

Cláudia Alexandra Moreira da Silva

Língua@chat.pt

**A escrita telemática síncrona como elemento revelador de
conhecimentos linguísticos intuitivos dos falantes**

Porto

2006

Cláudia Alexandra Moreira da Silva

Língua@chat.pt

**A escrita telemática síncrona como elemento revelador de conhecimentos
linguísticos intuitivos dos falantes**

Dissertação apresentada à
Faculdade de Letras da Universidade do Porto
para obtenção do grau de
Mestre em Linguística
no âmbito do
I Curso Integrado de Estudos Pós-Graduados em Linguística

Orientador da dissertação:
Prof. Doutor João Veloso

Porto

2006

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	v
INTRODUÇÃO	1

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - A sílaba	14
1. A sílaba.....	14
1.1 Definição de sílaba e seu carácter intuitivo	14
1.2 A estrutura da sílaba	15
1.2.1 O Ataque	16
1.2.2 A Rima.....	16
1.2.2.1 O Núcleo.....	17
1.2.2.2 A Coda.....	17
1.3 O Ataque e a Rima como unidades funcionais na escrita.....	17
1.4 Tipos silábicos.....	18
1.5 Supressão e inserção de [ɨ].....	19
 Capítulo II - A escrita	 21
1.1 Formas de transmissão de ideias/comunicação	21
1.2 Definição de escrita e sua importância	22
1.3 Distinção escrita/ oral	23
1.4 Suportes e instrumentos de escrita.....	25

2. Aprendizagem da escrita	26
2.1 A criatividade na escrita.....	26
2.2 Ortografia	27
2.3 Norma e desvio.....	29
2.4 Tipologia de erros	30
2.5 A influência do conhecimento ortográfico no conhecimento fonológico.....	32
2.6 Fases e estratégias na aprendizagem da escrita.....	34
2.7 Ortografia óptima.....	35
3. A escrita e a leitura.....	36
4. Sistemas de escrita.....	37
4.1 Classificação dos sistemas de escrita	37
4.2 Vantagens e desvantagens dos sistemas de escrita.....	39
4.3 Sistemas consonânticos.....	40

Capítulo III – A escrita telemática síncrona o seu contexto

1. Os média.....	42
1.1 A comunicação e os média.....	42
1.2 Revolução dos meios de comunicação.....	43
1.3 Diferenças entre velhos e novos média.....	43
2. A Internet e os seus códigos de conduta.....	44
3. A escrita electrónica e a escrita electrónica telemática.....	46
4. Comunicação Mediada pelo Computador (CMC).....	47
4.1 Definição.....	47
4.2 Comparação da CMC com a escrita face-a-face – vantagens e desvantagens..	47
4.3 Formas de escrita síncrona e assíncrona.....	48
5. A escrita telemática síncrona – os <i>chats</i>	49

6. Características específicas da escrita telemática síncrona.....	50
6.1 A pressão do imediatismo.....	50
6.2 Entre o oral e o escrito.....	51
6.3 Jogo e criatividade – um novo estilo em construção.....	52
7. Que Língu@ Portugues@ no Ch@t da Internet?.....	53
8. A ETS – o desconhecimento da língua portuguesa?.....	55
9. A ETS e outras linguagens.....	56
10. A ETS: a reinvenção da escrita?.....	56
 II PARTE – ESTUDO DE CAMPO	
1- Síntese e questões.....	58
2- Metodologia e descrição do <i>corpus</i>	61
3- Análise do corpus.....	65
3.1 Categorias.....	66
3.2 Resultados.....	77
4- Discussão de resultados.....	84
 SÍNTESE E CONCLUSÕES	123
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	134

AGRADECIMENTOS

Desejo manifestar o meu apreço e gratidão a todas as pessoas que me auxiliaram e apoiaram na concretização do presente trabalho, e a todas as instituições que permitiram a criação das condições necessárias a que este se desenvolvesse.

O agradecimento que aqui deixo é realizado de uma forma geral a essas pessoas e instituições.

Quero, contudo, apenas salientar o Professor Doutor João Manuel Pires da Silva e Almeida Veloso, que me orientou nas diversas fases do trabalho de forma disponível, e a minha família, que sempre me incentivou na concretização desta tarefa, a qual se revelou, por vezes, penosa.

RESUMO

Este estudo debruça-se sobre a escrita telemática síncrona (ETS) – a escrita usada nas conversas em tempo real dos *chats* da Internet –, cujos desvios à norma poderão ser reveladores de conhecimentos linguísticos intuitivos dos falantes.

Pretendemos verificar, através de um estudo de campo com base em 90 minutos de conversas de *chat*, se as características aí presentes se poderão aproximar das evidenciadas em momentos da história da escrita:

- i) seja numa perspectiva histórica da escrita enquanto inovação civilizacional, em sistemas de escrita mais antigos (como os logográficos e os consonânticos) de que hoje subsistem alguns vestígios;
- ii) seja na perspectiva individual da aprendizagem da escrita, resultante de um processo de escolarização.

