. 10:54 Irene: Y podemos hablar un poco sobre como van las actividades de la semana y ... sobre otras cositas que querráis ...

Excerto 20 (2ª sessão do Curso do Marcos)

18:08 Andréa: Ahora comprendí lo que estaban hablando

Excerto 21 (31ª sessão do curso do Marcos)

1. 20:37 Marcos: ¡Hola Marta!!
2. 20:37 Marcos: pensaba que te habías ido!!
3. 20:38 Marta: es que es muy difícil hablar con mucha gente al mismo tiempo
4. 20:39 Marta: entonces aprovecho para ver las dudas de los otros
5. 20:39 Marta: pues pueden ser las mismas que las mías
(...)
6. 20:46 Marcos: es verdad... hablar con varios a la vez es complicado.... pero es tb una forma que tenéis para interaccionar entre vosotros...
7. 20:46 Marta: la actividad 2 está me preocupando
8. 20:47 Marta: es así que escribe?
9. 20:47 Marcos: lo que he notado es que nunca os buscáis para conoceros entre vosotros... fuera incluso del grupo de trabajo...

Os excertos acima permitem observar, por meio das escolhas lexicais (verbo *hablar*), que os participantes (professores e alunos) dos dois chats se “*sentem falando*” ao se interagirem nesse ambiente. Nesse sentido, a concepção de linguagem do chat é da *modalidade falada*. Os próximos excertos reiteram essa análise:

Excerto 22

10:29 Irene: [Me alegra "escuchar" eso,Cintia. Intentemos no perder el contacto en cuanto termine el curso ... seguro nos veremos en otros también ...]

Excerto 23 (29ª sessão do curso do Marcos)

- 19:49 Marcos: ¡Turismóloga!!!
- 19:49 Gabriela: sí!
- 19:49 Marcos: me gusta el término...
- 19:49 Gabriela: sabes o que es?
- 19:50 Gabriela: rrss...
- 19:50 Patrícia: Es estudiante de turismo?
- 19:50 Patrícia: no!!!!
- 19:50 Marcos: sí, sí.... es que hacía mucho que no lo "escuchaba"!!!! [a]

Os dois excertos mostram, respectivamente, que os professores Irene e Marcos “*sentem-se escutando*”, ao interagirem por meio do chat. O uso das aspas, na opção lexical

“*escuchar*”, evidencia que eles têm consciência de que estão interagindo em uma “nova espécie de comunicação” (CRYSTAL, 2005). Observamos que o processo de escutar é usado em detrimento do processo de leitura, já que o chat se define, conforme reiteramos, por uma conversa escrita. Cumpre ressaltar que houve raros casos em que os interagentes mencionavam que estavam em processo de escrita. O excerto a seguir ilustra essa questão:

Excerto 24 (19ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 12:33 Livia: Bueno, Amanda, como ya debes ter notado, yo no hablo, o mejor no escribo correctamente en español porque soy muy nova en las practicas de escribir español. Es probable que yo ni perceba erros....
2. 12:34 Amanda: sin problemas...

O excerto mostra que a concepção de linguagem de fala, de Amanda, no que concerne ao chat (*yo no hablo [correctamente]*) é reformulada, corrigida pelo enunciado (*o mejor no escribo correctamente en español porque soy muy nova en las practicas de escribir español*). Nesse sentido, há evidências de que a aluna considera-se *falando* ao interagir via chat, mas tem consciência de que está diante de um processo de escrita. Pode ser por esse motivo que é tão discutido entre os autores estudiosos da linguagem do chat (CRYSTAL, 2002; HILGERT, 2000; SÁ & MELO, 2003; LÓPEZ GARCÍA, 2005; SANMARTÍN SÁEZ, 2003) a dicotomia oral *versus* escrita quando se trata da definição de chat. Entre esses autores, citamos, por exemplo, López García (2005) que, segundo o qual, o modelo de comunicação próprio do chat é um híbrido da comunicação oral e escrita.

Os dados ora analisados, ao mesmo tempo em que evidenciam que os participantes “se sentem falando”, fato que corrobora o que outros trabalhos apontaram a respeito do chat (HILGERT, 2000; SANMARTÍN SÁEZ, 2007), os interagentes se mostram muito preocupados com a “forma de falar”, ou melhor, “forma de escrever” no que concerne à adequação à norma, como evidenciam os excertos (24) e (17), o qual a aluna solicita à professora Irene que a corrija. No entanto, inferimos que essa aprendiz tem consciência de sua produção escrita. A partir de agora, abordaremos as estratégias de construção textual nos *corpora*.

3.3 REPETIÇÃO DE LETRAS (VOGAL E CONSOANTE)

A *repetição de letras* é uma das marcas do processo de constituição dos dois chats educacionais ora analisados. Parece não haver dúvidas que a *repetição de letras* representa, na linguagem escrita mediada por computador, o “*alongamento vocálico*”, típico do texto falado. Em nossos *corpora*, houve a repetição de vogal e de consoante e o maior índice de repetição foi a de vogal, embora tanto uma quanto a outra fosse uma tentativa de aproximar, de imitar, conscientemente ou não, os alongamentos vocálicos da fala. Talvez isso se explique porque os próprios interlocutores “se sentem falando”, como defende Hilgert (2000). O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, mostra a repetição de vogais:

Excerto 25 (5ª sessão do curso do Marcos)

1. 20:49 Tadeu: Reginaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa
2. 20:49 Marcos: ... un poco raro, lo sé!
3. 20:49 Tadeu: que cosa locaaaaaaaaa
4. 20:50 Regina: haehuaehuaehuaehuae
5. 20:51 Marcos: aprender una lengua extranjera significa tb comprender las "rarezas" del otro...
6. 20:51 Marcos: bueno chicos..
7. 20:51 Marcos: ya se va haciendo tarde y tendré que salir dentro de poco...
8. 20:51 Marcos: os voy a dejar por hoy¿vale?
9. 20:51 Regina: vale
10. 20:52 Tadeu: vale
11. 20:52 Tadeu: pero "Regina, quedase allí"
12. 20:52 Tadeu: por favor
13. 20:52 Marcos: Estáoos atentos al Foro General (y a los emails!) pues habrá nuevas instrucciones allí.. ¿De acuerdo?
14. 20:53 Regina: si

Como podemos observar, no excerto (25), o aluno Tadeu chama sua colega Regina e o recurso usado por ele, no contexto de chamamento, é a repetição da vogal. Se lêssemos em voz alta essa sequência, com certeza, identificaríamos com os alongamentos vocálicos típicos da fala. A esse respeito, acreditamos que a intenção de Tadeu é aproximar a sua linguagem puramente escrita dessa sessão de chat com a oralidade. O próximo excerto,

14. 20:53 Patrícia: na semana passada o trabalho da semana 3 foi entregue até 4^a
15. 20:53 Regina: acheiii um dos sites
16. 20:53 Regina: prontoo
17. 20:53 Patrícia: já mas não encontrei nada
18. 20:53 Regina: por esse site é mtooo fácil

O trecho (27) deve ser compreendido como parte de um contexto em que a aluna Regina contava à Patrícia que perdeu os sites que ela usou para fazer algo. Inferimos que ao mesmo tempo em que Regina conversava com a colega, procurava os sites e houve um momento que ela encontrou-os. Foi exatamente nesse momento que Regina usou a repetição de vogais em três léxicos, conforme indicam os grifos (turnos 15, 16 e 18). Essa repetição representa o alongamento vocálico de alegria, de surpresa por ter reencontrado o site, indicando intensidade. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, corrobora a análise no que concerne à *intensidade* revelada pelo uso da repetição de letra:

Excerto 28 (3^a sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:54: Elisa Epti entró a la sala
2. 10:54 Bia: todavía no lo tengo..pero puedes mandarme el site por el mail....voy a descargarlo en mi ordenador
3. 10:54 Elisa: Hola, estoy de vuelta...
4. 10:54 Bia: Hola Elisa,,,,,cómo estás?
5. 10:55 Irene: Hola Elisa, has vuelto ...
6. 10:55 Elisa: Hola Bia y Marcio...
7. 10:55 Elisa: Estou bien y vosotros...
8. 10:55 Marcio: Hola querida.
9. 10:55 Marcio: estoy maravilloso como siempre.
10. 10:56 Irene: Barbara, puedes descargar el skype desde la página inicial del curso, hay un enlace en la HERRAMIENTA DE PRODUCCIÓN ORAL
11. 10:56 Elisa: Sí yo sé...rs
12. 10:56 Bia: estoy muuuuuuuuyyyyyyyyyyyyyyy bien
13. 10:56 Bia: gracias profe....me había olvidado de este detalle

O excerto mostra a estudante Elisa, ao entrar na sala virtual (turno 1) perguntando se os participantes estão bem. Bia responde positivamente (turno 12), usando as repetições de vogais (“u” e “y”) que formam o advérbio “muy” para indicar que ela está bem demais, sugerindo intensidade. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, ilustra que a

repetição de *consoante* também pode sugerir o alongamento *vocálico*. O trecho mostra que as alunas Ana e Andréa deveriam escolher dois turistas de uma opção de seis propostos pela atividade do curso EPT:

Excerto 29 (31ª sessão do curso do Marcos)

1. 21:38 Marcos: para la tarea tendréis que elegir dos (2) tipos de turistas de los 6 propuestos...
2. 21:38 Ana: y ya está
3. 21:39 Ana: andréa?
4. 21:39 Marcos: y prepara un fin de semana para cada uno de los 2 tipos elegidos...
5. 21:40 Ana: andréa, elijamos los dos tipos ahora, y después (mañana) te envío lo que hice y
6. 21:40 Ana: juntamos nuestras ideas!
7. 21:41 Ana: Y entonces?
8. 21:41 Ana: para mí, está bien un estudiante y ...
9. 21:41 Andréa: La pregunta es...¿Tenemos que hacer una asociación con nuestro proyecto inicial?El Turismo de Estudio
10. 21:42 Ana: marcos dijo que no
11. 21:44 Ana: entonces....
12. 21:45 Andréa: ¿cuál de ellos pensaste?
13. 21:46 Ana: El estudiante y el aventurero ya que la noche española ofrece mucha
14. 21:46 Ana: mucho para el trasnochador
15. 21:47 Andréa: ¿AHNNNNNNNNNN?¿Cuál es tu objetivo?
16. 21:48 Ana: pensé en actividades po el día y por la noche igualmente baratas, una vez que ambos viajan con poco dinero
17. 21:48 Ana: qué te parece?
18. 21:49 Andréa: Espera Ana
19. 21:50 Andréa: Marcos, pensaba que nosotras tendríamos que asociar todos los trabajos el turismo elegido....en nuestro caso el Turismo de Estudio
20. 21:51 Andréa: Pues fue de esa manera que hiciste la división de los grupos...¿no es?
21. 21:52 Andréa: Entonces, en ese caso....¿podemos elegir una peña de adolescentes y que no quieren nada del estudio?
22. 21:55 Andréa: ¿Marcos?
23. 21:56 Ana: dónde está
24. 21:56 Ana: el?
25. 21:56: Andréa Eptm salió de la sala

26. 21:57 Ana: marcos???

No excerto (29), observamos que a opção de Ana, ao escolher “*el estudiante*” e “*el aventurero*” (turnos 8 e 13), parece causar uma mistura de hesitação, surpresa e estranhamento na colega Andréa, indicado pelo elemento “AHNNNNNNNNNN”, cuja forma sugere representar o alongamento vocálico da forma não-lexical “*ahn*”, que pode ser: i) um marcador discursivo basicamente interacional (URBANO, 2006); e ii) uma expressão hesitativa (MARCUSCHI, 2006a).

Esse fato se torna relevante, pois a expressão de “AHNNNNNNNNNN” reproduz dois traços da fala simultaneamente: o alongamento vocálico e a expressão hesitativa “*ahn*”. A esse respeito, cumpre considerar que essas duas características da fala são compreendidas como fenômenos que materializam a hesitação nessa modalidade. Isso significa, portanto, que o chat reproduz estratégias da fala. Ainda, no excerto, a forma não-lexical “AHNNNNNNNNNN” é relevante na interação, já que permite à escrevente ganhar mais tempo para iniciar uma resposta à sua interlocutora.

Além disso, a forma não-lexical “AHNNNNNNNNNN” indica marcas de *coprodução discursiva*, refletida na materialidade linguística do texto, sinalizando o acompanhamento e o envolvimento da parte de Andréa do que está sendo “falado” pela sua interlocutora. O excerto permite observar uma coocorrência de recursos (maiúscula e repetição de letras) usados, na grafia da forma não-lexicalizada, auxiliando a aprendiz na construção de sentido. Parece que a intenção da escrevente, ao usar a maiúscula, é marcar a mudança de entoação apenas na forma não-lexicalizada, reforçando o sentido de surpresa diante da opção da colega. Esse efeito de surpresa é dado também pelo uso dos sinais de interrogação, o qual agregado à forma não-lexicalizada (¿AHNNNNNNNNNN?), além de sugerir um efeito de surpresa, revela uma contra-argumentação, evidenciado pela indagação que o sinal indica. O excerto, a seguir, retirado também do curso do Marcos, mostra outro caso de repetição de letras em uma forma não-lexicalizada:

Excerto 30 (16ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 18:55 Fátima: voy a me despedir de ustedes caso caia
2. 18:55 Gabriela: estoy de saida bien?
3. 18:55 Fátima: hasta luego
4. 18:55 Fátima: besos
5. 18:56 Gabriela: hasta luego

6. 18:56 Fátima: buena viaje gabriela
7. 18:56 Gabriela: besos
8. 18:56 Gabriela: muchas gracias
9. 18:56 Denise: hasta pronto chicas
10. 18:56 Gabriela: ooooooooo gracias!! rss...
11. 18:57 Gabriela: hasta luego!
12. 18:57: Gabriela Eptm salió de la sala
13. 19:00: Fátima Eptm salió de la sala

O grifo do turno 10 mostra uma sequência de “o”, que corresponde a uma forma não-lexicalizada tanto do ponto de vista da modalidade escrita como da falada. No excerto, a forma não-lexicalizada representa sons típicos da oralidade, representando também o alongamento vocálico da fala, uma vez que a intenção da escrevente parece ser aproximar e transpor esse traço de oralidade para um texto puramente escrito em uma tentativa de evidenciar emoção, pois o trecho pertence a um contexto de despedida entre Fátima e Gabriela, a qual fica muito agradecida com o desejo de “boa viagem” da colega (turno 6). Notamos que Gabriela, muito agradecida (turno 8), reitera o agradecimento, escrevendo a forma não-lexicalizada, sugerindo maior aproximação entre as estudantes. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, corrobora para exemplificar o caso de repetição de sons não-lexicalizados em contexto digital.

Excerto 31 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 10:00 Elisa: Hay alguien más Irene que elegió el Turismo de Estudio?
2. 10:01 Irene: [Sí, Elisa. Te digo quienes más tarde]
3. 10:01 Tabata: profesora ¿ y mi pregunta?
4. 10:01 Paula: Y las personas del grupo tendran que hablar por el chat?
5. 10:02 Irene: [carla, te lo he contestado en el Foro General. De todas formas las calificaciones funcionan como puntuaciones. Al final del curso vamos a utilizarlas para definir las Notas en el curso]
6. 10:03 Elisa: Las preguntas a la agencia, ¿tendrán que ser hechas en grupo?
7. 10:03 Carla: iihhhhhhhhhh..... Elisa solamente tu quieres estudiar tanto..... Cómo estas la facultad, tudo bien..... yo estoy con problema en la configuración de mi teclado, por eso no estoy con las puntuaciones correctas, ok..... besos para Eliza....
8. 10:04 Irene: Os había dado dos opciones para la división en los grupos
9. 10:04 Elisa: A mí me gusta...

10. 10:05 Irene: Sí, Elisa. Todo debe ser discutido y definido en grupo. Y para eso tenéis que utilizar el Foro o el Chat ...

É muito interessante observar que a forma não-lexicalizada (*iihhhhhhhhhhhh*), no turno 7, escrita por Carla, evidencia uma avaliação negativa sobre o fato de a outra colega ter escolhido a opção de turismo de estudo para a realização do trabalho final em grupo. Cumpre esclarecer que, nesse excerto (31), a forma (*iihhhhhhhhhhhh*) sugere, como demonstraram os excertos (25), (26), (27), (28), (29) e (30), o alongamento vocálico do texto falado. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, além de revelar o alongamento vocálico, mostra que a aluna Bia usa a estratégia de repetição de letras, parecendo deixar a linguagem puramente escrita mais lúdica, mais descontraída:

Excerto 32 (3ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 11:15 Irene: Ha sido un placer este primer contacto por el chat pero ahora tengo que irme. Podéis seguir hablando aquí (hoy y siempre que os queráis). Nos vemos esta semana en el Foro General y en el Foro de la Actividad 2 de esta semana.
2. 11:16 Bia: gracias profe....y hasta luego
3. 11:16 Elisa: Hasta luego Irene...
4. 11:16 Marcio: Gracias por todas las informaciones
5. 11:17 Elisa: Gracias por todo...
6. 11:17 Irene: Y si alguien tiene alguna duda no dudes en poner un mensaje en el Foro.Lo contestaré todos los días, por lo menos dos veces al día.
7. 11:17 Irene: Y ¡muchos ánimos con el curso! Hasta luego
8. 11:17 Bia: por supuesto que sí....besos...y hasta
9. 11:18 Marcio: Hasta luego
10. 11:18: Irene Profe EPTI salió de la sala
11. 11:19 Elisa: Alguién ha coseguido descargar el skype?
12. 11:19 Bia: nooo
13. 11:20 Bia: jejeje
14. 11:20 Marcio: ni se que están hablando
15. 11:20 Marcio: jejeje
16. 11:20 Bia: voy a ver co mi hermano hoy...es que estamos en una Lan...pero veré esto hoy mismo
17. 11:21 Bia: y tú Elisa,,,,,,no consigues descargarlo
18. 11:22 Elisa: no

19. 11:22 Bia: por Dios.....no tengo la mínima idea de como hacer esto...pero por qué no consigues

O excerto mostra a aluna Bia respondendo, negativamente, à pergunta de Elisa, usando a repetição de vogal na forma negativa “no”. Entendemos que apenas a grafia com uma única vogal (“o”) já é suficiente para expressar a negação, no entanto, como se observa, Bia parece ter a intenção de deixar o ambiente mais “descontraído”. É como se ela quisesse brincar com seu interlocutor e usa um dos limitados recursos do teclado para materializar sua intenção: a repetição de vogal, já que ela conta somente com a linguagem verbal escrita. Interessante observar que em turno seguinte, a aluna acrescenta a onomatopeia de riso (*jejeje*), reforçando sua intenção.

Ainda, nesse excerto, poderíamos pensar em uma possível influência de a aluna ter usado a repetição de letras (sublinhada no turno 12) pelo fato de a professora ter anunciado sua saída (turno 1) e a plataforma indicar automaticamente a sua saída da sala virtual (turno 10). Bia parece revelar a crença de que, com a ausência da professora, a linguagem poderia receber variações linguísticas pertencentes a outras naturezas de chat e de outros ambientes virtuais. Isso sugere que a repetição de letra deve ser uma variação linguística usada por essa participante em outras linguagens mediadas por computador.

No que concerne ao uso da estratégia de repetição de letras (vogal e/ou consoante), observamos que não se trata de uma estratégia muito recorrente nos dois chats educacionais analisados. Isso parece diferenciar os *corpora* analisados nesta pesquisa de outros trabalhos a respeito de chat na sua modalidade “aberta”, uma vez que o trabalho de Araújo & Biasi-Rodrigues (2007) demonstrou que a repetição de letras é muito recorrente em chats abertos. Nesse sentido, parece que os participantes não consideram muito apropriada a repetição de letras em contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, parecendo revelar a crença e o conhecimento de mundo que essa linguagem trata-se de uma escrita institucionalizada e que, por isso, pode receber penalizações ao usar outra variante diferente da norma. A própria presença de repetição de letras, nos dados ora analisados, sugere que os participantes devam usá-la em outras modalidades de chat e outros ambientes virtuais.

Contudo, entendemos que essa estratégia de repetição de letras não é descartável, principalmente, dentro de um contexto que é realizado essencialmente por escrito e a distância, pois essa estratégia pode evidenciar intensidade, avaliações, emoções, surpresa, estranhamento, descontração e outros.

A seção seguinte discute a repetição, na sua forma lexical e frasal, que se revela na linguagem dos chats educacionais investigados.

3.4 REPETIÇÃO LEXICAL E FRASAL

Conforme exposto na seção anterior, além dos aspectos analisados sobre a *repetição de letras*, evidenciando uma aproximação entre a linguagem do chat e o texto falado, existe a *repetição lexical e frasal*, que caminha na mesma direção. A repetição lexical e frasal mostra-se como uma das estratégias de construção textual dos *corpora* muito produtiva e que se constitui como uma das regularidades dos processos de construção nesse tipo de texto. Esses e outros aspectos serão discutidos a partir do excerto a seguir, retirado do curso do Marcos:

Excerto 33 (13ª sessão do curso do Marcos)

1. 19:33 Andréa: Ah!!! que bien, ya ves prof... estoy consiguiendo....por eso necesito de tu ayuda, me animo cuando estás online, jejeje
2. 19:37 Marcos: jejeje... qué cachonda eres!!
3. 19:37 Marcos: hola Renato!
4. 19:37 Marcos: bienvenido!
5. 19:38 Marcos: un momento Fátima .. déjame comprobar qué pasa allí!!
6. 19:38 Marcos: tienes que esperar un poco a que se cargue por completo la página....
7. 19:39 Andréa: ¿cachonda? ¿De cacho?
8. 19:39 Marcos: ah.... otra palabra para buscar su significado....jejejeje..
9. 19:42 Renato: Profesor, el próximo final de semana estaré n eRio
10. 19:42 Marcos: el problema Fátima es que hoy es domingo, un dia en el que TODOS los terráqueos del planeta entramos en la web!!!
11. 19:44 Marcos: anda.. qué bien Renato!! Y a qué vienes?!

O excerto mostra uma heterorrepetição do léxico “*cachonda*”, isto é, a aluna Andréa repete (turno 7) integralmente o léxico dito pelo tutor Marcos (turno 2). Com isso, a aluna demonstra que não entendeu ou que não sabe o significado da palavra “*cachonda*”. A repetição tem aí uma função pragmática importante, que é informar ao professor Marcos que Andréa não conhece o significado da palavra. Ainda, cumpre ressaltar que a repetição cumpre aí um papel importante na interação, auxiliando a atividade interativa entre os interlocutores.

Nesse fragmento de conversação acima, podemos mencionar que a repetição atua também como marca de *coparticipação* dos interlocutores envolvidos na construção desse texto. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, corrobora a análise da repetição com função pragmática e como recurso interativo com finalidade de promover a interação:

Excerto 34 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 10:28 Carla: Yo no conseguí, hasta ahora estoy muy curiosa para saber como eran las respuestas...
2. 10:28 Tabata: yo no entendía nada del mapa... fué difícil
3. 10:29 Elisa: ¿LO QUÉ QUIERES SABER cARLA... [a]
4. 10:29 Bia: hehehehe
5. 10:29 Bia: Carla siempre quiere saber
6. 10:29 Bia: jejejeje....es en español jejeje
7. 10:29 Elisa: ¿Lo qué quieres saber Carla? JEJEJE [b]
8. 10:30 Carla: las industrias, no sé donde quedaban, el eski.....
9. 10:30 Irene: ¿Te pareció difícil, Tabata?
10. 10:30 Elisa: País Vasco escrito en vasco Euskadi...industrias...
11. 10:31 Tabata: profesora tengo solo una duda más: cuando usaremos el Skype? es que mi internet es "discada" y todavía no tengo microfono...
12. 10:31 Irene: Euskadi - La siderometalúrgica es una de las industrias más importantes de Euskadi (País Vasco escrito en vasco)

As indicações em [a] e em [b], no excerto, nos permite observar, nitidamente, que se tratam de repetições, mas não repetições idênticas, já que há uma *variação gráfica*. O que mais chama a atenção visualmente é o fato de em [a], que é a Matriz (primeira entrada do segmento), estar grafada em maiúscula e, em [b], que é um segmento construído à sua semelhança, chamado Repetição, estar grafado em minúscula. A esse respeito, cumpre acrescentar que houve, no segmento repetido, a inserção da onomatopeia, grafada em maiúscula.

Observamos que a escrita da Matriz em maiúscula (¿LO QUÉ QUIERES SABER cARLA...) sugere “*entonação alta na voz*”, talvez explicado pela prática de usar a maiúscula, na linguagem da internet, como um dos recursos de substituir o tom de voz na tela (CRYSTAL, 2005) ou, ainda, conforme aponta Yus (2001), para indicar grito, já que escrever em maiúsculas é considerado gritar, seja para dar ênfase, seja para chamar atenção de algo ou chamar a alguém ou, ainda, seja por simples gritar (MAYANS, 2002).

Nesse sentido, Elisa, que escreve tanto a Matriz como a Repetição, parece perceber que foi menos polida ao se dirigir à colega dessa maneira e decide “mudar o tom de voz”, repetindo o segmento, grafando-o em minúscula, sugerindo “voz *baixa*” e, dessa forma, parecendo mais polida (*¿Lo qué quieres saber Carla? JEJEJE*). Interessante que, ainda, na Repetição, como a intenção era “atenuar” e parecer mais educada, Elisa resolve inserir a onomatopeia para reforçar a atenuação do segmento repetido. Destacamos que a grafia em maiúscula da onomatopeia, conforme mencionamos, fortalece a atenuação, por meio do “realce visual” (DAHLET, 2006). Todas as estratégias usadas por Elisa parecem ter tido sucesso, já que Carla toma a palavra (no turno 8), respondendo à pergunta de Elisa. Notamos que a repetição, no excerto, tem uma função pragmática relevante: mudar a postura de Elisa com Carla, já que a “mudança gráfica” parece acompanhar uma “mudança de atitude” de (-educada) para (+educada). É relevante mencionar que todas as estratégias usadas por Elisa foi tendo em vista a promoção da interação, já que a repetição em si evidencia uma insistência para estabelecer a comunicação com Carla. O excerto, ainda, permite observar outros segmentos repetidos, na materialidade linguística do chat, como, por exemplo, “País Vasco”, “Euskadi”, “industrias”²⁹.

A análise do excerto (34) contribui para evidenciar que os interlocutores, na construção textual, vão deixando marcas e pistas que estão inscritas, na superfície linguística, resultante das condições de produção local ou *on-line*, pondo à mostra um planejamento *on-line*. Além disso, a presença da repetição, conforme indicada por [b], revela um dos procedimentos de formulação discursiva desencadeada da interação entre os escreventes. Os próximos excertos (35) e (36), retirados, respectivamente, dos cursos do Marcos e da Irene, corroboram com a análise da repetição lexical com função pragmática relevante na interação:

Excerto 35 (2ª sessão do curso do Marcos)

1. 17:41 Marcos: Taís, ¿tienes instalado el acrobat reader en tu PC?
2. 17:41 Marcos: dime..
3. 17:41 Taís: sí, pero abre en código
4. 17:42 Marcos: ¿?
5. 17:42 Andréa: Mi ordenar es muy tonto
6. 17:42 Marcos: ¿código?
7. 17:42 Taís: quiero decir si sabes lo que ocurrió con el programa

²⁹ Conservamos a grafia original das palavras.

8. 17:43 Taís: el texto abre en código, pide que yo elija entre 3 opciones de programas, pero ninguna funciona
9. 17:43 Marcos: pues me parece muy raro..
10. 17:43 Taís: a mi también

Excerto 36 (3ª sessão do curso da Irene):

1. 11:21 Bia: y tú Elisa,,,,,,no consigues descargarlo
2. 11:22 Elisa: no
3. 11:22 Bia: por Dios.....no tengo la mínima idea de como hacer esto...pero por qué no consigues
4. 11:23 Bia: qué pasa?
5. 11:23 Elisa: Hola Marcio, lo qué ocurre?
6. 11:23 Elisa: yo no lo sé
7. 11:24 Elisa: y el tutorial han conseguido ver?
8. 11:24 Bia: bueno...voy a ver cuando llegue a mi casa.....si yo lo consiga...enví un mensaje en el FORO de como hacer esto.....vale?
9. 11:25 Marcio: es esto mismo nada me ocurre
10. 11:25 Bia: que tutorial?
11. 11:25 Marcio: ni sé quién soy ahora mismo
12. 11:25 Bia: dónde está esto?
13. 11:26 Elisa: jejeje
14. 11:26 Elisa: jejeje
15. 11:26 Marcio: a mi no me gusta esto de CHATs
16. 11:26 Elisa: jejeje
17. 11:26 Bia: Elisa...de que se trata ese tutorial?
18. 11:27 Bia: no lo encuentro
19. 11:28 Elisa: está en el inicio de la página
20. 11:28 Bia: LO ENCONTRÉ.....MEJOR,,,,,,MARCIO LO ENCONTRÓ JAJAJAJA
21. 11:28 Elisa: último ítem
22. 11:29 Bia: " Q LEGAL ISSO NÉ.....ESSE TREM NÃO ABRE""
23. 11:29 Elisa: sí
24. 11:30 Bia: será mi primera pregunta en el foro
25. 11:30 Marcio: para alguma coisa eu devo servir
26. 11:30 Elisa: si alguien consigue me lo envíe, POR FAVORRRRRRRR...
27. 11:31 Bia: mira.....cuando abres la página no aparece nada....vas hasata el início de la página y has un clic en Tutorial Moodle-EPT
28. 11:32 Bia: haz un clic en Tutorial Moodle-EPTallá arriba....en la misma página

29. 11:33 Marcio: volví

30. 11:33 Bia: está escrito así>>>>>>>> Usted está aquíFCLV / ► EPT-I / ► Recursos / ► Tutorial Moodle-EPT

31. 11:36 Elisa: dá un error y no abre...

Em (35), observamos que a repetição lexical (*¿código?*), no turno 6, transformada em indagação pelo uso dos sinais de interrogação, sugere um efeito de surpresa, significando o não-entendimento do professor com o que disse a interlocutora no turno 3 (*sí, pero abre en código*). Cumpre observar que esse não-entendimento do Marcos já havia sido expresso, no turno 4, com apenas o uso dos sinais interrogativos (*¿?*).

Em (36), a repetição lexical de Bia (*tutorial*), no turno 10, informa à interlocutora sobre o desconhecimento a respeito de uma atividade do curso EPT. Esse desconhecimento de Bia é reiterado (turno 17), por meio de uma auto-repetição, diante da demora da contestação da interlocutora Elisa. Nesse trecho, ainda, ressaltamos que, além da estratégia da repetição operar como estratégia de referenciação, há também o uso de “lo”, retomando o objeto-de-discurso “*tutorial*”. No entanto, é interessante observar que para resolver o problema de desconhecimento desse objeto-de-discurso, a estratégia usada foi a da repetição, contribuindo para a interação. Esse excerto indica outras repetições, como indicam os grifos nos turnos 13, 14, 16, 27, 28 e 30. Cumpre considerar que a função da repetição onomatopaica *jejeje* (turnos 13, 14 e 16) é de intensificação e o que se observar nos turnos 27 e 28 uma função corretiva da repetição.

De acordo com Marcuschi (2006b), as repetições constituem um “recurso interativo de maneira geral”. Nesse sentido, os excertos (35) e (36) reforçam essa função, apesar de, nos demais excertos, apresentados, aqui, essa função estar presente. O que se nota é que a tomada de decisão dos escreventes, pelo uso da repetição, parece obedecer a princípios da interação ao promover à comunicação e à inteligibilidade textual. Tudo isso reforça que a atividade interativa é um aspecto central no processo de formulação do chat. O próximo excerto mostra que a repetição faz parte do processo formulativo do chat, manifestando na superfície textual:

Excerto 37 (14ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

21:25 Andréa: Hola prof

21:25 Andréa: Siempre vuelvo

21:26 Andréa: Prof en la cuestión 5 ya descubrí lo que pasó

21:26 Andréa: Ahora la cuestión 4 yo pienso que es una ciudad que vi en el mapa

21:27 Andréa: Es Pontevedra, pero necesito una dica más, pudes??? jerjejejeje [B1]

- 21:28 Andréa: ¿Estás ahí?
- 21:30 Marcos: hola!!
- 21:30 Andréa: Hola Es Pontevedra, pero necesito una dica más, puedes??? jerjejejeje [B2]
- 21:30 Andréa: En la cuestión 4
- 21:31 Marcos: no... no puedo... lo importante en estas actividades es que investigueis cuestiones sobre España... si te lo digo... no investigas nada Andréa....
- 21:31 Andréa: Es mi último intento, no puedo cometer ningún error
- 21:33 Andréa: Prof.....Sí o No, ¿Es Pontevedra?
- 21:33 Marcos: piensa bien en la frase....
- 21:33 Marcos: ¿a qué se refiere la frase?
- 21:33 Marcos: qué cosa es típica de qué sitio....
- 21:34 Andréa: La pesca y el consumo de marisco son típicos de .
- 21:34 Andréa: Había puesto La Coruña
- 21:35: Maria Soledad Morandeira de Paz entró a la sala
- 21:36 Andréa: Pero por el dibujo está en esta región de La CORUÑA [A1]
- 21:38: Marcos Profe EPTM salió de la sala
- 21:38: Marcos Profe EPTM entró a la sala
- 21:39 Marcos: hola.. he vuelto...
- 21:39 Andréa: Pero por el dibujo está en esta región de La CORUÑA [A2]
- 21:39: Maria Soledad Morandeira de Paz salió de la sala
- 21:39 Marcos: Andréa... no se refiere a la provincia de La Coruña....
- 21:40 Marcos: es más general que eso!!!!
- 21:41: Andréa Eptm salió de la sala
- 21:43: Andréa Eptm entró a la sala
- 21:43 Andréa: He vuelto
- 21:43 Andréa: ¿Es de Galicia?
- 21:44 Andréa: ¿Dime se sí o no?
- 21:45 Andréa: Prof. Todas la tareas entregaremos el domingo 23/09, sin cambios
- 21:49: Andréa Eptm salió de la sala
- 21:50 Marcos: Galicia!! Eso es!!!

Um fato singular, nas interações mediadas por computador, observado nesse excerto (37), é a possibilidade de o usuário “copiar” o enunciado escrito do turno anterior e “colar” no turno seguinte. Interessante observar os segmentos inteiros sendo repetidos pelos escreventes por esse recurso de “copiar”, fato evidenciado em [a1], representando a Matriz, e, [a2], indicando a Repetição. Os lugares indicados por [B1] e [B2], representando,

respectivamente, a Matriz e a Repetição, mostram uma repetição “quase” idêntica, uma vez que há o acréscimo no segmento repetido da saudação “*hola*”. Os dois “pares” de repetições, indicadas por [A1] e [A2]; e, [B1] e [B2], foram realizadas por uma mesma aluna, Andréa, em interação com o professor Marcos. A repetição tem uma função pragmática importante: além de evidenciar, no par [B1] e [B2], a insistência por parte da aprendiz, já que ela queria que o docente a ajudasse com determinada atividade, mostra que o segmento repetido em [A2] parece ter sido usado pelo fato de o docente ter saído da sala virtual (podendo ser por problemas técnicos) e retornado em seguida. Cumpre observar que, além dessas repetições, há repetições lexicais (*La Coruña, dibujo, Pontevedra, típica, región, frase, Galicia, si o no, cuestión* e outros). O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, ilustra o mesmo fenômeno singular de “copiar” e “colar” um segmento das interações em chat:

Excerto 38 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 10:40 Carla: cuanto a actividad 05 de esta semana nosotros no tendremos mas que hacer, mis intentos terminaram
2. 10:42: Carla Epti salió de la sala
3. 10:42 Irene: Carla, ¿te refieres a la actividad 5 de la semana 2? Ya nadie puede intentarlo pues está cerrado para nuevos intentos. Sigue abierto para que puedas leer mis comentarios más tarde y las respuestas ...
4. 10:42: Amanda Epti entró a la sala
5. 10:42: Carla Epti entró a la sala
6. 10:43 Elisa: Hola Amanda...
7. 10:43 Carla: no estan mas hablando
8. 10:43 Carla: Hola Amanda...
9. 10:43 Irene: Carla, ¿te refieres a la actividad 5 de la semana 2? Ya nadie puede intentarlo pues está cerrado para nuevos intentos. Sigue abierto para que puedas leer mis comentarios y las respuestas ...
10. 10:43: Nívea Epti entró a la sala
11. 10:43 Irene: Hola, Amanda, ¡buenos días!
12. 10:44 Elisa: ¿Sobre lo qué quieres hablar Carla?
13. 10:44 Amanda: ¡Hola, amigos(as)! ¿Qué tal?
14. 10:44 Elisa: Hola Nívea...
15. 10:44 Irene: Hola, Nívea, ¡bienvenida!
16. 10:44 Carla: yo estoy muy triste por no ter hecho correctamente...

Os grifos (turnos 3 e 9) indicam que houve uma repetição idêntica de um turno inteiro (turno 3) - cujo turno é a Matriz realizado pela professora Irene, por meio do recurso computacional “copiar” e “colar”. Essa reiteração explícita foi uma maneira de reintroduzir a pergunta à Carla, pois havia dado a mensagem automática de que ela havia saído (turno 2) e, em seguida, a de entrada (turno 5), daí a reiteração da mensagem da Irene. A esse respeito, cumpre destacar que a repetição, nesse trecho, ressalta seu papel interativo, voltado para a “promoção da interação” (MARCUSCHI, 2006b). O excerto a seguir, retirado do curso Marcos, corrobora a análise de que a repetição faz parte do processo formulativo do texto do chat, manifestando-a na superfície textual. Além disso, o excerto a seguir explicita a grande recorrência da repetição no chat:

Excerto 39 (5ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 20:40 Marcos: la pregunta se refiere a si el tal Marcos Rodriguez Fernandez vive en un piso o en una casa...
2. 20:41 Marcos: ¿como lo vais a saber?
3. 20:41 Regina: hm
4. 20:41 Tadeu: yo no sé.....mi Dios, salvame
5. 20:41 Regina: "DOMICILIO = HORTALEZA 16 7 D"
6. 20:41 Marcos: por la dirección del Domicilio: Hortaleza 16 7D
7. 20:42 Regina: creo q la calle sea hortaleza
8. 20:42 Marcos: bien Regina... Ya tienes 1 punto!!!!
9. 20:42 Tadeu: si la calle es hortaleza, y como sabre decir la largura del piso?
10. 20:42 Marcos: ¿Cómo se dan los domicilios en España?
11. 20:43 Regina: número 16 piso 7
12. 20:43 Regina: pero bloco D
13. 20:43 Regina: luego... una gran construcción
14. 20:43 Tadeu: yo sé de eso pero saber se la construcción es grande o pequeña es difícil
15. 20:45 Regina: creo q se hay bloco
16. 20:45 Regina: es gran
17. 20:45 Marcos: Calle: Hortaleza
18. 20:45 Tadeu: creo al contrario
19. 20:45 Marcos: N°: 16
20. 20:46 Tadeu: no sé porque ?
21. 20:46 Marcos: Puerta: D
22. 20:46 Tadeu: que cosa loca.....
23. 20:46 Marcos: la letra D se refiere a la puerta del piso..

24. 20:47 Marcos: jejejeje... **otro** país... **otra** lengua... **otra** cultura.....
25. 20:47 Marcos: así que si es una **puerta "D"**... sólo puede ser un **edificio**,...
26. 20:47 Regina: !!!
27. 20:48 Tadeu: pero ainda no **sé** se es **grande** o **pequeño**
28. 20:48 Marcos: **si, si...** **sé** que nos parece raro pero tiene su lógica....
29. 20:48 Marcos: un **edificio** en relación a una **casa**!!
30. 20:48 Marcos: Seria entonces **grande**...

No excerto, a produção textual apresenta várias auto-repetições e heterorrepetições, o que evidencia ser uma estratégia muito produtiva para estabelecer a coerência textual, gerando sequências mais compreensíveis à medida que interlocutores vão coproduzindo o texto. É por meio da repetição que o referente textual é mantido e recuperado dentro de um contexto em que todos podem escrever simultaneamente, o que poderia parecer um texto “desorganizado” e “sem coerência”. No excerto, a maior parte dos segmentos é repetida integralmente e a repetição com variação está relacionada ao número, ao fenômeno da língua espanhola “apócope”, à abreviação, à concordância nominal, à grafia em maiúscula e ao “desvio” ortográfico. A presença constante de um mesmo léxico pode ser um indício do tópico que está sendo focado, conforme aponta Marcuschi (2006b), como se verifica neste trecho. Com relação à distribuição na cadeia textual, as repetições estão próximas a matriz. Com relação à classe gramatical dos segmentos repetidos, encontramos: substantivos, verbo, adjetivo, letra, marcador discursivo (“*pero*”, “*si si*”) e oração. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, parece revelar que a repetição é resultante das condições de produção local ou *on-line* com características de um texto “relativamente” não-planejado:

Excerto 40 (20ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 09:10 Irene: he visto que algunos grupos ya han enviado el trabajo ... [b1]
2. 09:11 Elisa: Ay Dios...
3. 09:11 Irene: Y la parte oral oral empezará mañana ... [a]
4. 09:11 Paula: Profesora, gustaría de saber acerca de la presentación oral? [d]
5. 09:11 Irene: Paula, colgaste un mensaje en el foro sobre cómo nos ponemos en contacto por skype [c1]
6. 09:12 Bia: Irene, has recibido mi trabajo?...te envié por mail [b2]
7. 09:12 Irene: Lo que tienes que hacer es agregarme ("agregar un contacto") por medio de mi dirección skype: irene.ept [c2]
8. 09:13 Irene: Sí, Bia, lo he recibido pero todavía no lo leí ... [e]

9. 09:13 Bia: vale!
10. 09:14 Irene: Sobre las direcciones skype [c3] de cada uno lo que podéis hacer es ponerlo en vuestro perfil de la plataforma (en el campo dirección skype). [c4]
11. 09:15 Paula: lo que tenemos que hablar?
12. 09:16 Irene: La idea es que habléis sobre los contenidos del curso de una forma más general y, en particular, de las selecciones del grupo a la hora de preparar el folleto ...