O estudo incide ainda sobre uma unidade em particular – a sílaba – sobre a qual os falantes possuem intuições desde cedo.

Em suma, é nosso objectivo reflectir sobre a possibilidade de uma reconvenção e reinvenção da escrita, através do uso de uma escrita criativa que se demarca (em muitos casos intencionalmente) da norma.

INTRODUÇÃO

“...pensamos que esta forma de comunicación *online* presenta desafíos fundamentales para las ciencias del lenguaje que, tal vez, van a permitirles dar un paso hacia delante en el sentido de una cada vez mayor aproximación a su objeto de estudio. (...) al mostrarse como tan radicalmente transgresores (...), los chats muestran a las ciencias del lenguaje lo muy alejadas que éstas se encuentran de la realidad del trabajo lingüístico”

(Sá e Melo, 2003a: 94)

O presente trabalho tem como tema orientador o estudo da **escrita telemática síncrona (ETS)**, ou seja, da escrita usada entre utilizadores de programas de conversas em tempo real nos *chats* da Internet, e de como esta pode revelar **conhecimentos linguísticos interiorizados** dos falantes.

De acordo com a opinião citada de Sá e Melo, os *chats*, por se mostrarem radicalmente transgressores¹, apresentam novos desafios aos linguistas.

Corroboramos esta posição, já que consideramos que a possibilidade de ocorrência de transgressões a uma norma instituída (efectuando-se, ainda assim, uma comunicação eficaz) mostra como os falantes se adaptam a novas condições de comunicação, sendo possível criarem uma espécie de **código comum**.

¹ As autoras referem-se especialmente à forma como se processa a interação, mas também às características da escrita telemática síncrona, que transgridem a norma (cf. Sá e Melo, 2003a: 100 e ss.).

Sendo assim, considerou-se profícuo o estudo deste tema, na medida em que a transgressão à norma nos *chats*, com o consequente aparecimento de **desvios**, pode ser uma forma de aceder aos conhecimentos linguísticos intuitivos dos falantes.

Com efeito, quando nos deparámos com a crescente utilização de um tipo de escrita diferente, considerámos que este nos poderia ser útil para aceder à mente dos falantes. De facto, as características aí presentes poderiam aproximar-se, no nosso ponto de vista, das evidenciadas em momentos da história da escrita: a nível da humanidade (no que se refere a **sistemas de escrita iniciais**, que subsistem ainda hoje) ou do próprio indivíduo (no âmbito da sua **aprendizagem** formal da escrita, bem como da leitura), incidindo ainda sobre uma unidade em particular – a **sílaba** – sobre a qual os falantes possuem intuições desde a aquisição da língua².

Daí advém o interesse do estudo deste tema para os linguistas, e o consequente interesse deste trabalho, já que este tipo de escrita está a difundir-se cada vez mais, especialmente junto de uma camada mais jovem. Entretanto, não faltam vozes que criticam esta difusão. Para um linguista, mais do que criticar importa reflectir sobre o que esta escrita nos pode mostrar acerca dos conhecimentos implícitos dos seus utilizadores e dos falantes em geral. Assim, mais do que considerar o “**erro**” numa perspectiva punitiva e valorativa, este vai ser considerado como uma forma de reflectir sobre as intuições dos falantes (como vai ser desenvolvido no capítulo II).

A escrita presente nos *chats* deriva das recentes alterações dos meios de comunicação, que fizeram surgir a Era da Informação (Terceiro, 1996: 33; Oliveira, 1997: 39) ou a Galáxia Internet (Castells, 2001) ou ainda a Era do Digital (Nogueira, 2003: 207).

A revolução dos média está a trazer uma nova possibilidade de comunicação – a **comunicação mediada pelo computador** –, aliada à **telemática**, dedicada ao transporte de mensagens escritas, que tem conhecido um desenvolvimento extraordinário (Anis, 1998: 7).

Vários autores remetem para as alterações que a escrita está a sofrer.

² Cf, por exemplo, Freitas (1998: 319), que afirma que as sílabas são a primeira unidade linguística disponível na produção das crianças, funcionando como elemento estruturador do *output* desde cedo.

A título de exemplo, Anis (1998: 7) diz que a escrita está a transformar-se – está, por um lado, menos diferenciada do oral e, por outro, cada vez mais ligada ao visual, associada a linguagens não verbais, como imagens e sons. Segundo Mann e Stewart (2000: 181), a tecnologia tem permitido desenvolver novas formas de transmitir sentido pela linguagem. Para Crystal (2001: 241), a nova escrita da Internet demonstra grande criatividade e diversidade, revelando a linguagem escrita no seu estado mais primitivo (Crystal, 2001: 170).

Na base destas alterações da linguagem estão as condições específicas de produção e recepção permitidas pelo novo suporte de comunicação – o **ecrã** (cf., por exemplo, Anis, 1998: 19) –, as quais afectam especialmente o modo síncrono da escrita telemática, mais especificamente as conversas de *chat*, objecto do nosso estudo.

Com efeito, a comunicação mediada pelo computador, particularmente o modo **síncrono**, pressupõe a possibilidade de haver interacção e *feedback* rápidos, embora se trate de comunicação escrita (Mann e Stewart, 2000: 181).

Esta encontra-se constrangida pelo tamanho do ecrã do computador, por tempos de resposta mínimos e pela **competição** pela atenção (Werry, 1996).

Com efeito, é importante que cada participante consiga captar a atenção do seu interlocutor (que seja capaz de o **seduzir**, nas palavras de Benedito, 2002: 24,31).

Assim, para que a **escrita** seja, por um lado, **económica e rápida** (uma vez que se trata de uma comunicação em tempo real), mas por outro, **atractiva**, de modo a captar a atenção dos outros participantes (nesta forma de comunicação multi-utilizadora), esta encontra-se eivada de “erros” ou desvios à norma, a qual é considerada (segundo Vilela, 1999: 30) como o resultado do fixado pelo uso e pelas instituições. Tornamos a salientar, devido à sua importância no presente trabalho, que os “erros” foram considerados, na linha de Luelsdorff (1987: 77), de Meijer (1997: 77) e Pinto (1998: 142), como algo que fornece pistas para o conhecimento linguístico profundo do locutor, pretendendo-se verificar se existem **regularidades na irregularidade do erro**.

Para esse efeito, vai ser realizado um estudo de campo, com base em 90 minutos de gravações de conversas em três salas do programa de *chat* “Bláblá”, disponível em “<http://bla.aeiou.pt>”, com vista a tentar encontrar regularidades que permitam classificar em categorias distintas os erros encontrados no nosso *corpus*.

Vamos procurar comprovar como este tipo de escrita permite aceder aos conhecimentos linguísticos (sobretudo fonológicos) intuitivos dos falantes.

Consideraremos “**conhecimento da língua**” um conjunto de disposições mentais, interiorizadas no universo cognitivo de cada indivíduo, ou seja, um “estado da mente” (Chomsky, 1986: 57). É, assim, de carácter intuitivo (Chomsky e Halle, 1968: 3).

No conhecimento da língua inclui-se o conhecimento fonológico. Segundo Burton-Roberts, Carr e Docherty (2000: 2), “**phonological theory is part of linguistic theory**, and (...) linguistic theory in general is about a form of knowledge”.

O **conhecimento fonológico** será assumido, de acordo com o entendimento de Freitas (1997: 10) e Veloso (2003b: 81), como um conhecimento interiorizado a nível quer das questões segmentais (sons da língua), quer dos aspectos suprasegmentais – ou prosódicos –, que incluem o estudo da sílaba.

Consideraremos os desvios como uma forma de verificar o conhecimento intuitivo comum a vários falantes. Este poderá estar relacionado com **fases iniciais da aprendizagem da escrita** (em que o indivíduo se encontra mais influenciado pela **oralidade** do que pela **ortografia** escolarmente imposta) ou com outros **sistemas de escrita** (sistemas logográficos e/ou consonânticos) ou ainda com o conhecimento intuitivo da unidade “**sílaba**” e dos seus constituintes, em detrimento da unidade “palavra”.

Este estudo tem como **objectivos** verificar se:

- i) o oral tem interferências na ETS;
- ii) as convenções da escrita são transgredidas, estando a ETS sob a influência de um registo oral e eliminando o previsível pelo contexto;
- iii) permanece a influência do conhecimento ortográfico na ETS, configurando o conhecimento fonológico intuitivo dos seus utilizadores;
- iv) na ETS, as supressões de segmentos incidem sobre a unidade sílaba ou sobre algum dos seus constituintes;
- v) a ETS se aproxima a fases iniciais da aprendizagem da escrita (antes de o conhecimento fonológico dos falantes ser condicionado pela instrução formal) e da leitura;
- vi) a ETS envolve o recurso a estratégias que permitem economizar tempo e esforço;
- vii) a ETS poderá constituir um novo estilo.

i) O oral tem interferências na ETS?

Oral e escrito são duas formas de representação ou de *output* da língua (Sgall³, 1987: 5; Calvet, 1996: 8). O **oral é a representação primária** ou principal (Rogers, 2005: 2) e **universal** (Cooper, 1972: 26), caracterizando-se pelo imediatismo e pela partilha do contexto situacional por parte dos interlocutores (Carvalho, 1998: 151-152). A **escrita**, por sua vez, é sujeita a **instrução formal** (Cooper, 1972: 26) e não é aprendida por todos nem existe em todas as línguas (Rogers, 2005: 2).

Apesar destas características que distinguem estes dois tipos de registo, são vários os autores que referem o **esbatimento das fronteiras entre oral e escrito na ETS** (entre outros: Mondada, 1999: 6; Kress, 2000: 8-9; Mann e Stewart, 2000: 182 e Crystal, 2001: 47-48).

No nosso estudo, pretendemos reflectir sobre a possibilidade de a ETS, ao ser influenciada pelo oral, revelar as intuições dos falantes, já que o oral é o registo principal e universal. Assim,

³ Sgall (1987: 5) refere que os níveis de *output* são a fonética e a grafemática – cf. capítulo II.

este tipo de escrita poderá permitir o acesso aos conhecimentos intuitivos dos falantes antes de estes serem condicionados pela aprendizagem formal da escrita.