O excerto (40) evidencia uma rara ocorrência nos *corpora* analisados: a presença de uma repetição de uma mesmo léxico (“*oral*”) em um mesmo turno, como observamos em [a]. A repetição lexical de “*oral*” pode ser vista como “*repetição hesitativa*”, que é um dos tipos de hesitação evidenciado em diálogos face a face, como demonstrou o estudo de Marcuschi (2006a). Essa repetição hesitativa no trecho analisado sugere uma “atividade de processamento *on-line*”, conforme aponta Jubran (2006) ao mencionar sobre a hesitação na fala. Em [d], há a repetição do mesmo léxico por parte de outra pessoa. Ainda, a respeito da estratégia da repetição, cumpre considerar tanto em [b1] e [b2], como em [c1], [c2], [c3] e [c4], a repetição lexical com finalidade de manter os referentes do discurso e contribuir para a coerência do texto. Podemos também observar uma das poucas ocorrências do pronome de objeto direto (*pronombres objeto directo*) em [e]. O referente desse pronome é recuperado, facilmente, no texto, principalmente, pelo uso do vocativo, o qual tem o papel de “encaminhar” a mensagem para a aluna Bia, que havia feito uma pergunta no turno 6. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, também reitera a importância da estratégia da repetição lexical, situável entre as **estratégias básicas de formulação** do chat:

Excerto 41 (20ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:00 Cintia: Irene y sobre el encuentro presencial?
2. 10:01 Cintia: yo no entendí...
3. 10:02 Cintia: terá en encuentro o no???
4. 10:02: Carla Epti salió de la sala
5. 10:02 Irene: El encuentro sería en plan livre (no lo habíamos pensado como algo obligatorio). Lo ha planteado Livia
6. 10:02 Elisa: Carla, ¿ya sacó la carne de la heladera?...jejeje...
7. 10:02 Irene: Un encuentro para conocernos los unos a los otros, para tomar y comer algo etc
8. 10:03 Irene: Pero lo difícil será la definición del día, horario y ciudad ...
9. 10:04: Carla Epti entró a la sala

10. 10:06 Carla: Hola, hay alguien por aí...
11. 10:07 Cintia: Creo que en nuestro curso el mayor problema tenga sido el horario,concorda?
12. 10:07 Irene: Parece que hoy la gente no tiene ganas de hablar ...
13. 10:07 Elisa: Sí, no contestó si sacó la carne o no...
14. 10:07 Cintia: yo estoy de RESACA
15. 10:07 Irene: ¿A qué te refieres, Cintia? Será tiempo para hacerlo todo ...
16. 10:08 Tabata: jejeje
17. 10:08 Elisa: Tengo tantas cosas a hacer, iba sólo tomar un café...jejeje
18. 10:08 Carla: Yo creo que estea con problemas en mi ordenador, no estou recibiendo las informaciones...
19. 10:08 Bia: a mí me gustaría tener un encuentro presencial...y podría ser en Araraquara
20. 10:08 Cintia: no
21. 10:08 Cintia: me refiero al tiempo para el encuentro
22. 10:09 Irene: ¿Para el encuentro presencial?
23. 10:09 Paula: a mi es difícil un encuentro presencial...
24. 10:09 Elisa: Sí.
25. 10:09 Cintia: sí
26. 10:09 Carla: Sí, ya he sacado la carne, hoje haré chorizo...
27. 10:09 Elisa: jejeje
28. 10:10 Irene: es que sería en plan extra-oficial ...
29. 10:10 Elisa: Sí, para quien pueda.
30. 10:10 Tabata: a mi me encanta la idea! pero no se si voy a poder ir... va a depender de la fecha y horario... no sé...
31. 10:10 Cintia: seria interesante
32. 10:11 Irene: A ver si lo decidimos hasta el final del curso ...
33. 10:11 Carla: por mí es bueno encontrarnos.....
34. 10:12 Elisa: ¿Algo más?
35. 10:13 Irene: Y los grupos siguen funcionando bien esta semana, ¿verdad?
36. 10:13: Irene Profe EPTI salió de la sala

Nesse excerto, as repetições das palavras, “*encuentro*” (turnos 3, 5, 7 e 21), “*encuentro presencial*” (turnos 1, 19, 22 e 23) e a forma de verbo conjugado “*encontrarnos*” (turno 33) desempenham um papel importante na construção textual do chat e, por decorrência, na continuidade tópica, na geração de sequências mais compreensíveis, proporcionando maior inteligibilidade textual, já que é por meio do processo da repetição que

os participantes fazem a progressão textual e a progressão referencial. No que se refere à sessão em que se localiza a repetição, o item lexical “*encuentro*” apareceu precisamente 10 vezes e carregou consigo 1 repetição correlacionada, tal como o verbo “*encontrarnos*”.

Marcuschi (2006b, p. 220) afirma que “há uma grande diferença entre repetir elementos linguísticos e repetir o mesmo conteúdo. Portanto, repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa”. Esse fenômeno é observado no excerto a seguir, retirado do curso da Irene:

Excerto 42 (20ª sessão do curso da Irene)

1. 10:00 Irene: ¿Os habéis dado cuenta de que este es nuestro último encuentro oficial en la cafetería?
2. 10:00 Carla: Estan hablando...
3. 10:00 Elisa: Tengo varios folletos en casa, pero todos son grandes, por eso no hice el resumen, pero voy a intentar hacerlo.
4. 10:00 Cintia: Irene y sobre el encuentro presencial?
5. 10:01 Cintia: yo no entendí...
6. 10:02 Cintia: terá en encuentro o no???
7. 10:02: Carla Epti salió de la sala
8. 10:02 Irene: El encuentro sería en plan livre (no lo habíamos pensado como algo obligatorio). Lo ha planteado Livia
9. 10:02 Elisa: Carla, ¿ya sacó la carne de la heladera?...jejeje...
10. 10:02 Irene: Un encuentro para conocernos los unos a los otros, para tomar y comer algo etc

Esse excerto faz parte da sessão do excerto anterior (41) e ilustra os apontamentos de Marcuschi (2006b), supracitado. O que observamos é que a repetição não estabelece a identidade referencial. O léxico “*encuentro*” do turno 1 refere-se à sessão de chat de então (a última sessão que está sendo realizada pelos interagentes); no turno 4, 6 e 8 temos outra identidade referencial que se refere a um encontro presencial. No entanto, temos algo mais complexo no caso de “*encontro presencial*”. Parece que o item lexical do turno 4, 6 e 8 se referem ao encontro presencial específico (marcado pelo artigo definido “*el*”), mas no turno 10 refere-se a um encontro genérico, indeterminado, sendo ressaltado pelo próprio artigo indefinido “*un*”.

Ainda, a respeito dos aspectos funcionais da repetição em nossos dados, essa estratégia está entre as mais usadas para indicar *correção*, podendo receber ou não algum

marcador de reformulação, que será discutido na seção “Correção”. Os excertos a seguir mostram a função corretiva da repetição:

Excerto 43 (20ª sessão do curso da Irene)

1. 10:20 Elisa: En mi ordenador no abre Irene.
2. 10:21 Irene: ¿Tienes el bloqueador activado, Elisa?
3. 10:21: Carla Epti salió de la sala
4. 10:22 Elisa: Sí, pero dé la permisión...jejeje
5. 10:22 Irene: Intenta guardarlo en tu ordenador
6. 10:22 Irene: ordenador
7. 10:23 Bia: vale, Carla...que tengas un buen día!
8. 10:23 Irene: [con el botón derecho de tu ratón]
9. 10:23: Bia Epti salió de la sala
10. 10:23 Irene: "guardar como"

Excerto 44 (curso da Irene)

1. 10:57 Elisa: No consigo descargar el tutorial y ni el skype..
2. 10:58 Irene: Elisa, ¿tienes banda larga?
3. 10:58 Elisa: Puedo dejar, pero ni yo consigo....
4. 10:59 Irene: ¿Por qué no? ¿Es que tarda o es que aparece algun error?
5. 10:59 Bia: Irene...en mi casa i conexión es...no sé como sería en español..."vía radio"...no sé si dá lo mismo que la banda larga
6. 10:59 Bia: mi conexión
7. 10:59 Elisa: Tarda, voy a intentar de nuevo...
8. 11:00 Bia: sé que mi acceso a la internet es rápida

Os excertos (43) e (44) evidenciam um aspecto importante na produção textual tanto de professor como de aluno – o fato de considerar a repetição um recurso corretivo como parte do processo formulativo do texto em uma atividade interativa voltada para a esfera educacional. Cumpre observar que não se refere a uma repetição idêntica, já que se trata de um processo de reformulação (correção). Conforme mencionado, a análise da estratégia de correção será abordada na próxima seção.

Os dados ora apresentados parecem corroborar o que outros trabalhos (JUBRAN, 2006; MARCUSCHI, 2006a) apontam a respeito das características da estratégia de repetição no que tange à construção textual de textos falados. O quadro a seguir complementa a lista de

semelhança entre os chats investigados e o texto falado, de acordo com as considerações de Jubran (2006) e de Marcuschi (2006b):

TABELA 9
Comparação da estratégia da repetição na fala e nos chats analisados

Característica da Estratégia de Repetição (levantadas de acordo com estudos de Marcuschi 2006b e Jubran 2006)	Repetição na fala caracterizado por Jubran (2006) e Marcuschi (2006b)	Repetição nos chats ora pesquisados
Fenômeno resultante das condições de produção local ou <i>on-line</i>	X	X
Estratégia de processamento regular e sistemática	X	X
Situável entre as estratégias básicas de formulação	X	X
Estratégia “valiosa” para o processo textual-interativo (na contribuição para o processamento informacional e na preservação da funcionalidade comunicativa)	X	X
Geração de seqüências mais compreensíveis	X	X
Confere maior inteligibilidade ao texto	X	X
Auxilia nas atividades interativas	X	X
Continuidade à organização tópica	X	X
Monitoração da coerência textual	X	X

A tabela permite observar grande proximidade entre a construção textual da fala e a dos chats investigados no que concerne à estratégia da repetição. É possível afirmar que, nos chats analisados, a repetição lexical e/ou frasal apresenta uma “maleabilidade funcional”, cuja característica foi apontada por Marcuschi (2006b) ao referir-se a essa estratégia no texto falado.

Além de todos os aspectos levantados, na tabela, acima, devemos, ainda, considerar que o fato de a conversação, no chat, “ir subindo e sumindo” na tela do computador (o que poderia causar um transtorno para os interagentes), a repetição “atualiza” as informações para os interlocutores, já que uma de suas funções é atuar como estratégia de progressão referencial, tal como acontece na fala, de acordo com os estudos de Marcuschi & Koch (2006). Desse modo, essa estratégia torna-se fundamental e essencial na elaboração textual do

chat, o que descarta afirmação, como, por exemplo, de que o uso da repetição é a falta de planejamento textual. Observamos, portanto, que a repetição faz parte do processo formulativo do chat, constituindo-se como uma das mais presentes nesse texto. Sua presença na superfície textual é alta.

A alta recorrência de repetição lexical e/ou frasal, na superfície textual dos *corpora*, permite observar que o texto do chat é semelhante ao processo de formulação do texto falado, já que Marcuschi & Koch (2006) afirmam que “a grande característica formulativa da fala reside precisamente nos processos de *repetição*” (p. 384), uma vez que a fala “não prima pelo rigor e pela exatidão, nem pela variação de elementos lexicais na formulação textual-discursiva” (p. 384). Além disso, é possível identificar que o chat compartilha com os aspectos “planejamento *on-line*” e “relativamente não-planejável” do texto falado, uma vez que Ochs (apud MARCUSCHI, 2006b) afirma que, na fala, “as repetições apresentam características de um planejamento *on-line* com traços de um texto relativamente não planejável” (p. 219). Acreditamos que essas semelhanças entre esses dois tipos de texto se devem ao fato de serem conversações síncronas e produção *on-line*.

3.5 CORREÇÃO

Nesta seção, investigamos a “correção” como uma das estratégias de construção textual do chat, seguindo a perspectiva textual-interativa, apresentada, na parte teórica desta pesquisa, de acordo com Jubran (2006; 2007) e a orientação teórica de FÁVERO, ANDRADE & AQUINO (2006b), que estudaram a correção, nessa linha, como estratégia de construção textual do texto falado. A partir do excerto a seguir, retirado do curso da Irene, discutiremos as correções (reformulações) realizadas durante as interações de chat:

Excerto 45 (20ª de chat do curso da Irene)

1. 09:43 Elisa: Sí, puedes decir algo sobre elformato....
2. 09:43 Tabata: si, yo tengo dudas sobre el folleto
3. 09:43 Elisa: el formato [a]
4. 09:43 Irene: El propósito de un folleto turístico es hacer publicida de una ruta, de paquetes, de sitios etc. Así que en general no es muy largo (como máximo dos páginas), con toda la información muy clara y objetiva, imagenes, colores etc
5. 09:43: Bia Epti entró a la sala

6. 09:44 Irene: [ops, publicidad...] [b]
7. 09:44 Carla: Bia, o que te pareció la idea de Pamplona...
8. 09:45 Paula Epti salió de la sala
9. 09:45 Elisa: ¿dos páginas...jejeje...es que el mío es un "origami" de las pa'ginas que tienes si doblar vas a quedarse sólo con dos...
10. 09:45 Bia: me gustó mucho Carla y ya estou buscando informaciones
11. 09:45 Bia: estoy [c]
12. 09:45 Paula Epti entró a la sala
13. 09:45 Elisa: páginas que tine... [d]
14. 09:46 Elisa: tiene 😞 [e]
15. 09:46 Bia: por la tarde te enviaré las cosas que busqué
16. 09:46 Carla: Elisa, tu es una buena inventora....jejeje... estás haciendo una novidade...
17. 09:47 Paula: su ordenador está con problemas Elisa!Jejeje
18. 09:47 Irene: Os digo eso de dos páginas pero claro tres o cuatro tampoco estarán mal. Lo único es que no hace falta un "tratado" sobre aspectos turísticos. Tened en cuenta los folletos turísticos y sus funciones (los turistas no tienen tiempo de leer tantas informaciones en detalles) ...
19. 09:47 Elisa: No Paula es la prisa mismo...
20. 09:48 Paula: jejeje!
21. 09:48 Carla: como siempre, solamente haciendo sorpresas....
22. 09:48 Irene: Y a veces es más difícil hacer un resumen que escribirlo todo ... porque en un resumen está lo más importante, hay que seleccionar ...
23. 09:48 Elisa: ;)
24. 09:50 Cintia: Thati,voy hacer algunas pesquisas y le enviaré
25. 09:51: Carla Epti salió de la sala
26. 09:51 Carla: todas ustedes están desalentadas para escribir....
27. 09:52 Irene: ¿Será la resaca de estos días?
28. 09:52: Carla Epti entró a la sala
29. 09:52 Elisa: No es esto, es que piden muchas informaciones, y no hay como hacerlo en pocas hojas...
30. 09:52 Elisa: tú también Carla, "desalenta"
31. 09:53 Elisa: también [f]

Os grifos, no excerto, mostram tanto a professora Irene como as alunas se autocorrigindo (autocorreção auto-iniciada) sob o aspecto linguístico da *segmentação de palavras*, conforme indicada por [a], e da *ortografia*, nos lugares indicados por [b], [c], [d],

[e] e [f], realizadas todas em turnos diferentes dos enunciados-fontes, considerados “erros” aos olhos das escreventes.

Essas reformulações estão relacionadas à adequação às normas vigentes, cujos desvios parecem ser decorrentes da rápida digitação. Esse fato parece ser esclarecido na justificativa de Elisa (*No Paula es la prisa mismo...*) diante dos comentários jocosos de Paula e Carla (turnos 16, 17 e 20) sobre os “erros” e correções efetuados por Elisa, indicados nos turnos 1, 3, 9, 13 e 14.

Cumprido considerar que os comentários sobre os “erros” e correções se estendem aos turnos 26 e 27, inclusive na fala da professora Irene (*¿Será la resaca de estos días?*). Diante do comentário avaliativo e generalizante de Carla (*todas ustedes están desalentadas para escribir...*), Elisa parece criticar e chamar a atenção a colega (turno 30) sobre o uso do léxico “desalentada” (*tú también Carla, "desalenta"*). Com isso, inferimos que Elisa sabe que o adjetivo “desalenta” em espanhol não significa “desatenta” em português, revelando, nesse trecho, um caso de transferência linguística por parte de Carla. No entanto, Elisa parece usar o mesmo adjetivo (“desalenta”) para chamar a atenção de Carla, criticá-la e corrigi-la, uma vez que Carla ao fazer o comentário avaliativo, também comete “erro” (transferência linguística) ao formular seu enunciado. Entendemos que o enunciado de Elisa (turno 30) não se trata de uma correção propriamente dita, pois não foi esclarecido o real significado de “desalenta”. É interessante observar que, Elisa, ao formular sua crítica à colega, “erra” a escrita ortográfica do léxico (*también*), reformulando-o, em outro turno, conforme indicado em [f].

Conforme apontado na parte teórica desta pesquisa, “a correção é sempre acompanhada por um sinal explícito que marca seu caráter reformulador”, de acordo com a reiteração de Fávero, Andrade & Aquino (2006b, p. 267) e que o locutor cria uma relação de reformulação entre dois enunciados distintos pelo auxílio de um marcador (GÜLICH E KOTSCHI apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 1999; 2006b). Nesse sentido, retomando o excerto (01), podemos observar a ocorrência de diferentes *marcadores de reformulação*.

Nesse sentido, no excerto, as correções foram marcadas pelas participantes por diferentes tipos de marcadores: *reticências* (em [a] e [d]); *parênteses*, juntamente com a expressão “ops”, seguido de *reticências* (em [b]); *marcador Ø* (em [c] e [f]); e *emoticon-imagem* (em [e]). Interessante observar que em [d], o enunciado-reformulador passa a ser enunciado-fonte da correção em [e]. É significativo mencionar que a correção em [b] é entendida pela professora Irene como uma inserção parentética, concebendo a sua

reformulação como um desvio tópico. Os próximos excertos, retirados do curso do Marcos, evidenciam a autocorreção autoiniciada no que tange ao desvio ortográfico vigente:

Excerto 46 (13ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:51: Renato Eptm entró a la sala
2. 18:51 Renato: hola a todos
3. 18:51 Marcos: Hola Renato!
3. 18:51 Renato: Beunas noches [a]
4. 18:51 Renato: Buenas [b]
5. 18:51 Patrícia: Buenas noches, Renato
6. 18:51 Marcos: buenas noches, Renato!
7. 18:52 Marta: hola Renato, buenas noches
8. 18:52 Marcos: qué tal te va el curso Renato?!
9. 18:52 Marcos: ¿lo has visto Andréa?
10. 18:52 Renato: El curso está caminando bien, yo es que tengo poco tiempo

No excerto (46), o aluno Renato, ao fazer a saudação, escreve “*Beunas noches*” (enunciado-fonte), conforme indicado por [a], e, em turno seguinte, reformula parcialmente seu enunciado-fonte, escrevendo apenas o segmento que ele entende que está “errado” de acordo com a norma ortográfica, conforme indicado em [b]. Observamos que não houve nenhum tipo de marcador de reformulação que acompanhasse o caráter reformulador do enunciado-reformulador, representado pelo símbolo \emptyset (*Buenas \emptyset*). Notamos que, dada à rapidez da digitação, o escrevente reformula o enunciado-fonte no turno seguinte, já que não há possibilidade de apagar a mensagem já enviada ao chat em [a]. Observamos a preocupação do escrevente em empregar a norma padrão, mostrando estar consciente de quem são seus interlocutores (professor e outros alunos). O enfoque evidencia ser interacional, pois ao reformular seu enunciado, o aluno preserva sua imagem diante dos interlocutores (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b), já que a não-reformulação não prejudicaria a compreensão do sentido da palavra. O excerto a seguir corrobora a análise:

Excerto 47 (9º sessão de chat educacional)

- 15:31 Anise: cuándo és el próximo encuentro?
- 15:32 Anise: próximo*
- 15:34 Anise: Hasta luego, profesor

15:34 Marcos: sábado por la tarde... a partir de las 16h.. pero ya lo confirmaré por el Foro, ¿vale?

15:34 Marcos: ¡Hasta luego, Ana!

15:35 Anise: Gracias, adiós

15:36: Anise Eptm salió de la sala

O excerto mostra que a aluna Anise, ao perguntar para o professor a data do próximo encontro, autocorrigue o léxico “*próximo*” em turno seguinte, reformulando parcialmente o seu enunciado-fonte (turno 1) com o auxílio do marcador de reformulação asterisco (*). O excerto a seguir apresenta uma das raras ocorrências de *heterocorreção auto-iniciada*:

Excerto 48 (21ª sessão de chat educacional)

1. 18:54 Marta: no fue muy feliz com mi grupo mde trabajo...
2. 18:55 Marta: recebi solamente una respuesta de Valquiria
3. 18:55 Marta: y nada de Luciano
4. 18:56 Marta: envié unos e-mails.. recebi una respuesta
5. 18:56 Marta: ahora de ellosnada!
6. 18:57 Marcos: tú hiciste tu parte... y eso es lo importante, Valquiria..
7. 18:58 Marta: esto me perjudicará?
8. 18:58 Marta: es asi que escribe?
9. 18:58 Marcos: si has conseguido las respuestas, les contestas a los de la agencia agradeciendo y envias el trabajo...
10. 18:58 Marcos: PERJUDICARÁ
11. 18:59 Marta: gracias
12. 18:59 Marcos: no! en absoluto!

O excerto (48) mostra que a aluna Marta escreve o enunciado-fonte “*esto me perjudicará?*” (turno 7) e, em turno seguinte, apresenta dúvida quanto à grafia do verbo “prejudicará”, perguntando ao professor se é daquela forma que se escreve (*es asi que escribe?*). Em resposta, o professor corrige, parcialmente, o enunciado-fonte (PERJUDICARÁ), grafando-o em maiúscula. Neste trecho, evidenciamos uma *heterocorreção auto-iniciada*, pois a aluna tem a iniciativa da correção, solicitando a correção do professor, que é, de fato, efetivada por ele.

Ainda, nesse excerto, o tipo de marcador empregado para indicar a relação entre enunciado-fonte e enunciado-reformulador é o uso da grafia em maiúscula, atuando, ao

mesmo tempo como Marcador de Reformulação e como Marcador de Relevância, dando à correção um destaque especial e colocando-a em proeminência em relação a outros. Essa proeminência parece ter sido fundamental para distinguir a correção, que foi realizada em forma de inserção parentética, do tópico em curso. A esse respeito, cumpre considerar que o desvio parentético é evidenciado nos turnos 8, 10 e 11, já que a retomada do tópico é imediata, inclusive, com a resposta do professor (*no! en absoluto!*) ao enunciado-fonte da aluna. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, mostra a aluna que comete duas “falhas” de desvio ortográfico e as correções são iniciadas e efetivadas pelo professor, evidenciando um caso de heterocorreção heteroiniciada:

Excerto 49 (1ª sessão de chat educacional)

1. 16:36 Marcos: qué esperas del curso...
2. 16:37 Regina: Yo quiero aprender español para que puedo irme a España a través de la universidad (Unesp) y porque no hago español por 3 años
3. 16:38 Regina: También porque vivi con una peruana por 3 meses, y mi hermana vivio en Peru por 2 meses
4. 16:39 Marcos: ¿así que quieres irte a España?
5. 16:39 Marcos: ¿y qué quieres estudiar en España?
6. 16:40 Regina: Padre de mi abuela era español, nació en Kades [a]
7. 16:40 Marcos: y tú, ¿has conocido Perú?
8. 16:40 Regina: me gustaria mucho
9. 16:40 Marcos: en Cadiz... [b]
10. 16:40 Marcos: Andalucia....
11. 16:40 Regina: no !! me gustaria también, pero España más que Peru
12. 16:40 Marcos: sur de España.... tierra de mucho sol... bonitas playas...
13. 16:40 Marcos: gente maja...
14. 16:40 Regina: si, cerca de Marocos [c]
15. 16:40 Marcos: Cadiz es muy bonito!!
16. 16:41 Marcos: eso es!! cerca de Marruecos! [d]

Os grifos indicados em [a] e em [c], no excerto, mostram dois enunciados-fontes, realizados pela aprendiz Regina, que são reformulados, respectivamente, pelos enunciados-reformuladores do professor, conforme indicado por [b] e [d].

Em [b], a reformulação do professor corrige parcialmente o enunciado-fonte, corrigindo apenas o que considerou inadequado (*en Kades*), já que aos olhos da aluna não

havia desvio ortográfico em sua produção escrita ao grafar o nome da cidade de Cadiz. Nesse enunciado-reformulador, houve a presença das reticências como um sinal explícito que marcasse o caráter reformulador, apesar de elas sugerir uma atenuação na atitude corretiva do professor.

Em [d], o *feedback* de confirmação do professor também tem a finalidade de corrigir novamente o desvio ortográfico no que concerne ao nome do país “Marruecos”. Nele, o “traço deixado no discurso pelo trabalho conversacional do locutor” foi o sinal de exclamação, sugerindo também atenuação.

Acreditamos que o enunciado-reformulador do professor (*eso es!! cerca de Marruecos!*), conforme indicado em [d], com evidências de correção são relevantes em contexto de ensino e aprendizagem, já que se trata de uma atividade de formulação, que além de parecer cumprir com o seu objetivo reformulativo, “se confunde” com o próprio enunciado de feedback do professor, uma vez que dá continuidade tópica. Nesse sentido, o professor não chama a atenção explícita da aluna para a correção, deixando a cargo de ela observar a intenção dele ao produzir um enunciado dessa natureza. O sinal de exclamação reforça essa postura. Ainda, cumpre considerar que as reticências parecem funcionar como marcadoras de reformulação, nos enunciados, conforme indicados em [b], também não explicita diretamente a correção, mas deixa mais evidente o processo de construção dessa estratégia. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, também revela as reticências como marcadoras de reformulação:

Excerto 50 (curso da Irene)

1. 09:03 Irene: Hola, Paula, ¡buenos días!
2. 09:04 Elisa: Buenos Días Paula...
3. 09:05 Paula: También no entendí aquella del Salvador
4. 09:05 Irene: La de Salvador Dali ...
5. 09:05: Paula Epti salió de la sala
6. 09:06 Irene: Estoy de acuerdo en que no siempre las respuestas consideradas son las mejores, pero en un cuestionario siempre hay las "respuestas correctas y aceptadas" ...

O excerto mostra que a professora Irene reformula (turno 4) parcialmente o enunciado-fonte da aluna Paula (turno 3), constituindo, dessa forma, um caso de heterocorreção heteroiniciada. Nesse excerto, assim como no excerto (49), as reticências são

um marcas inscritas na materialidade linguística que sugerem ao interlocutor evidências de correção, já que, como no excerto (49), não se chama atenção explícita da estudante.

Observamos que, nos excertos (49) e (50), devido à correção ser efetivada pelo docente (Marcos ou Irene), os marcadores de reformulação (no caso, as reticências e o ponto de exclamação) sugerem *amenizar a força do enunciado-reformulador*, suavizando-o e não deixando a linguagem “direta, objetiva e áspera” e, sim, deixando a correção como “sugestão” para o aluno (já que não há como saber se os aprendizes entenderam que essa era uma atitude era corretiva). Por meio desses tipos de marcadores de reformulação, que se revelaram como estratégias de construção, o docente ia introduzindo algumas normas da língua estrangeira, reformulando alguns segmentos de acordo com essas normas, sem parecer que estava policiando e monitorando a escrita dos alunos.

É muito relevante informar que na maioria dos “erros” dos alunos, o docente (Marcos ou Irene) não os corrigia, já que os próprios alunos se autocorrigem e monitoravam suas produções escritas. Na maioria dos casos, houve autocorreções autoiniciadas cujas monitorações eram a respeito de desvios ortográficos, decorrentes da rápida digitação, o que não implicaria na intercompreensão, mas sim percebemos que os participantes tinham uma preocupação constante em “corrigir o espanhol”, para assim preservar a sua face, a sua imagem. Percebemos com isso que a intenção dele(a) é promover a interação, sem que haja inibições linguísticas, na produção escrita dos alunos, decorrentes de frequentes correções. O excerto a seguir evidencia esse aspecto:

Excerto 51 (11ª sessão do curso do Marcos)

1. 19:16 Patrícia: además no practico la lengua todos los días...puedo mientras escribir algunas cosas con errores
2. 19:17 Marcos: no te preocupes con los errores de ortografia...
3. 19:17 Patrícia: intentaré coregirlas al largo del curso
4. 19:17 Marcos: lo importante es que vayas "haciendo" cosas con el español que tienes..

O excerto mostra a preocupação da aluna Patrícia com a sua produção textual no que se refere à adequação à norma padrão (turnos 1 e 3). O professor procura tranquilizá-la (turnos 2 e 4), ressaltando a importância do “fazer” e não do “como” escrever. Esse trecho permite revelar a crença de que a linguagem no chat deve seguir uma escrita estandar. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, além de ilustrar mais um caso de heterocorreção heteroiniciada, mostra que o professor ressalta a sua correção:

Excerto 52 (9ª sessão de chat educacional do Prof. Marcos)

1. 14:37 Anise: las actividades de la semana 1, en las actividades de la fecha, las respuestas estan incorrectas
2. 14:39 Anise: yo escribi correctamente; las respuestas automatica dicia que estaba incorrecto
3. 14:40 Anise: me falta práctica en escribir, en hablar, conocer los significados
4. 14:42 Marcos: eso es verdad... el programa en el que basamos nuestro ejercicio no estaba aceptando algunas respuestas.. en este caso es, si no consigues contestar a los ejercicios, lo haces a través del Foro... o en forma de mensaje para mí, ¿vale?
5. 14:44 Anise: pero aquel ejercicio no era solo para practicar?
6. 14:47 Anise: como vás dibidir el grupo
7. 14:47 Marcos: "para que practicáramos?"...
8. 14:48 Marcos: justamente... como no son ejercicios que voy a corregir de cada uno de vosotros...
9. 14:49 Marcos: si se presenta una dificultad en el ejercicio debes llevar esta dificultad al Foro..
10. 14:49 Marcos: y comentarla con todos... a través del mismo Foro tendrás las respuestas a tus dudas..
11. 14:49 Anise: Comprendi
12. 14:49 Marcos: por eso es importante el uso del Foro...
13. 14:50 Marcos: vale....;)

O turno (7) do professor Marcos mostra um enunciado-reformulador ("*para que practicáramos?*"...) que reformula, parcialmente, o enunciado-fonte da aluna Anise (*pero aquel ejercicio no era solo para practicar?*), que foi considerado inadequado pelo professor na produção escrita de acordo com a norma padrão da língua espanhola. O docente, ciente do desvio morfossintático do enunciado-fonte, procura chamar a atenção da aluna para a correção – de uma forma mais explícita do que os excertos (49) e (50) – com o uso das aspas que, ao mesmo tempo em que se revela como um marcador de reformulação, opera como marcador de relevo, dando proeminência à correção. Nesse sentido, esse excerto revela o que foi apontado por Gülich e Kotschi (apud FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b) que “com a ajuda do marcador que o locutor cria uma relação de reformulação entre dois enunciados diferentes” (p. 267).

Excerto 53 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 09:35 Irene: ¿Qué tipo de dificultad, Tabata?
2. 09:35 Paula: Yo también tuvo porque no tengo mucho tiempo para pesquisa...
3. 09:36 Tabata: la actividad de la semana, no fui muy bien...
4. 09:36 Paula: mas fué mucho productivo la pesquisa que hizo
5. 09:36 Irene: El tiempo siempre es el peor enemigo en un curso a distancia. Y para investigar necesitamos tiempo ...
6. 09:36 Paula: Si...
7. 09:36 Irene: Pesquisa = Investigación [a]
8. 09:37 Paula: Mas hize el posible
9. 09:37 Elisa: Pero mismo así, creo que muchas personas están conociendo cosas muy interesante, que no conocían, están realmente perfeccionando el español.
10. 09:37 Paula: hizo [b]
11. 09:37 Tabata: sí, es verdad, pero estamos aprendendo muchas cosas nuevas
12. 09:37 Elisa: muy interesantes...
13. 09:37 Tabata: me encanto saber sobre la politica de España!
14. 09:37 Elisa: conocían... [c]

O excerto mostra que a professora Irene percebe que a aluna Paula usa o léxico do português “pesquisa” como pertencente ao léxico espanhol, revelado nos turnos 2 e 4, e sugere uma reformulação (*Pesquisa = Investigación*). Cumpre considerar que Paula não mencionou nada a respeito da correção e todas as participantes continuaram a desenvolver o tópico discursivo. Nesse sentido, a correção da Irene evidencia uma inserção parentética de um elemento desviante do tópico em curso, apesar de manter algum traço de aproximação com ele. A correção da Irene, embora não tenha acompanhado de sinal explícito que criasse uma relação de reformulação entre enunciados distintos (um léxico em português e outro em espanhol), foi formulada de forma mais explícita, assim como a correção do professor Marcos no excerto (52), talvez pelo uso do símbolo de igual (=).

Além da heterocorreção heteroiniciada da professora Irene, o excerto permite observar a preocupação das alunas no que concerne à adequação à norma, revelada pelas autocorreções ortográficas (grafia do verbo *hacer* e acentuação), conforme indicadas, respectivamente, por [b] e [c], apesar de Paula, em [b], acreditar que a forma [*hizo*] seja a forma padrão (fato observado no turno 4) para indicar a primeira pessoa do singular do verbo *hacer* do tempo pretérito indefinido, que, na verdade, é [*hice*]. O excerto a seguir mostra uma correção lexical explícita entre alunas:

Excerto 54 (16ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:20 Gabriela: Me gustaría consultar una viaje cultural para Madrid e Barcelona para el festivos de fin de ano. Me gustaría conocer los principais pontos turísticos culturais destas ciudades
2. 18:20 Gabriela: ¿Cuánto costa el paquete para 10 días? ¿Como devo hacer el pagamiento? ¿Hay alguno paquete con esas informaciones? aguardo informaciones com urgência , preciso agendar la viagen e comprar mia passagen
3. 18:20 Gabriela: o que achas?
4. 18:22 Fátima: para mí estas muy bien
5. 18:22 Gabriela: e tu Denise?
6. 18:22 Denise: si, me parece bueno, pero pagamento en portugues quivale a pago , ou paga en espanhol
7. 18:23 Denise: eh o q esta en meu dicionario, o señas
8. 18:23 Fátima: creo que sea pago
9. 18:23 Gabriela: a si precisa corrigir el español

O excerto faz parte de uma sessão de chat em que havia somente três aprendizes. O diálogo mostra as alunas negociando a correção lexical ao traduzir a palavra “pagamento” em português para o léxico correspondente em espanhol. A aluna Gabriela se equivoca ao escrever “pagamiento” (turno 2) e Denise inicia a correção (*si, me parece bueno, pero pagamento en portugues quivale a pago , ou paga en espanhol*) que é também realizada pela outra aluna, Fátima (*creo que sea pago*). Gabriela aceita a correção das colegas (*a si precisa corrigir el español*). Acrescentamos outro excerto, retirado do curso do Marcos, que diz respeito ao desvio da norma vigente:

Excerto 55 (décima terceira sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 20:41 Marcos: "El _____ cuenta con numerosas iglesias y estaciones....."
2. 20:41 Andréa: Es mi última pregunta, después no te llamaré más, por lo menos por esta noche SÍ
3. 20:42 Marcos: Vas bien Andréa... Huesca es una provincia de Aragon...
4. 20:42 Marcos: que tiene hace frontera con Francia...a través de su cadena de montañas... llamada: _____
5. 20:43 Marcos: jejejeje... puedes llamarme cuando quieras Andréa!!!
6. 20:43 Marcos: pero la respuesta no es Huesca ...
7. 20:43 Andréa: Entonces es otra provincia que tengo es Be....
8. 20:43 Marcos: la respuesta está en la cadena de montañas....

9. 20:43 Marcos: no se trata de provincia...
10. 20:43 Andréa: No me acuerdo el nombre

A ênfase dada ao segmento, conforme mostra o grifo (turno 4), no excerto, mostra evidências de correção, já que o professor Marcos reformula imediatamente (no mesmo turno) o verbo *tener* (*tiene*) pelo verbo *hacer* (*hace*) para produzir a expressão “*hacer frontera*”. Cumpre observar que a correção realizada, imediatamente, em um mesmo turno, foi a única ocorrência encontrada nos *corpora*. O emprego do verbo “*tener*” parece ser considerado “errado” aos olhos do professor, substituindo-o pelo outro termo. Essa correção sugere uma preocupação dele às normas da língua espanhola, preservando a sua imagem diante dos alunos, tendo em vista a sua posição social (professor) diante dos seus interlocutores (alunos).

Os excertos, vistos até então, apresentaram um caráter reformulador no que tange aos desvios ortográficos, lexicais e morfossintáticos. No entanto, encontramos outras correções que não estavam relacionadas à adequação à norma. O excerto a seguir ilustra um caso:

Excerto 56 (16ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:48 Denise: viernes, no es pasado mañana?
2. 18:48 Fátima: si
3. 18:49 Denise: dia 7 [a]
4. 18:49 Denise: que te parecen?
5. 18:49 Gabriela: mañana no puedo
6. 18:49 Fátima: yo tambien no
7. 18:49 Gabriela: viajo e volvo solamente en lo domingo
8. 18:50 Gabriela: dia7???
9. 18:50 Denise: 21 [b]
10. 18:50 Fátima: yo no estoy comprendendo?
11. 18:50 Fátima: a si, 21...comprendi
12. 18:50 Gabriela: no puedo 21 mañana
13. 18:51 Gabriela: en lo domingo no pueden?
14. 18:51 Denise: mañana es 20

O excerto mostra uma sessão de chat em que havia somente três alunas. No final da sessão, elas estão combinando sobre a data do próximo encontro delas na sala de chat do

curso EPT para discutirem sobre o trabalho final de curso que era realizado em grupo. Percebemos que Denise escreve o enunciado-fonte (*dia 7*), indicado em [a], mas por meio do questionamento de Gabriela (*dia7???*), Denise observa que se equivocou na data e reformula seu enunciado-fonte pelo enunciado-reformulador (21), conforme indicado em [b], sob o aspecto linguístico lexical (apesar de ser data), com objetivo de adequação informacional do conteúdo tópico, visando à precisão referencial (BARROS, 1999; FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b). Esse excerto revela, claramente, uma autocorreção heteroiniciada.

As falas de Gabriela (turno 8) e de Fátima (turno 11) são reveladoras do acompanhamento delas do que está sendo falado pela interlocutora Denise. Nesse excerto, é possível observar a cooperação entre as interlocutoras para “ajustar” o texto para torná-lo compreensível e coerente, além da cooperação e envolvimento delas para negociarem a data do próximo encontro virtual, revelando, dessa forma, na construção textual, marcas de coprodução discursiva. O próximo excerto, também retirado do curso do Marcos, evidencia uma adequação informativa (BARROS, 1999) do conteúdo tópico (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b):

Excerto 57 (31ª sessão do curso do Marcos)

21:23 Marcos: para la Tarea... o va a servir de mucha ayuda el enlace indicado en la *Tarea 54*

21:23 Renato: qué día terminam nuestras clases?

21:23 Marcos: 54???. jajajaja... Tarea 5 quise decir....

21:23 Marcos: dia 13/10, Renato!

21:23 Ana: ah, vale!

O excerto mostra o professor Marcos que, ao fazer uma sugestão para uma aluna, indica errado o número da tarefa (turno 1). Interessante observar que ele escreve o próprio processo de construção textual no que concerne ao seu reconhecimento da inadequação informacional (*54???. jajajaja*) e, na sequência, corrige com o enunciado-reformulador (*Tarea 5 quise decir....*), evidenciando uma autocorreção auto-iniciada. É com a ajuda do marcador de reformulação “*quise decir*” que o professor estabelece a relação de reformulação entre enunciados distintos (“*Tarea 54*” e “*Tarea 5*”). Este fato, além de evidenciar a função informativa (BARROS, 1999) da correção, revela as funções interacionais da correção (cooperação e orientação de foco) (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b) mencionadas na parte teórica deste trabalho.

Os dados ora analisados permitem observar que as tipologias *heterocorreção heteroiniciada*, observada nos excertos (49), (50), (52), (53) e (54); *heterocorreção auto-iniciada*, revelada no excerto (48); e *autocorreção heteroiniciada*, manifestada no excerto (56), evidenciam um claro processo de *coautoria* ou *coprodução discursiva*, refletida na materialidade linguística, por marcas de produção verbal conjunta (KOCH, 2006, p. 40), uma vez que os interlocutores são envolvidos na construção textual. Dessa forma, os dados obtidos dão sustentação aos apontamentos de Fávero, Andrade & Aquino (2006b) de que a correção, enquanto marcas deixadas no texto, revela o processo de *coautoria*, apesar de essas autoras referirem-se ao texto falado.

A presença de heterocorreção heteroiniciada nos *corpora* parece estar relacionada ao gênero ora investigado (chat educacional) voltado para ensino e aprendizagem de língua estrangeira, apesar de o objetivo central do curso EPT não ser o ensino explícito de gramática. Nesse sentido, por meio dessa operacionalização “heterocorreção heteroiniciada”, percebemos que o professor ia introduzindo algumas normas da língua-alvo, reformulando alguns segmentos sem parecer que está policiando e monitorando a produção escrita dos alunos. Ressaltamos que foram poucos casos de heterocorreção heteroiniciada, pois a maioria das ocorrências foi a autocorreção autoiniciada com a finalidade de corrigir “erros” ortográficos oriundos da rápida digitação, conforme mencionamos.