Em que aspectos se poderá isto verificar?

Um dos aspectos reside no facto de a ETS se aproximar das **grafias fonéticas** (segundo Sá e Melo, 2004: 64), em que há uma alteração de um ou vários grafemas com vista à reprodução dos sons efectivamente produzidos e ouvidos. Pretende-se verificar se o grafema é encarado como uma **unidade relacional**, expressando um fonema, em detrimento de uma unidade numa abordagem autonomista (cf. Ruszkiewicz, 1976: 37-46; 57), e se é privilegiado um **princípio de ortografia fonético** (reflectindo a pronúncia das palavras) sobre um princípio etimológico ou um princípio histórico (princípios formulados por Courtenay, 1871 *ap.* Ruszkiewicz, 1976: 27).

A existência de trocas de grafemas, com vista à reprodução dos sons da fala, poderá evidenciar uma tentativa mais ou menos consciente de se atingir uma **escrita ideal ou óptima** que, na opinião de Klima (1972: 61), se basearia, entre outros princípios, num menor grau de arbitrariedade⁴ entre as unidades ortográficas e as unidades linguísticas correspondentes. As grafias fonéticas poderão fornecer pistas para o conhecimento dos falantes e para a sua percepção do carácter fonético do português (língua em que a correspondência entre fonia e grafia é muito estreita, de acordo com Pinto, 1998: 140).

Será que existe uma busca mais ou menos inconsciente de uma ortografia óptima, baseada numa correspondência biunívoca e sistemática entre grafema e fonema, o que corresponderia a uma economia de esforço? Será que está a haver a tentativa de alterar algumas regras de ortografia e de eliminar sons que já grafaram, no passado, sons distintos, mas cujas oposições já se tornaram obsoletas⁵, estando a assistir-se a uma mudança e evolução na língua?

⁴ Existe sempre arbitrariedade entre uma letra e o som que esta representa, já que as letras são o resultado de uma convenção. Uma maior diminuição da arbitrariedade residiria, logicamente, num sistema em que as características das formas das letras estivessem relacionadas, de forma sistemática, com os traços distintivos dos segmentos (Klima, 1972: 62-63)

⁵ Referimo-nos, por exemplo, a “s; ç; ss; c^e e cⁱ”, que já grafaram sons distintos, o que não se verifica, geralmente, hoje em dia. Na zona de Alto Minho e Trás-os-Montes, bem como do Baixo Minho, do Douro e da Beira Alta, existe um sistema de 4 sibilantes: duas ápico-alveolares, com realizações fonéticas distintas, correspondentes aos grafemas “s” e “ss”, opondo-se e convivendo com as predorsodentais (também com realizações fonéticas distintas), correspondentes aos grafemas “c^e, cⁱ, ç e z”,

Outro aspecto em que se faz sentir a percepção do oral na ETS é o reconhecimento da necessidade do uso de recursos para **“compensar” a linguagem paralinguística não verbal** (Costa, 2000), devido à opacidade contextual deste tipo de comunicação (Reid, 1991). Estes transmitem a presença do corpo mediada pela tecnologia (Argyle e Shields, 1996: 60-65) e aproximam-se do visual, como os *smileys* (Lloyd, 1993; Mondada, 1999: 6; Pedras, 2001: 485 e Franzoia e Gonçalves Filho, 2002).

Considerar-se-á a hipótese de os *smileys* poderem estar relacionados com **sistemas de escrita ideográficos/pictográficos**, remetendo para uma fase da história em que se usavam figuras para comunicar, sendo essa a origem das línguas.

Com efeito, de acordo com Calvet (1996: 72), as primeiras escritas tiveram, em larga medida, uma fase ideográfica, em que os símbolos tentavam imitar a coisa denotada. Ainda hoje existem sistemas ideográficos/logográficos/pictográficos (descritos por Calvet (1996: 12), Gaur (1984: 16) e Kress (2000: 3) como aqueles em que a palavra transmite directamente uma ideia, por meio de imagens ou caracteres).

ii) As convenções da escrita são transgredidas, estando a ETS sob a influência de um registo oral e eliminando o previsível pelo contexto?

Existem determinadas convenções no discurso escrito, como os sinais de pontuação, hífenes e uso de maiúsculas, que não se encontram representados no discurso oral⁶ (Lotz, 1972: 11).

Será que estes vão persistir na ETS ou vai ser o contexto a esclarecer as intenções comunicativas dos falantes? Eliminar-se-á o que não é considerado essencial para a

preservando, assim, o sistema de sibilantes mais antigo (Cintra, 1983: 152). O sistema de quatro sibilantes aparece geralmente reduzido a um sistema de duas.

⁶ É de salientar que, no entanto, os sinais de pontuação podem representar os padrões entoacionais do discurso oral. Para desenvolver este tema, confronte-se o capítulo II, ponto 1.3.

intercompreensão, por uma questão de economia, exigida pelo imediatismo deste tipo de comunicação?

iii) Permanece a influência do conhecimento ortográfico na ETS, configurando o conhecimento fonológico intuitivo dos seus utilizadores?