Observamos que, devido à correção ser efetivada pelo docente (Marcos ou Irene), ele/ela procura amenizar a força do enunciado-reformulador pelo uso das reticências, que funcionam como marcadoras de reformulação (MR), que sugerem “suavizar” a correção. É muito relevante informar, que na maioria dos “erros” dos alunos, o docente não os corrige. Percebemos que a intenção do docente é promover um contexto de uso real da língua-alvo, desenvolver a comunicação dos aprendizes, o que pode justificar a maioria das não-correções dele/dela, já que a atitude corretiva do docente inibiria a produção escrita dos alunos. Cumpre esclarecer que não são “todos” os “erros” dos alunos que eles corrigem.

Essa forma de correção descrita nos três excertos acima é entendida por nós como “correção por observação”, pois o docente não repete identicamente o enunciado-fonte, mas sim repete em seu turno apenas o segmento tido como “erro”. Essa estratégia deixa mais claramente para o aluno a intenção do enunciado, sem que haja uma explicação explícita dela.

No que tange aos Marcadores de Reformulação (MRs), encontramos dez tipos para indicar a relação entre o enunciado-fonte e o enunciado-reformulador. São eles: vazio ou ausência de marcador, representado pelo símbolo (\emptyset); asterisco (*); maiúscula; aspas (“ ”); emoticon-imagem, parênteses ([]), expressão (com suas variações de concordância,

acentuação etc, seguidos ou não de reticências ou de vírgula) “*perdón*”, “*perdona... es*”, “*perdon,*”, “*perdón es*”, “*perdoname*”, “*perdón... decia yo*”; expressão “*me equivoque*”³⁰ e “*me he equivocado*”; expressão “*quise decir*”, expressão “ops” e explicação do uso da palavra grafada “incorreta”.

No que concerne à correção, enquanto estratégia de construção textual, nos chats ora analisados, observamos que há muitas ocorrências inscritas na materialidade linguística textual, revelando-se como “marcas e pistas” de construção textual, deixadas pelos escreventes na superfície textual, reflexo de uma produção *on-line*, apesar das condições de produção do discurso eletrônico permitir o apagamento dessa estratégia no processo de formulação.

Nos *corpora*, observamos que há uma forte tendência em *autocorreções auto-iniciadas* relacionadas à adequação à norma padrão da língua espanhola, fato evidenciado, claramente, pelos excertos (45), (46), (47), (53) e (57). As autocorreções mais frequentes foram os desvios ortográficos, cujas evidências parecem ser da “inexatidão ao escrever no teclado” (CRYSTAL, 2002, p. 106), da rápida digitação, já que “a pressão é forte para que a comunicação seja rápida”, conforme aponta Crystal (2005, p. 89). Desse modo, a posição enunciativa dos participantes não considera apropriados “erros” ortográficos, típicos de outras modalidades de chat, cuja “ortografia não estandar se utiliza sem sanção” (CRYSTAL, 2002, p. 106).

Os motivos de muitas autocorreções auto-indiciadas de professor e de alunos no que concerne à adequação à norma evidenciam a constante preocupação dos escreventes com o “bem escrever”, buscando na correção revelar seu nível de proficiência da língua estrangeira, evidenciando a falta de formação, e preservar a auto-imagem diante dos interlocutores (professores e estudantes da língua estrangeira). Todos esses motivos parecem estar relacionados ao reconhecimento do texto do chat como pertencente ao gênero chat educacional.

Alguns “desvios” lexicais e morfosintáticos não foram autocorrigidos, uma vez não eram considerados “erros” aos olhos dos aprendizes pelo simples motivo de não ter adquirido formas linguísticas da língua estrangeira. Pode ser este fato que explica alguns casos de *heterocorreções heteroiniciadas*, cujos “erros” são corrigidos tanto por parte do professor [excertos (49), (50), (52) e (53)] como por parte dos alunos [excerto (54)]. As

³⁰ Palavra grafada sem acentuação.

correções dos professores no que concerne aos “erros” dos alunos evidenciam “duas tendências”: uma menos explícita e outra “mais explícita”.

Apesar de os participantes se sentirem falando, ao interagir no chat, conforme expomos, eles tentam aproximar a escrita de um texto conversacional síncrono mediado por computador – o chat (com todas as suas condições de produção) – com a escrita de um texto escrito prototípico, cujas condições de produção permitem a elaboração, a lapidação e a revisão antes da versão final.

Nos chats ora analisados, as correções “são produto de um planejamento local” e “não são ocasionais nem ocorrem de forma aleatória” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b, p. 272), uma vez que, além de revelar o grau de monitoração dos interagentes dos chats educacionais no que concerne à adequação à norma, o escrevente procura a correção como maneira de permitir a “intercompreensão” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b), fato evidenciado nos excertos (56) e (57).

3.6 PARENTETIZAÇÃO

Um importante aspecto decorrente das análises dos dois cursos EPT, quanto à construção textual da estratégia de parentetização, é o fato de os participantes do curso EPT, na elaboração textual, irem reconhecendo, identificando e delimitando os parênteses, que, na maioria das vezes, recebiam marcas formais, tornando-se prototípicas. As marcas formais prototípicas de inserção parentética que observamos nos *corpora* foram os sinais de parênteses (()), os colchetes ([]) e, com menos frequência, as chaves ({ }). Portanto, são marcas e regularidades, no processo de constituição do texto, funcionando como critérios de reconhecimento e delimitação de fatos parentéticos. No entanto, houve também ausência de marca formal de inserção parentética. Nesse caso, a propriedade identificadora do parêntese foi o “critério primeiro” de identificação de inserções parentéticas, conforme exposto por Jubran (2006b): o desvio tópico.

Um aspecto que não poderia deixar de ser abordado, nessa análise da parentetização, é a possibilidade de haver não somente um tópico discursivo, mas sim, dois ou mais tópicos sendo desenvolvidos simultaneamente, já que a sala virtual contava normalmente com vários participantes e alguns podiam conversar entre si (os alunos digitavam todos ao mesmo tempo e geralmente escreviam suas dúvidas ao/à professor/a).

A posição escolhida para o uso de marcadores formais de inserção parentética parece revelar que os participantes percebem um desvio tópico, no momento da produção de seu texto, e decidem marcá-lo graficamente, levando à delimitação de fatos parentéticos. Partindo desses pressupostos, iniciamos a apresentação dos dados parentéticos por um excerto bastante revelador, retirado do curso da Irene:

Excerto 58 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 10:19 Irene: Tabata, no te preocupes por el trabajo final. Te garantizo que será muy fácil para ti ... y para los que están cumpliendo las actividades y tareas ...
2. 10:19 Elisa: Hablando demasiado, sí...jejeje
3. 10:19 Carla: Tu no eras así....
4. 10:20 Irene: Eso sí, Elisa. Será no sólo un desafío sino sobretodo muy provechoso al final ...
5. 10:20 Tabata: ustedes estudian en UNESP?
6. 10:20 Paula: Aprenderemos mucho!
7. 10:21 Tabata: de dónde ustedes se conocen?
8. 10:21 Elisa: Hay un número mínimo de palabras a poner en el glosario?
9. 10:21 Irene: [¿Con quien hablas, Tabata?]
10. 10:21 Elisa: Yo daba clases para ellas en otra facultad...
11. 10:21 Carla: Elisa fue mi profesora en la facultad....
12. 10:22 Elisa: Tabata...
13. 10:22 Tabata: de Carla y Elisa
14. 10:22 Irene: Por lo menos 3 palabras, Elisa. Con las definiciones ...
15. 10:22 Tabata: que Bárbaro!!! encontrar tu profesora aqui!
16. 10:23 Irene: ¡Qué bien! Ya había notado que algunos ya se conocían aquí ...
17. 10:23 Carla: Pero que me parezca le gusta mucho hablar también, Elisa....
18. 10:23 Elisa: Gracias Irene...
19. 10:23 Irene: [Paula, ¿sigues aquí?]
20. 10:24 Elisa: Sí, a mí me gusta Carla, no tanto como tú...jejeje
21. 10:24 Paula: Elisa me da clases también
22. 10:24 Paula: Si profesora
23. 10:25 Irene: ¡Qué buena noticia! Con relación a las actividades, ¿alguna duda más?
24. 10:26 Paula: No
25. 10:26 Bia: No

Dentro da porção textual (aqui não transcrita) em que ocorre o excerto acima, observamos o desenvolvimento de três tópicos simultaneamente: um sobre “trabalho final de curso”, um sobre “colocação de palavras no glossário do curso EPT” e sobre “conhecimento presencial entre alguns participantes do curso EPT”. A presença de vários tópicos sendo percorridos ao mesmo tempo evidencia que à medida que os aprendizes vão tendo dúvidas com relação ao funcionamento do curso EPT, eles vão “lançando” perguntas à professora Irene. No desenvolvimento desses tópicos, Irene encaixa dois parênteses (turnos 9 e 19) e ambos são considerados como inserções parentéticas, porque têm a peculiaridade do desvio tópico (no caso do excerto, desvio dos três tópicos) e se constituem como informações paralelas aos tópicos discursivos em curso. Essas inserções parentéticas materializam a presença do interlocutor no texto do chat e fazem referência a condições enunciativas do discurso que garantem a possibilidade de intercâmbio verbal, preenchendo uma função fática e são acentuadamente interacionais. Nesse sentido, os dois parênteses (turnos 9 e 19) têm uma dimensão pragmática, constituindo-se como um dos recursos pelos quais a atividade discursiva se projeta concretamente na materialidade linguística do texto. O segundo parêntese (turno 19), além de focalizar o interlocutor, apresenta também o foco no ato comunicativo, já que promove uma quebra do fluxo temático para, no interior do texto, focalizar um fator que poderia vir a perturbar o contato entre os participantes: se a aluna permanecia na sala ou não. As perguntas da Irene (nos turnos 9 e 19), juntamente com as respectivas respostas (turnos 13 e 22 respectivamente) configuram um par adjacente parentético, já que as respostas das aprendizes, conforme mostram os grifos, também integram os parênteses. Isto destaca a coparticipação dos interlocutores na construção do texto. Cabe ressaltar, ainda, que a professora Irene parece perceber as duas inserções parentéticas e considera apropriado o uso de marcadores formais como critério de reconhecimento e delimitação do fato parentético.

Outro caso de parêntese observado durante nossas análises é o de focalizadores da elaboração tópica, com uma subclassificação de focalizar o conteúdo tópico, conforme mostramos no excerto a seguir:

Excerto 59 (3ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 11:10 Irene: ¿Habéis visto la infografía sobre el DNI electrónico? Para contestar a las preguntas hay que verla ...
2. 11:11 Elisa: Las preguntas que eran para contestar hasta el día 1/9 o de la primera tarea...
3. 11:12 Irene: Sí, Elisa, ¿cual es la duda?

4. 11:13 Bia: ahora estoy entendiéndome con esto....jejejeje
5. 11:13 Irene: Se trata de un Cuestionario que necesito para conocer el grupo (para conocer el perfil profesional, en dónde vive, qué es lo que hace, si ha tenido experiencia en otro curso virtual etc)
6. 11:14 Irene: ¡Eso me alegra muchísimo!, Barbara
7. 11:14 Elisa: Aquellas preguntas que recibimos por e-mail que estaban en Portugués yo salvé....entonces está correcto.

O trecho indica que o segmento sublinhado é considerado inserção parentética e, pelo fato de focalizar o conteúdo tópico (*questionário para conhecer o grupo*), mantém proximidade com o tópico discursivo em desenvolvimento. De acordo com Jubran (2006), os parênteses desse tipo “atenuam a propriedade de desvio tópico particularizadora da parentetização” (p. 328). A inserção parentética, do excerto, é identificada, sobretudo, pelas marcas formais do uso de sinal de parênteses (()) que Irene escreve graficamente, sugerindo sua percepção do fato parentético. Notamos que a função do segmento parentético é de esclarecimento, uma vez que ele detalha o dado exposto no enunciado do turno 5, atendendo à regra de clareza. Isto mostra que o foco do parêntese diminui a expressão do processo interativo na materialidade linguística do texto. O excerto abaixo nos mostra que as três inserções parentéticas integram a classe de parêntese com o foco no locutor:

Excerto 60 (17ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:12 Marcio: Si están hablando cuanto al horario de la cafetería, me pongo de la misma manera que mis compañeras! Es difícil este horario!
2. 10:13 Amanda: Si, pero pienso que tiempo también es una cuestión de organización...
3. 10:13 Paula: A mi también...
4. 10:13 Cintia: Yo recibí de pronto la contestación de una agencia,(que vergonha) pero no conseguía enviarla y Tabata ayudó.
5. 10:13 Irene: ¿No os gusta este horario? os voy a dar otras opciones para el último encuentro ...
6. 10:14 Cintia: Tengo dificultad con el ordenador...
7. 10:14 Elisa: domingo....jejeje
8. 10:14 Irene: [No lo había percibido, Citinha]
9. 10:14 Irene: ¿Te parece que está bien el domingo, Elisa?
10. 10:15 Irene: Para un café sólo ...

O excerto mostra que os tópicos discursivos são sobre “o horário dos encontros via chat” e sobre “a resposta das agências espanholas às perguntas dos aprendizes do curso EPT”. No desenvolvimento simultâneo desses dois tópicos, Cintia encaixa um parêntese “(*que vergonha*)”, exatamente no meio de seu turno, no qual ela escrevia sobre a resposta da agência espanhola à sua pergunta. O desvio parentético é evidenciado, nesse trecho, pelo fato de que o segmento não é concernente com o tópico relevante do segmento-contexto, porque desloca o foco desse segmento, sobre “resposta das agências espanholas” fazendo-o voltar-se para a própria escrevente. Aqui, observamos que a escrevente se introjeta no texto que produz. Ela insere um comentário avaliativo ao receber a resposta da agência, atestando envolvimento com o tópico discursivo que desenvolve e com a própria situação real de uso da linguagem. No turno 6, Cintia novamente se introjeta no texto que produz, inserindo um parêntese de comentário avaliativo de sua dificuldade em usar o computador. Irene responde a esse parêntese com outra inserção parentética “[*No lo había percibido, Citinha*]”. Dessa forma, a professora insere um comentário para declarar à interlocutora a sua falta de conhecimento e de percepção sobre a dificuldade da aluna (Cintia) em lidar com o computador. Assim, os turnos 6 e 8 configuram um par adjacente parentético, destacando a coparticipação dos interlocutores na construção textual. Notamos que os parênteses (dos turnos 4 e 8) apresentam marcas formais prototípicas de elemento inserido na delimitação das inserções parentéticas: no fato parentético do turno 4 há os sinais de pontuação dos parênteses (()) e no do turno 8, os colchetes ([]). Já, no turno 6, fica ausente a marca formal prototípica e, nesse caso, a propriedade identificadora do parêntese foi o “critério primeiro” de identificação de inserções parentéticas, conforme exposto por Jubran (2006b; 1996): o desvio tópico. O próximo excerto, retirado do curso da professora Irene, mostra outro caso de parentetização:

Excerto 61 (13ª sessão do curso da Irene)

1. 10:49 Bia: tienes msn?
2. 10:50 Tabata: si, tengo
3. 10:50 Tabata: thatigsa@hotmail.com
4. 10:50 Bia: vale
5. 10:50 Bia: gracias
6. 10:50 Tabata: jejejeje..ya hicimos nuestra clase de la semana! jejeje
7. 10:51 Tabata: no necesitamos venir en la proxima semana ahora...
jejejejejejejejejejejejejejeje

8. 10:51 Bia: es verdad....jejejeje
9. 10:51 Bia: no había pensado en esto jejeje
10. 10:52 Bia: ya hicimos nuestra parte
11. 10:52 Tabata: me " agrega" (es así que dice?) en MSN y otras vces charlamos
12. 10:52 Tabata: si... piensas, solamente nosotras nos quedamos aca...justo las que no vienen en la proxima semana! jejeje
13. 10:53 Bia: ya te agregué...el mío es xxxx2@hotmail.com....si quieres intentar de ahí....pq este programa aquí es horrible jejejeje.....eso es.....jejejeje

O excerto apresenta uma inserção parentética, relacionada à formulação linguística do tópico, como podemos observar, no turno 11, na parte sublinhada. No excerto, há um diálogo entre duas alunas, as quais conversam simultaneamente sobre dois tópicos discursivos: 1) “adicionar uma a outra no MSN” e 2) “ao conversarem nesta sessão de chat, as aprendizes achavam que já haviam cumprido o compromisso de participarem do encontro virtual na sala de chat”. Ao interromper momentaneamente o tópico 1, Tabata encaixa uma pergunta, em forma de inserção parentética “(*es así que dice?*)”, a respeito de uma dúvida quanto ao uso adequado do verbo “agregar”, retomando imediatamente o tópico em curso. A aprendiz resolve marcá-la também com marcas formais de elemento inserido, o que mostra uma “consciência” de encaixe de elemento desviante da centração tópica. Na inserção parentética, a escrevente Tabata chama a interlocutora, Bia, para dentro do texto com a intenção de pedir-lhe ajuda na verificação do uso apropriado do referido verbo. Bia parece concordar com a colega a respeito do uso da palavra pelo fato de usá-la no seu turno (turno 13). Essa inserção parentética encaixada no tópico em desenvolvimento evidencia uma especificidade do texto do chat de simultaneidade entre planejamento e verbalização. O excerto a seguir mostra uma inserção parentética focalizadora do ato comunicativo, cuja categoria parece promover um grau máximo de desvio tópico:

Excerto 62 (17ª sessão do curso da Irene)

1. 10:22 Cintia: hola,Livia.
2. 10:22 Paula: Hay muchas informaciones y cosas que yo jamás había pensado
3. 10:22 Elisa: Hola Livia.
4. 10:22 Amanda: Hola, Livia !ya estaba te echando de menos...
5. 10:22 Paula: Hola, Livia!
6. 10:22 Irene: Muy bien, Amanda ... y será más o menos eso lo que vamos a hacer esta semana ...

7. 10:23 Irene: Lo que falta es algo de OCIO Y GASTRONOMÍA ...
- 8.10:23: Amanda Epti salió de la sala
9. 10:24 Irene: Al final del curso todos seráis capaces de preparar un viaje completo a un turista que desea hacer turismo en España (con poco o mucho dinero)
10. 10:24: Amanda Epti entró a la sala
11. 10:24: Paula Epti salió de la sala
12. 10:24: Marcio Epti salió de la sala
13. 10:24: Elisa Epti salió de la sala
14. 10:24: Livia Epti salió de la sala
15. 10:24: Cintia Epti salió de la sala
16. 10:24: Irene Profe EPTI salió de la sala
17. 10:25 Amanda: ¿ Verdad?
18. 10:26: Cintia Epti entró a la sala
19. 10:26: Irene Profe EPTI entró a la sala
20. 10:26 Amanda: Me encanta saber más sobre las comidas típicas de España....
21. 10:26 Irene: [ops, conexión]
22. 10:26 Irene: Seguro disfrutaréis de esa semana ...
23. 10:27 Amanda: Me alegro

Podemos observar que, no turno 8 e nos turnos de 10 ao 16, houve anunciada a marca automática de saída dos participantes do curso EPT. Já nos turnos 10, 18 aparece a marca automática de entrada dos interagentes na sala virtual. Notamos que a professora Irene (no turno 21, conforme mostra o grifo) indica, por meio de uma parentetização (*[ops, conexión]*), a ocorrência de um problema na rede, considerada relevante naquele momento para dar prosseguimento do ato comunicativo, uma vez que esse problema afeta o contato entre os participantes devido à conversação ser mediada por computador conectado à internet. Além disso, ela procura mencionar, por meio do parêntese, que a saída foi ocasionada por problema técnico, e não pela vontade dos internautas. Nesse sentido, o parêntese não tem nenhuma concernência com o tópico sobre o qual se escrevia, o que Irene parece perceber ao usar as marcas formais na delimitação do elemento inserido. Ele provoca o “apagamento” do tópico em curso, que, juntamente com as marcas automáticas de saída, configura um conjunto parentético de maior complexidade, pois o parêntese (do turno 21) foi ocasionado pelas sequências de marcas automáticas de saída. O parêntese evidencia condições de uma situação específica: a necessidade da tecnologia (conexão em rede) para se estabelecer uma conversação mediada por computador. Cabe ressaltar que as marcas automáticas da

plataforma *Moodle* não são consideradas por nós, neste trabalho, como inserções parentéticas, uma vez que essas marcas são denominadas, nesta pesquisa, como primeiro ou quinto momento interativo do chat.

A parentetização, enquanto estratégia de construção textual, ocorre em textos falados e em textos escritos prototípicos, conforme aponta Jubran (2006b). Os dados ora analisados também permitem observar na materialidade linguística a estratégia de parentetização inscrita na superfície textual. Considerando algumas observações que Jubran (2006b) faz sobre a parentetização no texto escrito prototípico, já que o seu foco era situações de diálogo face a face, propomos, na tabela, abaixo, uma comparação entre o texto escrito prototípico e o texto ora analisado no que concerne à ocorrência da parentetização:

TABELA 10

Diferenças entre a parentetização do chat do EPT e do texto escrito prototípico de acordo com Jubran (2006)

Parentetização caracterizada no texto escrito prototípico por Jubran (2006)	Parentetização observada nesta pesquisa (chat)
O texto escrito prototípico é planejável com antecedência (é pensado, projetado e lapidado antes da versão final)	O texto escrito do chat é <i>relativamente</i> planejável. O escrevendo <i>pode</i> reformulá-lo no processo de produção. No entanto, o meio exige que seja rápida a digitação do texto e, por isso, há, no chat, algumas estratégias de construção textual que não são vistas na escrita prototípica, como, por exemplo, a correção, a repetição, a hesitação e outras
O <i>modus</i> sintático prevalece sobre o pragmático	O <i>modus</i> pragmático tende a prevalecer sobre o sintático
Não se espera parênteses que promovam cortes sintáticos e nem que se intercalem em certas fronteiras em que uma inserção poderia romper estruturas canônicas	Devido à natureza do chat, verificamos a inserção parentética intercalando estruturas canônicas
Estão bloqueadas as funções dos parênteses focalizadores da formulação linguística do tópico discursivo, na medida em que reflete o processamento <i>on-line</i> da fala.	Há parênteses com o foco na formulação linguística do tópico

Os aspectos apresentados pela tabela sugerem algumas das particularidades do texto escrito do chat, analisado nesta investigação, com relação à parentetização. Podemos concluir que a parentetização é uma estratégia muito produtiva em textos dos chats, pois apresentaram um papel relevante no estabelecimento da significação de base informacional. Os parênteses não são considerados como “desvios descartáveis do texto” (conforme aponta Jubran, 2006). No chat, eles puderam acrescentar informações que eram consideradas, pelos escreventes, como importantes naquela situação comunicativa. Isso porque, por meio das inserções parentéticas, os participantes se introjetavam no texto que produziam, pediam presença do interlocutor, mencionavam sobre o ato comunicativo em curso e faziam comentários sobre o que se escrevia e sobre como se escrevia.

3.7 HESITAÇÃO

Estamos em consonância com a discussão teórica de que “a entonação é primeira condição de manifestação de qualquer objeto linguageiro” (BAKHTIN, apud DAHLET, 2006, p. 298) e “se concordamos sobre o fato de que não há linguagem sem entonação, então, é preciso concordar também sobre o fato de que a linguagem mental é dotada de entonação”³¹ (DAHLET, 2006, p. 295). Nesse sentido, Poyatos (1994a) defende que pronunciamos mentalmente as palavras escritas ao vê-la representada graficamente, cabendo ao leitor acrescentar certos elementos paralinguísticos (qualidades não verbais da voz e suas modificações) e kinésicos (gestos).

Com respaldo nos teóricos supracitados, entendemos que a linguagem escrita do chat é dotada de entonação (BAKHTIN, apud DAHLET, 2006), embora seja lida mentalmente (DAHLET, 2006). O que os interactantes do chat evidenciam fazer é pronunciar mentalmente as palavras escritas, agregando elementos da voz e dos gestos (POYATOS, 1994a). No entanto, não devemos confundir a conversação do chat com um texto falado prototípico, devido à ausência da realização fônica (HILGERT, 2000), apesar de os interlocutores “se sentirem falando” (HILGERT, 2000).

O que nos chama a atenção na escrita do chat é a manifestação, na materialidade linguística, de um fenômeno entendido como um dos traços intrínsecos da oralidade (KOCH, 2003, 2006; MARCUSCHI, 2006a; JUBRAN, 2006): a *hesitação*.

³¹ Grifos nossos.

Nesse sentido, encontramos evidências de hesitação inscritas na superfície na superfície linguística dos textos ora investigados. A partir do excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, discutiremos esse fenômeno da hesitação no chat:

Excerto 63 (7ª sessão do curso do Marcos)

1. 17:44 Marcos: ¿Qué tal con las actividades?!
2. 17:45 Marcos: está en el formulario mexicano que sirve de ejemplo, no?
3. 17:45 Regina: si
4. 17:45 Marcos: eso es...
5. 17:45 Regina: creo q voy razonable
6. 17:46 Marcos: ¿razonable??!!
7. 17:46 Marcos: ¡explícate!
8. 17:46 Regina: sii
9. 17:46 Regina: yo ya echo todas las tareas
10. 17:47 Marcos: anda... muy bien!!
11. 17:47 Regina: pero no sé como estoy en relación al curso y los demás alumnos
12. 17:47 Marcos: ¡Te veo bastante animada!!
13. 17:47 Marcos: eso es bueno
14. 17:47 Marcos: estás bien!!!
15. 17:47 Regina: si

O excerto faz parte de um contexto em que o professor Marcos interage com a aluna Regina, a qual, em resposta à pergunta dele (turno 1), afirma que está “razoável” (turno 6) no que concerne às atividades do curso EPT e que já realizou todas as tarefas (turno 9). Em sequência, o professor dá um *feedback* avaliativo a ela (turno 10) que, ao formular seu enunciado, deixa marcas de processamento do texto inscritos na superfície linguística da conversação digital. Essas marcas foram as reticências (*anda... muy bien!!*), as quais são evidências do fenômeno da hesitação, sugerindo pausas. Ou seja, a hesitação é observada por meio de pausas, preenchidas, na materialidade linguística, por reticências, cuja realização evidencia que o processamento/ou o planejamento textual e a sua verbalização foram simultâneos, pondo à mostra o processo de sua construção (KOCH, 2002). A esse respeito, cumpre ressaltar que as reticências revelam ser marcas gráficas de um “processamento *on-line*” (MARCUSCHI, 2006a; JUBRAN, 2006) e a hesitação indica estratégias linguísticas em elaboração (JUBRAN, 2006) e tentativa de solução *on-line* (KOCH, 2003). Isto significa, dentro do contexto do excerto, que o professor precisou de um tempo para processar quem

era de fato a aluna, dentre as várias participantes, para, sem seguida, fazer uma avaliação quanto a seus rendimentos nas atividades. Devemos levar em conta que era início de curso ministrado totalmente a distância e, sem o contato físico, o professor poderia precisar de mais tempo para processar de qual aluna se tratava e inclusive comentar os rendimentos dela. Os próximos excertos, também retirados do curso do Marcos, corroboram as análises:

Excerto 64 (2ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:08 Marcos: Cuál actividad no consigues hacer,Regina?
2. 18:08 Andréa: Ahora comprendí lo que estaban hablando
3. 18:09 Andréa: Yo también no tando el acrobat
4. 18:09 Tadeu: hola marcos
5. 18:10 Regina: la actividad de fecha q hay en la carpeta
6. 18:10 Marcos: Regina, lo que tienes que hacer es escribir, por extenso, las fechas....indicadas...

Excerto 65 (sexta sessão do curso do Marcos)

1. 15:45 Marcos: pero contestando a tu pregunta... nariz ancha es lo contrario a nariz fina...
2. 15:45 Marcos: ancho es lo contrario a estrecho... largo es lo contrario de corto...
3. 15:46 Marcos: pero lo que de verdad quiere saber el formulario es si "tú tienes la nariz ancha o fina"... si eres indio, mestizo.. o blanco caucasiano...
4. 15:49 Cássia: a si
5. 15:49 Cássia: gracias

Excerto 66 (vigésima primeira sessão do curso do Marcos)

1. 19:02 Marta: has notado que tengo un poco de dificultad para escribir en español?
2. 19:03 Marcos: muy siempre que quieras indicar INTENSIDAD...
3. 19:03 Marcos: sí que lo he notado.... pero de eso se trata ... de escribir!

Observamos que as hesitações, conforme mostram os grifos, nesses excertos, partem dos turnos realizados pelo professor Marcos. Isso poderia ser explicado pelo fato de haver “certa pressão” para que ele digitasse rápido (CRYSTAL, 2005), já que a interação, na sala virtual, “girava em torno” dele, “forçando”-o a conversar com todos simultaneamente.

Em (64), o grifo mostra evidências de hesitação, na escrita do professor, revelada pelo uso das reticências (*las fechas....indicadas*), sugerindo um processamento *on-line* de formas e conteúdos (MARCUSCHI, 2006a) a fim de restringir o léxico “*fechas*” com a

inclusão do adjetivo “*indicadas*”, já que não se tratava de *quaisquer* “*fechas*” que completaria a atividade proposta no curso EPT, fato que supostamente deve ter sido a dúvida da aluna (turnos 1 e 5).

Em (65), percebemos que o professor Marcos responde (turno 1) uma pergunta de uma aluna (*marcos, qual es la definicion de un nariz ancha?*) que foi escrita 6 minutos antes (por isso não transcrita no trecho). Notamos que a resposta explicativa do professor (turno 3) evidencia o fenômeno da hesitação pelo uso das reticências seguida do espaço em branco, realizado pela tecla do computador (*mestizo.. o blanco caucasiano*), revelando o “processamento *on-line*” (MARCUSCHI, 2006a) de no que concerne a “busca de uma palavra adequada” (*o blanco caucasiano*) para completar o quadro de raças, mencionado pelo professor.

Em (66), podemos observar que a aprendiz Marta pergunta ao professor (turno 1) se ele notou a dificuldade dela em escrever em espanhol. Marcos responde (turno 3) que havia notado sim e, na sequência do mesmo turno, ele parece perceber a necessidade de um enunciado que justificasse e que suavizasse sua afirmação (*sí que lo he notado....*). É exatamente no enunciado-justificativa (*pero de eso se trata ... de escribir!*) que evidenciamos a hesitação materializada por meio das reticências, sugerindo pausas e, processamento *on-line* e, dessa forma, garantindo ao produtor do texto “o tempo necessário para o planejamento mais adequado do seu discurso” (KOCH, 2003).

Nos excertos (63), (64), (65), (66), após o escrevente marcar graficamente as reticências, o produtor do texto continua a escrever a conversação dando *continuidade semântica e sintática* àquilo que vinha desenvolvendo, como se observa nos segmentos em que materializa a hesitação “*las fechas....indicadas*” [excerto (64) turno 6], “*mestizo.. o blanco caucasiano*” [excerto (65) turno 3] e “*eso se trata ... de escribir*” [excerto (66) turno 3].

Conforme mencionamos na parte teórica, apesar de neste trabalho enquadrarmos a hesitação entre as estratégias de construção textual do chat educacional, ressaltamos que estamos entendendo-a como uma estratégia ou atividade de “processamento *on-line*”, de acordo com as formulações de Marcuschi (2006a). Nesse sentido, é muito relevante afirmar que, no chat educacional investigado, a hesitação é uma estratégia que está inscrita na superfície textual do chat educacional a partir de marcas concretas que a atividade de processamento *on-line* imprimiu nos enunciados, na materialidade linguística do texto.

Os dados ora apresentados tornam-se relevantes na medida em que não parecem corroborar com o que outros trabalhos já mencionados nesta pesquisa (KOCH, 2003, 2006;

MARCUSCHI, 2006a; JUBRAN, 2006a) apontam a respeito de que a hesitação é um fenômeno “intrínseco” da oralidade.

Certamente a hesitação ocorre de modo distinto no texto falado e no do chat, devido às condições de produção de cada texto. Conforme já mencionamos, a fala conta com a realização fônica, e o chat, com uma linguagem puramente escrita. Diante do consenso que há entre os autores de que a hesitação é “intrínseca” da oralidade (KOCH, 2006; MARCUSCHI, 2006; JUBRAN, 2006a) e diante das diferenças textuais entre o texto falado e o do chat, sentimos a necessidade de expor, aqui, o nosso processo de reconhecimento de evidências da hesitação na superfície textual de algo que é realizado essencialmente por escrito.

A hesitação, nos chats investigados, não é facilmente identificável. Primeiramente, temos que partir da afirmação de DAHLET (2006), supracitada, de que a linguagem mental é dotada de entonação, já que acreditamos que os interactantes provavelmente leiam silenciosamente a produção textual do chat, trazendo para a escrita uma entonação.

No que concerne ao reconhecimento de uma hesitação no chat, fomos guiados pelas marcas formais que sugeriram pausa, preenchida graficamente pelas reticências. No entanto, foram poucos casos em que as reticências se evidenciaram como marcas empíricas da materialização da hesitação, já que as reticências foram multifuncionais nos chats investigados. O que se tornou relevante para determinar a ocorrência da hesitação foi a *posição* da pausa, preenchida pelas reticências, as quais revelaram que se tratavam de uma atividade: i) de planejamento sintático (do tipo estrutura rompida), fato evidenciado nos excertos (66), (64); e, ii) em busca de um item lexical (procura por uma palavra adequada), como sugere os excertos (63), (65). A esse respeito, cumpre ressaltar que a produção escrita dos *corpora* é processada em língua estrangeira, o que pode também ter influenciado o surgimento e, conseqüentemente, a “visualização” da hesitação na materialidade linguística textual do chat.

Acreditamos que a presença de indicações de hesitação, na superfície textual dos *corpora*, revela o “índice problemático da formulação” (MARCUSCHI, 2006a, p. 67) e “os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem devido ao processamento *on-line* de formas e conteúdos” (MARCUSCHI, 2006a, p. 49), já que escrever em língua estrangeira em conversação síncrona (chat), provavelmente, poderá aparecer “problemas de formas e conteúdos”, conforme a citação supracitada de MARCUSCHI (2006a) – tais como busca de uma palavra esquecida – que terão que ser “resolvidos” *on-line*.

Ainda, sobre o reconhecimento da hesitação no chat, com a ausência de marcas formais explícitas inscritas na superfície linguística textual dificilmente poderemos “recuperar” essa atividade de processamento *on-line*. Esse fato aconteceu no curso da Irene, no qual, aos nossos olhos, não identificamos nenhuma ocorrência de hesitação. Isso poderia ser explicado pela acuidade linguística dos participantes, sugerindo que eles poderiam ter “apagado” da materialidade linguística a hesitação, apesar de eles se “sentirem falando”, fato evidenciado nos excertos (17), (18), (19), (20) e (21). Ressaltamos que, provavelmente, houve processamento *on-line*, mesmo que mentalmente, uma vez que eles não devem pronunciar em “voz alta” as suas produções escritas.

Nesse sentido, a hesitação evidenciada nos dados ora apresentados parece corroborar com o que Marcuschi (2006) apontou a respeito da característica básica da hesitação no que concerne ao fato de constituir “*evidentes rupturas da fala, na linearidade material, em pontos sintáticos*”³² (...) (MARCUSCHI, 2006, p. 49), citado na parte teórica desta pesquisa. A esse respeito, cumpre ressaltar que essa característica foi muito relevante no reconhecimento da hesitação nos chats ora analisados, juntamente com as marcas formais das reticências, que pareciam preencher a pausa no momento do processamento *on-line* e daí as rupturas na linearidade material em pontos sintáticos (MARCUSCHI, 2006). Esse dado torna-se relevante na medida em que corrobora a ideia defendida neste trabalho: a presença de hesitação em um texto puramente escrito, como o do chat.

Os resultados obtidos por meio da análise da hesitação, no chat, revelam o que Koch (2006) afirmou sobre o texto falado no que tange o processo de sua construção. Para a autora, “o texto falado se apresenta em “*status nascendi*”, isto é, ele é o próprio rascunho” (p. 91). Nesse sentido, os *corpora* analisados parecem evidenciar dois aspectos apontados por Koch no que diz respeito ao texto falado: i) a característica do “*status nascendi*” da fala (KOCH, 2002), e ii) planejamento e verbalização são simultâneos, “pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção” (KOCH, 2002, p. 91).

É relevante informar que apesar de a construção textual do chat evidenciar que planejamento e verbalização são simultâneos pelas evidências da hesitação, o texto do chat também permite reformulações da mensagem antes de enviá-la à plataforma virtual. Além disso, expomos na seção “parentetização” a questão do *relativamente planejável*. Entendemos que tudo isso depende da necessidade de se digitar mais rápido ou não, pois acreditamos que a quantidade de pessoas na sala de chat pode interferir no processo de digitação, uma vez que

³² Itálicos nossos.

no caso analisado os alunos tendenciaram a se interagirem com o docente, o que forçava este a escrever mais rápido.

3.8 SINAIS DE PONTUAÇÃO

Devemos entender a produção dos sinais de pontuação nos *corpora* dentro de um contexto de um chat educacional em que os alunos escreviam na língua espanhola e que, portanto, apresenta regras, normas e padrões diferentes com relação à língua portuguesa, língua materna dos participantes. Dessa forma, os exemplos serão analisados à luz desse contexto, assim como será considerada também a intenção do escrevente ao produzir um sinal “adaptado”, já que alguns internautas parecem possuir teclado com padrões brasileiros e voltados, dessa forma, para a língua portuguesa.

Nesta parte, analisaremos quais são os sinais de pontuação mais presentes nos chats educacionais, suas manifestações e suas as funções. Observaremos se eles sofreram ressignificação dentro do ambiente *on-line*.

3.8.1 As reticências

Um fato que nos chamou atenção é a alta frequência de uso das reticências nos chats ora analisados. Por ser tão intenso o emprego delas, resolvemos investigar as funções (valores) que elas desempenharam nessa comunicação mediada por computador. Cabe ressaltar que por “reticências” entendemos a toda sequência a partir de dois pontos juntos, o que não confere com a norma vigente, que trata as reticências como uma sequência de três pontos. Essa postura se alinha com Sanmartín Sáez (2007), que admite por reticências em chat sequências acima de dois pontos.

Os dados ora analisados revelaram que as reticências apresentam um caráter multifuncional dentro dos chats educacionais, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 11

Funções (valores) das reticências nos chats analisados

<i>Funções (valores) das Reticências nos chats analisados</i>
a) Atua como Marcador de Reformulação ³³ , indicando correção;
b) Sinaliza uma hesitação;
c) Indica pausa, que na escrita padrão corresponderia vírgula (,);
d) Indica fim de oração, que na escrita padrão seria representado por ponto final (.);
e) Marca pausa, típica da fala;
f) Indica o que representaria na escrita padrão dois pontos (:);
g) Indica supressão ou omissão voluntária de uma coisa que poderia ou deveria ter sido dita; ³⁴
h) Utilizada em situação de enunciado de entoação exclamativa. Na escrita padrão, esse tipo de enunciado viria seguido do sinal de exclamação (!);
i) Usada em contexto de interrogação direta, o que, na escrita padrão, seria utilizado o sinal de interrogação (?);
j) Atua como suavização.

A seguir, será exemplificada cada uma dessas funções expostas na tabela 11. Cabe mencionar que para fins de exemplificação, pode haver outras funções das reticências nos exemplos, mas que destacaremos aquelas que queremos analisar. O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, evidencia que as reticências operam como Marcador de Reformulação:

Excerto 67 (1ª sessão do curso do Marcos)

1. 16:40 Regina: Padre de mi abuela era español, nació en Kades
2. 16:40 Marcos: y tú, ¿has conocido Perú?
3. 16:40 Regina: me gustaria mucho
4. 16:40 Marcos: en Cadiz...

O excerto mostra que as reticências, no turno 4, como marcador de reformulação, atenuam a reformulação (correção) do professor Marcos, tendo a finalidade de não indicar explicitamente a correção, que foi desenvolvida na seção 3.5 referente à análise dos dados deste trabalho. Os próximos excertos, (68) e (69), evidenciam que as reticências rompem na escrita, na linearidade material, estruturas sintáticas:

³³ Ver parte “Correção”.

³⁴ Uma das acepções dada pelo dicionário eletrônico Houaiss.

Excerto 68 (2ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:08 Marcos: Cuál actividad no consigues hacer,Regina?
2. 18:08 Andréa: Ahora comprendí lo que estaban hablando
3. 18:09 Andréa: Yo también no tando el acrobat
4. 18:09 Tadeu: hola marcos
5. 18:10 Regina: la actividad de fecha q hay en la carpeta
6. 18:10 Marcos: Regina, lo que tienes que hacer es escribir, por extenso, las fechas.... [a] indicadas...

Excerto 69 (7ª sessão do curso do Marcos)

1. 17:44 Marcos: ¿Qué tal con las actividades?!
2. 17:45 Marcos: está en el formulario mexicano que sirve de ejemplo, no?
3. 17:45 Regina: si
4. 17:45 Marcos: eso es...
5. 17:45 Regina: creo q voy razonable
6. 17:46 Marcos: ¿razonable??!!
7. 17:46 Marcos: ¡explícate!
8. 17:46 Regina: sii
9. 17:46 Regina: yo ya echo todas las tareas
10. 17:47 Marcos: anda... [a] muy bien!!
11. 17:47 Regina: pero no sé como estoy en relación al curso y los demás alumnos
12. 17:47 Marcos: ¡Te veo bastante animada!!
13. 17:47 Marcos: eso es bueno
14. 17:47 Marcos: estás bien!!!
15. 17:47 Regina: si

Os dois excertos evidenciam casos de hesitação, materialidade por meio das reticências, conforme indicadas por [a]. A hesitação é revelada pela quebra de estrutura sintática. Cumpre lembrar que o fenômeno da hesitação foi abordado nas seções 2.3.4 e 3.7 referente à parte teórica e à análise dos dados, respectivamente, deste trabalho. O excerto a seguir revela que as reticências indicam pausa, que, adequadas às normas da modalidade escrita padrão, corresponderia à vírgula (,):

Excerto 70 (2ª sessão do curso do Marcos)

- 18:58 Marcos: con relacion al video... [a] ¿Habéis conseguido verlo?

Excerto 71 (quinta sessão do curso do Marcos)

20:47 Marcos: jejejeje... otro país... [a] otra lengua... [b] otra cultura.....

O excerto (70), no lugar indicado por [a], e o excerto (71), em [a] e [b], revelam que as reticências ocupam, na escrita do chat, a vírgula. As reticências podem representar também o fim de uma oração, que na escrita padrão seria representado por ponto final (.). Os excertos a seguir ilustram o caso:

Excerto 72 (30ª sessão do curso do Marcos)

19:51 Taís: este curso también me gustó muchísimo, pues a veces algunos alumnos nos hacen preguntas sobre algo de turismo que en verdad no tenemos las respuestas adecuadas ni siquiera indicaciones para la internet.....ahora, con este curso, todo será más fácil

Excerto 73 (4ª sessão do curso da Irene)

10:58 Camila: Hola, mi nombre es Cíntia y soy profesora de ingles...tuvo problemas con el modle pero hora puedo empezar el curso...Me gustaria conocer a todos los participantes....Saludos!!!

Excerto 74 (3ª sessão do curso do Marcos)

19:54 Marcos: Regina, esa es una actividad que se desarrolla a través del Foro... El Foro funciona como lugar de discusión de temas, dudas, etc... para tanto lo que vais a hacer es contestar en el Foro mismo cuando así lo pida la actividad! Como es el caso de esta..

Excerto 75 (7ª sessão do curso da Irene)

09:54 Irene: Elisa estaba comentando sobre la división en grupos para la Tarea de la semana ... Tenéis mucho que hacer ...

Nos excertos (72), (73), (74) e (75), as reticências, conforme mostram os grifos, representarem o ponto final (.). Nesse sentido, observamos que nos excertos (73), (74) e (75), os participantes parecem perceber esse valor assumido pelas reticências e decidem grafar o início da letra seguinte em maiúscula, evidenciando, claramente, a função das reticências nesse contexto. Verificamos, portanto, que ao mesmo tempo em que há o uso de inovação, na linguagem escrita, por meio de símbolos já existentes, há adequação à norma. Isto parece caracterizar a linguagem do chat como “fluida”.

As reticências podem indicar apenas pausa própria da fala, conforme observamos no excerto 1, nos lugares indicados por [a] e [b], e no excerto 2, em [a]. Cumpre acrescentar que essa pausa não corresponde a nenhum sinal da norma:

Excerto 76 (21ª sessão do curso do Marcos)

18:54 Marcos: Glosario>agregar entrada>concepto>editor texto para definir la palabra>guardar cambios ... y ya está! [a]

18:54 Marta: no fue muy feliz com mi grupo mde trabajo...

18:55 Marta: recebi solamente una respuesta de Valquiria

18:55 Marta: y nada de Luciano

18:56 Marta: envié unos e-mails.. recebi una respuesta

18:56 Marta: ahora de ellosnada!

18:57 Marcos: tú hiciste tu parte... y eso es lo importante, [b] Valquiria..

Excerto 77 (curso da Irene)

09:08 Elisa: Ya hizo un curso EAD... [a] y en el C.E.L vamos a tener el uso del PROMETHEUS, que es más o menos así...

As reticências podem indicar o que representaria na escrita padrão os dois pontos (:), conforme mostram os grifos dos dois excertos a seguir, retirados do curso do Marcos:

Excerto 78 (2ª sessão de chat educacional)

1. 17:20 Taís: los encuentros a los sábados seguirán iguales? a las 17h?
2. 17:20 Marcos: yo soy de Niterói, RJ pero vivi 8 años en España ...
3. 17:21 Marcos: si, si... seguirán iguales...
4. 17:21: Regina Eptm entró a la sala
5. 17:22 Marcos: habia enviado un mensaje a todos sobre el horario a las 16h ...
6. 17:22 Marcos: pero creo que este mensaje no llegó
7. 17:22 Cássia: llegó...pero llegó ahora
8. 17:22 Marcos: así que reenvié otro avisando que estaríamos por la Cafetería a las 16h...
9. 17:23 Marcos: si, si... lo sé...algunas personas reclamaron (con razón) de que no les habia llegado el mensaje..
10. 17:23 Taís: siempre a las 16h a los sábados?
11. 17:23 Marcos: pero enfin... me parece interesante que tengamos dos encunetros..
12. 17:23 Marcos: sábados por la tarde y miércoles por las mañanas..
13. 17:24 Marcos: donde podremos sacar las dudas que tengáis..

Excerto 79 (6ª sessão do curso do Marcos)

1. 15:17 Marcos: o sea... que Rio de Janeiro todavia consigue ser el sueño de los niños!!!
Me alegro!!!
2. 15:17 Marcos: pesadilla de los adultos sueño de los niños y niñas!!!
3. 15:18 Anise: es verdad
4. 15:18 Anise: yo necesito salir
5. 15:18 Marcos: como decia Fernanda Abreu... ciudad maravilla, purgatorio de la belleza y del caos!!!

Observamos que as reticências também podem representar os pontos de exclamação (!), conforme mostram os grifos dos excertos abaixo:

Excerto 80 (5ª sessão do curso do Marcos)

- 20:42 Marcos: ¿Cómo se dan los domicilios en España?
- 20:43 Regina: número 16 piso 7
- 20:43 Regina: pero bloco D
- 20:43 Regina: luego... una gran construcción
- 20:43 Tadeu: yo sé de eso pero saber se la construcción es grande o pequeña es difícil
- 20:45 Regina: creo q se hay blocos
- 20:45 Regina: es gran
- 20:45 Marcos: Calle: Hortaleza
- 20:45 Tadeu: creo al contrario
- 20:45 Marcos: N°: 16
- 20:46 Tadeu: no sé porque ?
- 20:46 Marcos: Puerta: D
- 20:46 Tadeu: que cosa loca..... [a]

Excerto 81 (vigésima primeira sessão de chat educacional do tutor Marcos)

- 19:05 Marta: otra cosa.. no he conseguido mudar mi foto
- 19:07 Marta: el ordenador no me gusta mucho
- 19:08 Marcos: la foto de tu perfil, dices?
- 19:08 Marcos: por que yo te veo con gafas oscuras!! jejejeje...
- 19:08 Marcos: una broma...
- 19:09 Marta: cuando será el encuentro en el skaipe?
- 19:09 Marcos: tienes que ir a tu perfil y de allí puedes poner una foto tuya...
- 19:09 Marcos: pero eso no es en absoluto necesario si no lo quieres hacer, no te preocupes!

- 19:09 Marta: que bueno.. entonces tu la ve? [a]
- 19:10 Marcos: lo importante es que participes de los trabajos..
- 19:10 Marta: en mi ordenador no la veo
- 19:10 Marcos: he notado que tu grupo no te hizo mucho caso
- 19:10 Marta: y sobre el skaipe... cuando será/
- 19:11 Marta: tiene notado ...
- 19:12 Marcos: no sabemos todavia (digo sabemos pues lo tengo que hacer coordinado con la otra profesora del otro grupo de a distancia)...
- 19:12 Marta: mi grupo no me parece muy interesado
- 19:12 Marcos: cuando lo tengamos os lo avisaré...

As reticências podem, ainda, aparecer em final de enunciados interrogativos, representando o sinal de interrogação (?), conforme mostram os grifos dos três excertos a seguir:

Excerto 82 (1ª sessão do curso do Marcos)

1. 16:36 Marcos: Bueno, Regina... cuéntame un poco sobre ti...
2. 16:36 Marcos: lo que ha llevado a buscar el curso de Español para Turismo...
3. 16:36 Marcos: qué esperas del curso...
4. 16:37 Regina: Yo quiero aprender español para que puedo irme a España a través de la universidad (Unesp) y porque no hago español por 3 años
5. 16:38 Regina: También porque viví con una peruana por 3 meses, y mi hermana vivió en Perú por 2 meses
6. 16:39 Marcos: ¿así que quieres irte a España?
7. 16:39 Marcos: ¿y qué quieres estudiar en España?
8. 16:40 Regina: Padre de mi abuela era español, nació en Kades
9. 16:40 Marcos: y tú, ¿has conocido Perú?

Excerto 83 (trigésima sesión de chat educacional do tutor Marcos)

1. 19:00 Patrícia: en la actividad 2 necesito hacer una búsqueda de los lugares en el video
2. 19:00 Marta: buena noches
3. 19:00 Marcos: ¿Cómo estáis?!
4. 19:00 Marta: bien
5. 19:00 Patrícia: muy bien
6. 19:00 Marcos: me alegro... bueno vamos a ello....
7. 19:01 Marcos: qué exactamente te pasa con la Actividad 2...
8. 19:01 Marcos: Patrícia...

Excerto 84 (3ª sessão do curso da Irene)

1. 10:54 Elisa: Hola, estoy de vuelta...
2. 10:54 Bia: Hola Elisa,,,,,,cómo estás?
3. 10:55 Irene: Hola Elisa, has vuelto ...
4. 10:55 Elisa: Hola Bia y Marcio...
5. 10:55 Elisa: Estou bien y vosotros...
6. 10:55 Marcio: Hola querida.

Interessante observar que as reticências podem marcar enunciados interrogativos diretos, mas os sinais de interrogação também aparecem, nos *corpora*, de acordo com a norma vigente da língua estrangeira (¿?), fato evidenciado no excerto (82), em que os grifos revelam a “inovação” (uso de reticências em enunciados interrogativos) e os turnos 6, 7 e 9, respectivamente (¿*así que quieres irte a España?*), (¿*y qué quieres estudiar en España?*), (y *tú, ¿has conocido Perú?*), mostram a “tradição” (adequação à norma) no que concerne ao uso do sinal interrogativo. Cumpre ressaltar que tanto a “inovação” como a “tradição” foram expressas pelo mesmo escrevente, o professor Marcos.

Na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha & Cintra (2001), ao expor os casos de emprego das reticências, afirmam que um dos seus usos é “para indicar que a idéia que se pretende exprimir não se completa com o término gramatical da frase, e que deve ser suprida com a imaginação do leitor” (p. 660). Isso sugere que os próximos excertos, retirados dos cursos do Marcos e da Irene, respectivamente, parecem seguir essa indicação gramatical:

Excerto 85 (17ª sessão do curso do Marcos)

- 22:09 Ana: y tus clases?
- 22:09 Andréa: Ya hablé para el prof, y ahora no tenemos más en la pantalla
- 22:09 Ana: cómo te van?
- 22:09 Andréa: Mismo así, tenemos el derecho de saber como vamos
- 22:10 Ana: sí, de acuerdo
- 22:10 Andréa: Mis clases están.....como Dios quiere
- 22:10 Andréa: jejejeje
- 22:10 Ana: jajaja
- 22:10 Ana: como el fin de año quiere
- 22:11 Ana: todos un poco cansados
- 22:11 Ana: pero como dice Marcos, el profe, ánimo!

Excerto 86 (17ª sessão do curso da Irene)

10:48 Irene: ¿No has tenido clases hoy?

10:48 Elisa: No conseguí mismo oír nuevamente el audio 2, es que oí sólo una vez y no comprendi la última pregunta del camping.

10:48 Irene: Pero ¿es que no se carga? o ¿que no lo oyes bien?

10:49 Elisa: No, no salió aún en el "diário oficial".

10:49 Irene: [la burocracia ...]

Em (85), as reticências sublinhadas revelam que a escrevente tem a intenção de fazer a interlocutora completar o sentido da frase. Em (86), a professora Irene pergunta à Elisa se ela teve aulas hoje, já que Elisa é professora também. Diante da resposta negativa de Elisa (*No, no salió aún en el "diário oficial".*), Irene contesta (*[la burocracia ...]*), sugerindo que Elisa deva inferir todo um contexto que gira em torno da “burocracia”. Os excertos a seguir, retirados do curso do Marcos e do da Irene, evidenciam que as reticências em posição inicial e final de turno sugerem uma “continuação da conversa”:

Excerto 87 (7ª sessão do curso do Marcos)

1. 17:53 Regina: q hago cuando no me "voy" a las clases ?
2. 17:54 Marcos: lo que podrías hacer era visitar la videoteca por ejemplo...
3. 17:54 Marcos: es bueno para entrenar la comprensión auditiva ...
4. 17:54 Marcos: he puestos unos cuantos videos que pueden interesarte...
5. 17:55 Marcos: de todas maneras el sábado empieza "semana nueva" .. la semana 2
6. 17:55 Marcos: a cada sábado empezareis una nueva semana...

Excerto 88 (17ª sessão do curso da Irene)

1. 10:19 Irene: Sobre los aspectos generales de España, los tipos de turismo que se puede hacer, los tipos de transporte, los tipos de alojamiento ...
2. 10:20 Marcio: Sí
3. 10:20 Irene: ... los servicios que cada tipo de alojamiento ofrece ...

No excerto (87), o professor Marcos parece perceber que a conversa continua nos turnos seguintes e resolve marcar graficamente as reticências, no final dos turnos, evidenciando uma “continuação da conversa”. No (88), a professora Irene grafa as reticências do final do turno 1, sugerindo que “a conversa não acabou” e decide grafá-las também no início do turno 3, revelando que esse turno também se trata de uma “continuação da

conversa”. Entendemos que, nos dois excertos (87) e (88), a opção de enviar a mensagem sem que ela “tenha acabado”, já que a sua complementação continua no turno seguinte, reflete as condições de produção do chat, isto é, a rapidez em enviar a mensagem para não deixar o interlocutor esperando do outro lado da tela.

As reticências, no ambiente digital, parecem atenuar alguns enunciados, principalmente, aqueles que marcam enunciados negativos e interrogativos. Observamos que elas parecem “suavizar” esses tipos de enunciados para não parecer muito bruscos. Podemos mencionar que, nesses tipos de enunciados, as funções principais das reticências continuam a ser interrogativo e negação, e que a função de suavização seria secundária. É como se a interrogação e a negação “soassem mais suave” para o interlocutor, já que a linguagem é puramente escrita. O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, ilustra o caso:

Excerto 89 (22ª sessão do curso do Marcos)

1. 20:21 Marcos: cuántos cada uno envió... [a] a cuántas agencias.. etc [b]
2. 20:21 Taís: te gustaría que escribiésemos en el foro la cantidad, etc?
3. 20:23 Marcos: no, no... [c] no hace falta... aqui mismo.. ahora... en la Cafetería..

O excerto mostra que as reticências são substitutas dos sinais de interrogação, conforme nos lugares indicados por [a] e [b]. Além disso, elas acompanham a resposta negativa do professor, conforme no lugar indicado por [c], parecendo que “deixar” a escrita do chat menos brusca e direta. Interessante observar, as reticências só apareceram na segunda reiteração da negação, já que a outra aparece seguida de vírgula. Esse fato parece reforçar o uso das reticências como suavização. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, parece corroborar a análise:

Excerto 90 (13ª do curso da Irene)

10:09 Bia: hola, buenos días Tabata...qué tal estás?

10:10 Tabata: muy bien Bia, muy bien, y tu? sabes donde estan todos? y la profesora? jejeje

10:10 Bia: no.....por qué?

O grifo do excerto mostra que Bia responde a pergunta de Tábata com a forma negativa (no.....), seguida de reticências. Em uma linguagem puramente textual, as reticências parecem que atenuam a negação, deixando-a mais “leve” para o interlocutor.

Analisados os valores ou funções que as reticências apresentaram nos *corpora*, procuramos ressaltar aqui dois aspectos no que concerne à manifestação das reticências nos

chats educacionais analisados: *a hibridização de sinais e coocorrência de sinais*. O primeiro aspecto, a hibridização de sinais, é a presença de sinais de pontuação diferentes com o mesmo valor, na *mesma sequência linear* da superfície linguística. O segundo aspecto, a coocorrência de sinais, é a presença de dois sinais diferentes com o mesmo valor (função), sendo usados em um mesmo texto, fato revelado pelos excertos em que as reticências representam a vírgula, o ponto final, os dois pontos, os sinais de interrogação e de exclamação. Isso significa que, nos chat ora analisados, coocorrem sinais “tradicionais”, que são regidos pela norma, e sinais “inovadores”, já que as reticências assumem uma grande quantidade de valores (funções). O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, ilustra a hibridização de sinais:

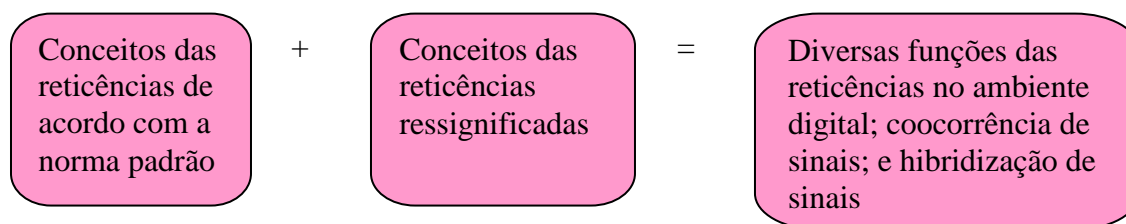
Excerto 91 (2ª sessão de chat educacional)

1. 17:08 Marcos: hola, hola
2. 17:09 Marcos: bueno,... como decia..
3. 17:09 Marcos: en esta semana... vamos a presentarnos los unos a los otros...
4. 17:09 Marcos: a través de los canales de comunicación disponibles en el curso...
5. 17:10 Marcos: Cafeteía,... Foro General y HABLEMOS (skype)

O excerto mostra que, no turno 2 e 5, as vírgulas são seguidas, na linearidade textual, das reticências, que apresentam o mesmo valor das vírgulas. Além de exemplificar um caso de *coocorrência de sinais*, o excerto mostra, claramente, a *hibridização de sinais*. A esse respeito, cumpre ressaltar que o aspecto coocorrência de sinais é mais geral, já que é observada a copresença de sinais na totalidade textual, ao passo que a hibridização de sinais é mais específica, uma vez que se revelam em algum ponto textual em particular. A figura abaixo resume o uso das reticências nos *corpora*:

FIGURA 9

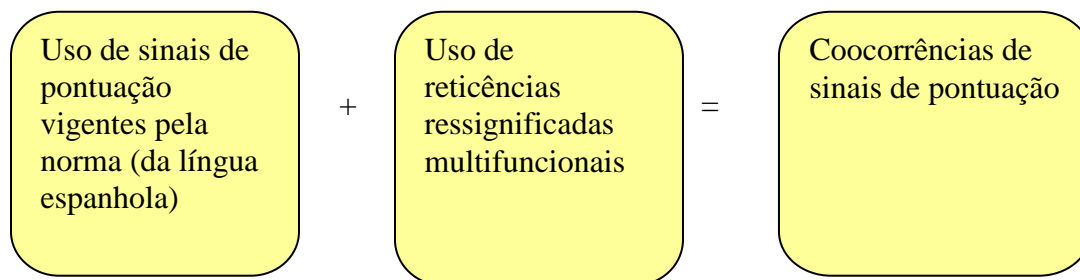
Reticências nos chats educacionais



A figura mostra que as reticências são usadas com o sentido da norma padrão e são ressignificadas, apresentando outros valores. Isso significa que há diversas funções das reticências nos *corpora*. A figura abaixo sintetiza a coocorrência de sinais de pontuação evidenciada nos chats:

FIGURA 10

Coocorrência dos sinais de pontuação nos chats investigados



A figura sintetiza os sinais de pontuação, nos dois chats ora analisados, nos quais há tanto a presença de sinais de pontuação com seus respectivos valores, adequados à norma espanhola, como sinais “ressignificados” (ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007). Nesse sentido, os dados evidenciam, como já mencionamos, sinais “tradicionais” e sinais “inovadores”. Esse fato revela o fenômeno da “versatilidade linguística” do chat (CRYSTAL, 2002, p. 197).

3.8.2 Os pontos de interrogação

Nos dados investigados, observamos que os sinais de pontuação de interrogação vieram em contexto com enunciados de sentido interrogativo, da forma como é prescrito pela norma padrão vigente (portuguesa e espanhola), aparecendo também em início de oração interrogativa, como prescreve a norma padrão da língua estrangeira. Além disso, como já foi mencionado na subseção sobre “Reticências”, neste trabalho, houve enunciados com entonação interrogativa, nos quais não foi usado o ponto de interrogação. No entanto, nesse caso, o interlocutor recuperava o sentido dentro do contexto, não afetando a compreensão dos sentidos dos enunciados. Cabe ressaltar que alguns desses enunciados vieram seguidos de reticências ou até por ponto de exclamação.

Os sinais de interrogação foram grafados como um único símbolo (?) ou como uma sequência de repetição de pontos (???). Ainda, eles puderam ocupar um turno sozinho, isto é, foram as únicas formas de expressão escrita que preencheram um turno. Nesse contexto, os sinais de interrogação apresentaram as funções:

- i) Eles completavam o sentido interrogativo do enunciado anterior. Dada a rapidez do meio, o escrevente envia o seu enunciado sem o sinal de interrogação (?) e logo, no turno seguinte, escreve o sinal, o qual faz parte do enunciado anterior;
- ii) Eles são “*ressignificados*” (ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007). Os dados ora analisados mostraram: i) apenas a grafia do sinal (;?), escrito com sequências repetidas ou não, passa a significar o “não-entendimento” do escrevente com relação a algo escrito pelo interlocutor; ii) um léxico recebe o sinal de interrogação no sentido de “chamamento”.

O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, permite observar duas funções distintas do sinal de interrogação realizadas pelo mesmo escrevente:

Excerto 92 (2ª sessão de chat educacional)

1. 17:41 Marcos: Taís, ¿tienes instalado el acrobat reader en tu PC? [a]
2. 17:41 Marcos: dime..
3. 17:41 Taís: sí, pero abre en código
4. 17:42 Marcos: ¿? [b]
5. 17:42 Andréa: Mi ordenar es muy tonto
6. 17:42 Marcos: ¿código?
7. 17:42 Taís: quiero decir si sabes lo que ocurrió con el programa
8. 17:43 Taís: el texto abre en código, pide que yo elija entre 3 opciones de programas, pero ninguna funciona
9. 17:43 Marcos: pues me parece muy raro..
10. 17:43 Taís: a mi también

O excerto mostra o uso do sinal de interrogação de acordo com a norma espanhola (;?) em princípio e final de frase, como sinaliza a letra [a] e o sinal de pontuação sendo *ressignificado*, indicando o “não-entendimento” do escrevente com o que disse o seu interlocutor, como indicado em [b]. Este último caso fica muito evidente, porque no turno

seguinte do professor Marcos, ele repete o segmento que não fica claro para ele: *¿código?* (turno 6). O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, mostra que o sinal de interrogação sozinho é visto como um símbolo, significando o “não-entendimento”:

Excerto 93 (17ª sessão de chat do curso da Irene)

09:24 Irene: No entiendo, Elisa (?)

A “fala” da professora Irene, no excerto (93), assim como o turno 4 do excerto 345 do professor Marcos parecem indicar que apenas os sinais de interrogação passam a significar um “não-entendimento” de uma pessoa com relação a algo. Isso evidencia que esses sinais de pontuação estão sendo vistos, nesses excertos, como “símbolos” para significar o “não-entendimento” em um texto puramente escrito em que “a pressão é forte” para que se digite de modo rápido, conforme aponta Crystal (2005). O próximo excerto, retirado do curso da Irene, revela também duas funções diferentes na produção escrita da professora Irene:

Excerto 94 (Irene)

1. 10:21 Irene: ¿Tienes el bloqueador activado, Elisa? [a]
2. 10:21: Carla Epti salió de la sala
3. 10:22 Elisa: Sí, pero dé la permisión...jejeje
4. 10:22 Irene: Intenta guardarlo en tu ordenador
5. 10:22 Irene: ordenador
6. 10:23 Bia: vale, Carla...que tengas un buen día!
7. 10:23 Irene: [con el botón derecho de tu ratón]
8. 10:23: Bia Epti salió de la sala
9. 10:23 Irene: "guardar como"
10. 10:24: Elisa Epti salió de la sala
11. 10:24 Irene: Tabata y Paula, ¿estáis aquí? [b]
12. 10:27 Irene: ¿chicas?
13. 10:28 Paula: Estoy profesora, perdón
14. 10:28 Paula: estoy buscando informaciones acerca del trabajo en grupo!
15. 10:29 Irene: Vale, Paula.
16. 10:29 Paula: tengo que aprovechar todo el tiempo posible
17. 10:29 Tabata: hola profesora, estoy aca
18. 10:29 Irene: Parece que las chicas salieron también ...
19. 10:29 Irene: si quieres aprovechar el tiempo véte a por hacerlo
20. 10:30 Irene: Si tienes alguna duda estaré aquí hasta las 11h

21. 10:30 Tabata: lme parece que sí! es que hoy creo que las personas estan en ritmo de feriado

22. 10:30 Paula: Gracias profesora

Nesse excerto (94), assim como no excerto (92), o uso do sinal de interrogação aparece com um sentido “ampliado” daquele previsto pela norma vigente espanhola. Apesar de “¿chicas?” (turno 12), seguir a escrita canônica das regras espanholas no que concerne à pontuação, fato evidenciado nos lugares indicados por [a] e [b], o sentido assumido pelo sinal de interrogação em “¿chicas?” é de “chamamento”, que reforça o turno anterior, indicado em [b], já que este sozinho seria suficiente para a professora obter a informação sobre a presença *on-line* das alunas Tabata e Paula. Nesse sentido, o uso do sinal de interrogação que não corresponde aos cânones gramaticais sugere ter uma motivação interacional. Ainda, cumpre observar que, nos excertos (92) e (94), os léxicos que receberam, por meio dos pontos interrogativos, a função de “não-entendimento” (¿código?) e “chamamento” (¿chicas?), respectivamente, vieram “revestidos” dos sinais iniciais e finais de acordo com a norma espanhola (¿?), o que confere uma acuidade no uso canônico da gramática, mesmo em contexto em que esses sinais manifestam outra função. O excerto a seguir reitera a análise no que concerne ao uso do sinal de interrogação com função de “chamamento”:

Excerto 95 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 12:30: Paula Epti salió de la sala
2. 12:30 Raquel: tengo clases, mañana no puedo
3. 12:31 Raquel: ?dónde está paula? [b]
4. 12:32: Paula Epti entró a la sala
5. 12:33: Paula Epti salió de la sala
6. 12:36 Raquel: ?paula? [a]
7. 12:36: Camila Epti salió de la sala
8. 12:37: Paula Epti entró a la sala

Nesse excerto (95), assim como no (94), constatamos o uso do sinal interrogativo com função de chamar a interlocutora Paula, conforme indica em [a], apresentando um papel de reforço para o enunciado (*?dónde está paula?*) indicado em [b]. Esse enunciado (*?paula?*) parece revelar um chamamento característico de uma conversação face a face, da mesma forma que o léxico “¿chicas?” do excerto anterior. Ainda, a respeito do excerto (95), o que nos chama atenção é o fato de a escrevente Raquel, tanto em [a] como em [b], apresentar uma

precisão no uso da pontuação, seguindo a norma ortográfica, e grafar a letra inicial do nome próprio em minúscula (“*paula*”). Essa decisão parece sugerir que ela percebe uma mudança na curva entonacional e resolve marcá-la graficamente por meio dos sinais interrogativos. Além disso, aos olhos dela a maiúscula seria apenas um apelo à norma, não implicando em uma mudança de sentido e por isso a sua ausência.

Com respaldo na afirmação de que muitas decisões são tomadas pelos falantes tendo em vista as pressões de ordem comunicativa (MARCUSCHI, 2006b), acreditamos que, nos excertos (92) e (94), os sinais de interrogação “ressignificados” (ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007) sugerem ter uma *motivação interacional*, o que nos permite afirmar que o sinal de interrogação assume outras funções, que não corresponde aos cânones gramaticais, voltadas para a “promoção da interação” (MARCUSCHI, 2006b), tais como expressar não-entendimento, chamamento em um ambiente em que os interlocutores só se interagem escrevendo. Diante disso, defendemos que os sinais de interrogação “ressignificados” poderiam ser denominados como “*pontos de interrogação interativos*”, pertencentes a um quadro maior chamado “sinais de pontuação interativos”, tendo em vista a sua função interativa na produção escrita.

Na função interacional, os sinais de interrogação não são suprimidos na produção escrita dos interagentes, ao passo que, essa pontuação, com função de marcar perguntas, está, frequentemente, ausente, apesar de os participantes se mostrarem “preocupados” com a norma gramatical espanhola no que concerne ao uso dos sinais de pontuação, como indicam as “falas” de duas alunas do curso da Irene e do Marcos, respectivamente, a seguir:

Excerto 96 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 09:30 Paula: Como yo hago para poner el punto de interrogación inicial?
2. 09:30 Elisa: Irene, ¿cuál crees que sea mejor?
3. 09:30 Irene: Me parece también la opción más sencilla
4. 09:31 Irene: Paula, tienes que configurar tu ordenador ...
5. 09:31 Elisa: Entonces perfecto...
6. 09:31 Irene: O, si lo prefieres, puedes "copiar y pegarlos" aquí: ¿;
7. 09:32 Paula: Ah, no encontré un atajo facil para esto
8. 09:32 Irene: Después te lo explico, Paula ...
9. 09:32 Paula: Es mejor copiar
10. 09:32 Paula: Gracias

Excerto 97 (11ª sessão do curso do Marcos)

1. 19:22 Patrícia: una duda, hasta ahora no he conseguido poner el punto de interrogación en mis frases u oraciones
2. 19:23 Marcos: creo que es muy interesante, Patrícia... todo que ver con España...
3. 19:24 Marcos: imagino que tu teclado sea el brasileño... así que no tendrás el signo de interrogación cambiado...
4. 19:24 Marcos: creo que lo puedes tener en símbolos....
5. 19:25 Patrícia: perfecto, es esto con certeza
6. 19:25 Marcos: pero para el curso ... eso NO es importante, Patrícia!
7. 19:25 Marcos: no te preocupes con esto pues es un detalle técnico que no depende de nosotros..

O grifo do excerto (96), no turno 1, e o grifo do excerto (97), no turno 1, mostram as alunas preocupadas pelo fato de não conseguir colocar os sinais interrogativos iniciais em sua produção textual. Elas recorrem a seus respectivos professores para que as auxiliem nessa questão. No excerto (97), o tutor Marcos ressalta que não é para elas se preocuparem com esses sinais, pois ele acha que provavelmente o teclado seja brasileiro, tratando-se de um “detalhe técnico” que não depende deles (turno 7) e que isso não é importante para o curso EPT (turno 6). Já a professora Irene, no excerto (96), parece ter uma postura “mais ligada à norma padrão”, uma vez que ela sugestiona para a aluna duas opções: configurar o computador (turno 4) ou “copiar” e “colar” os sinais (turno 6). O próximo excerto, retirado do curso da Irene, reforça a acuidade linguística com relação ao uso dos sinais interrogativos:

Excerto 98 (curso da Irene)

1. 10:44 Amanda: ¡Hola, amigos(as)! ¿Qué tal?

O excerto (98) evidencia um sinal inicial de interrogação “diferente” (¿) da formatação dos outros caracteres, o que significa que provavelmente a aluna “copiou” de outra fonte, corroborando a nossa análise. Há casos, ainda, que os estudantes utilizam o único sinal disponível no seu teclado em início de frase interrogativa, como mostra o grifo (turno 3) do próximo excerto:

Excerto 99 (8ª sessão do curso da Irene)

1. 12:14 Camila: Hola, Raquel...
2. 12:15 Camila: tambien no he encontrado ningun email
3. 12:15 Raquel: ?han visto la agencia avensur?
4. 12:15 Camila: estoy buscando....

Conforme apontamos sobre a recorrência da ausência do sinal de pontuação de interrogação no contexto em que ele expressa uma pergunta, explicitaremos a seguir com o excerto:

Excerto 100 (3ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 11:19 Elisa: Alguién ha coseguido descargar el skype?
2. 11:19 Bia: nooo
3. 11:20 Bia: jejeje
4. 11:20 Marcio: ni se que están hablando
5. 11:20 Marcio: jejeje
6. 11:20 Bia: voy a ver co mi hermano hoy...es que estamos en una Lan...pero veré esto hoy mismo
7. 11:21 Bia: y tú Elisa,,,,,no consigues descargarlo
8. 11:22 Elisa: no
9. 11:22 Bia: por Dios.....no tengo la mínima idea de como hacer esto...pero por qué no consigues
10. 11:23 Bia: qué pasa?
11. 11:23 Elisa: Hola Marcio, lo qué ocurre?
12. 11:23 Elisa: yo no lo sé

Excerto 101 (20ª sessão de chat da Irene)

1. 09:32 Irene: Hola, carla, ¿qué tal?
2. 09:32 Carla: Hola, buenos dias, cómo estan....
3. 09:32 Irene: Lo ha planteado Livia, ¿verdad?
4. 09:32 Paula: Hola Carla!
5. 09:33 Carla: Yo estoy muy bien ...

A ausência de sinais de interrogação no trecho sugere que mais uma vez a preferência dos participantes pelo *modus* pragmático, isto é, que o *modus* pragmático prevalece sobre o sintático, já que é na interação que eles recuperam o sentido de um

enunciado interrogativo, mesmo sem o uso explícito do sinal de interrogação. Apesar de o *modus* sintático ser revelado em muitos casos, como o uso dos sinais de acordo com os cânones gramaticais (talvez explicado pelo próprio gênero educacional), os interagentes são muitas vezes “vencidos” pelas “regras da interação”, pela pragmática, como o “não-uso de sinal de interrogação em contexto de pergunta”, pois se sentem falando. Essa *flutuação* (recriações linguísticas + normas gramaticais = hibridização) pode ser explicada pelo gênero chat permitir uma “versatilidade linguística” (CRYSTAL, 2002) e pertencer à esfera educacional (parecendo relevar a crença sobre o “escrever bem” para não ferir a própria imagem, já que muitos participantes são estudantes e professores universitários da língua espanhola). O que verificamos é que muitas “recriações linguísticas” ou nas palavras de Crystal (2002) “versatilidades linguísticas” são “envolvidas” pelas regras gramaticais canônicas, como é o caso de *¿código?* [(excerto 92)].

A seção seguinte discute os sinais de exclamação nos chats educacionais.

3.8.3 Os Pontos de Exclamação

Nos chats educacionais ora analisados, os sinais de pontuação de exclamação foram usados tanto em contexto de enunciados exclamativos, como também em enunciados “não-exclamativos”. Estes foram os que mais nos chamaram a atenção, pois os sinais de exclamação assumiram um variado número de funções, como: “suavizar” a linguagem puramente textual; dar ênfase – o que sugere, em alguns casos, a tentativa de marcar o “relevo” da conversação face a face; dar mais expressividade à linguagem escrita do chat; marcar um tom de brincadeira. Cabe, ainda, ressaltar que os sinais de exclamação foram usados até em enunciados de entonação interrogativa. A partir do próximo excerto, retirado do curso do Marcos, discutiremos os usos dos sinais de exclamação nos *corpora*.

Excerto 102 (13ª sessão de chat do curso do Marcos).

1. 18:49 Patrícia: algien por ahí!!!!
2. 18:50 Marcos: hola Patrícia!!
3. 18:50 Marta: estoy aquí

O grifo do excerto mostra que a repetição de sinais de exclamação não marca enunciado exclamativo, mas, sim, interrogativo, pois a aluna Patrícia pergunta se os

participantes ainda permanecem na sala virtual (turno 1) e obtêm consecutivamente as respostas do professor e de Marta sobre a presença deles na sala (turnos 2 e 3). O próximo excerto corrobora para mostrar que o sinal exclamativo indica pergunta, cuja função difere da função que a gramática atribui a esse sinal:

Excerto 103 (sessão do curso do Marcos)

1. 20:47 Aline : !Marcos! ?Cómo es para hacer la tarea 3? !En grupo!
2. 20:47 Marcos: jejejeje...
3. 20:47 Andréa: Sí lo había dicho antes
4. 20:48 Marcos: ya avisaré cómo se hará la semana 2 Aline, no te preocupes... lo haremos en grupos.. os vais a "reunir" y a trabajar en grupos.. para hacer las actividades...
5. 20:49 Marcos: perdón... semana 3...
6. 20:49 Andréa: Prof...perdoname, pero todavia tengo problemas con las busquedas por internet
7. 20:49 Aline : Gracias
8. 20:50 Marcos: de nada Aline....

Apesar da acuidade linguística na marcação de sinais de acordo com a norma espanhola, fato revelado na colocação de sinais em início de frase, o sinal exclamativo em (*!En grupo!*) não indica exclamação, mas sim interrogação, pois a aprendiz Aline quer saber como é para fazer a tarefa 3 (entendemos que seria a “semana 3” pela própria resposta do professor) e pergunta se é em grupo. Percebemos que, além de marcar pergunta, o sinal de exclamação indica marcação de relevo ao segmento (*!En grupo!*), já que o que interessa à aluna é saber se serão realizadas as atividades “em grupo”. O professor responde (turno 4) como serão feitas essas atividades: em grupo. O excerto a seguir mostra outros usos dos sinais de exclamação:

Excerto 104 (30ª sessão do curso Marcos)

1. 19:49 Cássia: yo nunca trabaje con turismo...
2. 19:49 Gabriela: Yo trabajo! [e’] Soy turismologa! [e’] E trabajo en una agencia de viagens a 5 años. Me gusta mucho!!!! [d]
3. 19:49 Patrícia: para mí he servido como un aprendizado
4. 19:49 Gabriela: Con el curso aprendi mucho mucho mucho.... estoy muy contenta! [g]
5. 19:49 Marcos: ¡Turismóloga!!! [c]
6. 19:49 Gabriela: sí!

7. 19:49 Marcos: me gusta el término...
8. 19:49 Gabriela: sabes o que es?
9. 19:50 Gabriela: rrrs...
10. 19:50 Patrícia: Es estudiante de turismo?
11. 19:50 Patrícia: no!!!! [a]
12. 19:50 Marcos: sí, sí... es que hacía mucho que no lo "escuchaba"!!! [f]
13. 19:50 Gabriela: soy fomada en turismo
14. 19:50 Marcos: jejejeje..
15. 19:50 Marcos: bueno,... explícalo a tus compañeras, Gabriela!! [b]

No excerto (104), podemos observar alguns enunciados em que o ponto de exclamação foi usado com função de “suavizar” a linguagem puramente textual, como mostra a linha [a] e a [b], em que “suaviza”, respectivamente, a negação e o imperativo, ambos enunciados do professor Marcos, o qual procura parecer menos “seco” e menos “áspero” com os alunos, já que, conforme aponta Crystal (2002, p. 53) “uma linguagem construída rapidamente (...) pode parecer imediatamente áspera ou rude³⁵”.

Na linha [c] e [d], a repetição de ponto de exclamação parece ter sido usada com função de ênfase. Já nas indicações [e], [f] e [g], os sinais de exclamação sugerem uma maior expressividade à linguagem do chat. O excerto abaixo, retirado do curso do Marcos, ilustra outro caso em que os sinais de repetição são usados para “suavizar” a linguagem puramente textual do chat:

Excerto 105 (5ª sessão do curso do Marcos)

20:27 Marcos: como está Tadeu en la clase también.... Lo siento Regina!!!

Nesse excerto (105), podemos notar a maneira como o professor procede ao rejeitar um pedido de uma aluna para ele dar uma resposta a um exercício do curso EPT: ele usa a repetição de sinais de exclamação para “suavizar” sua rejeição, já que em espanhol a expressão “*lo siento*” é usada para “recusar”, “rejeitar” algo ou “desculpar-se”. O excerto a seguir, retirado novamente do curso do Marcos, reitera a característica de “suavização” proporcionada pela repetição de sinais de exclamação:

³⁵ No original: “Un mensaje construido rápidamente (...) puede parecer enseguida abrupto o rudo”. (CRYSTAL, 2002, p. 53)

Excerto 106 (11ª sessão do curso do Marcos)

1. 19:33 Patrícia: tengo que enviar para tú hoy hasta las 23:50?
2. 19:36 Marcos: ¡NOOO!! ... el cuestionario me lo puedes enviar hasta sábado, no importa!!!
3. 19:36 Marcos: jejeje..
4. 19:37 Marcos: ... con tranquilidad....
5. 19:37 Marcos: bueno, Patrícia...
6. 19:37 Marcos: tendré que dejarte...
7. 19:37 Marcos: tengo que salir ahora...
8. 19:37 Patrícia: sí...bueno

O excerto mostra que a aluna Patrícia pergunta ao professor (turno 1) se ela precisa enviar um questionário do curso EPT até a data de então (quarta-feira). O professor responde (turno 2) negativamente e usa a estratégia da repetição de sinais de pontuação para suavizar a negação, enfatizada, inclusive, pela estratégia de maiúscula e repetição de vogal (*¡NOOO!!*). Ainda, na sequência do mesmo turno, a fim de esclarecimento, ele afirma que a data da entrega poderia ser até o sábado, usando novamente a repetição de exclamação (*el cuestionario me lo puedes enviar hasta sábado, no importa!!!*). Cumpre considerar que o professor utilizou outros marcadores de atenuação, nos dois turnos seguintes (turno 3 e 4): a onomatopeia (*jejeje..*) e a frase (*... con tranquilidad....*). O próximo excerto, retirado do curso da Irene, corrobora as análises sobre as características dos sinais de exclamação com a função de “suavizar” a linguagem do chat:

Excerto 107 (11ª sessão do curso da Irene)

1. 17:34: Denise Epti entró a la sala
2. 17:35 Denise: Hola, Liliam. Que tal?
3. 17:36 Liliam: bien, y tú?
4. 17:36 Liliam: hehehe
5. 17:37 Denise: Muy bien! [a]
6. 17:37 Liliam: he enviado algunas mensajes personales a ti
7. 17:37 Denise: tu grupo ha conseguido alguna respuesta de las agencias?
8. 17:37 Liliam: vá a leelas AHORA!!! [b]
9. 17:38 Denise: un segundo, por favor
10. 17:38 Liliam: NO, me parece que Rosa ha desistido

O excerto mostra os sinais de exclamação com função de “suavizar” (turno 8), indicado por [b], a escrita do chat, já que, nesse trecho, a aprendiz Liliam ordena que a colega leia a resposta das agências espanhola naquele exato momento. Nesse sentido, a escrevente procura “suavizar” seu enunciado “imperativo” (cuja negação aparece expressa pela utilização de maiúscula no advérbio “*ahora*” e pela intenção em escrever um verbo no imperativo “*vá*” – desvio ortográfico da aluna, uma vez que sua intenção parece ser escrever o verbo “*ir*” no imperativo: “*ve*”) por meio do uso das repetições de sinais de exclamação. Já em [a], o sinal de exclamação sugere maior expressividade à linguagem. O próximo excerto, também extraído do curso da Irene, corrobora a função de “suavização” dos sinais de exclamação:

Excerto 108 (17ª sessão do curso da Irene)

1. 10:40 Irene: ¿Sigues aquí, paula?
2. 10:41 Paula: Hasta luego!
3. 10:41 Paula: Sí!!
4. 10:41: Cintia Epti salió de la sala
5. 10:41 Amanda: Hasta luego, amigos
6. 10:41 Irene: Hasta luego, Amanda, hablamos esta semana ...
7. 10:42 Amanda: Sí, querida profesora....
8. 10:42 Paula: Profesora, también me voy...
9. 10:42 Irene: Vale, Paula. Un abrazo y que descanses hoy ...
10. 10:43: Elisa Epti entró a la sala
11. 10:43 Paula: Gracias, un abrazo y bueno descanso!
12. 10:43 Amanda: Besitos Irene y Paula

O excerto mostra que a professora pergunta à aluna se ela está presente na sala virtual (turno 1) e a aprendiz contesta positivamente (*Sí!!*), no turno 3. Observamos que a estudante escreve a repetição do sinal de exclamação para não dar uma resposta “seca”, em decorrência da linguagem não contar com outros recursos como os gestos, o tom de voz e outros que pudessem “suavizar” o enunciado, já que o “*si*” seria o único léxico que constituiria o turno. Na sequência do mesmo excerto, podemos reforçar nossa argumentação, pois ele permite observar (turno 7) outra resposta de outra aluna (Amanda) à professora Irene, usando o “*si*” (*Sí, querida profesora....*). No entanto, a opção de Amanda foi acrescentar o adjetivo “querida” ao nome “professora”, juntamente as reticências, cujos recursos tiveram a

função de não ser “áspera”. Isto significa que tanto no turno 3 quanto no turno 7 as duas respostas foram suavizadas por recursos distintos.