Vimos, nos pontos anteriores, como o oral pode condicionar a escrita na ETS, podendo essa escrita constituir, por conseguinte, uma forma de acesso aos conhecimentos linguístico e fonológico dos indivíduos. Mas será que se vai verificar sempre a subordinação da ortografia em relação aos sons e à vertente fónica da língua?

Esta questão não é isenta de polémica/discussão em linguística. Embora esta ciência considere, geralmente, que há uma subordinação da vertente gráfica (ortografia) em relação à fónica (sons), sendo os aspectos estruturais de uma língua que determinam as características da sua escrita (ponto de vista defendido por linguistas da escola estruturalista como Saussure (1915) e Martinet, 1960), a influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico tem sido demonstrada em vários estudos.

Esta influência faz-se sentir nomeadamente a nível da eliminação de erros fonéticos (Pinto, 1998: 182), da divisão correcta do contínuo sonoro (Kress, 2000: 23) ou do reconhecimento do correcto símbolo fonético a utilizar (Veloso, 2005a: 6 e ss.). É a manifestação desta influência (a condicionar as transgressões à norma) que procuraremos verificar na ETS.

De facto, como justificar a permanência de palavras na sua forma convencional?

Anis (1998: 154), por exemplo, fala da **difículdade de libertação dos automatismos** das palavras escritas quando se escreve no contexto da comunicação mediada pelo computador. Segundo Kress (2000: 197), a insistência na **conformidade com as regras** e com as convenções explica-se pela necessidade de **compreensão** do que está escrito. Para Benedito (2002: 7), a ausência de disciplina na linguagem está sujeita aos limites da **compreensão**.

Assim, embora haja frequentes alterações às formas canônicas das palavras, pretende-se verificar se o **conhecimento ortográfico** é preservado, **condicionando a interferência do oral na escrita**. Esta preservação poderá justificar-se pela necessidade de comunicação e intercompreensão entre os utilizadores dos *chats*, bem como pelo acesso mais ou menos automático dos falantes a um conhecimento ortográfico escolarmente transmitido, cujo desvio sempre foi motivo de sanção e crítica negativa.

iv) Na ETS, as supressões de segmentos incidem sobre a unidade “sílabas” ou sobre algum dos seus constituintes?

Optou-se, neste estudo, por verificar se a ocorrência de supressões de grafemas (patente devido ao desvio à norma realizado na ETS), incidia sobre a **sílabas** e sobre os seus **constituintes**, na medida em que nos pareceu que estas não ocorriam ao nível da palavra, mas antes a um nível silábico e, em particular, subsilábico.

A sílabas vai ser concebida de acordo com os modelos da fonologia multi-linear (Blevins, 1995: 206; Freitas, 1997: 30; Mateus e Andrade, 2000: 38; Mateus, Frota e Vigário, 2003: 1038), em que esta é definida como uma unidade linguística composta por **Ataque e Rima**, ramificando a última em **Núcleo e Coda**.

No que respeita ao Ataque e à Rima, estes são considerados importantes constituintes para o reconhecimento de palavras (sobretudo com palavras menos frequentes), de acordo com vários estudos, especialmente no âmbito da psicolinguística (cf. Treiman, 1994: 106; Bowey, 1996: 590 e Assink *et al.*, 1998: 640). Considerámos importante verificar se o mesmo se passa no nosso *corpus*, representante (com as devidas limitações) da ETS. Questionámo-nos se, com palavras mais frequentes, o Ataque e a Rima poderão não ter um tão destacado papel de unidades de reconhecimento visual de palavras, sendo mais facilmente elididos.

No que se refere à ausência da representação de grafemas que correspondem a sons produzidos, também nos suscitou interesse descrever sumariamente a existência de **sistemas**

consonânticos, como o árabe, em que as vogais não são representadas nos textos de adultos, havendo a necessidade de recorrer ao conhecimento linguístico e ao contexto para compreender os textos (Abu-Rabia, 1999: 94).

No âmbito da já referida influência do oral neste tipo de escrita, pareceu-nos de alguma importância verificar se fenómenos de **supressão de segmentos a nível fonético** (nomeadamente no que se relaciona com a vogal [ɨ]) já descritos em português (cf. Mateus e Andrade, 2000: 18, 32; Freitas, 2002: 100 e Veloso, 2003a: 262) também encontravam expressão na ETS.

Procuraremos dar resposta às seguintes questões: será que as supressões vão incidir sobre um determinado constituinte? E será que vão respeitar a unidade dos constituintes ou recair sobre parte destes? Se o Ataque e a Rima são unidades funcionais e de reconhecimento, sobretudo com palavras menos frequentes, será que permanecem intactos nestas palavras? E quanto às palavras mais frequentes?⁷

v) A ETS aproxima-se a fases iniciais da aprendizagem da escrita (antes de o conhecimento fonológico dos falantes ser condicionado pela instrução formal) e a sua leitura requer o uso de estratégias iniciais?