Parece que “suavizar” o enunciado é uma preocupação constante dos interagentes dos chats educacionais, que para isso usam diferentes recursos. Eles consideram tão relevantes que podemos observar alguns enunciados que “faltam” a aplicação de regras gramaticais, mas que não estão ausentes alguns “suavizadores”, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 109 (curso da Irene)

1. 10:09 Cintia: Gracias,Irene.
2. 10:09 Marcio: Gracias Irene espero su contestación!
3. 10:10 Irene: [Amanda, te lo pongo en el foro general algo sobre eso, ¿vale?]
4. 10:10 Amanda: Gracias, Irene!
5. 10:11 Irene: La semana pasada lo que les pasaba a los grupos era o que las agencias no contestaban, o que los participantes no aportaban, o que ya no había tiempo para enviar la tarea etc
6. 10:11 Irene: ¡Siempre el tiempo, nuestro peor enemigo!
7. 10:12 Paula: sí
8. 10:12 Marcio: Si están hablando cuanto al horario de la cafetería, me pongo de la misma manera que mis compañeras! Es difícil este horario!
9. 10:13 Amanda: Si, pero pienso que tiempo también es una cuestión de organización...
10. 10:13 Paula: A mi también...
11. 10:13 Cintia: Yo recibí de pronto la contestación de una agencia,(que vergonha)pero no conseguía enviarla y Tabata ayudó.
12. 10:13 Irene: ¿No os gusta este horario? os voy a dar otras opciones para el último encuentro ...
13. 10:14 Cintia: Tengo dificultad con el ordenador...
14. 10:14 Elisa: domingo....jejeje

O excerto mostra (turno 2) que o aluno não usou as vírgulas para demarcar o vocativo no enunciado, embora entendemos que ele saiba dessa regra gramatical, já que isso é observado em algumas frases (turno 1, 3 e 4), apesar de ser de exemplo de outros colegas. Nesse sentido, observamos que o estudante usa o sinal de exclamação em contexto em que não é “exigido” pelas gramáticas com a finalidade de dar mais expressividade à linguagem, de “suavizar” a conversa com a professora, eliminando toda a aspereza, que a linguagem

puramente escrita parece ocasionar, já que não se trata de uma escrita prototípica, a qual conta com tempo de planejamento. Cumpre considerar que o turno do aluno Marcio (turno 2) não se trata de uma grosseria propriamente dita, mas, parece que a intenção dele é de “contornar alguns traços típicos de uma linguagem pertencente a um meio como o trecho analisado, normalmente, uma linguagem direta, objetiva, sem a expressão dos gestos, e com um aparente aspecto de “sem expressão”. Isto parece ser a locomotiva que move os turnos 4, 6 e 8 no que concerne ao uso do sinal de exclamação, principalmente o turno 8 em que não sugere ser um enunciado exclamativo. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, mostra a repetição de pontos exclamativos na “fala” de um professor ao procurar desempenhar seu papel:

Excerto 110 (13ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:20 Patrícia: sí, pues yo he encontrado, en nesta región cataluña...es esto mismo?
2. 18:20 Marta: en la actividad del mapa encontré unas informaciones que ayudaron mucho, pero mi español no es muy bueno por falta de práctica me olvidé de algunas tildes
3. 18:21 Marcos: si.. Dali nació en Cataluña... pero en qué ciudad de la provincia de Girona, que está en la Comunidad de Cataluña...qué ciudad ha nacido Salvador Dali?!!
4. 18:22 Andréa: Figueres
5. 18:23 Andréa: Y sobre las cuevas, por favor Prof.
6. 18:23: Gabriela Eptm entró a la sala
7. 18:24 Gabriela: marcos no consigo abrir el actividad 2 e-mail de reserva de la semana 3... o que devo hacer?
8. 18:25 Patrícia: ahora encontré ... nació en Figueres
9. 18:26 Marta: Marcos, cuando vendran las actividades corregidas?
10. 18:26 Marcos: ¡Eso es Patrícia!!! bien , bien!!

O grifo do excerto indica que o professor Marcos faz uma avaliação positiva (turno 10) à aluna Patrícia no que tange um exercício que ela havia tido dúvida (turno 1) e que o professor havia dado uma dica (turno 3) e que depois ela consegue encontrar a solução (turno 8). Essa avaliação segue com a repetição de sinais exclamativos, o que sugere um reforço à avaliação positiva e uma expressividade à linguagem. Outra função da repetição dos sinais de exclamação nos *corpora* foi a de indicar brincadeira entre os participantes, conforme mostra o excerto a seguir:

Excerto 111 (curso da Irene)

1. 10:49 Elisa: ¡Qué bueno Amanda y Paula!
2. 10:49 Carla: Y tu Irene, ya estuviste en algún otro país....
3. 10:50 Irene: Amanda y Nívea, habéis llegado más tarde en el chat. Ya hemos hablado aquí sobre la división de los grupos para la Tarea de la semana 3. Os voy a poner las informaciones en el Foro, ¿vale?
4. 10:51 Carla: Cómo fueran sus experiencias
5. 10:51 Paula: Elisa ya encarnó la profesora!!!
6. 10:51 Paula: jejeje!!!!
7. 10:51 Elisa: jejeje...
8. 10:51 Irene: [Sí, Carla. Ya te lo contaré sobre mis viajes por España. ¿Qué tal si quedamos un próximo chat para que cada uno cuente sobre sus viajes?]
9. 10:51 Nívea: Hola, ¡ buenos días! Estoy muy feliz por estar "hablando" con mis compañeros de estudio y con profesora Irene
10. 10:52 Amanda: Sí, claro. Perdoname por el retraso, pero tuve que ir a la escuela hoy para cumplir el calendario didactico pedagógico. Acabé de llegar en casa...
11. 10:52 Carla: Ahhhh!!! Ustedes quierem me zombar....
12. 10:53 Irene: Es una pena que muchos no pueden venir a la Cafetería los sábados. ¿Qué os parece si hacemos otro encuentro esta semana? Había pensado el lunes, de las 19h a las 20h30 ...
13. 10:53 Elisa: ¿Quién está de bromas Carla?
14. 10:53 Paula: Nunca salí nem mismo del estado!!!!
15. 10:53 Carla: Ups!!!! mezcle tudo, el portugues con el español...

Esse excerto faz parte de um contexto em que Elisa havia sido professora de Paula e de Carla, na faculdade, antes de elas cursarem o EPT, conforme já mencionamos nesta pesquisa. Nesse sentido, Elisa faz uma avaliação positiva para Paula e Amanda (turno 1) e Paula, antiga aluna de Elisa, faz uma brincadeira (*Elisa ya encarnó la profesora!!!*) com a ex-professora de faculdade (turno 5). Paula usa a repetição de pontos de exclamação que, ao mesmo tempo em que indica que o enunciado é tido como lúdico ou como brincadeira ou simplesmente como uma simples gozação entre as “atuais” alunas do curso EPT, já que, nesse curso EPT, elas eram “todas alunas”. Cabe, ainda, observar que na sequência do enunciado de brincadeira, foi adicionado outro turno (turno 6), escrito pela mesma escrevente, com a estratégia da onomatopeia (*jejeje!!!!*), que também recebe a repetição dos sinais de exclamação, cujas estratégias reforçam esse caráter de gozação entre as aprendizes.

Na sequência desse mesmo excerto, observamos que Carla faz um enunciado exclamativo (*Ahhhh!!! Ustedes quieren me zombar...*), no turno 11, usando também a repetição de sinal de exclamação para indicar expressividade a um som não-lexicalizado, característico da fala (*Ahhhh!!!*). Nesse sentido, todo o seu enunciado apresenta um caráter lúdico. Cabe ressaltar que esse enunciado não foi entendido por Elisa, a qual questiona a colega no turno 13, mas sem obter resposta. Já no turno seguinte (turno 14), Paula faz um comentário (*Nunca salí nem mismo del estado!!!!*) a respeito de sua experiência em viagens, pois a professora Irene havia dado uma sugestão (turno 8) de que o próximo chat seria para cada um contar suas experiências de viagens. Carla, diante da produção textual da colega, expressa, novamente, com um som não-lexicalizado, típico da fala (*Ups!!!!*), chamando a atenção para o fato de essa colega estar “misturando” a língua portuguesa e a espanhola. Observamos que os dois sons não-lexicalizados, característicos do texto falado são ressaltados, enfatizados, recebem expressividade por meio das repetições de sinais de exclamação. Isto indica para o interlocutor que o enunciado está permeado de brincadeira, do lúdico e de gozação. Estas funções são observadas no excerto a seguir, retirado do curso da Irene:

Excerto 112 (11ª sessão do curso da Irene)

1. 17:49 Denise: Yo no se mas lo que hacer.
2. 17:50 Liliam: denise, no hay nenguna mensaje..
3. 17:51 Bia: y vuestro grupo, no recibís nada?
4. 17:52: Bia Epti salió de la sala
5. 17:52 Liliam: hola Barbara
6. 17:52 Liliam: oooppss
7. 17:53 Denise: Yo tuve poco tiempo para hacer la pesquisa y creo que mis colegas no han tido ninguno porque no tengo noticias
8. 17:53 Denise: bien hecho!!! Hahahahahaha
9. 17:53 Denise: Cómo no hay respuesta?
10. 17:54 Liliam: no he recicido mensajens personales...

Esse excerto mostra (turno 8) a aluna Denise zombando a interlocutora com a expressão “*bien hecho!!!*”, recebendo os sinais de exclamação, além da onomatopeia “*Hahahahahaha*”. Essas estratégias (repetição de sinais de exclamação, juntamente com a onomatopeia) sinalizam para a interlocutora que se trata de um enunciado de gozação. O

próximo excerto evidencia um uso distinto da repetição de sinais de exclamação com relação ao excerto (112). A saber:

Excerto 113 (19ª sessão do curso da Irene)

1. 12:26 Livia: Hola!!!
2. 12:26 Amanda: Hola!!!! Qué óptimo encontrarla aquí!!!
3. 12:27 Amanda: Durante el curso todo es tan rápido que ni tenemos tiempo para charlar
4. 12:27 Amanda: Ahora sólo falta Nívea....
5. 12:28 Livia: Si, mira Adrinana, mi ordenador no está muy bien.... Entonces pido que tenga "paciência"
6. 12:28 Amanda: no hay problema...
7. 12:28 Amanda: Te estás gustando el curso?
8. 12:29 Livia: Mucho y ni me di cuenta que yá está acabando...Que ha pasado con Nívea?
9. 12:30 Livia: Que piensas tu sobre un encuentro presencial, Amanda?
10. 12:30 Amanda: Piensa que sería maravilloso!!!
11. 12:31 Amanda: ops, pienso....

O excerto mostra que as repetições dos sinais de exclamação (turnos 1, 2 e 10) evidenciam um uso relacionado a uma expressividade dada à linguagem escrita do chat ao expressar a saudação (*Hola!!!*) e (*Hola!!!! Qué óptimo encontrarla aquí!!!*) e a opinião de Amanda (*Piensa que sería maravilloso!!!*) no que concerne à realização de um encontro presencial para os participantes do curso EPT realizado totalmente a distância. Além da expressividade, essa opinião grafada com a estratégia dos sinais de exclamação sugere uma ênfase ao adjetivo “*maravilloso*”. Parece que as aprendizes procuram compensar a ausência do canal vocal e auditivo, dos gestos faciais, que teriam em uma conversação face a face. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, reitera a característica de expressividade no chat em contexto de saudação:

Excerto 114 (10ª sessão do curso do Marcos)

1. 16:27 Ana: cómo estás?
2. 16:27 Ana: marcos?
3. 16:27 Marcos: hola Ana!!!
4. 16:27 Marcos: qué tal?!!
5. 16:28 Marcos: bueno, bueno.... así que finalmente, ¿no?!
6. 16:28 Marcos: ¡Much gusto en conocerte!!
7. 16:29 Ana: encantada!

O excerto permite observar um contexto de apresentação entre professor e aluna, ocorrendo no chat, por meio de um texto escrito apenas. Nesse trecho, verificamos o sinal de interrogação (turno 7) e a sua repetição (turno 3), assim como a combinação dos sinais interrogativos com os exclamativos (turnos 4 e 5). Além de sugerir expressividade à linguagem escrita (turnos 3, 4, 5 e 7), o sinal de exclamação (!) “acompanha” o sinal interrogativo (?) em enunciados interrogativos (pergunta), causando um efeito de sentido também de expressividade e de suavizar a própria interrogação, que parece evidenciar uma linguagem mais “seca” a uma conversação síncrona mediada pela tecnologia computacional em que não há tempo para “lapidar” o discurso, pois parece que os interagentes escrevem como se estivessem falando. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, também reitera presença da combinação de sinais:

Excerto 115 (3ª sessão de chat do curso do Marcos)

1. 19:54 Marcos: Regina, esa es una actividad que se desarrolla a través del Foro... El Foro funciona como lugar de discusión de temas, dudas, etc... para tanto lo que vais a hacer es contestar en el Foro mismo cuando así lo pida la actividad! Como es el caso de esta..
2. 19:55 Marcos: pinchando en Colocar nuevo tema de discusión... estarás proponiendo un nuevo debate en el Foro, donde todos tus compañeros, tú y tu profesor estarán contribuyendo con opiniones, ... soluciones... o complicando más también, claro.. jejejeje
3. 19:56 Marcos: ¿Por qué no lo pruebas?!... ¡Te animo a que lo pruebes!!! ¡Venga!!

O excerto mostra que o professor Marcos explica o funcionamento do Fórum, uma atividade do curso EPT (turno 1 e 2) e para parecer menos impositivo, ele dá uma sugestão e um ânimo a Regina para “provar” essa ferramenta, postando a dúvida dela (turno 3). Observamos que essa sugestão (*¿Por qué no lo pruebas?!...*), na produção escrita do professor, foi realizada pela combinação de três sinais de pontuação: interrogação, exclamação e reticências e, dessa forma, apresentam um efeito de sentido de amenizar, de suavizar a interrogação, que poderia parecer, na “voz” do professor, uma pergunta interrogativa propriamente dita. Nesse sentido, a combinação de sinais parece indicar o enunciado como “sugestivo”, em uma espécie de “convite”. Os outros enunciados, do mesmo turno, (*¡Te animo a que lo pruebes!!! ¡Venga!!*) recebem a repetição de sinais de exclamação, reforçando o “convite” à aluna, escrito com expressividade. O próximo excerto, também retirado do curso do Marcos, mostra a recorrência com que é empregada a combinação de sinais de pontuação:

Excerto 116 (13ª sessão de chat do curso do Marcos)

1. 17:53 Patrícia: en relación a la actividad, algunos de los campos no aceptaba las respuesta que rellenava
2. 17:53 Andréa: Hola Prof.
3. 17:53 Marcos: veo que habéis tenido dudas con la Tarea de la semana "
4. 17:53 Patrícia: hola Marcos
5. 17:53 Marcos: ¿cuáles son las dudas?!
6. 17:54 Patrícia: nos habla de las actividades de la semana 2
7. 17:54 Andréa: Sí Marcos, en aquel "mapa", para mi es lío total
8. 17:55 Patrícia: al rellenar, las repuesta estaban erradas
9. 17:55 Marcos: si... pero cuál es la duda específicamente?!
10. 17:55 Patrícia: mismo sabendo que algunas eran corretas
11. 17:55 Andréa: Ahora voy intentar terminarla, y también lo que dice Patrícia, no se acepta todas las respuestas
12. 17:56 Patrícia: no me acuerdo bien, pero pienso que empieza así (Nascido en)
13. 17:57 Patrícia: esta es una de ellas..
14. 17:58 Marcos: si, pero cuál es error?! no entiendo?!
15. 17:58 Andréa: `Prof. Encontré que hay várias regiones de España que "La pesca y el consumo de marisco son típicos de
16. 17:58 Marcos: digo.. no entiendo!
17. 18:00 Patrícia: para ser más claro las respuesta que parecian estar correctas, por falta de una tilde (eje.) acusa error

Os turnos 5, 9 e 14 mostram a combinação do sinal interrogativo com o exclamativo, da mesma forma que no excerto (115). No entanto, percebemos que essa combinação proporciona, em cada excerto, um efeito de sentido distinto. Enquanto que em (115), a sequência (?!...) não indica uma interrogação propriamente dita, mas, sim, uma sugestão, neste excerto (116), a sequência (?) marca um enunciado interrogativo de fato e a combinação de sinais sugere uma amenização, uma suavização às perguntas do professor, que são reiteradas nos turnos 9 e 14. Com isso ele procura soar menos brusco, já que, nesse enunciado, a escrita dessa combinação (sinal interrogativo e sinal exclamativo) parece revelar que o professor Marcos percebe que “uma mensagem construída rapidamente (...) pode parecer imediatamente áspera ou rude”, conforme já citamos Crystal (2002, p. 53), e, no momento de sua produção textual, resolve acrescentar graficamente o sinal exclamativo, levando à suavização do enunciado interrogativo.

Em turno seguinte (turno 16), o professor decide, ainda, escrever um enunciado afirmativo, reiterando que não entendeu as dúvidas das alunas, colocando um sinal de exclamação, evidenciando uma tentativa de eliminar e amenizar os efeitos causados por vários enunciados (em um total de 4), expressando o seu não-entendimento no que concerne às dúvidas das alunas.

3.8.4 O uso de maiúsculas

Os dados ora analisados mostraram que o uso da letra maiúscula apresentou dois tipos de usos. O primeiro está previsto pela gramática normativa (portuguesa) com relação à modalidade da língua escrita. O segundo não está prescrito pela norma vigente e apresenta características peculiares, que singularizam a CMC (o chat educacional). Em nosso trabalho, descreveremos os dois usos, no entanto, nosso foco será no segundo tipo de manifestação da maiúscula e sua função no chat educacional.

A letra maiúscula, nos *corpora* analisados, se manifestou em começo de frase e de nomes próprios, em nomes sagrados, em nomes de rua, em siglas, em palavras e frases inteiras. As quatro primeiras manifestações são prescritas pela norma vigente. A sigla não é citada e as duas últimas são o que iremos investigar mais profundamente neste trabalho.

Observamos que o uso de maiúscula que não está previsto pela norma vigente tinha uma função de colocar palavra, sentença ou até mesmo um turno inteiro em um plano mais elevado, pondo-os em proeminência em relação aos outros. Verificamos que a maiúscula, no chat educacional, marca o que, na conversação face a face, se denomina como “*relevo*”. Esse aspecto será discutido a partir do excerto (117) a seguir, retirado do curso do Marcos.

Excerto 117 (9ª sessão do curso do Marcos)

1. 14:25 Marcos: ¿Has conseguido leer mi mensaje?!
2. 14:25 Anise: Muy bien
3. 14:25 Marcos: sobre cambiar el mail que tienes en tu perfil de estudiante...
4. 14:25 Anise: Sí
5. 14:25 Marcos: ¿lo has conseguido cambiar?
6. 14:25 Anise: Yo cambié, cierto?
7. 14:26 Marcos: espera un ratito... déjame averiguarlo... un minuto...
8. 14:26 Marcos: ¡PERFECTO!!

9. 14:27 Marcos: es importante que tengas bien el email en tu perfil, ya que todos los mensajes te llegan a partir del mismo...

O excerto ilustra o uso de maiúscula com a função de focalizar e marcar uma avaliação positiva que o professor Marcos faz sobre elementos ligados ao tópico. A maiúscula põe a palavra em um plano especial em destaque, colocando-a em proeminência em relação a outras. Poderíamos dizer que se trata de uma *relevância pragmática* de avaliação para a situação presente (o aqui e o agora) da enunciação. Cabe ressaltar que se fosse uma conversação face a face, essa palavra do excerto acima poderia ter sido marcada por um relevo com a utilização de recursos fônicos, como entonação, altura de voz, recorte silábico. O excerto a seguir mostra o uso de maiúscula em palavra inteira, evidenciando um caso de correção:

Excerto 118 (21ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 18:54 Marta: no fue muy feliz com mi grupo mde trabajo...
2. 18:55 Marta: recebi solamente una respusta de Valquiria
3. 18:55 Marta: y nada de Luciano
4. 18:56 Marta: envié unos e-mails.. recebi una respusta
5. 18:56 Marta: ahora de ellosnada!
6. 18:57 Marcos: tú hiciste tu parte... y eso es lo importante, Valquiria..
7. 18:58 Marta: esto me perjudicará?
8. 18:58 Marta: es asi que escribe?
9. 18:58 Marcos: si has conseguido las respuestas, les contestas a los de la agencia agradeciendo y envias el trabajo...
10. 18:58 Marcos: PERJUDICARÁ
11. 18:59 Marta: gracias
12. 18:59 Marcos: no! en absoluto!

No excerto (118), o uso de maiúscula, no léxico inteiro (turno 10), tem a função de correção. A aluna pergunta ao professor (turno 8) como escreve determinada palavra e a resposta dele (turno 10) é grafada em maiúscula, destacando dos demais léxicos (marcando *relevo*) e indicando que o elemento em relevo deve ser tomado com sentido de correção. Cabe ressaltar que esse segmento funciona como inserção parentética, já que se trata de desvio tópico, o qual é evidenciado pelo fato de que os segmentos em itálicos (*es asi que escribe?*) e (*PERJUDICARÁ*) não ser concernente com o tópico relevante do segmento-

contexto, porque desloca o foco sobre “A não-interação entre as pessoas do grupo” para “correção de léxico”. No próximo excerto, retirado do curso da Irene, observamos que a escrevente realiza um relevo, novamente pelo recurso de maiúscula, em que dá destaque a uma *dêixis*:

Excerto 119 (11ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 17:34 Denise Epti entró a la sala
2. 17:35 Denise: Hola, Liliam. Que tal?
3. 17:36 Liliam: bien, y tú?
4. 17:36 Liliam: hehehe
5. 17:37 Denise: Muy bien!
6. 17:37 Liliam: he enviado algunas mensajes personales a ti
7. 17:37 Denise: tu grupo ha conseguido alguna respuesta de las agencias?
8. 17:37 Liliam: vá a leelas AHORA!!!
9. 17:38 Denise: un segundo, por favor
10. 17:38 Liliam: NO, me parece que Rosa ha desistido
11. 17:41 Denise: Erica me envio una mensagen mas creo que ella no ha hecho nada
12. 17:42 Denise: Lea la mensajen que envieí a usted

O destaque dado à *dêixis* “AHORA” (turno 8) provoca não só a concentração da atenção de sua interlocutora nesse advérbio, como também direciona-a a uma mudança de ação (significando que ela “leia naquele exato momento da enunciação). Assim como no excerto 567, referente ao curso do Marcos, o destaque dado à *dêixis*, nesse excerto, parece ter a *função de marcar o foco informacional* em parte do texto. O excerto a seguir mostra uma conversa entre o tutor e a aluna Marta, a qual faz uma autocorreção auto-iniciada. O professor confirma positivamente a reformulação da aluna, aproveitando para explicar a diferença de “*muy*” e “*mucho*”, que são os léxicos em foco:

Excerto 120 (21ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 18:59 Marta: en general , como estan las actividades?
2. 19:00 Marta: pregunto por que no tengo muy tiempo
3. 19:02 Marcos: las actividades van bien....
4. 19:02 Marta: perdona ... es mucho
5. 19:02 Marcos: eso... mucho siempre que quieras indicar CANTIDAD..
6. 19:02 Marta: has notado qie tengo un poco de dificulta para escribir en español?
7. 19:03 Marcos: muy siempre que quieras indicar INTENSIDAD...

8. 19:03 Marcos: sí que lo he notado.... pero de eso se trata ... de escribir!

No excerto, a maiúscula (conforme mostram os grifos dos turnos 5 e 7) marca uma organização das informações em termos de *informações essenciais* e *secundárias*. O tutor sinaliza, por meio do uso da maiúscula, a informação que considera importante dentro do tópico que está desenvolvendo e, principalmente, dentro do turno em que se encontra o léxico. Trata-se de um tipo de marcação de relevo por meio de maiúscula em elemento lexical. O mesmo ocorre com o excerto retirado do curso da Irene, conforme mostra o excerto (121):

Excerto 121 (7ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 09:08 Elisa: Paula, estaba preguntando la ciudad, ¿sí? Figueras...
2. 09:08: Irene Profe EPTI salió de la sala
3. 09:08: Paula Epti salió de la sala
4. 09:10: Irene Profe EPTI entró a la sala
5. 09:10 Irene: Problemas en el sistema ...
6. 09:10: Paula Epti entró a la sala
7. 09:10 Elisa: Paula, Figueras es Provincia de Gerona.
8. 09:11 Elisa: Vale...
9. 09:11 Irene: Paula, ¿problemas para cargar la página? Intenta la tecla F5 siempre que te tarde ...
10. 09:11 Paula: Entonces mas yo encuentre Figueres
11. 09:11 Paula: Gracias
12. 09:12 Irene: Es que en catalán es FIGUERES ... y en castellano FIGUERAS
13. 09:12 Paula: Entonces el sistema no acepto
14. 09:13 Irene: Ya lo sbéis, en España hay otras lenguas oficiales ... y el catalán es una de estas lenguas.

O excerto mostra que a professora Irene percebe a dúvida dos alunos sobre o nome “*Figueres*” e “*Figueras*” (turnos 1, 7 e 10) e procura eliminar essa dúvida (turno 12) esclarecendo que cada denominação pertence à grafia específica de cada língua (uma em catalão e outra em espanhol). Irene, na sua produção textual, organizou as informações em termos de *informações essenciais* e *secundárias*. Ela marca em maiúscula a informação que considera importante e as demais que considera menos importante dentro do tópico que está desenvolvendo estão grafadas em minúsculas (turno 14). O recurso de marcação de relevo

está no uso de maiúscula. O excerto a seguir mostra que para a situação presente do aqui e agora da enunciação é relevante, pragmaticamente, o uso da maiúscula:

Excerto 122 (9ª sessão de chat do curso do Marcos)

1. 14:50 Marcos: y qué tal con la segunda semana...
2. 14:50 Marcos: ¿cómo te va?
3. 14:54 Anise: yo no empieze
4. 14:55 Anise: solo miré, hehe
5. 14:55 Anise: Me gustó mucho el tema de la semana
6. 14:56 Marcos: ¿y qué fue lo que te gustó más?!
7. 14:58 Marcos: para ayudarte en esta semana puedes acudir a la Videoteca donde encontrarás unos cuantos enlaces sobre lugares de España de interés turístico... ¿ya fuiste a la Videoteca?!
8. 14:58 Anise: conocer la España através de la gastronomía
9. 14:58 Anise: si
10. 14:59 Marcos: vamos Anise... desarrolla más tus respuestas...
11. 14:59 Anise: yo fué ver el video sobre Galicia, Santiago
12. 14:59 Marcos: ¿sólo Sí?!!! jejejejeje...
13. 15:00 Anise: sólo
14. 15:00 Marcos: bien, bien...fue el primero que viste?
15. 15:01 Anise: yo sólo vi este
16. 15:02 Anise: a veces el tiempo és curto

O grifo do excerto mostra que o uso de maiúscula não é previsto pela norma vigente e, nesse caso, a maiúscula é utilizada com função de enfatizar o léxico e fazer referência à palavra usada pela aluna Anise (turno 12). É como se o tutor quisesse retomar a palavra do outro e, para indicar isso, usa a primeira letra em maiúscula. No próximo excerto, observamos que o relevo se aplica a todo um segmento, dando proeminência em quatro turnos inteiros por meio do recurso de maiúscula:

Excerto 123 (30ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 19:47 Marcos: UNA PREGUNTA A TODAS:
2. 19:48 Patrícia: estamos todas muy felices con el curso, no es verdad!!
3. 19:48 Gabriela: Sí es verdad!

4. 19:48 Marcos: ¿CUÁNTAS DE VOSOTRAS QUE ESTÁIS AQUÍ AHORA EN LA CAFETERÍA TRABAJA / TRABAJÓ CON TURISMO O ALGO RELACIONADO AL TURISMO?
5. 19:48 Marta: yo no
6. 19:49 Taís: yo nunca trabajé con este tema
7. 19:49 Cássia: yo nunca trabaje con turismo...
8. 19:49 Gabriela: Yo trabajo! Soy turismóloga! E trabajo en una agencia de viagens a 5 años. Me gusta mucho!!!!
9. 19:49 Patrícia: para mí he servido como un aprendizado
10. 19:49 Gabriela: Con el curso aprendi mucho mucho mucho.... estoy muy contenta!
11. 19:49 Marcos: ¡Turismóloga!!!
12. 19:49 Gabriela: sí!
13. 19:49 Marcos: me gusta el término...
14. 19:49 Gabriela: sabes o que es?
15. 19:50 Gabriela: rrrs...
16. 19:50 Patrícia: Es estudiante de turismo?
17. 19:50 Patrícia: no!!!!
18. 19:50 Marcos: sí, sí... es que hacía mucho que no lo "escuchaba"!!!
19. 19:50 Gabriela: soy fomada en turismo
20. 19:50 Marcos: jejejeje..
21. 19:50 Marcos: bueno,... explícalo a tus compañeras, Gabriela!!
22. 19:51 Marcos: OTRA PREGUNTA:
23. 19:51 Taís: este curso también me gustó muchísimo, pues a veces algunos alumnos nos hacen preguntas sobre algo de turismo que en verdad no tenemos las respuestas adecuadas ni siquiera indicaciones para la internet.....ahora, con este curso, todo será más fácil
24. 19:52 Marcos: ¿EN QUÉ MEDIDA EN CURSO OS ESTÁ AYUDANDO A CONOCER UN POCO MÁS DE ESPAÑA Y DE LA INDUSTRIA DEL TURISMO ESPAÑOL?!

O trecho mostra que, no desenvolvimento da conversa entre os participantes (porção textual não transcrita aqui), Marcos chama a atenção das alunas sobre o fato de ele fazer uma pergunta (turno 1), que será realizada em outro turno (turno 4). Esse fato de chamar a atenção, primeiramente, dos aprendizes (focalizar a atenção para a o próprio fazer da pergunta – enunciado metalinguístico) e, em seguida, fazer a pergunta propriamente dita, é reiterado nos turnos 22 e 24. A função do relevo é *marcar contraste entre elementos no texto*. Esse recurso contribui para a construção e organização tópica do texto. É interessante

observar, ainda, que os turnos 1 e 22 fornecem aos interlocutores orientações do que virão nos turnos seguintes. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, mostra que a professora considera importante marcar contraste entre elementos ou partes do texto, enfatizando cada problema abordado entre os interagentes, reiterando a característica de *marcar contraste entre elementos do texto* por meio do recurso de maiúscula:

Excerto 124 (17ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:06 Irene: El Problema 1 es HORARIO
2. 10:06 Irene: El problema 2 es CARÁCTER DE LOS PARTICIPANTES
3. 10:07 Irene: [cada uno piensa y reacciona de una forma distinta]
4. 10:07 Irene: ¿Y el Problema 3?
5. 10:08 Cintia: Irene una pregunta por favor, en el Brasil hay Paradores?
6. 10:08 Irene: creo que es este: LOS PARTICIPANTES NO APORTAN EN LOS FOROS
7. 10:08 Paula: Estoy de acuerdo

Os segmentos (conforme mostram os grifos dos turnos 1, 2 e 6) indicam que esses elementos são tidos como relevantes na organização das informações no texto. Com isso, ao mesmo tempo em que a professora coloca em contraste três problemas distintos relacionados às dificuldades dos alunos em trabalhar em grupos, ela procura organizar a discussão dos alunos acerca desse tópico em desenvolvimento por meio de segmentos-sintetizadores grafados em maiúscula, que é o recurso de marcação do relevo. O próximo excerto, retirado do curso do Marcos, parece revelar que o professor está tentando reproduzir um processo que é muito característico da língua falada denominado “*recorte silábico*”, que é uma das formas de marcação de relevo do texto falado:

Excerto 125 (30ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 19:34 Patrícia: como las chicas no responden mis e-mail muchas veces tengo que hacer sola las pesquisas comprende o no
2. 19:34 Marcos: ¡Buenas noches Taís! Bienvenida!!
3. 19:34 Taís: Hola, buenas noches a todos!
4. 19:34 Marcos: ya, ya....
5. 19:34 Marcos: es verdad.. lo he notado....
6. 19:35 Marcos: pero sí que habéis conseguido hacer las Tareas...
7. 19:35 Marcos: por eso no te cambié de grupo...
8. 19:35 Patrícia: como ya he colgado mis e-mail ya he visto lo que ocurre

9. 19:35 Patrícia: intento hacer pero todo sola
10. 19:36 Marcos: Cássia: ¿cuál fue tu dificultad?!
11. 19:36 Marcos: pero lo has conseguido, Patrícia!
12. 19:37 Taís: hola Patrícia...qué tal estás?,,,ten en cuenta que tú estas adquiriendo muchas informaciones y falta poco para terminar el curso...
13. 19:37 Patrícia: nadie me ayuda, algunas veces una de ellas me envia en e-mail pero no tengo respuestas de confirmación
14. 19:37 Marcos: ¡eso es Taís!!
15. 19:37 Marcos: Taís tiene razón!
16. 19:37 Patrícia: el primer trabajo no he conseguido entregar... porque ninguma agencia me envió e-mail
17. 19:38 Marcos: la que saldrá ganando con ello serás tú, Patrícia
18. 19:38 Patrícia: Bien y tú Taís?
19. 19:38 Marcos: además los trabajos en grupo ya han terminado.....
20. 19:38 Cássia: es muy dificil encontrar las tareas del foro
21. 19:39 Taís: bueno a mí me dá igual...si los otros no dan importancia que vamos hacer, lo importante es que tú estés haciendo las tareas y que estás aprendiendo mucho.....yo estoy muy bien querida
22. 19:39 Cássia: sobre los alojamientos,fue muy dificl
23. 19:39 Patrícia: gracias por tu amistad
24. 19:40 Taís: por nada,,,
25. 19:40 Marcos: claro, claro... lo que intentamos, como tutore es crear un clima de trabajo en conjunto.. en grupo...
26. 19:40 Taís: ten fuerza mujer,,,,tú eres capaz
27. 19:40 Marcos: pero a veces es dificil...
28. 19:40 Taís: llegó hasta aquí y falta poco jejeje
29. 19:41 Marcos: pues no se puede controlar TO-DO y no es la filosofia del curso 'castigar' la no interacción con los compañeros...
30. 19:41 Marta: YO TAMBIÉN HE TENIDO MUY DIFICUTAD CON MI GRUPO
31. 19:41 Patrícia: ya sé que falta poco, pero me preocupo con la cualidad del trabajo
32. 19:41 Marcos: pues al final... los que no interaccionan salen bastante perjudicados...
33. 19:41 Marta: AHORA CREO QUE ESTARÁ MEJOR
34. 19:42 Marcos: sí que en el curso uno de los criterios es la participación y al final veremos quién participó y trabajó y quién no lo hizo...
35. 19:42 Patrícia: sí es esto ... vale
36. 19:43 Patrícia: lo importante es estar aquí y hacer lo mejor

37. 19:43 Marcos: Marta es un ejemplo de ello pues sus compañeros de grupo simplemente abandonaron el curso sin avisarla a ella... y a mí!

38. 19:43: Gabriela Eptm entró a la sala

39. 19:43 Marcos: tuve que colocarla junto con Verônica....

40. 19:43 Marcos: creo que ahora estáis trabajando bien, no Marta?!

Nesse excerto, observamos que a marcação de relevo, por meio dos dois recursos, recorte silábico e letra maiúscula, reforça e enfatiza o sentido de “*TO-DO*” (turno 29), escrito pelo professor Marcos, o qual tem a intenção de esclarecer aos os participantes a filosofia do curso de não punir a não-interação dos alunos e de não poder controlar *tudo* nesse curso. O destaque dado a um elemento (*TO-DO*) dentro do tópico discursivo em desenvolvimento é visto, pelo professor, como relevante para a compreensão do que ele diz e, certamente, contribui como reforço argumentativo para as ideias defendidas por ele.

Ainda, nesse mesmo trecho, a aluna Marta usa o recurso da maiúscula para marcar relevo em dois turnos (turnos 30 e 33) grafados inteiramente em maiúscula. Esses dois turnos devem ser considerados como parte de um texto constituído pela discussão de interlocutores sobre “a não-interação dos aprendizes do curso EPT”. Assim, observamos que, em meio a toda a discussão levantada nessa sessão, a aluna utiliza a maiúscula para “ganhar voz”, ou seja, que sua “fala” seja destacada das demais. Nesse excerto, cumpre considerar (conforme indica o grifo do turno 6), o uso de maiúscula em nome comum (*Tareas*), marcando a importância dessa atividade na esfera educacional. O excerto a seguir apresenta um caso muito interessante no uso de maiúscula:

Excerto 126 (1ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 09:28 Irene: ¿Habéis tenido clases con profesores nativos? ¿De qué parte del mundo hispánico?
2. 09:29 Elisa: El tutorial tarda a abrir...
3. 09:30 Elisa: Yo estudié con Laura que dá clases en UNESP, ¿LA CONOCES?
4. 09:30: Elisa Epti salió de la sala
5. 09:30 Irene: Sí, claro Elisa. ¿Eres alumna en la Unesp? [a]
6. 09:31 Tabata: yo tuve clases con un boliviano y una chilena en el curso de idiomas, en la Universidad tuve clases con argentinos, una española, una brasileña y una uruguaya
7. 09:31 Irene: 😊 ¡Qué montón de lenguas, Tabata!
8. 09:32 Tabata: es que soy de habilitación de español! jejeje... ami me encanta 😊
9. 09:33: Tabata Epti salió de la sala

10. 09:34 Irene: ¿Me habéis dejado sola aquí?

11. 09:36: Elisa Epti entró a la sala

O excerto faz parte da primeira sessão de chat do curso da Irene, a qual pergunta às alunas se elas tiveram aulas com professores nativos de espanhol. A aprendiz Elisa diz que estudou na UNESP e pergunta se a professora Irene a conhece. Nesse sentido, os grifos (turno 3) dos segmentos (¿LA CONOCES?) evidenciam uma função argumentativa, por meio da estratégia de maiúscula, já que parece direcionar a resposta da professora Irene (turno 5) para a questão se ela conhece a professora Laura da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Observamos que a estratégia da maiúscula, a qual marca o relevo, foi bem sucedida pelo fato de a professora ter respondido (turno 5) exatamente àquilo que Elisa marca em maiúscula. Cumpre considerar que houve outro uso de maiúscula com a finalidade de grafar a sigla da Universidade Estadual Paulista (UNESP), evidenciando uma coocorrência no uso de maiúscula no trecho: marcação do relevo e conhecimento canônico dos usos de maiúscula, de acordo com os compêndios gramaticais.

Em síntese, nos *corpora*, tivemos o uso da letra maiúscula não só de acordo com o previsto pela norma ortográfica vigente, mas também como *Recurso de Marcador de Relevo* (doravante RMR) na construção textual. Esses dois usos fazem parte, simultaneamente, do processo formulativo no chat educacional. A presença de variação de sentido no uso de maiúscula (adequação à norma e/ou RMR), nos chats investigados, evidencia uma fluidez, “versatilidade linguística” (CRYSTAL, 2002) na linguagem dos *corpora*.

A maiúscula, enquanto RMR, é entendida, neste trabalho, como *inovação* na linguagem, uma vez o que o outro uso (o que segue a adequação à norma) faz é seguir o que já está instaurado institucionalmente. A presença da maiúscula com o uso adequado à norma evidencia mais uma escolha que os participantes consideram adequada à situação de interação (dirigida à esfera educacional) derivadas do conhecimento sócio-interacional, assim como do conhecimento de mundo e crenças.