No que se refere à **aprendizagem da escrita**, tomaremos como referência as seis **fases** defendidas por Valtin (1997: 180-185). Estas implicam o uso de estratégias distintas: logográficas, inicialmente, evoluindo para fonéticas e, posteriormente, para estratégias fonémicas com a influência de informação ortográfica e morfé mica, em que o conhecimento ortográfico interfere na percepção da fala.

Muitos dos **erros** que surgem na aprendizagem da escrita reflectem a relação que as crianças estabelecem entre a linguagem oral e a escrita (Valtin, 1997: 185, Pinto, 1998: 181-182; Kress,

⁷ No âmbito da influência da frequência de palavras na sua alteração, é de destacar a tendência para as palavras mais frequentes se alterarem mais rapidamente que as menos frequentes (Bybee, 2001: 35).

2000: 8). Girolami-Boulinier (1984) efectua uma **tipologia** dos erros verificados na aprendizagem da escrita; como o nosso estudo se debruça sobre a ETS – um tipo de escrita que se pauta pelo desvio à norma –, vamos inspirar-nos nesta tipologia.

A ocorrência de erros tem a ver com o facto de a ortografia poder ser encarada como a maneira de relacionar o som com as letras, ou seja, a passagem de um modo de comunicação falada para um modo escrito (Kress, 2000: 1). Esta também pode ser considerada como a forma de saber escrever as palavras correctamente, reproduzindo uma sequência aprendida de letras (encarando-se a ortografia como competência visual, segundo Burt e Hutchinson (2000: 433), que afirmam, contudo, que nem sempre é possível comprovar isso).

Em síntese, procuraremos dar resposta às seguintes questões, no âmbito da aprendizagem da escrita, que envolve o aparecimento de erros: será que as estratégias usadas na aprendizagem da escrita poderão estar relacionadas com a ETS? Será que os erros que ocorrem nesta fase têm algo em comum com os que surgem na ETS, podendo sugerir a forma como a percepção da fala influencia a escrita? Será, então, que predomina a forma de encarar a ortografia como a maneira de relacionar o som com as letras? Ou permanecerá, em vários casos, a reprodução de uma sequência aprendida de letras?

Já no que se refere à **leitura**, toma-se por base o facto de se considerar que, após um processo inicial de descodificação grafema-fonema ou competência alfabética, surge uma competência ortográfica, envolvendo a aquisição de representações ortográficas específicas das palavras (Reitsma, 1997: 216; 227). Nas palavras mais familiares, são usadas representações ortográficas a nível da palavra inteira no seu reconhecimento. Atribui-se importância ao seu aspecto visual (Wentink *et al.*, 1997) e à sua total configuração (Carroll, 1972: 106).

Qual será o tipo de estratégias de leitura que vai prevalecer nas conversas de *chat*, já que as palavras não vão surgir na sua forma canónica? Será que as palavras mais frequentes vão ser lidas como unidades visuais, na medida em que uma leitura grafema-fonema não faria grande sentido em palavras em que se verificam supressões constantes?

vi) A ETS envolve o recurso a estratégias que permitem economizar tempo e esforço?

A necessidade de comunicar rapidamente num tipo de comunicação escrita em tempo real justifica o uso de estratégias com o objectivo de economizar texto (Benedito, 2002: 10). Estas poderão contar com os desvios já referidos, nomeadamente a supressão (atestada por Benedito, 2002: 11) e a troca de grafemas (Pedras, 2002: 133-134), ou o emprego de abreviaturas (Mondada, 1999: 6; Pedras, 2001: 485; Benedito, 2002: 10, a título de exemplo).

Será que, no nosso *corpus*, vai haver estratégias que permitam intensificar a rapidez da produção? Até que ponto se poderá economizar esforço sem interferir na compreensão/comunicação?

vii) A ETS poderá constituir um novo estilo?

As novas características presentes na ETS apontam para as condições de funcionamento dos *chats*: por um lado, por uma questão de rapidez, é usado um número mínimo de palavras, atribuindo-se pouca atenção à ortografia e pontuação (Mann e Stewart, 2000: 187; Crystal, 2004: 64); por outro lado, a **criatividade** é soberana (Benedito, 2002: 5), já que todos têm como objectivo **agradar** aos outros e captar a sua atenção (Benedito, 2002: 24).

Talvez estejamos perante uma evolução na escrita, que poderá ser facilitada pelo registo mais oralizante deste tipo de escrita⁸. Esta mudança poderá ser encetada por uma camada mais jovem e facilitada pela possibilidade da prática do anonimato e consequente recriação da identidade (de

⁸ Segundo Pinto (1998: 183), a linguagem oral pode circular deturpada ou ser descodificada e até codificada deficitariamente. Isto não poderá levar a uma mais fácil evolução da língua?

que falam Reid (1991), Nguyen e Alexander (1996: 99, 104), Mann e Stewart (2000: 11) e Sá e Melo, 2003a: 91, 94).