Enquanto RMR, a maiúscula põe-se como *inovação tipográfica* com funções distintas das prescritas pela norma e sugere ser uma das “novas convenções que começam a ser introduzidas” na CMC (CRYSTAL, 2005, p. 93). Como RMR, a letra maiúscula é usada, nos *corpora*, para enfatizar, destacar, marcar sentido especial, estabelecer contraste, marcar importância para a estrutura ideacional/informacional e marcar foco informacional. A letra maiúscula, ainda, como RMR, contribui para a argumentação textual, pois a informação que adquire destaque, por ser relevante para o produtor, propõe um direcionamento de sentido

dentro da interação para o seu interlocutor, como podemos observar o excerto (125). Além disso, a letra maiúscula, como RMR, ajuda na organização da informação, na construção textual e, conseqüentemente, na construção do sentido, já que os participantes a usam para veicular informação em um meio em que é limitada a capacidade linguística. Cumpre observar que o relevo pode incidir em “partes” do conteúdo ou em turnos inteiros.

A presença de relevo em chats compartilha de mais uma característica do texto falado, já que se trata de um recurso muito utilizado em conversação face a face (CFF)³⁶. No entanto, o que diferem, nessas duas conversações, são os recursos próprios de marcar o relevo, dada as condições de produção de cada gênero. Os dados analisados indicam que os participantes procuram descrever, no chat, o relevo, que seria realizado em uma situação de diálogo face a face, uma vez que o texto escrito prototípico não evidencia o uso da maiúscula como RMR. Ressaltamos que, no texto do chat, o uso de maiúscula, como RMR, não se trata apenas de “imitar” ou “reproduzir” a fala ou tentar reproduzir a oralidade, mas é uma estratégia de construção textual para construir sentidos em uma conversação que é realizada puramente por escrito.

A maiúscula, realizada pela caixa-alta do teclado do computador, é um dos caracteres oferecidos pelo computador, que “determina a capacidade linguística produtiva” (CRYSTAL, 2005, p. 80) e, por isso, parece que os usuários ampliam o uso de maiúscula (para além daquela previsto pela norma) em um contexto onde “as opções de comunicação do usuário são determinadas pela natureza do *hardware*” (CRYSTAL, op.cit.). Poderíamos inferir que o recurso de marcar o relevo, por meio da letra maiúscula, sugere, mais do que uma tentativa de substituir o tom de voz na tela do computador (uma vez que, em diálogo face a face, o relevo é estabelecido por recursos distintos e um deles é o fônico (entonação, altura de voz)), uma mudança de tom no fluxo conversacional. Nesse sentido, a maiúscula, como RMR, parece compensar a ausência do canal auditivo-vocal de um texto puramente escrito.

³⁶ Para observar o relevo em situação de diálogo face a face, sugerimos o capítulo “O Relevo no Processamento da Informação”, de Jubran (2006), pertencente a obra In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado.

3.9 O QUE “DIZEM” AS ONOMATOPEIAS?

A onomatopeia foi uma das estratégias de construção textual muito produtiva nos chats ora analisados. Parece que os participantes consideram-na apropriada na linguagem do chat. A esse respeito, os dados ora apresentados parecem corroborar o que outros trabalhos (MAYANS, 2002; SANMARTÍN SÁEZ 2007, entre outros) apontam a respeito de ser um recurso abundante no gênero chat.

Ainda, cumpre considerar que os participantes dos dois cursos EPT recorreram a onomatopeias que resultaram significativas dentro do registro simbólico das convenções culturais e dos meios de comunicação da *língua espanhola*. Mayans (2002) reconhece as formas onomatopaicas “*jajaja*” e “*hehehe*” como pertencentes a essas convenções culturais e dos meios de comunicação da *língua espanhola*, como os contextos televisivos e gibis, para transmitir ação: o riso. Sanmartín Sáez (2007), ao estudar o chat escrito na referida *língua*, exemplifica a risada com a onomatopeia “*jajajaja*” e “*jejejeje*”.

Esse dado se torna mais relevante na medida em que as onomatopeias usadas, em nossos *corpora*, não condizem com os apontamentos de Araújo & Biasi-Rodrigues (2007) sobre o tipo de segmento usado para representar risadas em chats brasileiros escritos em *língua portuguesa*. Esses autores encontraram, com alta frequência, a repetição da letra “k” para descrever o riso. Isso significa que os participantes do curso EPT, embora brasileiros, pareceram entender que o chat seria uma ferramenta para a prática do uso real da *língua estrangeira*.

Cumpre ressaltar que observamos raros segmentos de *rs*, *rrss* e variações gráficas. Trata-se de uma abreviação lexical de “risos”, muito usado em CMC em *língua portuguesa*. No entanto, essa forma de abreviação pode ser tanto da palavra “riso” (em português) como “*risa*” (em espanhol). Os estudos de chat escrito em espanhol (MAYANS, 2002; SANMARTÍN SÁEZ, 2007) não mencionam esse segmento como uso onomatopaico para representar risos. Nesta investigação, entendemos que o segmento “rs” e variações gráficas não dizem respeito à onomatopeia propriamente dita, devido a sua formação lexical não tentar transcrever e imitar os sons.

Com base nos expostos acima, os excertos a seguir discutem as características e as funções que a estratégia de construção textual onomatopaica se revela nos nossos *corpora* de forma mais específica. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, pode ser uma amostra da produtividade da estratégia da onomatopeia nos *corpora*:

Excerto 127 (13ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:41 Bia: y tú? eres casada?
2. 10:42 Tabata: jeje...es que para los niños São Paulo no es tan agradable... en especial a los que ya se acostumbraron con el interior
3. 10:42 Bia: eso es verdad jejeje
4. 10:43 Tabata: yo no soy casada no... ni tengo hijos, pero quiero mucho unos dos... pero solo mas adelante, cuando yo pueda y tener un esposo, jejeje
5. 10:44 Bia: jejeje...cuántos años tienes?
6. 10:45 Tabata: 22, y tu?
7. 10:45 Bia: 29
8. 10:45 Bia: y no consigo creer que pronto tendré 30 jejejeje
9. 10:46 Tabata: cuando haces?
10. 10:47 Tabata: afff..ni yo creo! ayer yo tenía 15! jejejejeje
11. 10:47 Bia: jejeje...verás cuando llegar cerca de los 30 entonces....jejeje
12. 10:48 Tabata: verdad! jejejeje
13. 10:48 Tabata: hace mucho tiempo que das clases de español?
14. 10:49 Bia: 10 años
15. 10:49 Bia: tienes msn?
16. 10:50 Tabata: si, tengo
17. 10:50 Tabata: aaaaaaaa@hotmail.com
18. 10:50 Bia: vale
19. 10:50 Bia: gracias
20. 10:50 Tabata: jejejeje..ya hicimos nuestra clase de la semana! jejeje
21. 10:51 Tabata: no necesitamos venir en la proxima semana ahora...
jejejejejejejejejejejejejejeje
22. 10:51 Bia: es verdad....jejejejeje
23. 10:51 Bia: no había pensado en esto jejeje

O excerto pertence a uma sessão de chat que havia somente três alunas. Nesse excerto, a conversa é estabelecida entre duas, uma vez que a terceira já havia saído da sala e o tópico é desenvolvido sobre a “vida pessoal” delas. A presença de onomatopeia parece sugerir um tom de brincadeira e descontração entre as participantes ao conversar sobre idade, filhos, esposo e outros assuntos. Essa característica de promover um ambiente mais descontraído e de brincadeira, por meio da estratégia onomatopaica, aparece também no *corpus* do professor Marcos, conforme o excerto a seguir:

Excerto 128 (13ª sessão do curso do Marcos)

1. 19:23: Andréa Eptm entró a la sala
2. 19:23 Marcos: bien, bien...
3. 19:23 Andréa: Está difícil hoy
4. 19:24 Anise: hola, Andréa, cómo estás?
5. 19:24 Andréa: acabo de perder la conxión
6. 19:24 Andréa: Bien ¿y tú?
7. 19:24 Anise: bien, gracias.
8. 19:24 Andréa: Estoy investigando en la red sobre España
9. 19:25 Andréa: Y el Prof... está jugando chistes a mí...jejejeje
10. 19:26 Marcos: bromas... bromas... jejejejej...
11. 19:26 Marcos: pero si te doy las respuestas... no investigas!!
12. 19:26 Marcos: jejeje..
13. 19:27 Andréa: Prof....no te enojas conmigo
14. 19:27 Marcos: jejejeje... no, no!
15. 19:27 Anise: pero yo envié la tarea
16. 19:28 Andréa: Estoy investigando, pero hay muchas cosasvoy conseguir....

Observamos que o uso da estratégia onomatopaica reforça a situação de brincadeira e descontração, na interação professor-aluno, criada e “escrita” pelos interagentes em um ambiente virtual de aprendizagem (turnos 9 e 10). Além disso, essa estratégia (no turno 12) suaviza a posição do professor ao falar à aluna Andréa (turno 11) que não poderia dar as respostas de um exercício, porque ela não pesquisaria. Para não parecer grosseiro, o tutor resolve, em um turno posterior (turno 12), adicionar a estratégia a sua fala. Esse excerto mostra duas funções da onomatopeia: i) marcar o tom de brincadeira nas interações via chat; e ii) Estratégia de suavização. Nesta segunda função, o professor utiliza a estratégia para conduzir, instruir as atitudes dos alunos, sem parecer áspero, como indica o próximo excerto, retirado do curso do Marcos:

Excerto 129 (13ª sessão do curso do Marcos)

1. 19:30 Andréa: ¿La pregunta 12 tengo como referéncia el dibujo del mapa en la región del País Vasco?
2. 19:30 Marcos: a ver..... un segundo...
3. 19:31 Marcos: ¡Eso es Andréa!
4. 19:31 Anise: profesor, tiene algún aviso?
5. 19:31: Renato Eptm entró a la sala

6. 19:32 Renato: volvé
7. 19:32 Renato: volví
8. 19:32 Renato: mi conección no está buena hoy
9. 19:33 Fátima: tengo una duda, como hace para abrir el video-actividad? en pleno vuelo
10. 19:33 Andréa: Ah!!! que bien, ya ves prof... estoy consiguiendo....por eso necesito de tu ayuda, me animo cuando estás online, jejeje
11. 19:37 Marcos: jejeje... qué cachonda eres!!
12. 19:37 Marcos: hola Renato!
13. 19:37 Marcos: bienvenido!
14. 19:38 Marcos: un momento Fátima .. déjame comprobar qué pasa allí!!
15. 19:38 Marcos: tienes que esperar un poco a que se cargue por completo la página....
16. 19:39 Andréa: ¿cachonda? ¿De cacho?
17. 19:39 Marcos: ah.... otra palabra para buscar su significado....jejejejeje..

O excerto mostra a aluna se justificando para o professor que precisa da ajuda dele para resolver as atividades do curso (turno 10). Ele responde, juntamente com a onomatopeia, com um léxico desconhecido (*cachonda*) para a aprendiz, que deixa entender um pedido (turno 16), ao professor, da explicação da palavra. O tutor instrui à aluna que pesquise esse léxico (turno 17), escrevendo uma onomatopeia com a função de não parecer áspero. Os excertos a seguir (130), (131), (132), (133) e (134), retirados dos dois chats ora analisados, corroboram para a análise da estratégia onomatopaica, atuando como “suavizadora”:

Excerto 130 (17ª sessão do curso da Irene)

1. 09:59 Irene: Otro problema: Problema 2: CARÁCTER DISTINTO DE LOS PARTICIPANTES
2. 10:00 Irene: [cada uno piensa y reacciona de una forma distinta...]
3. 10:00 Elisa: Sí, los correos ayudan...
4. 10:00 Irene: ¿qué hacer?
5. 10:00 Amanda: Esto puede ser bueno desde haya respecto y buen senso
6. 10:00: Paula Epti entró a la sala
7. 10:00 Elisa: Buena pregunta...jejeje
8. 10:01 Elisa: Hola Paula...
9. 10:01 Paula: Hola! Buenos días!
10. 10:01 Irene: ¿Más productivo negociar o ponerse de acuerdo con la mayoría?
11. 10:01 Amanda: hola Pricila, buenos dias!
12. 10:01 Irene: [Hola, Paula, buenos días]

13. 10:02 Paula: Hola!
14. 10:02 Irene: [estamos en la terapia sobre las dificultades de los grupos, asómate también, Paula]

Excerto 131 (7ª sessão do curso da Irene)

1. 10:18 Carla: Elisa, estas con saudade de mí, o no.... Yo hago mucha falta en las clases de español, no
2. 10:19 Irene: Tabata, no te preocupes por el trabajo final. Te garantizo que será muy fácil para ti ... y para los que están cumpliendo las actividades y tareas ...
3. 10:19 Elisa: Hablando demasiado, sí....jejeje
4. 10:19 Carla: Tu no eras así....
5. 10:20 Irene: Eso sí, Elisa. Será no sólo un desafío sino sobretodo muy provechoso al final ...
6. 10:20 Tabata: ustedes estudian en UNESP?
7. 10:20 Paula: Aprenderemos mucho!
8. 10:21 Tabata: de dónde ustedes se conocen?
9. 10:21 Elisa: Hay un número mínimo de palabras a poner en el glosario?
10. 10:21 Irene: [¿Con quien hablas, Tabata?]
11. 10:21 Elisa: Yo daba clases para ellas en otra facultad...
12. 10:21 Carla: Elisa fue mi profesora en la facultad....
13. 10:22 Elisa: Tabata...
14. 10:22 Tabata: de Carla y Elisa
15. 10:22 Irene: Por lo menos 3 palabras, Elisa. Con las definiciones ...
16. 10:22 Tabata: que Bárbaro!!! encontrar tu profesora aqui!
17. 10:23 Irene: ¡Qué bien! Ya había notado que algunos ya se conocían aquí ...
18. 10:23 Carla: Pero que me parezca le gusta mucho hablar también, Elisa....
19. 10:23 Elisa: Gracias Irene...
20. 10:23 Irene: [Paula, ¿sigues aquí?]
21. 10:24 Elisa: Sí, a mí me gusta Carla, no tanto como tú....jejeje
22. 10:24 Paula: Elisa me da clases también
23. 10:24 Paula: Si profesora
24. 10:25 Irene: ¡Qué buena noticia! Con relación a las actividades, ¿alguna duda más?
25. 10:26 Paula: No
26. 10:26 Bia: No

Excerto 132 (20ª sessão do curso da Irene)

1. 10:14 Carla: Elisa no para de hablar en el foro. Estoy siempre viendo la discusión de ellas...
2. 10:14 Irene: [la plataforma no me parece estable hoy]
3. 10:14 Paula: Mi grupo es muy bueno
4. 10:14 Irene: Esta es una curiosidad que tengo: ¿los grupos siempre vivitan las discusiones de los otros grupos?
5. 10:14 Tabata: mi grupo es Cintia, yo creo que a veces ella se queda nerviosa conmigo porque ni siempre estoy en la internet... es que estoy en fechas de pruebas en la facultad...preo a mi me encanto ser pareja de ella...yo creo que estamos siguiendo bien!
6. 10:15 Paula: estamos siguiendo bien!
7. 10:15 Elisa: Curiosa (Carla)...jejeje
8. 10:16 Paula: jejeje
9. 10:16: Cintia Epti entró a la sala
10. 10:17 Carla: No, yo estoy de bormas con usted, me gusta hacer algunos juguetes contigo.
11. 10:17 Paula: si si
12. 10:17 Cintia: Tengo que salir,besitos a todasss
13. 10:18 Tabata: a veces yo veo las discusiones, pero solo despues que encerre la mia actividad, porque si no me huyen las ideas... jejeje
14. 10:18 Elisa: Sí...yo sé....te echa de menos ser mi alumna Carla...

Excerto 133 (11ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 19:26 Marcos: acabo de ver que me enviaste un mail hablando sobre el cuestionario...
2. 19:26 Marcos: ¿es eso?
3. 19:27 Marcos: pues te lo envio ahora si no lo tienes...
4. 19:27 Patrícia: no me acuerdo cuales el cuestionario
5. 19:28 Marcos: no importa... te lo he enviado a tu email... después lo miras y me lo contestas, ¿vale, Patrícia?
6. 19:29 Patrícia: voy a ver cuales
7. 19:31 Patrícia: necesito de un tiempo ya vuelto
8. 19:33 Patrícia: tengo que enviar para tú hoy hasta las 23:50?
9. 19:36 Marcos: ¡NOOO!! ... el cuestionario me lo puedes enviar hasta sábado, no importa!!!
10. 19:36 Marcos: jejeje..
11. 19:37 Marcos: ... con tranquilidad....

Excerto 134 (13ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 18:26 Marta: Marcos, cuando vendran las actividades corregidas?
2. 18:26 Marcos: ¡Eso es Patrícia!!! bien , bien!!
3. 18:27 Marcos: me esforzaré para corregirlas esta semana, Marta... como sois muchos casi no doy abasto!!! jejeje...
4. 18:27 Marcos: pero prometo esforzarme para entregaros hasta el final de esta semana mismo, ¿vale?

Os excertos (130), (131), (132), (133) e (134) mostram a estratégia da onomatopeia, na superfície do texto do chat, com a finalidade de *eliminar as asperezas da linguagem puramente textual* das sessões de chat investigado, cujas sessões não contaram nem com áudio e tampouco vídeo. Esses excertos também reiteram a relevância dessa estratégia para o ambiente de aprendizagem via chat e, em especial, o efeito de sentido ocasionado por eles.

Em (130), a resposta da aprendiz Elisa (turno 7) à pergunta da professora Irene (turno 4), parece um pouco “áspera” na fala de uma aluna, a qual parece perceber isso e no final do enunciado acrescenta a onomatopeia, atuando como suavizador.

Em (131), percebemos uma conversa paralela entre Carla e Elisa (turnos 1, 3, 4, 18 e 21), que já se conheciam antes da realização do curso EPT, uma vez que Elisa foi professora de Carla na faculdade. Observamos que, por esse fato, as duas parecem “provocar” uma a outra. Como elas estão dentro de uma sessão de chat, juntamente com a presença *on-line* da professora Irene, Elisa utiliza a onomatopeia como estratégia de suavização (turnos 3 e 21) para não parecer “áspera” e “grosseira” diante dos outros participantes do curso EPT.

Em (132), novamente vemos uma conversa paralela entre Carla e Elisa. A onomatopeia, na resposta da antiga professora de Carla [*Curiosa (Carla)...jejeje*], no turno 7, “suaviza” e indica um tom de brincadeira entre elas. Paula, participantes da sessão de chat, parece perceber isso e escreve uma onomatopeia, sugerindo “acompanhar” a conversa das colegas (turno 8). Outra aluna, Tabata, faz um comentário sobre o que esse tópico, adicionando uma onomatopeia, que atua como suavizador na sua fala.

Em (133), a onomatopeia “suavizou” a negação (*¡NOOO!!*) do professor (turno 9). Essa negação foi reforçada pelo uso de maiúscula, indicando relevo e, dessa forma, proeminência à negação. Em (134), a onomatopeia (no final do turno 3), funciona como suavização na “fala” do docente, que menciona que não dá conta de corrigir as tarefas dos aprendizes, porque eles são muitos.

Com relação à construção textual dos dois chats educacionais ora analisados, as onomatopeias são marcas de *coprodução discursiva*, já que um turno com a presença dessa estratégia pode “influenciar” o surgimento de outra onomatopeia nos demais interlocutores envolvidos na interação. Independente da função que atuam no texto eletrônico, as onomatopeias são materialmente escritas no texto, estando presentes na superfície textual da produção verbal dos *corpora*. Os excertos a seguir corroboram para ilustrar as ideias defendidas a respeito da característica de coprodução discursiva da onomatopeia:

Excerto 135 (2ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 18:29 Regina: y ahora q no estaba en la primera classe, q hago ?
2. 18:29 Tadeu: si. Ahora una pregunta... do perdí la clase de hoy?
3. 18:29 Marcos: como una primera toma de contacto ...
4. 18:29 Marcos: la primera clase está siendo esta, chicos!!!
5. 18:30 Marcos: jejejeje..
6. 18:30 Regina: ahh si
7. 18:30 Regina: gracias
8. 18:30 Tadeu: que verguenza jejejeje
9. 18:30 Tadeu: entonces estas son las clases del curso?
10. 18:30 Regina: en el sitio dice q sería 12:00
11. 18:30 Marcos: jejeje... sábado por la tarde... tremendo sol.... es normal.... eso pasa en las mejores familias!!!!
12. 18:31 Marcos: ya, ya...
13. 18:31 Regina: jajajaja
14. 18:31 Tadeu: jejejeje
15. 18:31 Regina: no para mi q no tengo playa en mi ciudad

Excerto 136 (7ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

1. 17:49 Marcos: el encuentro de sábado será por la mañana.. por lo del festivo de la patria... así aprovechamos todos mejor el "descanso nacional"!! jejejeje..
2. 17:50 Regina: jajajaja
3. 17:50 Regina: hay encuentro este sabado ?
4. 17:51 Marcos: sí... por la mañana...
5. 17:51 Marcos: aunque tengo la impresión que estaré mas solo que la una...
6. 17:51 Marcos: jejejejeje..
7. 17:52 Regina: jajajaja
8. 17:52 Regina: creo q yo estare acá

9. 17:52 Regina: porque en el dia 15 creo q sea dificil

Os excertos mostram que, além da *coprodução discursiva* por meio da onomatopeia, evidenciado nos turnos 1 e 2; 6 e 7, do excerto (136) e, nos turnos 5, 8, 11, 13 e 14 do excerto (135), a estratégia da onomatopeia contribui para a *continuidade tópica* e a *progressão textual*, principalmente quando ocupam um enunciado completo, como é o caso dos turnos 2, 6 e 7 do trecho (136) e dos turnos 5, 13 e 14 do trecho (135). Na quinta sessão do curso do Marcos, encontramos um trecho que reitera a característica da *coprodução discursiva* presente no texto do chat, a saber:

Excerto 137 (quinta sessão do curso do Marcos)

20:34 Tadeu: las preguntas 2 3 y 4 se refieran al hombre de la tarjeta?

20:34 Marcos: puedes ir a la VIDEOTECA donde encontrarás dos cantautores españoles muy buenos... Joan Manuel Serrat.. y Joaquín Sabina... investigad sobre los dos..

20:34 Regina: creo q las preguntas seam sobre el hombre de lo DNI, se el tiene algo como "ap n° X"

20:35 Tadeu: estoy confuso regina jejeje

20:35 Marcos: tienes razón Regina!!!! Pobre Tadeu!!!

20:35 Marcos: No te desesperes Tadeu...!

20:35 Marcos: La vida vale la pena!!! jejejeje..

20:36 Marcos: Regina tiene razón... me confundí con otro ejercicio...

20:36 Tadeu: Jesus aydame porque mi maestro tanbein no sabe jejejeje

20:36 Marcos: ¿pero me gustaria saber si has conseguido ver el DNI eletrônico?

20:37 Marcos: es el fin del mundo occidental!!!!!!!!!!!! JAJAJAJAJAJAJA....

No excerto, as onomatopeias criam um tom de brincadeira na interação entre professor e aluno. Elas são, provavelmente, escritas para suprir o canal visual e vocal que estão ausentes nessa sessão de chat. É pela heterorrepetição da onomatopeia que a concordância, estabelecida no plano interacional, se projeta no texto, deixando os interlocutores, pelo acordo firmado, coresponsáveis e coautores do juízo de valor de brincadeira dos enunciados. As onomatopeias estabelecem o sentido em que deve ser lido o enunciado do chat analisado e contribuem para a coerência conversacional, já que no excerto acima, se os enunciados não forem lidos como brincadeiras, eles causariam grande desconforto para o professor Marcos ao ler o turno de Tadeu (*Tadeu: Jesus aydame porque*

mi maestro tanbein no sabe jejejeje). Certamente o aluno Tadeu não escreveria um enunciado dessa forma sem a estratégia onomatopáica, pois soaria grosseiro e impolido.

Os dados ora analisados permitem observar que a onomatopeia pode incidir sobre: i) parte do enunciado, modificando-o parcialmente; ii) todo o enunciado. A diferença entre esses dois tipos é que a função desempenhada pela onomatopeia modificará parcial ou totalmente o enunciado. Quando a onomatopeia recai somente sobre parte do enunciado, a oração que não recai a onomatopeia permanece como informação “séria” ou não-lúdica. Já quando incide sobre todo enunciado, o lúdico se estende a todo o enunciado. Os excertos a seguir, retirados do curso do Marcos, mostram a incidência da onomatopeia na oração:

Excerto 138 (7ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

17:49 Marcos: el encuentro de sábado será por la mañana.. por lo del festivo de la patria... así aprovechamos todos mejor el "descanso nacional"!! jejejeje..

17:50 Regina: jajajaja

17:50 Regina: hay encuentro este sabado ?

17:51 Marcos: sí... por la mañana...

17:51 Marcos: aunque tengo la impresión que estaré mas solo que la una...

17:51 Marcos: jejejejeje..

17:52 Regina: jajajaja

17:52 Regina: creo q yo estare acá

17:52 Regina: porque en el día 15 creo q sea difícil

Excerto 139 (3ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

19:54 Marcos: Regina, esa es una actividad que se desarrolla a través del Foro... El Foro funciona como lugar de discusión de temas, dudas, etc... para tanto lo que vais a hacer es contestar en el Foro mismo cuando así lo pida la actividad! Como es el caso de esta..

19:55 Marcos: pinchando en Colocar nuevo tema de discusión... estarás proponiendo un nuevo debate en el Foro, donde todos tus compañeros, tú y tu profesor estarán contribuyendo con opiniones, ... soluciones... o complicando más también, claro.. jejejeje

Excerto 140 (2ª sessão de chat educacional do tutor Marcos)

18:29 Regina: y ahora q no estaba en la primera clase, q hago ?

18:29 Tadeu: si. Ahora una pregunta... do perdí la clase de hoy?

18:29 Marcos: como una primera toma de contacto ...

18:29 Marcos: la primera clase está siendo esta, chicos!!!

18:30 Marcos: jejejeje..

18:30 Regina: ahh si

18:30 Regina: gracias

18:30 Tadeu: que verguenza jejejeje [a]

18:30 Tadeu: entonces estas son las clases del curso?

18:30 Regina: en el sitio dice q sería 12:00

18:30 Marcos: jejeje... sábado por la tarde... tremendo sol.... es normal.... eso pasa en las mejores familias!!!! [b]

Excerto 141 (5ª sessão do curso do Marcos)

1. 20:35 Tadeu: estoy confuso regina jejeje [a]
2. 20:35 Marcos: tienes razón Regina!!!! Pobre Tadeu!!!
3. 20:35 Marcos: No te desesperes Tadeu...!
4. 20:35 Marcos: La vida vale la pena!!! jejejeje.. [b]
5. 20:36 Marcos: Regina tiene razón... me confundí con otro ejercicio...
6. 20:36 Tadeu: Jesus aydame porque mi maestro tanbein no sabe jejejeje [c]
7. 20:36 Marcos: ¿pero me gustaria saber si has conseguido ver el DNI electrónico?
8. 20:37 Marcos: es el fin del mundo occidental!!!!!!!!!! JAJAJAJAJAJA.... [d]

Nos excertos (138) e (139), a onomatopeia incide sobre uma parte do enunciado, conforme nos lugares indicados, em cada excerto, pelos grifos. Já nos excertos (140) e (141), os grifos mostram que a incidência dessa estratégia abrange todo o enunciado.

É relevante observar, ainda, que a onomatopeia pode representar um enunciado completo, ou seja, uma onomatopeia é frequentemente usada como resposta a um enunciado anterior e sem que o uso de palavras seja necessário para completar o sentido. Dessa maneira, a onomatopeia é parte integrante na construção de sentido em ambiente virtual de aprendizagem, seja por parte do professor, seja por parte dos aprendizes. Também observamos a posição da estratégia onomatopaica no texto, que pode ser no início (podendo servir como *feedbacks* a outras onomatopeias), no meio e no final de turno. O trecho a seguir ilustra a posição dessa estratégia nos turnos:

Excerto 142 (11ª sessão de chat do curso do Marcos)

1. 18:47 Marcos: otra información: Puedes decirlo tanto en plural como en singular (como está en el 17), aunque se suele decirlo en plural...
2. 18:48 Taís: entonces es Pirineos?

3. 18:48 Marcos: mejor intenta este:
<http://www.spain.info/TourSpain/Grandes%20Rutas/Recorridos/Rutas/0/Pirineos?Xlanguaje=es>
4. 18:51 Marcos: ¿has visto el segundo enlace?
5. 18:51 Marcos: eso es... ¡Los Pirineos!
6. 18:52 Taís: enhorabuena para mí.....jejejejeje.....muchísimas gracias
7. 18:55 Marcos: ¡enhorabuena para ti misma! jejejeje...
8. 18:55 Marcos: ¡Eso es!!!
9. 18:56 Taís: jejeje.....bueno profesor...ahora tengo que irme, a las 7h empiezan mis clases....muchísimas gracias por las recomendaciones.....enhorabuena para ti también!!
10. 18:56 Marcos: recuerda y ten en cuenta que tienes una linkoteca en tu curso EPT con algunos enlaces que te pueden ser útiles... claro que no está todo (para esto tienes Google, en español, es tu amigo)...
11. 18:57: Patrícia Eptm entró a la sala
12. 18:57 Marcos: ¡Muchas gracias, Taís!!
13. 18:57 Taís: es verdade

O excerto mostra a posição das onomatopeias. No turno 6, temos uma posição medial; no turno 7, posição final e no turno 9, inicial, cuja onomatopeia opera como *feedbacks* às outras ocorrências onomatopaicas.

Mais do que representar risos, a onomatopeia é uma das estratégias de formulação textual mais presentes no chat. Enquanto estratégias de construção textual, as onomatopeias são: a) sinalizadoras para que o interlocutor leia o enunciado com caráter lúdico, fato que ocorre, principalmente, quando se trata de brincadeiras propriamente dita entre os participantes; b) “suavizadoras”, já que um enunciado com onomatopeia de riso não significa que o usuário esteja, necessariamente, rindo do outro lado da tela, mas que pode exercer a função de atenuação ou suavização, deixando enunciados menos ásperos ou grosseiros.

A onomatopeia é, finalmente, um fenômeno da constituição do texto do chat e faz parte do processo formulativo desse texto. Sua presença na superfície textual do chat é alta, tendo um papel relevante na construção textual. Ela está tão incorporada ao texto que recebe outros processos, como, por exemplo, grafada em maiúscula, seguida de reticências, repetição da sílaba “je”, “ja”, “ha” e “he”. A esse respeito, cumpre observar que a quantidade de sílabas repetidas sugere a intensidade e duração da “risada”, ou seja, quanto maior o número de sílabas repetidas, maior a ênfase dada ao segmento, representando uma risada de maior duração. Isso significa que a onomatopeia é formada por repetição de sílabas.

A onomatopeia foi uma tentativa de descrever risadas e gargalhadas, procurando compensar a ausência de recurso de voz e vídeo usando onomatopeias. Nesse sentido, a CMC lexicaliza a risada, por meio dessa estratégia, devido às condições de produção do discurso eletrônico.

A onomatopeia é de caráter pragmático e é na interação entre os internautas em determinada situação de comunicação que a onomatopeia adquire um determinado valor/função e não outro. Com relação a sua função textual, ela contribui para a coerência, para a progressão textual, continuidade tópica. Na interação, ela favorece as atividades interativas.

3.10 OS TURNOS, A FRAGMENTAÇÃO DA LINGUAGEM, OS VOCATIVOS E O PAR DIALÓGICO

No que diz respeito aos turnos nos *corpora* analisados, podemos mencionar que há o predomínio por *turnos longos*, cuja escolha parece revelar que os participantes percebem a quantidade de estudantes na sala virtual que procuram tirar as suas dúvidas simultaneamente com o docente e decidem escrever turnos longos, levando à coerência e à compreensão da conversação, já que todos “falam de uma vez”. Nesse sentido, a opção por turnos longos trata-se de uma das estratégias de construção textual nos chats ora analisados. Caso contrário, isto é, a presença de turnos menores, além de a mensagem ficar muito fragmentada, o que prejudicaria a inteligibilidade textual, os participantes teriam o desconforto de voltar a barra de rolagem do computador para “recuperar partes” da conversa, dificultando, inclusive, os docentes a responder as dúvidas dos alunos.

Conseqüentemente à estratégia de turnos longos, observamos que a linguagem dos chats ora analisados revela ser “menos fragmentada”, apesar de a característica da “fragmentação” estar presente em chats devido às condições de produção desse tipo de conversação (MAYANS (2002), LÓPEZ GARCÍA (2005), SANMARTÍN SÁEZ (2007), PÉREZ GRANDE (2004), entre outros). O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, exemplifica a menor fragmentação da linguagem do chat educacional:

Excerto 143 (9ª sessão do curso do Marcos)

1. 14:39 Anise: yo escribi correctamente; las respuestas automatica dicia que estaba incorrecto
2. 14:40 Anise: me falta práctica en escribir, en hablar, conocer los significados

3. 14:42 Marcos: eso es verdad... el programa en el que basamos nuestro ejercicio no estaba aceptando algunas respuestas.. en este caso es, si no consigues contestar a los ejercicios, lo haces a través del Foro... o en forma de mensaje para mí, ¿vale?
4. 14:44 Anise: pero aquel ejercicio no era solo para practicarlos?
5. 14:47 Anise: como vás dibidir el grupo
6. 14:47 Marcos: "para que practicáramos?"...
7. 14:48 Marcos: justamente... como no son ejercicios que voy a corregir de cada uno de vosotros...
8. 14:49 Marcos: si se presenta una dificultad en el ejercicio debes llevar esta dificultad al Foro..
9. 14:49 Marcos: y comentarla con todos... a través del mismo Foro tendrás las respuestas a tus dudas..
10. 14:49 Anise: Comprendi
11. 14:49 Marcos: por eso es importante el uso del Foro...
12. 14:50 Marcos: vale....;)
13. 14:50 Marcos: y qué tal con la segunda semana...
14. 14:50 Marcos: ¿cómo te va?
15. 14:54 Anise: yo no empiezé
16. 14:55 Anise: solo miré, hehe

O excerto permite observar a presença de turnos longos (principalmente o turno 3) e, por conseguinte, uma linguagem menos fragmentada. Notamos que dos turnos (6 ao 9) e dos (11 à 14) são turnos realizados somente pelo professor Marcos, sem que haja alternância com turnos de outro interlocutor. Nesse sentido, a mudança de um turno a outro parece revelar que ele procura escrever em cada turno uma “unidade de sentido”. A análise evidencia que a “unidade de sentido” é que rege a escrita e, dessa forma, a troca de turno do professor.

Os dados sugerem que as práticas conversacionais, a despeito de seu aparente “caos”, são “condutas ordenadas, que se desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento”, conforme aponta Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 43).

Nesse sentido, nos chats analisados, as regras que regem as interações verbais nas construções de “unidades formais”, que são os turnos (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), são as “unidades de sentido”, entendendo-as como “unidade de sentido completo”, sem que haja quebra de estrutura sintática entre Sujeito, Verbo e Complemento.

Houve raros casos em que o turno seguinte completava sintaticamente o turno anterior, conforme ilustramos no excerto a seguir:

Excerto 144 (10ª sessão do curso do Marcos)

1. 16:34 Marcos: dime Ana...
2. 16:34 Marcos: cuál era tu gran duda.....
3. 16:35 Ana: nos dirá quando necesitaremos usar el skype?
4. 16:35 Ana: pues nunca he utilizado tal herramienta
5. 16:35 Marcos: sí que os lo diré.... no os preocupéis....todavía no ha llegado el momento!!!
6. 16:36 Neusa: También tengo una duda...
7. 16:36 Ana: bien, pues tendré que familiarizarme
8. 16:36 Ana: con ella
9. 16:36 Marcos: ¿Vosotras dos tenéis instalado el skype, verdad?
10. 16:36 Neusa: Yo todavía no, pero voy instalar
11. 16:37 Marcos: ¿qué duda tienes Neusa?
12. 16:37 Neusa: Creo que hay un error en un ejercicio de la actividad 3.
13. 16:37 Neusa: es sobre los tipos de turismo
14. 16:38 Marcos: pues no tardes, eh! Instálalo y pruébalo con tus amigos,..así lo tendrás controlado cuando lo utilicemos!
15. 16:38 Marcos: ¡qué bien que lo has detectado!
16. 16:38 Marcos: sí que hay un error en la Actividad 3, nº 3..
17. 16:38 Neusa: es normal...a veces ocurre
18. 16:39 Neusa: es que yo hago algunos ejercicios con Úrsula
19. 16:39 Marcos: sí que ocurre... es verdad...
20. 16:39 Neusa: por el hot potatoes
21. 16:40 Neusa: Yo hago estágio departamental con ella.
22. 16:40 Marcos: ya me lo imagino.....es normal ya que todo esto de enseñanza on line todavía es muy nuevo
23. 16:40 Marcos: y hasta que dominemos y controlemos todas las herramientas y instrumentos.. lleva su tiempo...
24. 16:41 Marcos: EXACTAMENTE! el hotpotatoes a veces nos da un dolorcito de cabeza... ¡pues ya ves!!
25. 16:42 Marcos: hola Ana!! ...
26. 16:42 Neusa: Sí, es verdad

Os grifos do excerto indicam a complementação sintática do turno (8) para com o (7), assim como do (20) para com o (18). No entanto, esse trecho permite observar as regras de procedimento que regem a construção dos turnos: a “unidade de sentido”, evidenciando uma linguagem menos fragmentada.

Ainda, sobre as características da linguagem, observamos que os *vocativos* fazem parte do processo de formulação do chat. Sua presença na superfície textual é alta. Trata-se de uma das estratégias de formulação textual mais presentes, no chat, revelando, dessa forma, estratégia de construção textual desse tipo de texto. Os vocativos apresentaram um papel muito relevante na atividade conversacional dos interactantes, uma vez que favorece a coerência e a organização textual. Além de criar um vínculo mais afetivo entre os participantes, os vocativos têm a função de direcionar a mensagem para o interlocutor “específico” dentre vários interlocutores “potenciais” dentro da sala de chat.

O uso do vocativo, nos chats ora analisados, sugere ser uma tentativa de suprir a ausência da linguagem não-verbal (os gestos, os movimentos corporais), pois a linguagem não-verbal está presente na conversação face a face, na qual um simples “olhar” desempenharia a função que o vocativo realiza no chat: direcionar a fala para o interlocutor determinado. O excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, corrobora a análise:

Excerto 145 (2ª sessão do curso do Marcos)

1. 18:04 Regina: Marcos, podría hacer un de los ejercicios de Fecha de la carpeta? todas veces hago errado
2. 18:07 Regina: Taís: Envié !
3. 18:07 Cássia: Marcos, todas las actividades seran enviadas por el proprio sitio o tenemos que enviar alguna por e-mail?
4. 18:07 Marcos: vale... Taís se fue Regina..
5. 18:07: Tadeu Eptm entró a la sala
6. 18:07 Tadeu: hola
7. 18:08 Andréa: Perdón Marcos, estaba busacando el programa
8. 18:08 Andréa: Buscando el programa
9. 18:08 Marcos: Cuál actividad no consigues hacer, Regina?
10. 18:08 Andréa: Ahora comprendí lo que estaban hablando
11. 18:09 Andréa: Yo también no tando el acrobat
12. 18:09 Tadeu: hola marcos
13. 18:10 Regina: la actividad de fecha q hay en la carpeta

14. 18:10 Marcos: Regina, lo que tienes que hacer es escribir, por extenso, las fechas....indicadas...
15. 18:11 Marcos: pues no te olvides de ponerlo en el Foro Andréa...
16. 18:12 Andréa: Perdón, no tengo el acrobat
17. 18:12 Marcos: bienvenido Tadeu!!
18. 18:12 Tadeu: gracias profesor
19. 18:13 Marcos: uhmmm... pues te pasará lo mismo que a Taís, Andréa...
20. 18:13 Tadeu: tengo muchas dudas no haces idea!
21. 18:13 Andréa: ¿Regina puedes enviarme como hiciste con Taís?
22. 18:13 Andréa: Verdad Marcos
23. 18:14 Marcos: es importante que tengáis algunos programas instalados... un lector de PDF (no acrobat específicamente...) y el skype!
24. 18:14 Andréa: ¿La hora de los encuentros será siempre la misma?
25. 18:15 Marcos: normalmente los sábados serán a partir de 16h
26. 18:15 Tadeu: yo tengo el skype
27. 18:15 Andréa: Marcos el programa skype ya está listo, solo me falte el micrófono
28. 18:15 Marcos: pero todo eso ya os lo confirmaré a través del Foro esta semana..
29. 18:16 Marcos: donde pienso abrir un día de la semana para los que no puedan "venir" los sábados...
30. 18:16 Marcos: pero no hay nada segura todavía...
31. 18:16 Marcos: ya que mucha gente no puede durante la semana..
32. 18:16 Andréa Eptm salió de la sala
33. 18:17 Tadeu: no consigo cargar el skype
34. 18:17 Marcos: aquí va un enlace de acrobat:
<http://www.adobe.com/es/products/acrobat/readstep2.html>
35. 18:17 Marcos: ups... creo que Andréa ya se fue...
36. 18:18 Marcos: ¿Lo has conseguido Regina?
37. 18:19 Marcos: Tadeu,.... ¿tienes el Skype instalado en tu PC?
38. 18:19 Marcos: ¡bienvenida otra vez Cássia!

Os grifos dos vocativos permitem observar a recorrência dessa estratégia na construção textual do chat com a função de direcionar a mensagem ao interlocutor “específico”. A presença do vocativo revela também uma atenção individual a cada participante, como podemos observar enunciado (turno 38) do professor Marcos (*¡bienvenida otra vez Cássia!*).