E o que será que motiva esta mudança – a economia de esforço, exigida pela necessidade de rapidez do discurso? A busca interiorizada de uma ortografia óptima e ideal? Ou isto será travado pela necessidade de fazer sentido, de comunicar, já que é esse o objectivo principal de uma língua, patente desde as origens do ser humano (Gaur, 1984: 20)?

Haverá a tentativa de criar um estilo próprio, criativo e sedutor, que se estabelecerá como nova norma? Revelará o retorno às origens do oral, a fases iniciais da aprendizagem da escrita e a sistemas ideográficos e/ou consonânticos, revelando, ainda, conhecimentos intuitivos a nível da sílaba?

Existindo ou não uma nova norma, as transgressões às convenções na ETS representam, sem dúvida, novos desafios às ciências da linguagem.

I PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A sílaba

Tendo em vista os objectivos apresentados na Introdução, considera-se importante enquadrar os termos que vão ser relevantes para a posterior análise dos resultados do nosso estudo de campo, a nível da **sílaba** e dos seus **constituintes**. Optou-se por esta unidade por se ter pressuposto que as alterações à norma na ETS (nomeadamente a nível da supressão de grafemas) poderiam incidir mais sobre esta e seus constituintes⁹, já que é sobre ela que os falantes possuem primeiro intuições, sendo a primeira a ser produzida por estes.

1. A sílaba

1.1 Definição de sílaba e seu carácter intuitivo

Neste estudo, conceberemos a **sílaba** de acordo com os modelos da fonologia multi-linear (Blevins, 1995: 206; Freitas, 1997: 30; Mateus e Andrade, 2000: 38; Mateus, Frota e Vigário, 2003: 1038), em que esta é definida como uma unidade linguística hierarquicamente organizada, cujos constituintes dominam o material segmental que lhes está associado (Freitas, 1997: 30; Mateus e Andrade, 2000: 38). Os segmentos que compõem uma sílaba (um ou mais) ocupam, simultaneamente, um nível autónomo dentro da estrutura hierárquica e um nível em que estão dependentes de outros elementos (Mateus, Frota e Vigário, 2003: 1038).

⁹ Pelo que já pudemos observar de exemplos de ETS ainda antes deste estudo, parece-nos que as supressões de grafemas incidem sobre a sílaba, em particular sobre a Rima, mantendo-se as consoantes em Ataque, o que pode aproximar este tipo de escrita a sistemas consonânticos.

A sílaba é a unidade fonológica que organiza as melodias segmentais em termos de sonoridade: os segmentos são organizados em sequências de sonoridade crescente (do Ataque até ao Núcleo) ou decrescente (do Núcleo à Coda), com cada pico de sonoridade a definir uma única sílaba (Blevins, 1995: 207; Ewen e Hulst, 2001: 120).

A sílaba, por um lado, está integrada numa estrutura prosódica em que se encontra subordinada a unidades hierarquicamente superiores (Ewen e Hulst, 2001: 119) e, por outro, organiza unidades que se lhe subordinam – os segmentos, agrupados de acordo com princípios rígidos (Mateus e Andrade, 2000: 38 e ss.; Mateus, Frota e Vigário, 2003: 1037 e ss. e Veloso, 2003b: 89).

As estruturas que não respeitem algum destes princípios tornam-se marcadas e estão sujeitas a alterações com vista a reinstaurar uma ordem óptima (Miller, 1994: 6).

É bem conhecido o **carácter intuitivo da sílaba** (Delgado Martins, 1994: 321; Blevins, 1995: 209-210; Freitas, 1997: 22; Mateus e Andrade, 2000: 38; Mateus, Frota e Vigário, 2003: 1038 e Veloso, 2003b: 82, 83). De facto, todos os falantes se mostram intuitivamente capazes de identificar as sílabas da sua língua, através de manipulações destas unidades, nomeadamente através de segmentações e apagamento.

Sendo a sílaba, então, uma unidade sobre a qual qualquer falante possui intuições, ou seja, um conhecimento interiorizado, poderá a ETS revelar conhecimentos sobre a sua estrutura?

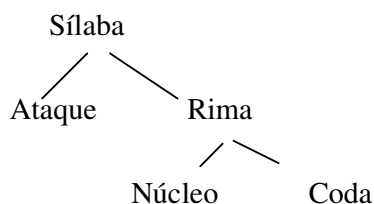
1.2 A estrutura da sílaba

Vai ser analisada a estrutura da sílaba, assumida como universal em Blevins (1995: 213 e ss.) e aplicada ao português europeu por Mateus e Andrade (2000: 39 e ss.) e Mateus, Frota e Vigário (2003: 1038 e ss.).

A sílaba é representada por estes autores como uma estrutura hierarquicamente organizada em constituintes maximamente binários. A sílaba ramifica em **Ataque** e **Rima**; a Rima, por sua vez,

ramifica em **Núcleo** e **Coda**. Cada constituinte está associado a um mínimo de uma e a um máximo de duas posições no esqueleto. Cada posição no esqueleto pode ou não estar associada a material segmental. A Rima é o único constituinte obrigatoriamente preenchido.