Cumple observar, ainda, que nem sempre o vocativo, nos *corpora*, recebe as marcas gráficas de delimitação do vocativo do texto escrito prototípico. Cunha & Cintra (2001) mencionam que, na escrita, “o vocativo vem normalmente isolado por vírgula, ou seguido de ponto de exclamação” (p. 161). Nesse sentido, nos chats ora analisados, o vocativo veio separado (ou não) por vários recursos, tais como: vírgulas (,), reticências ou sequencias de pontos (...), dois pontos (:), vírgula e reticências (,...) ou não recebe nenhuma marcação (Ø), cabendo ao contexto informar o destinatário da mensagem. Este fato pode ser evidenciado no turno 4, do professor Marcos (*vale... Taís se fue Regina..*), que mostra duas indicações possíveis para o vocativo, que neste caso, é “Regina”. O excerto abaixo, retirado do curso da Irene, corrobora as análises:

Excerto 146 (17ª sessão do curso da Irene)

1. 10:01 Paula: Hola! Buenos días!
2. 10:01 Irene: ¿Más productivo negociar o ponerse de acuerdo con la mayoría?
3. 10:01 Amanda: hola Paula, buenos días!
4. 10:01 Irene: [Hola, Paula, buenos días]
5. 10:02 Paula: Hola!
6. 10:02 Irene: [estamos en la terapia sobre las dificultades de los grupos, asómate también, Paula]
7. 10:03 Paula: Mi grupo es muy bueno
8. 10:03 Elisa: Como tú ya percibió yo negocio cuando creo que mis ideas son buenas, pero espero lo opinión de todas....
9. 10:03 Amanda: Negociar o ponerse de acuerdo depende del asunto y de la importancia de este para el curso
10. 10:03 Paula: tiene problema de horario
11. 10:03 Elisa: percibiste...
12. 10:04 Irene: Lo hemos puesto como el problema 1, Paula ...
13. 10:04 Elisa: perdón
14. 10:04 Cintia: Mi grupo también es bueno,pero hablé muy poco con mis compañeras.
15. 10:04 Marcio: Irene has hecho un comentario sobre mi tarea de esta semana, que en el Brasil no hay hostales también, pero hostales no pueden ser "pensões"?
16. 10:05 Irene: Ya lo he visto, Elisa. Y sobre tu aporte, Amanda, estoy de acuerdo ..
17. 10:05 Paula: cual es el problema 1?
18. 10:06 Irene: [Marcio, "pensão" no es lo mismo que hostel ... si quieres te lo explico en el foro general para que todos lo puedan entender]

O turno 16 (conforme mostra o grifo), realizado pela professora Irene, nos chamou a atenção pelo fato de 1 (um) mesmo turno ser dirigido a duas interlocutoras diferentes: “parte” do enunciado para uma interlocutora (Elisa) e outra “parte” para outra pessoa (Amanda). A estratégia usada por Irene foi o vocativo. O excerto permite observar (conforme mostram os outros grifos) também a presença de vários outros vocativos, operando como estratégia de construção textual do chat.

Durante a construção composicional do chat educacional, o par dialógico *pergunta-resposta* (P-R) teve uma importante função. Por meio dele, os participantes foram construindo o texto conversacional. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, ilustra o caso:

Excerto 147 (13ª sessão de chat do curso da Irene)

10:26 Bia: soy profesora de Lengua Española aquí en el Centro de Lenguas

10:26 Bia: qué facultad cursas?

10:28 Tabata: ahhh! profesora de español!!!!

10:28 Tabata: centro de lenguas de UNESP? de dónde?

10:28 Tabata: yo estudio acá en São Paulo, en USP, Letras

10:29 Bia: trabajo en el centro de lenguas de mi ciudad.... Jaboticabal

10:29 Bia: no hace parte de la UNESP...pertenece al Estado

10:30 Bia: vives dónde en São Paulo?

10:30 Tabata: vives en Jaboticabal?

10:30 Bia: sí

10:30 Tabata: no conozco! se queda cerca de que otra ciudad?

10:32 Bia: Jaboticabal está cerca de Ribeirão Preto y también Araraquara...aquí tenemos la UNESP sólo que para agronomía y veterinaria

10:34 Tabata: mi tia vive en Riberao Preto

10:34 Tabata: hace mucho calor ahi, verdad? jeje

10:35 Bia: y COMO HACE CALOR....

10:35 Bia: jejejeje

10:35 Bia: y eso no me gusta mucho

10:36 Bia: me gusta el clima de São Paulo.....en verdad YO QUIERO MUCHO A SÃO PAULO

10:37 Tabata: vives ahi a mucho tiempo?

10:37 Bia: bueno, yo nací en São Paulo y hace 17 años que me trasladé para Jaboticabal

10:38 Bia: vine para acá con 12 años

3.11 OS MARCADORES DISCURSIVOS

Não poderíamos deixar de mencionar a presença, em nossos dados, dos Marcadores Discursivos (doravante MDs). A partir do excerto a seguir, retirado do curso do Marcos, discutiremos o MDs nos chats ora analisados:

Excerto 148 (10ª sessão do curso do Marcos)

1. 16:26: Ana Eptm entró a la sala
2. 16:26 Ana: bueno,
3. 16:26 Ana: así que finalmente he conseguido conocerte
4. 16:27 Ana: cómo estás?
5. 16:27 Ana: marcos?
6. 16:27 Marcos: hola Ana!!!
7. 16:27 Marcos: qué tal?!!
8. 16:28 Marcos: bueno, bueno.... así que finalmente, ¿no?!
9. 16:28 Marcos: ¡Much gusto en conocerte!!
10. 16:29 Ana: encantada!
11. 16:29 Marcos: bueno,... y qué tal te está pareciendo todo esto?...
12. 16:30 Ana: Bueno, aún no me he acostumbrado al del ambiente
13. 16:30 Ana: on line
14. 16:30 Marcos: ¿Cómo estás en relación al curso... a las actividades, las tareas?.. en fin...
15. 16:30 Ana: me da inseguridad
16. 16:30 Marcos: ¿es novedad para ti?
17. 16:30 Ana: hacer todo pues parece que
18. 16:31 Ana: no está todo listo. jejeje
19. 16:31 Ana: pero me gustó
20. 16:31 Ana: sí, es novedad
21. 16:32 Ana: lo del perfil, he enviado en archivo word
22. 16:32 Marcos: ¿no está todo listo... ?
23. 16:32 Ana: me he equivocado, pero despues
24. 16:32 Ana: pegué lo que habia hecho en el propio ambiente perfil
25. 16:33 Ana: a ver, voy a comprobar aún hoy
26. 16:33: Neusa Eptm entró a la sala
27. 16:33 Ana: mi gran duda
28. 16:33 Marcos: hola Neusa!!!
29. 16:33 Neusa: Hola

30. 16:33 Marcos: ¿Cómo estás?!=!
31. 16:34 Ana: será quando usar el skype?
32. 16:34 Ana: hola!
33. 16:34 Marcos: te presento a una "compañera de viaje" ... Ana
34. 16:34 Neusa: Bien y vosotros?
35. 16:34 Ana: bien!!!
36. 16:34 Marcos: dime Ana...
37. 16:34 Marcos: cuál era tu gran duda.....
38. 16:35 Ana: nos dirá quando necesitaremos usar el skype?
39. 16:35 Ana: pues nunca he utilizado tal herramienta
40. 16:35 Marcos: sí que os lo diré.... no os preocupéis....todavía no ha llegado el momento!!!
41. 16:36 Neusa: También tengo una duda...
42. 16:36 Ana: bien, pues tendré que familiarizarme
43. 16:36 Ana: con ella
44. 16:36 Marcos: ¿Vosotras dos tenéis instalado el skype, verdad?
45. 16:36 Neusa: Yo todavía no, pero voy instalar
46. 16:37 Marcos: ¿qué duda tienes Neusa?
47. 16:37 Neusa: Creo que hay un error en un ejercicio de la actividad 3.
48. 16:37 Neusa: es sobre los tipos de turismo
49. 16:38 Marcos: pues no tardes, eh! Instálalo y pruébalo con tus amigos,..así lo tendrás controlado cuando lo utilicemos!
50. 16:38 Marcos: ¡qué bien que lo has detectado!
51. 16:38 Marcos: sí que hay un error en la Actividad 3, nº 3..
52. 16:38 Neusa: es normal...a veces ocurre
53. 16:39 Neusa: es que yo hago algunos ejercicios con Úrsula
54. 16:39 Marcos: sí que ocurre... es verdad...

Os grifos, no excerto, mostram a grande recorrência de MDs no processo formulativo e interacional na materialidade linguística do texto do chat. Esse dado se torna relevante na medida em que esse é também um processo inscrito no texto falado, conforme aponta trabalhos acerca de MDs na fala (RISSO, SILVA & URBANO, 2006, KOCH, 2006).

Além disso, é possível constatar, nesse excerto, como já afirmaram os autores RISSO, SILVA & URBANO (2006) a respeito dos MDs, na fala, que estes “se firmam claramente como sinalizadores pragmáticos do monitoramento local do texto falado e das relações interlocutivas responsáveis por sua coprodução dinâmica e emergencial” (p. 425).

Esse fato é evidenciado, por exemplo, nos turnos 2 e 8. Dessa forma, o segmento (turno 8) do professor Marcos (*bueno, bueno... así que finalmente, ¿no?!*) sinaliza para a interlocutora Ana que ele está “reagindo” ao que está sendo dito (turno 2), embora indique concordância quanto às informações veiculadas. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, corrobora a análise:

Excerto 149 (3ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 10:45 Irene: He estado desde las 9h con algunas compañeras de curso, si quieres ver lo que hemos discutido puedes entrar en las "sesiones anteriores" del chat después ...
2. 10:45 Irene: Hola, Marcio, ¡ buenos días!
3. 10:46 Marcio: Hola Irene, Buenos Dias
4. 10:46 Bia: Vale...es que yo estaba trabajando y sólo pude llegar ahora
5. 10:46 Marcio: Vale

Esse excerto faz parte de um contexto em que os alunos Bia e Marcio entraram, na sala virtual, e a professora Irene os explica que eles podem ver a sessão anterior do chat realizada na mesma manhã, mas que esses alunos não puderam estar “presentes”. No trecho, os grifos mostram três MDs na produção textual dos interactantes (turnos 4 e 5): “*vale*” e “*es que*”. O MD “*vale*” proferido pelos dois alunos, em cada turno (turno 4 e 5), respectivamente, além de sinalizar o acompanhamento, da parte dos aprendizes, do que está sendo falado pela professora, indicam concordância quanto às informações transmitidas por ela, o que, inclusive, incentiva Marcio (turno 4) a justificar sua ausência no chat, usando o MDs “*es que*”.

Os MDs, nos chats ora analisados, parecem corroborar o que Sanmartín Sáez (2007) aponta a respeito de conectores ou marcadores do discurso em chat escrito em língua espanhola. O que nos chamou a atenção nos *corpora* ora investigados foi a presença de MDs, revelando um domínio linguístico dos interactantes ao usá-los em língua estrangeira. Isso significa que os MDs aparecem tanto em chats espanhóis falados por falantes nativos, conforme aponta o trabalho de Sanmartín Sáez (2007), supracitado, como também aparecem em falantes não-nativos, tendo o espanhol como língua estrangeira (E/LE).

Ainda, sobre os MDs, a linguagem dos chats do curso EPT’s evidencia uma característica que é “muito frequente na fala”: a presença de MDs (KOCH, 2006). Tivemos a ocorrência de “ya ya”, “vale”, “bueno”, “pero”, “es que”, “pues mira”, “pues”, “bueno...pues nada”, “bien, bien”, “claro”, “ahnnnnnnnnnn” (variação de “ahn”), entre outros.

3.12 AS OCORRÊNCIAS DE EMOTICONS-TRADICIONAIS E EMOTICONS-IMAGENS

O emoticon que se realiza por meio de combinação de caracteres do teclado, como [:)], nesta pesquisa, será denominado como “emoticon-tradicional” (doravante ET) e o outro formato mais moderno, “emoticon-imagem” [☺], (doravante EI). Começaremos a apresentação e discussão dos dados no que concerne ao uso desses dois tipos de emoticons a partir dos resultados que a tabela abaixo expõe.

TABELA 12

Emoticons-tradicionais e Emoticons-imagens no *corpus* do Prof. Marcos

<i>Corpus</i> do curso do professor Marcos	Nº de Ocorrências
Emoticons-tradicionais	16
Emoticons-imagem	2
Total	18

TABELA 13

Emoticons-tradicionais e Emoticons-imagens no *corpus* da Prof. Irene

<i>Corpus</i> do curso da professora Irene	Nº de Ocorrências
Emoticons-tradicionais	5
Emoticons-imagens	8
Total	13

As duas tabelas, acima, mostram o número de ocorrências dos emoticons em seus dois formatos no curso da Irene e no do Marcos.

No EPT do tutor Marcos, a média de emoticons-imagens é de 0,06% por sessão e de emoticon-tradicionais, 0,51%. Somando os dois tipos de emoticons, temos 18 ocorrências, o que equivale a uma média de 0,58% por sessão. No EPT da tutora Irene, a média de emoticon-imagem é de 0,38%. Como podemos observar, nos dois cursos, houve um número muito baixo de ocorrências de emoticon nas duas formas: tradicional e imagem. Os emoticons-imagens, típicos do discurso eletrônico, foram menos usados no curso do Marcos

com relação ao curso da Irene. As poucas ocorrências de Emoticon-imagens poderiam ser explicadas, porque parece que eles sugerem algo mais lúdico e isto evidencia que os participantes acharam esse formato menos apropriado para o gênero chat educacional. Cabe, ainda, ressaltar que o emoticon-tradicional também houve poucas ocorrências.

Podemos inferir que a ausência de emoticon no formato de imagem até a décima quinta sessão de chat educacional do tutor Marcos e a rara ocorrência a partir de então – outro caso apenas - sugere que os participantes do EPT consideram o uso de emoticon, tanto na sua forma tradicional como no formato de imagem, inadequado para o ambiente virtual de aprendizagem. Isto sugere estar relacionado ao gênero na esfera educacional, revelando uma crença de que a escrita, nessa esfera, deve seguir a norma padrão de produção escrita, assim como a preservação de suas imagens diante do outro. Parece que os usuários se sentem em outra modalidade de chat, e que esta está voltada para a esfera educacional, pois como esclarece Bakhtin (2003) “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é depois aplicada e adaptada ao gênero escolhido” (p. 282) e “A escolha tanto dos meios linguísticos como dos gêneros de discurso é determinada pelas tarefas (pela idéia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido” (BAKHTIN, 2003, p. 289).

As poucas ocorrências encontradas, nos *corpora*, de emoticon-imagem (2 no curso do professor Marcos e 8 no da professora Irene), sugerem que eles fazem parte do conhecimento dos participantes e que, supostamente, podem usá-los em outras modalidades de chat ou em outros gêneros digitais. Parece que os usuários dos chats educacionais ora analisados se mostram menos maleáveis aos usos e estilos de outras modalidades de chat, conforme aponta estudos sobre o chat (CRYSTAL, 2002, 2005; MAYANS, 2002; YUS, 2001; SANMARTÍN SÁEZ, 2007, ARAÚJO E BIASI-RODRIGUES, 2007 entre outros), que tem o emoticon como um dos seus elementos estilísticos.

Percebemos que as poucas ocorrências do emoticon, no chat educacional, referente ao EPT do tutor Marcos, apresentaram *duas funções*: i) suavizar o enunciado e ii) expressar gestos. A primeira função é uma estratégia usada pelo professor Marcos para “suavizar” sua “fala”, que normalmente está relacionada ao próprio papel de professor. A segunda função é realizada pelos alunos e parece indicar os gestos que eles expressariam em uma conversação face a face.

No que diz respeito ao curso da Irene, as duas únicas ocorrências de emoticons (ambos no formato EI) realizadas pela professora Irene revelaram um tom de brincadeira entre ela e uma aluna e a função de suavização diante de um enunciado interrogativo para

com uma estudante. Os demais casos de emoticons, usados pelos alunos, indicaram majoritariamente gestos de expressões faciais, com 1 (uma) ocorrência apenas de brincadeira em um diálogo entre alunas.

Dentre os emoticons-tradicionais, pertencentes ao curso do Marcos, verificamos que em um total de 16 ocorrências, 6 delas foram realizadas pelo tutor e 10 pelos aprendizes. Dessas 6 ocorrências do professor, 5 foram usados com a intenção de “suavizar” o seu enunciado e 1 foi dado como resposta a um outro emoticon-tradicional de uma aluna. Com relação aos emoticons-tradicionais realizados pelos estudantes, a função principal foi, conforme mencionado no parágrafo anterior, expressar gestos, apesar de haver 1 (uma) ocorrência que estava na sequência de um enunciado avaliativo, como podemos observar no excerto a seguir 150:

Excerto 150 (5ª sessão do curso do Marcos)

1. 20:26 Marcos: Chicos en general.....
2. 20:27 Marcos: como está Tadeu en la clase también.... Lo siento Regina!!!
3. 20:27 Marcos: que lengua machista!!! jajajajaja...
4. 20:27 Tadeu: estoy con duda para contestar las preguntas sobre DNI
5. 20:28 Tadeu: la pregunta 5 del cuestionario
6. 20:28 Regina: no puedo cambiar la lengua ;~
7. 20:29 Marcos: las preguntas del DNI se refieren a ti, Tadeu!!!
8. 20:29 Marcos: aunque te estén tratando de "usted" ... como podrás comprobar!
9. 20:30 Marcos: si TÚ (aunque te esté tratando de USTED "vive (usted) en casa..")...
10. 20:30 Marcos: ¿vale?
11. 20:30 Marcos: ¡CHIC@S! (que tal así Regina?)
12. 20:31 Regina: mejor...
13. 20:31 Regina: ;) [a]
14. 20:32 Marcos: ;) Por hoy creo que está bien. Hemos trabajado bastante y habéis empezado las actividades y eso es muy bueno... los héroes del sábado!!!!

O excerto mostra que o emoticon-tradicional, indicado por [a], foi usado após um enunciado avaliativo, realizado pela aprendiz (turno 12), sobre a maneira de o professor denominar os alunos (*¡CHIC@S!*), já que esse termo parece “genérico” não marcando gênero. O uso do emoticon pela aluna, no turno seguinte à avaliação, talvez possa ser explicado pela crença de que um aluno não deva fazer avaliações e que isso cabe somente ao papel do professor, apesar de, no trecho, observarmos que o professor pergunta à Regina a

sua opinião com relação à denominação dele. Nesse sentido, o emoticon (turno 13) parece suavizar a avaliação realizada em turno anterior.

No turno 14, observamos que a resposta do professor com o uso do mesmo emoticon ;) usado pela aluna, no turno anterior (turno 13), foi relevante para entender que os enunciados do professor e os da aluna fossem lidos como “brincadeiras”. Além disso, o uso do emoticon pelo professor indica que ele “aceitou” a postura avaliativa da aprendiz ao fornecer o *feedback* à aluna. Em [c], o emoticon-tradicional marca também o caráter lúdico do enunciado de Regina. O excerto a seguir é retirado do curso do Marcos, o qual utiliza a estratégia do emoticon-tradicional em sua produção textual:

Excerto 151 (9ª sessão do curso do Marcos)

1. 14:37 Anise: las actividades de la semana 1, en las actividades de la fecha, las respuestas estan incorrectas
2. 14:39 Anise: yo escribi correctamente; las respuestas automatica dicia que estaba incorrecto
3. 14:40 Anise: me falta práctica en escribir, en hablar, conocer los significados
4. 14:42 Marcos: eso es verdad... el programa en el que basamos nuestro ejercicio no estaba aceptando algunas respuestas.. en este caso es, si no consigues contestar a los ejercicios, lo haces a través del Foro... o en forma de mensaje para mí, ¿vale?
5. 14:44 Anise: pero aquel ejercicio no era solo para practicarlos?
6. 14:47 Anise: como vás dibidir el grupo
7. 14:47 Marcos: "para que practicáramos?"...
8. 14:48 Marcos: justamente... como no son ejercicios que voy a corregir de cada uno de vosotros...
9. 14:49 Marcos: si se presenta una dificultad en el ejercicio debes llevar esta dificultad al Foro..
10. 14:49 Marcos: y comentarla con todos... a través del mismo Foro tendrás las respuestas a tus dudas..
11. 14:49 Anise: Comprendi
12. 14:49 Marcos: por eso es importante el uso del Foro...
13. 14:50 Marcos: vale....;)

Nesse excerto (151), no turno 13, podemos observar que o emoticon-tradicional do professor Marcos teve a função de “suavizar” os seus enunciados anteriores. Parece que o uso do emoticon teve a função de não deixar a linguagem “áspera” ou “impositiva”, dada a

insistência do professor na utilização da ferramenta “Foro” (Fórum) para a postagem de dúvidas dos alunos. O excerto seguinte, retirado também do curso do Marcos, sugere que o emoticon de uma aluna teve apenas a função de mostrar para o interlocutor o gesto que ela supostamente faria em uma conversação face a face:

Excerto 152 (6ª sessão do curso do Marcos)

14:53 Cássia: hola denise,hola anise =D

Apesar do “conteúdo e funcionamento” do emoticon ser de uma “abstração arbitrária”, mesmo com sua “vaga raiz iconográfica” e ser um “simulacro” porque desvincula o gesto concreto que teoricamente representa seu emissor (MAYANS, 2002), esse excerto mostra o emoticon-tradicional (=D) em contexto de saudação, em uma tentativa de expressar gestos faciais (neste caso, comunica “grande sorriso”, já que a letra “D” representa a boca, mas que deve ser lido horizontalmente), característicos de um diálogo face a face. Nesse trecho, esse uso revela uma das formas de suprir a ausência do canal visual por meio da utilização do emoticon (YUS, 2001). O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, corrobora com essa análise:

Excerto 153 (8ª sessão do curso da Irene)

1. 12:09: Raquel Epti entró a la sala
2. 12:09 Raquel: Hola , chicas!
3. 12:09 Raquel: perdóname el retraso
4. 12:09 Raquel: ?qué tal todo?
5. 12:09 Paula: Hola como estás?
6. 12:10 Paula: Muy bien!
7. 12:10: Camila Epti entró a la sala
8. 12:10 Raquel: bien ;)

O excerto mostra um início de uma sessão de chat que evidencia pelo turno 3 que era um “encontro marcado” entre três alunas: Raquel, Paula e Camila. A resposta de Raquel “bien” (turno 8) às saudações das colegas é seguida do emoticon ;) que procura expressar, por meio dessa “representação gráfica” ou “texto icônico” de uso convencional” (MAYANS, 2002), a expressão do rosto: o parêntese significa a *boca* e o ponto-e-vírgula, os *olhos piscando*. O próximo excerto, retirado do curso da Irene, mostra “um tipo de imagem mais

moderna que imita o rosto” (SANMARTÍN SÁEZ, 2007) que vem substituindo os emoticons-tradicionais:

Excerto 154 (1ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 09:28 Irene: ¿Habéis tenido clases con profesores nativos? ¿De qué parte del mundo hispánico?
2. 09:29 Elisa: El tutorial tarda a abrir...
3. 09:30 Elisa: Yo estudié con Laura que dá clases en UNESP, ¿LA CONOCES?
4. 09:30: Elisa Epti salió de la sala
5. 09:30 Irene: Sí, claro Elisa. ¿Eres alumna en la Unesp?
6. 09:31 Tabata: yo tuve clases con un boliviano y una chilena en el curso de idiomas, en la Universidad tuve clases con argentinos, una española, una brasileña y una uruguaya
7. 09:31 Irene: 😊 ¡Qué montón de lenguas, Tabata!
8. 09:32 Tabata: es que soy de habilitación de español! jejeje... ami me encanta 😊

Os grifos mostram dois emoticons-imagens em início de enunciado da professora Irene (turno 7) e no final do turno da aluna Tabata (turno 8). Esse trecho faz parte de um contexto em que Irene pergunta aos aprendizes se eles tiveram aulas de espanhol com professores nativos. Diante da resposta de Tabata, que fala que teve 6 (seis) professores de distintas nacionalidades, Irene “brinca” com a estudante e recebe um *feedback* conversacional da aluna.

Inferimos que, no curso do Marcos, os emoticons-imagens foram menos usados com relação aos emoticons-tradicionais, porque os emoticons-imagens parecem indicar um aspecto mais lúdico ao texto e raras ocorrências (2 casos apenas) evidenciam que os participantes consideram inadequado na prática da escrita do chat do professor Marcos. Essas raras ocorrências levam, ainda, à diferenciação do gênero chat aberto, estudado por Araújo & Biasi-Rodrigues (2007), com relação ao chat educacional estudado nesta pesquisa. O próximo excerto ilustra uma das raras ocorrências do emoticon-imagem no chat do curso do Marcos.

Excerto 155 (17ª sessão de chat do tutor Marcos)

- | | |
|---|--|
| 1 | 22:15 Andréa: Pues ya sabes ahora estoy casada, tengo que cuidar de la casa y de mi marido |
| 2 | 22:16 Andréa: Y como doy clases por la mañana y por la tarde, pienso que por la noche... |
| 3 | 22:16 Ana: a la mierda! |

4	22:16 Ana: jajajaja!
5	22:16 Andréa: Puedo hacer compañía a mi cariño 😊
6	22:17 Andréa: ¿Cómo?
7	22:17 Ana: ya
8	22:17 Ana: perfecto

Esse excerto pertence a uma sessão de chat em que o professor estava ausente, havendo somente duas alunas, Andréa e Ana. O emoticon-imagem (turno 5) ocorreu dentro de um tópico em que Andréa mencionava à colega que à noite ela pensava em dar atenção ao marido, já ela informa que está casada (turno 1). Observamos que esse tópico não está ligado diretamente ao curso EPT, mas sim a vida pessoal da participante. Inferimos, a partir desse dado, que a presença de emoticon-imagem sugere que a participante deve usá-lo quando interage por chat com outras pessoas e com temas livres ou pessoais. Cabe, ainda, ressaltar que o “desvio tópico” (“vida pessoal”) com relação à temática predominante no curso EPT parece estar relacionado à ausência do professor na sala virtual e daí o aparecimento do emoticon-imagem.

As poucas ocorrências de ET e EI, nos chats ora analisados, podem significar que não são consideradas apropriadas pelos participantes ao interagirem no chat voltado para a esfera educacional. No entanto, a pouca presença de emoticons sugere que os participantes (professor e alunos) devem usá-los quando interagem em outras modalidades de chat ou outros ambientes virtuais, uma vez que eles compartilham do código do emoticon-tradicional.

Essas poucas ocorrências de emoticons, nos seus dois formatos (ET e EI) – que parece revelar um dos traços estilísticos dos chats ora analisados – poderiam ser explicadas pela *temática*, que, juntamente com o *estilo* e a *construção composicional* estão “indissolivelmente ligados” no todo do enunciado. E esses três elementos são determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação e que cada campo de uso da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, os quais Bakhtin denomina “gêneros do discurso”, conforme Bakhtin, 2003, citado na parte teórica desta pesquisa. A esse respeito, cumpre observar que a temática predominante dos chats investigados está relacionada ao curso EPT, ao seu funcionamento, às dúvidas e ao esclarecimento das atividades etc.

3.13 AS ABREVIACÕES E AS SEGMENTAÇÕES DE PALAVRAS

Com relação à abreviação no Chat Educacional do professor Marcos, observamos que há muito poucas abreviações, as quais ficaram restritas, em pouquíssimas ocorrências, ao “q” (que), “pq” (porque), “tb” (também ou también), “tbien” (también), “hj” (hoje), “mto” (muito) e “min” (minuto), “ap” (apartamento). Cabe acrescentar que notamos que algumas foram feitas levando em conta a escrita da língua espanhola, como “*tbien*” (también) (décima sétima sessão de chat educacional do tutor Marcos); outras são abreviações tanto para a língua portuguesa como para a língua espanhola, dada a proximidade das duas línguas, como, por exemplo, “q” e “pq”; outras, ainda, foram abreviadas em língua portuguesa – neste último caso, toda a sessão (vigésima nona) foi escrita em língua portuguesa e que não houve a presença do tutor. No que concerne à abreviação no curso da Irene, cumpre observar que observamos apenas a forma “profe” (professora) com poucas ocorrências.

É comum observarmos que a comunicação mediada por computador apresenta uma característica de “juntar palavras” no processo de escrita no computador devido à rapidez com que o meio exige. O usuário não aperta a tecla do computador que tem a função de deixar espaço em branco entre as palavras. No *corpus* analisado do tutor Marcos, encontramos poucos casos em que os internautas escreviam palavras sem espaço em branco. No curso da Irene, houve raras palavras grafadas juntas. O excerto a seguir, retirado do curso da Irene, mostra que a não-segmentação de palavras foi considerada “erro” aos olhos da aprendiz:

Excerto 156 (20ª sessão de chat do curso da Irene)

1. 09:42 Irene: Y sobre el folleto, alguien preguntaba sobre el formato ...
2. 09:42 Carla: Yo creo es una buena idea hacernos un encuentro presencial...
3. 09:43 Elisa: Sí, puedes decir algo sobre elformato... [a]
4. 09:43 Tabata: si, yo tengo dudas sobre el folleto
5. 09:43 Elisa: el formato [b]
6. 09:43 Irene: El propósito de un folleto turístico es hacer publicida de una ruta, de paquetes, de sitios etc. Así que en general no es muy largo (como máximo dos páginas), con toda la información muy clara y objetiva, imagenes, colores etc

O excerto mostra que a não-segmentação de palavras (*elformato*), conforme indicado por [a], foi considerada “erro” para a estudante, a qual faz imediatamente a correção para “*el formato*” em [b].

Após a descrição das estratégias, apresentada na parte 2 da análise dos dados, elaboramos duas tabelas - cada uma referente a uma turma - as quais mostram a presença e/ou ausência de cada estratégia em cada sessão de chat:

TABELA 14
Conjunto de estratégias de construção textual do curso da Prof. Irene.

S	RL	RLF	C	P	H	R	E	I	M	O	TL	V	MD	ET	EM	A	JP
1	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X
2	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-
3	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-
4	-	-	-	-	-	X	X	-	X	-	X	X	-	-	-	-	-
5	-	X	-	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-
6	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X
8	-	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-
9	-	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
10	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	X	X	-	-	-	-	-
11	X	X	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-
12	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	X	-	-
13	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-
14	-	X	-	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-
15	-	X	-	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
17	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X
18	X	X	-	-	-	-	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-	-
19	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-
20	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X
21	X	-	-	-	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-	-	-

Tabela 15
Conjunto de Estratégias de Construção Textual do curso do Prof. Marcos

S	RL	RLF	C	P	H	R	E	I	M	O	TL	V	MD	ET	EM	A	JP
1	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	-	-	-	-
2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-
3	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-
4	-	X	-	-	-	-	-	X	X	X	-	-	-	-	-	-	-
5	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-
6	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-
7	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-
8	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
9	-	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-
10	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
11	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-
12	-	X	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-
13	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X
14	-	X	-	-	-	X	X	X	X	X		X	X	-	-	X	-
15	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	X	X	X	-	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-
17	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-	-	X	-	X	X	X
18	-	X	-	-	-	-	-	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-
19	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
20	-	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-
21	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	
22	-	X	X	X	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	-
23	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24	-	X	X	-	-	-	X	X	X	-	-	-	X	X	-	-	-
25	-	X	-	-	-	-	X	X	X	-	-	X	-	-	-	-	-
26	-	X	X	-	-	X	X	X	X	-	-	X	X	X	-	-	-
27	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29	X	X	-	-	-	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X
30	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-
31	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-	X	X

Legenda:

X = presença da estratégia na construção textual do chat

- = ausência da estratégia na construção textual do chat

S = Seção

RL = Repetição de Letras (vogal/consoante)

RLF = Repetição Lexical e Frasal

C = Correção

P = Parentetização

H	=	Hesitação
R	=	Reticências
E	=	Ponto de Exclamação
I	=	Ponto de Interrogação
M	=	Maiúscula
O	=	Onomatopeia
TL	=	Turnos Longos
V	=	Vocativo
MD	=	Marcador Discursivo
ET	=	Emoticon Tradicional
EM	=	Emoticon Moderno
A	=	Abreviação
JP	=	Junção de Palavras

As tabelas acima tiveram como finalidade a indicação de ocorrências das estratégias de construção textual em termos de sua presença e/ou ausência em cada sessão de chat. Nesse sentido, é relevante informar que essas tabelas não mostraram a frequência das estratégias. Isto significa que as duas tabelas não devem ser lidas quantitativamente. É relevante mencionar que para a indicação das estratégias de construção textual dos chats analisados foi observado qualquer sentido ou função da estratégia, isto é, a simples presença da estratégia na construção textual na sessão de chat foi marcada positivamente (X).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs-se analisar, primeiramente, o chat educacional enquanto *gênero discursivo*, de acordo os postulados teóricos de Bakhtin (2003), de Fiorin (2006) e de Marcuschi (2008) a partir de sua construção composicional, seus conteúdos temáticos e suas funções, dentro do curso EPT, ministrado a distância.

Analisada essa primeira etapa, que buscou responder à primeira pergunta de pesquisa, passamos, em uma etapa seguinte, que corresponde à segunda pergunta de pesquisa, a analisar e descrever algumas *estratégias de construção textual* que se inscrevem na superfície textual do chat de forma a verificar as marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto.

No que concerne à primeira pergunta de pesquisa, foi possível confirmar nossa hipótese de que os cinco momentos destacados por Araújo & Costa (2007), “*Marca automática de entrada da plataforma Moodle*”, “*Saudação inicial*”, “*Conversação*”, “*Despedida*” e “*Marca automática de saída da plataforma Moodle*”, compõem a organização textual em análise, construindo composicionalmente o gênero chat educacional. Esses cinco momentos podem aparecer simultaneamente, motivados pela entrada de um novo participante na sala virtual. A partir disso, observamos uma circularidade desses momentos no desenvolvimento de uma sessão de chat, conforme proposto pela Figura 8.

Com relação ao conteúdo temático, verificamos a ocorrência de duas grandes vertentes temáticas, consideradas “gerais”, porque elas são subdivididas por “subtemáticas”. A primeira vertente temática diz respeito às questões relacionadas propriamente ao curso EPT, seu funcionamento, sua organização, realização de atividades, entre outros. Já a segunda vertente temática está relacionada ao conhecimento pessoal entre os participantes, à vida pessoal deles, sem que seja abordado o curso EPT. Esclarecemos que a primeira vertente temática foi predominante nas sessões, já que ela é que impulsionava o “surgimento” das sessões, seja entre professor-aluno, seja aluno-aluno, tendo em vista a necessidade de estabelecer a conversação para o próprio andamento do curso.

No que tange à função do chat educacional, no curso EPT, observamos que os participantes viam nele uma oportunidade que tirar as dúvidas com o docente ou com outros colegas, conhecer os colegas de curso, praticar a língua estrangeira em contexto real de uso

da linguagem. Cumpre observar que, dentre as várias funções mencionadas no capítulo de análise deste trabalho, consideramos as acima mencionadas, como as principais, existindo outras com uma função secundária.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa, a descrição das estratégias de construção textual do chat foi guiada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Perspectiva Textual-Interativa, conforme exposto por Jubran (2006a, 2007). Essa perspectiva elege o *texto* como objeto de estudo, pois ele constitui-se como o lugar de identificação de pistas indicadoras de regularidades de um sistema de desempenho verbal “para a investigação de seus procedimentos de construção e das funções textual-interativas exercidas por eles” (JUBRAN, 2007, p. 316). Além disso, a perspectiva entende que “as condições comunicativas que sustentam a ação verbal *inscrevem-se na superfície textual*, de modo que se observam marcas do processamento formulativo-interacional na *materialidade lingüística do texto*”³⁷, conforme afirma Jubran (2006, p. 29).

No contexto de uma perspectiva textual-interativa para descrição das estratégias de construção textual, nos apoiamos nos postulados teóricos de que “os fatores interacionais são inerentes à expressão linguística” (JUBRAN, 2006a, p. 29) e de que a competência comunicativa é definida como a “capacidade de manter a interação social, mediante a produção e entendimento de textos que funcionam comunicativamente” (JUBRAN, 2006a, p. 28).

Seguindo a proposta de Jubran (2006a) para uma descrição textual-interativa, a pesquisa abordou o produto linguístico sob análise “dentro do contexto sociocomunicativo do qual emerge, a partir das *marcas concretas que a situação enunciativa imprime nos enunciados*”³⁸ (p. 29). Esse percurso teórico-analítico permitiu que a descrição de algumas estratégias de construção textual levantasse um conjunto de procedimentos de elaboração textual do chat, ou seja, um conjunto de estratégias ou processos de construção textual do chat educacional.

Nesse sentido, a descrição das estratégias de construção textual do chat educacional investigado revelou as seguintes estratégias: repetição lexical e frasal, repetição de letras (vogal e/ou consoante), correção, parentetização, hesitação³⁹, pontuação (reticências, pontos

³⁷ Itálico nosso.

³⁸ Itálico nosso.

³⁹ Conforme mencionamos na parte teórica, apesar de neste trabalho enquadrarmos a hesitação entre as estratégias de construção textual do chat educacional, ressaltamos que estamos entendendo-a como uma estratégia ou atividade de “processamento *on-line*”, de acordo com as formulações de Marcuschi (2006a). Nesse sentido, é muito relevante reiterarmos que, no chat educacional investigado, a hesitação é uma estratégia que

de exclamação e de interrogação, maiúscula), onomatopeia, turnos longos, menor fragmentação da linguagem, vocativos, marcadores discursivos, emoticons, poucas abreviações, raras junções de palavras e, por último, par dialógico (pergunta-resposta). Essas estratégias estão inscritas na superfície textual do chat de forma que se observam as marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto, a partir das regularidades dos procedimentos de construção textual.

Nesse sentido, verificamos que essas estratégias, exceto a hesitação, fazem parte da atividade de formulação do chat educacional, formando um conjunto de procedimentos de construção textual do chat educacional investigado. Essas estratégias foram abordadas nesta pesquisa porque as consideramos significativas para particularizar a construção do texto do chat educacional, sob uma perspectiva teórica que privilegia o processamento formulativo-interacional e que entende que “a competência comunicativa se manifesta em textos” (JUBRAN, 2006a, p. 29).

É relevante destacar que não são todas as estratégias descritas que se mostraram recorrentes e frequentes da mesma maneira. Embora não tenhamos realizado uma pesquisa de cunho quantitativo, mas, sim, qualitativo, percebemos que estratégia, como, por exemplo, a repetição de letra e os emoticons apresentaram poucas ocorrências⁴⁰, no entanto, apesar disso, tiveram também seu papel importante no estabelecimento da significação de base informacional. Já as abreviações e as junções de palavras parecem não ser consideradas apropriadas no gênero chat educacional analisado, pois apresentaram poucas ocorrências.

Defendemos que as estratégias de construção textual descritas nesta pesquisa não podem ser consideradas como “descartáveis do texto” do chat educacional, pois elas estavam sempre orientadas para a produção de um texto que fosse capaz de funcionar comunicativamente dentro do contexto e das condições de produção em que foi gerado o chat educacional analisado (texto realizado, essencialmente, por escrito, em tempo real, em língua estrangeira (língua espanhola) por participantes brasileiros, sem os recursos de áudio e vídeo).

A parentetização se mostra como uma estratégia textual-interativa muito produtiva no chat educacional, pois também apresentou um papel relevante no estabelecimento da significação de base informacional. Observamos que as inserções parentéticas não podem ser consideradas como “desvios descartáveis do texto” do chat educacional (JUBRAN, 2006b).

está inscrita na superfície textual do chat educacional a partir de marcas concretas que a atividade de processamento *on-line* imprimiu nos enunciados, na materialidade linguística do texto.

⁴⁰ No caso da estratégia de Emoticons, apresentamos duas tabelas, na parte de análise dos dados, que resumem, quantitativamente, as ocorrências dessa estratégia nos *corpora*.

Nos *corpora*, os fatos parentéticos estavam sempre orientados para a compreensão e inteligibilidade do texto com vistas à produção de um texto que fosse capaz de funcionar comunicativamente dentro do contexto e das condições de produção em que foi gerado o chat educacional investigado. Além disso, as inserções parentéticas puderam acrescentar informações que eram consideradas, pelos escreventes, como importantes naquela situação comunicativa. Isso porque, por meio dos fatos parentéticos, os participantes se introjetavam no texto que produzem, pediam presença do interlocutor, mencionavam sobre o ato comunicativo em curso e faziam comentários sobre o que se escrevia e sobre como se escrevia.

Tivemos, portanto, a ocorrência da manifestação das quatro grandes classes de parênteses elaboradas por Jubran (2006b) e da classe que configura o foco no locutor e no interlocutor ao mesmo tempo, conforme apresentamos na parte da fundamentação teórica deste artigo. Nesse sentido, nos *corpora*, houve o foco na elaboração tópica do texto, no locutor, no interlocutor, no ato comunicativo e parêntese com foco no locutor e no interlocutor. Além disso, verificamos, ainda, nos *corpora*, que um parêntese pode focalizar, simultaneamente, classes diferentes, como, por exemplo, focar o interlocutor e o ato comunicativo em uma única inserção parentética. Com isso, as análises revelaram que houve, por um lado, parênteses menos desviantes do tópico discursivo, pendendo mais para o conteúdo dos enunciados de relevância tópica (JUBRAN, 2006b) e, por outro, parênteses mais desviantes do tópico, apresentando uma tendência mais acentuada para focalizar o processo de enunciação, assim como circunstâncias da situação da comunicação (JUBRAN, 2006b).

Ainda, com relação à estratégia da parentetização, a análise do chat educacional revelou também que a propriedade de desvio tópico, identificadora de inserções parentéticas, juntam-se marcas formais prototípicas de elemento inserido para identificação dos parênteses (JUBRAN, 2006b). Essas marcas formais prototípicas de inserção parentética que observamos nos *corpora* foram os sinais de parênteses (()), os colchetes ([]) e, com menos frequência, as chaves ({ }). São, portanto, marcas e regularidades, no processo de constituição do texto, funcionando como critérios de reconhecimento e delimitação de fatos parentéticos. No entanto, houve também ausência de marca formal de inserção parentética. Nesse caso, a propriedade identificadora do parêntese foi o “critério primeiro” de identificação de inserções parentéticas, conforme exposto por Jubran (2006b; 1996): o desvio tópico. É significativo mencionar que os participantes pareciam perceber quando se tratava de um desvio tópico, pois houve grandes ocorrências de marcas formais de inserção parentética,

que, inclusive, ajudava os participantes a entender que segmento inserido não seria um novo tópico a ser desenvolvido, mas, sim, de “breves desvios de um tópico discursivo” (JUBRAN, 2006b). Concluímos, portanto, que as marcas formais de inserção parentética, nos dois chats educacionais em análise, tornam-se prototípicas, funcionando como um critério fundamental para o reconhecimento e delimitação de fatos parentéticos, pois há a possibilidade de ocorrência de mais de um tópico sendo desenvolvido no chat educacional, devido às condições de produção desse gênero⁴¹. Além disso, o texto do chat não conta, por exemplo, com traços “típicos” do texto falado para auxiliar na precisão das fronteiras das inserções parentéticas, como as marcas prosódicas, a mudança na velocidade e na tessitura, as pausas e as alterações na pronúncia dos parênteses.

No que concerne à correção, enquanto estratégia de construção textual, nos chats analisados, observamos que há muitas ocorrências inscritas na materialidade linguística textual, revelando-se como “marcas e pistas” de construção textual, deixadas pelos escreventes na superfície textual, reflexo de uma produção *on-line*, apesar das condições de produção do discurso eletrônico permitir o apagamento dessa estratégia no processo de formulação.

Nos *corpora*, observamos que há uma forte tendência em *autocorreções auto-iniciadas* relacionadas à adequação à norma padrão da língua espanhola. As autocorreções mais frequentes foram os desvios ortográficos, cujas evidências parecem ser da “inexatidão ao escrever no teclado” (CRYSTAL, 2002, p. 106), da rápida digitação, já que “a pressão é forte para que a comunicação seja rápida”, conforme aponta Crystal (2005, p. 89). Desse modo, a posição enunciativa dos participantes não considera apropriados “erros” ortográficos, típicos de outras modalidades de chat, cuja “ortografia não estandar se utiliza sem sanção” (CRYSTAL, 2002, p. 106).

Os motivos de muitas autocorreções auto-iniciadas de professor e de alunos no que concerne à adequação à norma evidenciam a constante preocupação dos escreventes com o “bem escrever”, buscando na correção revelar seu nível de proficiência da língua estrangeira, evidenciando a falta de formação, e preservar a auto-imagem diante dos interlocutores (professores e estudantes da língua estrangeira). Todos esses motivos parecem estar relacionados ao reconhecimento do texto do chat como pertencente ao gênero chat educacional. Cumpre considerar, ainda, que na maioria dos “erros” dos alunos, o docente

⁴¹ Geralmente a sessão de chat educacional contava com vários participantes que escreviam simultaneamente. Assim, poderia ocorrer mais do que um tópico discursivo sendo desenvolvido.

(Marcos ou Irene) não os corrigia, já que os próprios aprendizes se autocorrigiam e monitoravam suas produções.

Alguns “desvios” lexicais e morfossintáticos não foram autocorrigidos, uma vez não eram considerados “erros” aos olhos dos aprendizes pelo simples motivo de não ter adquirido formas linguísticas da língua estrangeira. Pode ser este fato que explica alguns casos de *heterocorreções heteroiniciadas*, cujos “erros” são corrigidos tanto por parte do professor como por parte dos alunos. As correções dos professores no que concerne aos “erros” dos alunos evidenciam “duas tendências”: uma menos explícita e outra “mais explícita”.

Apesar de os participantes se sentirem falando, ao interagir no chat, conforme expomos, eles tentam aproximar a escrita de um texto conversacional síncrono mediado por computador – o chat (com todas as suas condições de produção) – com a escrita de um texto escrito prototípico, cujas condições de produção permitem a elaboração, a lapidação e a revisão antes da versão final.

Os *corpora* revelaram que as correções “são produto de um planejamento local” e “não são ocasionais nem ocorrem de forma aleatória” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b, p. 272), uma vez que, além de revelar o grau de monitoração de interagentes dos chats educacionais no que concerne à adequação à norma, o escrevente procura a correção como maneira de permitir a “intercompreensão” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2006b).

Os sinais de pontuação (reticências, pontos de interrogação e de exclamação, maiúscula) apresentaram um papel muito importante na construção textual do chat educacional, demonstrando funções (valores) que ultrapassaram os usos estabelecidos pela gramática normativa. Sua presença foi alta na superfície textual.

Com relação às reticências, a análise mostrou que elas foram usadas tanto com o sentido estabelecido pela norma padrão, como também apresentam outros valores (funções). Dessa forma, as reticências apresentaram um caráter multifuncional.

No que concerne ao sinal de interrogação, esta pesquisa constatou que esse sinal estava presente em enunciados com sentido interrogativo, da forma como é prescrito pela norma padrão vigente (portuguesa e espanhola), aparecendo também em início de oração interrogativa, como prescreve a norma padrão da língua estrangeira. Além disso, houve enunciados com entonação interrogativa nos quais não foi usado o ponto de interrogação. No entanto, nesse caso, o interlocutor recuperava o sentido dentro do contexto, não afetando a compreensão dos sentidos dos enunciados. Ressaltamos que alguns desses enunciados vieram seguidos de reticências ou até por ponto de exclamação. Ainda, os sinais de interrogação puderam ocupar um turno sozinho, isto é, foram as únicas formas de expressão escrita que

preencheram um turno. Nesse contexto, os sinais de interrogação apresentaram as funções: i) Eles completavam o sentido interrogativo do enunciado anterior; e ii) Eles são “ressignificados” (ARAÚJO & BIASI-RODRIGUES, 2007). Os dados analisados mostraram: i) apenas a grafia do sinal (;?), escrito com sequências repetidas ou não, passa a significar o “não-entendimento” do escrevente com relação a algo escrito pelo interlocutor; ii) um léxico recebe o sinal de interrogação no sentido de “chamamento”.

No que diz respeito aos sinais de exclamação, a análise dos *corpora* mostrou que eles foram usados tanto em contexto de enunciados exclamativos, como também em enunciados “não-exclamativos”, sendo estes os que mais nos chamaram a atenção, pois, neste contexto, eles assumiram um variado número de funções, como: “suavizar” a linguagem puramente textual; dar ênfase – o que sugere, em alguns casos, a tentativa de marcar o “relevo” da conversação face a face; dar mais expressividade à linguagem escrita do chat; marcar um tom de brincadeira. Acrescentamos que os sinais de exclamação foram usados até em enunciados de entonação interrogativa.

Os *corpora* analisados mostraram que o uso da letra maiúscula apresentou dois tipos de usos. O primeiro está previsto pela gramática normativa (portuguesa) com relação à modalidade da língua escrita. O segundo não está prescrito pela norma vigente e apresenta características peculiares, que singularizam a Comunicação Mediada por Computador (CMC), e, mais especificamente, o chat educacional. Esta pesquisa descreveu, brevemente, o primeiro uso, pois o foco foi pela descrição do segundo tipo de manifestação da maiúscula e sua função no chat educacional. Acrescentamos que esses dois usos fazem parte, simultaneamente, do processo formulativo no chat educacional analisado.

Assim, a análise mostrou que esse segundo tipo de manifestação da maiúscula tinha uma função de colocar palavra, sentença ou até mesmo um turno inteiro em um plano mais elevado, pondo-os em proeminência em relação aos outros. Verificamos que a maiúscula, no chat educacional, marca o que, na conversação face a face, se denomina como “relevo”. Dessa forma, a maiúscula operou como *Recurso de Marcador de Relevo* (RMR) na construção textual do chat educacional.

A maiúscula, enquanto RMR, é entendida, neste trabalho, como *inovação* na linguagem, uma vez o que o outro uso (o que segue a adequação à norma) faz é seguir o que já está instaurado institucionalmente. A presença da maiúscula com o uso adequado à norma evidencia mais uma escolha que os participantes consideraram adequada à situação de interação (dirigida à esfera educacional) derivadas do conhecimento sócio-interacional, assim como do conhecimento de mundo e crenças.

Enquanto RMR, a maiúscula põe-se como *inovação tipográfica* com funções distintas das prescritas pela norma e sugere ser uma das “novas convenções que começam a ser introduzidas” na CMC (CRYSTAL, 2005, p. 93). Como RMR, a letra maiúscula é usada, nos *corpora*, para enfatizar, destacar, marcar sentido especial, estabelecer contraste, marcar importância para a estrutura ideacional/informacional e marcar foco informacional. A letra maiúscula, ainda, como RMR, contribui para a argumentação textual, pois a informação que adquire destaque, por ser relevante para o produtor, propõe um direcionamento de sentido dentro da interação para o seu interlocutor. Além disso, a letra maiúscula, como RMR, ajuda na organização da informação, na construção textual e, conseqüentemente, na construção do sentido, já que os participantes a usam para veicular informação em um meio em que é limitada a capacidade linguística. Acrescentamos que o relevo pode incidir em “partes” do conteúdo ou em turnos inteiros.

A presença de relevo, na materialidade linguística dos *corpora*, compartilha de mais uma característica do texto falado, já que se trata de um recurso muito utilizado em conversação face a face (CFF). No entanto, o que diferem, nessas duas conversações, são os recursos próprios de marcar o relevo, dada as condições de produção de cada gênero. Os dados analisados indicam que os participantes procuram descrever, no chat, o relevo, que seria realizado em uma situação de diálogo face a face, uma vez que o texto escrito prototípico não evidencia o uso da maiúscula como RMR. Ressaltamos que, no texto do chat, o uso de maiúscula, como RMR, não se trata apenas de “imitar” ou “reproduzir” a fala ou tentar reproduzir a oralidade, mas é uma estratégia de construção textual para construir sentidos em uma conversação que é realizada puramente por escrito.

Poderíamos inferir que o recurso de marcar o relevo, por meio da letra maiúscula, sugere, mais do que uma tentativa de substituir o tom de voz na tela do computador (uma vez que, em diálogo face a face, o relevo é estabelecido por recursos distintos e um deles é o fônico (entonação, altura de voz)), uma mudança de tom no fluxo conversacional. Nesse sentido, a maiúscula, como RMR, parece compensar a ausência do canal auditivo-vocal de um texto puramente escrito.

A onomatopeia foi uma das estratégias de construção textual muito produtiva nos chats analisados. Percebemos que os participantes consideram-na apropriada na linguagem do chat. Dessa forma, os dados analisados parecem corroborar o que outros trabalhos (MAYANS, 2002; SANMARTÍN SÁEZ 2007, entre outros) apontam a respeito de que onomatopéia é um recurso abundante no gênero chat. Cumpre considerar que os participantes dos dois cursos EPT escreveram a onomatopéia levando em consideração o sistema fonético

da língua espanhola. Nesse sentido, eles recorreram a onomatopeias que resultaram significativas dentro do registro simbólico das convenções culturais e dos meios de comunicação da língua castelhana.

Mais do que representar risos, a onomatopeia é uma das estratégias de formulação textual mais presentes no chat. Enquanto estratégias de construção textual, as onomatopeias são: a) sinalizadoras para que o interlocutor leia o enunciado com caráter lúdico, fato que ocorre, principalmente, quando se trata de brincadeiras propriamente dita entre os participantes; b) “suavizadoras”, já que um enunciado com onomatopeia de riso não significa que o usuário esteja, necessariamente, rindo do outro lado da tela, mas que pode exercer a função de atenuação ou suavização, deixando enunciados menos ásperos ou grosseiros.

A onomatopeia é, finalmente, um fenômeno da constituição do texto do chat e faz parte do processo formulativo desse texto. Sua presença na superfície textual do chat é alta, tendo um papel relevante na construção textual. A onomatopeia foi uma tentativa de descrever risadas e gargalhadas, procurando compensar a ausência de recurso de voz e vídeo usando onomatopeias. Nesse sentido, a CMC lexicaliza a risada, por meio dessa estratégia, devido às condições de produção do discurso eletrônico.

A onomatopeia é de caráter pragmático e é na interação entre os internautas em determinada situação de comunicação que a onomatopeia adquire um determinado valor/função e não outro. Com relação a sua função textual, ela contribui para a coerência, para a progressão textual, continuidade tópica. Na interação, ela favorece as atividades interativas.

No que diz respeito aos turnos, nos *corpora* analisados, podemos mencionar que há o predomínio por *turnos longos*, cuja escolha parece revelar que os participantes percebem a quantidade de estudantes na sala virtual que procuram tirar as suas dúvidas simultaneamente com o docente e decidem escrever turnos longos, levando à coerência e à compreensão da conversação, já que todos “falam de uma vez”. Nesse sentido, a opção por turnos longos trata-se de uma das estratégias de construção textual nos chats analisados. Caso contrário, isto é, a presença de turnos menores, além de a mensagem ficar muito fragmentada, o que prejudicaria a inteligibilidade textual, os participantes teriam o desconforto de voltar a barra de rolagem do computador para “recuperar partes” da conversa, dificultando, inclusive, os docentes a responder as dúvidas dos alunos.

Consequentemente à estratégia de turnos longos, observamos que a linguagem dos chats analisados revela ser “menos fragmentada”, apesar de a característica da “fragmentação” estar presente em chats devido às condições de produção desse tipo de

conversação (MAYANS (2002), LÓPEZ GARCÍA (2005), SANMARTÍN SÁEZ (2007), PÉREZ GRANDE (2004), entre outros).

Com relação ao par dialógico, observamos que durante a construção composicional do chat educacional, o par dialógico *pergunta-resposta* (P-R) teve uma importante função. Por meio dele, os participantes foram construindo o texto conversacional.

Um fato que nos chamou a atenção, na análise dos *corpora*, é a manifestação, na materialidade linguística, de um fenômeno entendido como um dos “traços intrínsecos” da oralidade ou “típico do texto falado” (KOCH, 2003, 2006; MARCUSCHI, 2006a; JUBRAN, 2006): a *hesitação*, que apareceu inscrita na superfície textual do chat educacional. Nesse sentido, os dados analisados tornam-se relevantes na medida em que não parecem corroborar com o que esses trabalhos (KOCH, 2003, 2006; MARCUSCHI, 2006a; JUBRAN, 2006a) apontam de que a hesitação é um fenômeno “intrínseco” da oralidade. Ressaltamos que, certamente, a hesitação ocorre de modo distinto no texto falado e no do chat, devido às condições de produção de cada texto (a fala conta com a realização fônica, e o chat, com uma linguagem puramente escrita).

A hesitação, no chat educacional, não é facilmente identificável. Primeiramente, temos que partir da afirmação de DAHLET (2006) de que a linguagem mental é dotada de entonação, já que acreditamos que os participantes, provavelmente, leiam silenciosamente a produção textual do chat, trazendo para a escrita uma entonação.

No que concerne ao reconhecimento de uma hesitação no chat, fomos guiados pelas marcas formais que sugeriram pausa, preenchida graficamente pelas reticências. No entanto, foram poucos casos em que as reticências se evidenciaram como marcas empíricas da materialização da hesitação, já que as reticências foram multifuncionais nos chats investigados. O que se tornou relevante para determinar a ocorrência da hesitação foi a *posição* da pausa, preenchida pelas reticências, as quais revelaram que se tratavam de uma atividade: i) de planejamento sintático; ii) em busca de um item lexical (procura por uma palavra adequada). A esse respeito, cumpre ressaltar que a produção escrita dos *corpora* é processada em língua estrangeira, o que pode também ter influenciado o surgimento e, conseqüentemente, a “visualização” da hesitação na materialidade linguística textual do chat.

Acreditamos que a presença de indicações de hesitação, na superfície textual dos *corpora*, revela o “índice problemático da formulação” (MARCUSCHI, 2006a, p. 67) e “os procedimentos adotados pelos falantes para resolverem os problemas que surgem devido ao processamento *on-line* de formas e conteúdos” (MARCUSCHI, 2006a, p. 49), já que escrever em língua estrangeira em conversação síncrona (chat), provavelmente, poderá aparecer

“problemas de formas e conteúdos”, conforme a citação supracitada de MARCUSCHI (2006a) – tais como busca de uma palavra esquecida – que terão que ser “resolvidos” *on-line*.

Ainda, sobre o reconhecimento da hesitação no chat, com a ausência de marcas formais explícitas inscritas na superfície linguística textual dificilmente poderemos “recuperar” essa atividade de processamento *on-line*. Esse fato aconteceu no curso da Irene, no qual, aos nossos olhos, não identificamos nenhuma ocorrência de hesitação. Isso poderia ser explicado pela acuidade linguística dos participantes, sugerindo que eles poderiam ter “apagado” da materialidade linguística a hesitação, apesar de eles se “sentirem falando”. Ressaltamos que, provavelmente, houve processamento *on-line*, mesmo que mentalmente, uma vez que eles não devem pronunciar em “voz alta” as suas produções escritas.

Nesse sentido, a hesitação evidenciada nos dados analisados parece corroborar com o que Marcuschi (2006a) apontou a respeito da característica básica da hesitação no que concerne “ao fato de constituir evidentes rupturas da fala, na linearidade material, em pontos sintática e prosodicamente desmotivados”⁴² (...) (MARCUSCHI, 2006a, p. 49). A esse respeito, cumpre ressaltar que essa característica foi muito relevante no reconhecimento da hesitação nos chats analisados, juntamente com as marcas formais das reticências, as quais pareciam preencher a pausa no momento do processamento *on-line* e daí as rupturas na linearidade material em pontos sintáticos (MARCUSCHI, 2006a). Esse dado torna-se relevante na medida em que corrobora a ideia defendida neste trabalho: a presença de hesitação em um texto puramente escrito, como o do chat.

Os resultados obtidos por meio da análise da hesitação, no chat, revelam o que Koch (2006) afirmou sobre o texto falado no que tange o processo de sua construção. Para a autora, “o texto falado se apresenta em “*status nascendi*”, isto é, ele é o próprio rascunho” (p. 91). Nesse sentido, os *corpora* analisados parecem evidenciar dois aspectos apontados por Koch no que diz respeito ao texto falado: i) a característica do “*status nascendi*” da fala (KOCH, 2002), e ii) planejamento e verbalização são simultâneos, “pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção” (KOCH, 2002, p. 91).

Não poderíamos deixar de mencionar sobre a funcionalidade dos vocativos no chat educacional analisado. Observamos que os vocativos fazem parte do processo de formulação do chat. Sua presença na superfície textual é alta. Trata-se de uma das estratégias de formulação textual mais presentes, no chat, revelando, dessa forma, estratégia de construção textual desse tipo de texto. Os vocativos apresentaram um papel muito relevante na atividade

⁴² Grifos nossos.

conversacional dos interactantes, uma vez que favorece a coerência e a organização textual. Além de criar um vínculo mais afetivo entre os participantes, os vocativos têm a função de direcionar a mensagem para o interlocutor “específico” dentre vários interlocutores “potenciais” dentro da sala de chat.

A análise revelou que o uso do vocativo sugere ser uma tentativa de suprir a ausência da linguagem não-verbal, como os gestos, os movimentos corporais, que são característicos da conversação face a face, na qual um simples “olhar” desempenharia a função que o vocativo realiza no chat educacional investigado: direcionar a fala para o interlocutor determinado.

A repetição lexical e frasal, situável entre as estratégias básicas de formulação, mostra-se como uma estratégia de construção textual nos *corpora* muito produtiva. Constitui-se como uma das regularidades dos processos de construção nesse tipo de texto. Trata-se de um fenômeno resultante das condições de produção local ou *on-line*. É uma estratégia “valiosa” para o processo textual-interativo (contribui para o processamento informacional e na preservação da funcionalidade comunicativa). A repetição lexical e frasal também contribui para a geração de sequências mais compreensíveis, confere maior inteligibilidade ao texto, auxilia nas atividades interativas, dá continuidade à organização tópica e monitora a coerência textual. No chat educacional, a repetição “atualiza” as informações para os interlocutores. Essa estratégia torna-se fundamental e essencial na elaboração textual do chat, descartando, assim, afirmação como, por exemplo, de que o uso da repetição é a falta de planejamento textual. Observamos, portanto, que a repetição faz parte do processo formulativo do chat, constituindo-se como uma estratégia básica de formulação mais presente nesse texto. Sua presença na superfície textual é alta.

A análise dos *corpora* revelou que o chat educacional permite observar e “resgatar” as pistas da atividade de formulação textual e do processo de produção textual devido às condições de produção desse gênero, uma vez que o texto do chat exibe pistas e traços de revisões, reformulações, hesitação, entre outros. Nesse sentido, esta pesquisa contribui para que se desfaçam afirmações categóricas tanto do texto falado como também do texto escrito, já que esta pesquisa constatou que houve a presença de características entendidas como “típicas” do texto falado, como por exemplo, a hesitação, a correção, a repetição, que são consideradas ausentes do texto escrito, devido à possibilidade de revisão e edição e, conseqüentemente, o texto escrito não permite um resgate de seu processo de produção (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2000). Diante do exposto, entendemos que não devemos fazer afirmações categóricas considerando apenas as duas modalidades: falada e

escrita. Ou, ainda, fazer asserções a respeito do texto escrito levando em conta apenas o texto escrito prototípico. Acreditamos que as análises, de modo geral, devem considerar o gênero discursivo.

Nesta pesquisa, observamos que o texto do chat educacional é coconstruído pelos seus interlocutores. Ele é resultado de uma *coprodução discursiva* entre interlocutores (KOCH, 2006). Nele, há a participação ativa e direta do interlocutor na elaboração linguística textual, apesar de os escreventes não estarem copresentes fisicamente, mas temos que considerar o caráter síncrono desta conversa (todos escrevem ao mesmo tempo). Notamos, portanto, que a coprodução do texto escrito do chat educacional difere dos apontamentos de Koch (2006) para o texto escrito em geral, já que neste não há participação direta e ativa do “outro” na construção do texto; diferindo também do texto falado, já que os interlocutores do chat não estão copresentes fisicamente.

Devemos considerar o aspecto *relativamente planejado* do texto do chat educacional, já que a linguagem escrita mostra ser monitorada, submetida a correções (reformulações). A esse respeito, a própria presença de correções inscritas na superfície textual do chat são evidências de revisão do outro lado da tela, já que, antes de o escrevente enviar a mensagem à plataforma *Moodle*, há a possibilidade de revisão e correção, não ficando inscrito na materialidade textual da mensagem enviada. Este fato pode ser explicado pela crença em uma escrita institucionalizada para fins educativos. No entanto, apesar dessas considerações, no chat, há estratégias, como, por exemplo, a hesitação, que mostram que o planejamento e a verbalização parecem ocorrer simultaneamente. Isto pode ser compreendido pela pressa ao digitar.

A posição enunciativa dos alunos, participantes do curso EPT, parece interferir em características típicas de outra modalidade de chat, o chat aberto, como, por exemplo, abreviação, “erros” de digitação, expressões coloquiais, uso da língua materna no chat educacional. A análise dos *corpora* revelou que há uma aproximação de sua escrita à *variedade padrão da língua espanhola*, com o uso, por exemplo, de sinais de pontuação em início de frase, colocação pronominal, acentuação e outros. Além disso, eles se mostram muito preocupados com a precisão da forma linguística, se autocorrigindo quando percebem um erro, como o de digitação, que não prejudicaria o significado e o entendimento do segmento para o interlocutor. Essa atitude revela a crença dos participantes do que seria uma variedade usada em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, além de proteger a face e a imagem dos escreventes diante de seus interlocutores. A própria presença da recorrência da estratégia de reformulação (correção), nos *corpora*, evidencia um uso mais monitorado da

linguagem. Cumpre, ainda, observar que, apesar de haver a estratégia de correção nas duas turmas do EPT, houve uma monitoração mais perceptível no curso da Prof.^a Irene, já que o curso do Prof. Marcos apresenta uma “despreocupação” quanto a erros de digitação, muitos deles não corrigidos. No que concerne a outros tipos de “erros” como, por exemplo, os morfossintáticos, alguns não foram reformulados pelos aprendizes, provavelmente por não terem sido considerados “erros” aos seus olhos. É importante ressaltar que os *corpora* estão constituídos pela interlíngua dos aprendizes, já que eles procuraram o curso exatamente para melhorar o seu espanhol.

A presença de uma única sessão de chat (referente ao curso do Marcos) escrita em língua materna (português), sem a presença do docente, dentre várias outras sessões em que a interação era somente entre aluno-aluno, indica que a intenção dos aprendizes, no curso EPT, é a prática da língua espanhola. Dessa forma, a presença ou a ausência do professor não é “o” fator preponderante para os alunos conversarem na língua-alvo, como o que acontece, muitas vezes, em um curso presencial. Dessa forma, o gênero chat educacional, em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, contribui para a prática da língua-alvo em contextos reais de uso da linguagem.

Apesar de os participantes de “sentirem falando” ao interagirem por chat, eles têm consciência de que a linguagem do gênero chat educacional acontece por escrito. Pode ser por esse motivo que há divergências de opiniões de autores acerca da definição da linguagem do chat no que se refere à dicotomia oral *versus* escrita. Nesse sentido, autores como Sá & Melo (2003) entendem que a língua do chat é conceitualmente “uma língua oral em um meio escrito” (p. 55). Essas autoras entendem que a linguagem do chat apresenta uma natureza “*hermafrodita*”, definindo, assim, a língua do chat como uma “língua oral” e que para sua realização os usuários usam a “modalidade escrita”. Na visão de López García (2005) o modelo de comunicação do chat é um híbrido da comunicação oral e escrita. Essa questão do hibridismo da linguagem do chat também foi mencionada por Araújo (2005).

A análise dos *corpora* revelou que a linguagem do chat, na esfera educacional, se mostra condicionada pela própria circunstância: a de ser um lugar e momento voltado para a esfera educacional. Isto reflete na sua materialidade linguística, nas escolhas linguísticas com o uso mais próximo da norma padrão, já que os participantes parecem não considerar apropriado, em uma escrita institucionalizada, o uso de variações linguísticas consideradas como não-padrão, como por exemplo, as abreviações, os emoticons e uma linguagem mais coloquial, típicos em outras modalidades de chat (aberto), ou até o uso de língua materna.

Ao mesmo tempo em que os participantes utilizam alguns recursos “típicos” da escrita de acordo com a norma vigente, eles *reelaboram* o sentido de alguns outros e os usam como estratégias de construção textual (por exemplo, a maiúscula e os sinais de exclamação e de interrogação, as reticências). Essa postura poderia ser explicada para não só compensar a ausência da linguagem não-oral e da paralinguagem do chat, mas também para auxiliá-los na construção de sentido do texto. Além da *reelaboração*, os participantes usam diferentes símbolos para expressar o mesmo valor, como, por exemplo, o uso das reticências e da vírgula. Observamos, portanto, que os escreventes parecem não “criar” e não usar, no chat, símbolos novos para essa modalidade “nova” de interação, mas sim, reaproveitar os que já existem reelaborando seus sentidos. Não devemos nos esquecer, no entanto, o uso dos emoticons, que parece estar mais relacionado com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação, e que, apesar de pouco utilizado no curso EPT, o emoticon estava presente na escrita do chat educacional.

A repetição de pontos de exclamação, os emoticons, as onomatopeias, no ambiente virtual de ensino e aprendizagem, parecem operar como “atenuadores” para deixar enunciados “menos ásperos”, principalmente na “fala” do professor. No que concerne a essa função, esses recursos foram um dos mais recorrentes, nos *corpora*, principalmente, as onomatopeias e os sinais de exclamação. A maior incidência de uso de sinais de pontuação como estratégia para atenuação da linguagem estritamente escrita, em detrimento dos emoticons (tradicionais e imagens), pode ser explicada pelo fato de os sinais existirem há mais tempo e estar incorporado ao sistema da escrita, e também a imagem mais infantil que eles poderiam apresentar. Já a maior ocorrência de onomatopeia de riso, escrita com padrões da língua espanhola, sugere que esse recurso está ganhando espaço como atenuador em interações mediadas por computador, uma vez que os emoticons parecem ser uma variedade considerada não apropriada para o chat educacional, devido a raras ocorrências encontradas neste trabalho. O uso desta onomatopeia também parece caracterizar o que nós, brasileiros, entendemos por uma conversa bem sucedida e agradável. Sorrir ou rir é parte integrante desse contexto.

Além do uso da variante padrão e da reelaboração de recursos já existentes da escrita, conforme mencionamos, verificamos, na materialidade linguística do chat educacional, estratégias de construção textual consideradas na literatura consultada: i) “típicas” do texto falado (como a repetição lexical e a correção); ii) “intrínsecas” da fala (como a hesitação); e iii) representação de sons que produz na sua variedade linguística falada (como a repetição de vogal ou consoante, indiciando alongamento vocálico da fala).

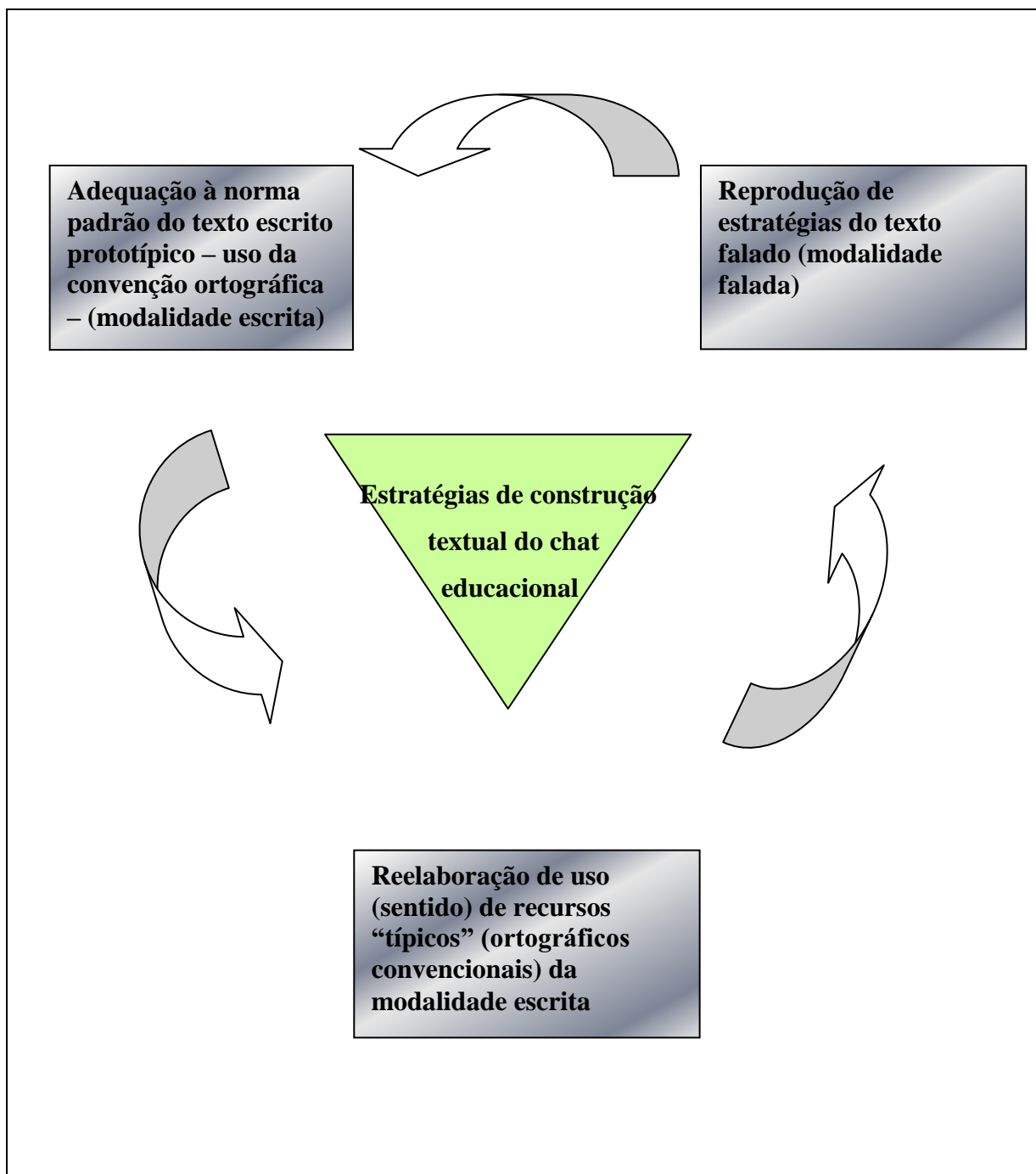
Cumpramos observar, que parece ser consensual a descrição do texto escrito “prototípico” com o apagamento, no seu processo formulativo, das marcas de hesitação, de repetição, de correção e outras.

Apesar de a construção composicional não pertencer à segunda pergunta de pesquisa, não podemos ignorar o fato de que com a entrada de um novo participante, na sala virtual, alguns momentos que compõem a construção composicional do chat educacional mostram ser a ordenação de uma conversação face a face (saudação, conversação e despedida), fato que evidencia outras estratégias de construção textual do texto falado.

A descrição das estratégias de construção textual dos chats educacionais analisados permitiu identificar estratégias: i) que atendem à adequação à norma padrão (escrita) da língua espanhola; ii) que reproduzem as características da fala consideradas mais importantes em uma conversa entre brasileiros; e iii) que reelaboram o sentido ortográfico convencional de recursos “típicos” da escrita (maiúscula, sinais de pontuação, como as reticências e os sinais de exclamação e de interrogação). A figura a seguir procura representar o que guiaram as estratégias na construção textual dos chats educacionais:

FIGURA 11

Estratégias de construção textual dos chats educacionais investigados



À afirmação de Crystal (2002) de que a linguagem do *netspeak* se trata de “*fala + escrita + outras propriedades que oferece o meio eletrônico*” (p. 62), acrescentamos o traço “*inovação*”, apesar de o autor reconhecer que “*novas convenções começam a ser introduzidas*” (2005, p. 93). Dessa forma, consideramos para o chat educacional:

FIGURA 12

Linguagem dos chats educacionais analisados

Modalidade escrita (adequação à norma padrão da língua espanhola) + **modalidade falada** (reprodução de estratégias da língua falada) + **inovação** (reelaboração de sentido de recursos característicos da escrita) + **outras propriedades que permite o meio digital = chat educacional.**

Cumpramos observar que a característica de *inovação* significa operar com novos sentidos para os recursos já existentes da escrita, conforme mencionamos. No chat, estamos entendendo o traço “outras propriedades que o meio oferece”, por exemplo, a possibilidade de o aluno entrar, tardiamente, em uma sessão de chat já iniciada e poder verificar o que os participantes conversaram antes de sua chegada, fato que não aconteceria em uma conversação face a face.

De tudo o que expomos a respeito das estratégias de construção do chat educacional analisado nesta pesquisa, não podemos nos esquecer do fato mencionado por Crystal (2005) de que “as opções de comunicação do usuário são determinadas pela natureza do *hardware* necessário para se obter acesso à Internet. Assim, uma série de caracteres em um teclado determina a capacidade lingüística produtiva” (p. 80).

A partir dos resultados obtidos por meio deste trabalho no que concerne ao estudo das estratégias de construção textual e da próxima afirmação de Crystal (2005), pensamos em um tema como sugestão para futuras investigações.

Segundo Crystal (2005) é sempre um sinal claro de que uma nova variedade “chegou” quando as pessoas em outras situações lingüísticas começam a repeti-las na fala. Para o autor, “é de grande interesse notar o modo como as características do *netspeak* já começaram a ser usadas fora das situações de comunicação mediada por computador (...)” (p. 95). Nesse sentido, entendemos que seria interessante observar se as características lingüísticas reveladas no chat educacional podem ser verificadas em outras situações de comunicação que não contam com o uso do computador para transmiti-las, como a carta ou bilhetes, por exemplo.

Outros temas relacionados com esta pesquisa poderiam ser explorados dentro do ambiente virtual de ensino e aprendizagem de línguas. Seriam eles: i) discutir o papel do professor e do aluno em distintos contextos digitais voltados para a esfera educacional, como o *chat*, o *e-mail*, o fórum, o *blog*; e ii) observar se, com o surgimento das novas tecnologias, os alunos estão “aprendendo a lidar” com a aprendizagem autônoma ou autoformativa e

trabalho cooperativo que proporcionam as ferramentas digitais, como, por exemplo, o *chat*, o fórum e o *e-mail*. Além disso, cumpre considerar que tudo o que já se investigou sobre ensino e aprendizagem de línguas em situação de aula presencial, como, por exemplo, a motivação dos aprendizes, pode ser observado em contexto digital.

Para encerrar este trabalho, e não as possibilidades que o meio digital oferece, entendemos, juntamente com Crystal (2005), que “os textos eletrônicos, de qualquer tipo, não são a mesma coisa que as outras formas de texto” (p. 90).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, J. C. *Os chats: uma constelação de gêneros na Internet*. 2006. 341f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. (UFC), Fortaleza, 2006.

_____. A conversa na web: o estudo da transmutação em um gênero textual. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. BIASI-RODRIGUES, B. Questões de estilo no Gênero Chat Aberto e Implicações para o Ensino de Língua Materna. In ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. COSTA, N. Momentos Interativos de um Chat Aberto: A Composição do Gênero. In ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. Ed. Tradução do russo Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA-PAIVA, C. L. Uso do chat na sala de aula de língua espanhola: uma proposta a partir da análise do gênero. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.) *Linguagem, Educação e Virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. (http://www.culturaacademica.com.br/colecao_view.asp?ID=6) Acesso 10 mar 2010.

BARROS, D. L. P. de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. In: PRETI, D. (Org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

_____. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

CHACON, L. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CRYSTAL, D. *El lenguaje e Internet*. Traducción española de Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2002.

_____. *A revolução da linguagem*. Tradução de Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUNHA, C. & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAVIS, Flora. *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial, 2006. (a primeira edição é do ano 1976)

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. In: *Filologia e Lingüística Portuguesa*, n. 8, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, 2006a, p. 287-314.

_____. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006b.

Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. CD-ROM. Versão 1.0.7. Editora Objetiva, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O Par Dialógico Pergunta – Resposta. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a. vol. 1. Construção do texto falado.

_____. Correção. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b. vol. 1. Construção do texto falado.

_____. A correção no texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. de M. (Org.) *Gramática do português falado*. Vol. 1. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: KATO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. Vol. 5. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONTES, M. do C. M. O Uso de Emoticons em Chats: Afetividade em Ensino a Distância. In ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

GARCÍA DEL DUJO, A. Formación permanente y nuevas tecnologías. In: GARCÍA DEL DUJO, A; MARTÍN GARCÍA; PÉREZ GRANDE, M. *Procesos de Formación on line*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2004.

GRILLO, S. V. de C.; OLÍMPIO, A. M. Gêneros do discurso e ensino. In: *Filologia e Lingüística Portuguesa*, n. 8, São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH/USP, 2006, p. 379-390.

HILGERT, J. G. A construção do texto ‘falado’ por escrito: a conversação na internet. In PRETI, D. (Org.) *A fala e a escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

JUBRÁN, C. C. A. S. Introdução – A Perspectiva Textual-Interativa. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a. vol. 1. Construção do texto falado.

_____. Uma Gramática Textual de Orientação Interacional. In: CASTILHO, A. T. *et alii* (Orgs.) *Descrição, História e Aquisição do Português Brasileiro*. Campinas: Pontes, 2007.

_____. Parentetização. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b. vol. 1. Construção do texto falado.

_____. Para uma descrição textual-interativa das funções de parentetização. In: KATO, M. (Org.) *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: FAPESP, 1996. Vol. 5 Convergências.

_____. O metadiscorso entre parênteses. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 38 (3), 2009. p. 293-303.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V. Especificidade do texto falado. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____ & TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____ & V. M. E. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LEAL, V. P. L. V. O Chat quando não é Chato: O Papel da Mediação Pedagógico em Chats Educacionais. In: *Internet & Ensino: novos gêneros, outros desafios*. ARAÚJO, J. C. (Org.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

LÓPEZ GARCÍA, G. *Modelos de comunicación en Internet*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2005.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MAYANS, J. *Género chat. O cómo la etnografía puso un pie en el ciberespacio*. 1. ed. Barcelona: Gedisa, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais no ensino de língua. In MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Análise da Conversação*. 5. Ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. Hesitação. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006a. vol. 1. Construção do texto falado.

_____. Repetição. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006b. vol. 1. Construção do texto falado.

_____; KOCH, I. G. V. Referenciação. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado.

NEVES, M. H. de M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010. 286p.

PÉREZ GRANDE, M. D. Comunicación e interacción mediadas tecnológicamente. In: GARCÍA DEL DUJO, A; MARTÍN GARCÍA; PÉREZ GRANDE, M. *Procesos de Formación on line*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2004.

RANGEL, M. V. M. S. Fluxo interativo em curso de espanhol a distância on-line: Análise da Distância Transacional. Niteroi, RJ. 2008. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras) - Universidade Federal Fluminense, Estudos da Linguagem, 2008

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis & ESCOFET ROIG, Ana. La enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en entornos virtuales. In: COLL, César & MONEREO, Carles. (Orgs.) *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las Tecnologías de la información y la Comunicación*. Madrid: Morata, 2008. p. 368-385.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado.

ROSA, M. de M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1992.

POYATOS, FERNANDO. *La comunicación no verbal*. 1, Cultura, lenguaje y conversación. Madrid: Istmo, 1994a.

_____. *La comunicación no verbal*. 2, Paralinguaje, Kinésica e interacción. Madrid: Istmo, 1994b.

SÁ, M. H. A. & MELO, S. Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In: LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ, A. (Orgs.). *Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.

- SANMARTÍN SÁEZ, J. *El chat. La conversación tecnológica*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. & SACKS, H. *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. *Language*, vol. 53, nº 2, 1977. p. 361-382.
- SEBASTIÁN, Carmen. *La comunicación emocional*. Madrid: Esic, 2006.
- SOTO, U; GREGOLIN, I. V.; RANGEL, M. *Concepção, design e ferramentas de um ambiente virtual colaborativo de ensino-aprendizagem de língua espanhola*. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Orgs.) *Linguagem, Educação e Virtualidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. (http://www.culturaacademica.com.br/colecao_view.asp?ID=6) Acesso 10 mar 2010.
- TRAVAGLIA, L. C. O relevo no processamento da informação. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado.
- URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRÁN, C. C. A. S. & KOCH, I. G. V. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 2006. vol. 1. Construção do texto falado.
- YUS, Francisco. *Ciberpragmática*. El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel, 2001. (Ariel Lingüística).