Eis a estrutura da sílaba representada em **esquema** (ap. Blevins, 1995: 213):



Os constituintes silábicos podem ser **preenchidos** ou **vazios**, conforme estejam ou não associados a segmentos no nível terminal da representação, respectivamente. Podem ser **não ramificados** ou **ramificados**, conforme dominem um ou mais segmentos.

1.2.1 O Ataque

O Ataque pode ser **não ramificado** (e, nesse caso, poderá ser **simples**, como em “bola”, ou **vazio**, como em “_água”) ou **ramificado**¹⁰ (ex.: “bruxa”).

1.2.2 A Rima

A Rima pode estar associada a um **Núcleo** ou pode ramificar em **Núcleo** e **Coda**. Enquanto o Núcleo é (geralmente) de preenchimento obrigatório¹¹, a Coda não o é.

¹⁰ Os Ataques ramificados devem respeitar o Princípio de Sonoridade e a Condição de Dissemelhança. Para um maior desenvolvimento destes princípios, cf., por exemplo, Selkirk (1984: 116-117) e Mateus e Andrade (2000: 40-42).

¹¹ Considerámos que o Núcleo é *geralmente* de preenchimento obrigatório (e não sempre) porque Mateus e Andrade (2000: 62) admitem a possibilidade excepcional de existência de núcleos vazios em português quando há sequências de consoantes que violam o Princípio da Sonoridade e a Condição de Dissemelhança (ex.: “pneu”- /pØ.new/).

No que se refere à tipologia de Rimas no Português europeu, pode haver:

- **Rima não ramificada**, em que se incluem **Núcleo não ramificado** (posição silábica associada a uma vogal - ex.: “tela”) e **Núcleo ramificado** (posição silábica associada a uma vogal e a uma glide - ex.: “pata”);
- **Rima ramificada**, em que se incluem **Núcleo não ramificado + Coda** (posição silábica associada a apenas uma consoante, fricativa ou líquida – ex.: testa) e **Núcleo ramificado + Coda** (posição silábica associada a uma fricativa – ex.: “fasto”).

1.2.2.1 O Núcleo

A Rima tem sempre uma vogal no Núcleo. Qualquer vogal oral pode ocorrer nesta posição. Designam-se por **Núcleos simples** os preenchidos unicamente por uma vogal e por **Núcleos ramificados** aqueles em que ocorre um ditongo.

1.2.2.2 A Coda

Há três consoantes, a nível fonológico, que podem ocupar esta posição¹². São elas /l/, /r/ e /s/, podendo ter diferentes realizações fonéticas.

1.3 O Ataque e a Rima como unidades funcionais na escrita

Vários estudos referem a importância dos constituintes da sílaba (Ataque e Rima) na escrita enquanto **unidades de reconhecimento e processamento de palavras**. Considerámos relevante referi-los, na medida em que estas unidades poderão influenciar o modo como as palavras vão sofrer alterações à sua forma canónica.

¹² Pelas descrições da nasalidade de Barbosa (1965: 92 e ss.), Andrade (1994: 131 e ss.) e Mateus e Andrade (2000: 20 e ss., 130 e ss.), infere-se que a nasalidade, ainda que não realizada segmentalmente, preenche o constituinte Coda.

Treiman (1994: 106) advoga a existência das unidades do Ataque e da Rima na ortografia, já que as unidades ortográficas correspondentes ao Ataque e à Rima estão envolvidas na atribuição de um som ao conjunto de letras. De facto, o seu estudo revelou que, quando a Rima é interrompida (ex.: FRU/NT), é mais difícil atribuir-lhe uma pronúncia do que quando esta permanece intacta¹³.

Um estudo de Bowey (1996: 590) fornece provas preliminares para o facto de os Ataques e as Rimas ortográficos servirem como **unidades funcionais** para o reconhecimento de palavras por parte dos adultos, pelo menos com **palavras não frequentes**.

Assink *et al.* (1998: 640), baseados em estudos anteriores, sugerem que o Ataque e a Rima estão envolvidos na leitura dos adultos enquanto unidades funcionais, sendo mais fácil ler palavras em que barras externas não interrompem estas unidades (ex.: cl/asp) do que as que as interrompem (c/lasp), servindo também como unidades funcionais no reconhecimento visual das palavras.

Será que a supressão de elementos na ETS recairá sobre algum constituinte da sílaba em particular (sobre o Ataque ou sobre a Rima, e dentro desta, sobre o Núcleo ou Coda)? Se o Ataque e a Rima servem como unidades de reconhecimento em palavras menos frequentes, será que as supressões recaem nestes constituintes em palavras mais frequentes?

1.4 Tipos silábicos

Cada tipo silábico corresponde a um modelo de **combinação de consoantes (C) e vogais (V)**. Em português, excluindo as sílabas com vogal nasal ou ditongo em núcleo, encontramos os seguintes tipos silábicos: V, CV, CCV, VC, CVC e CCVC (respectivamente “é”, “pé”, “cru”, “ar”, “mal” e “três”, por exemplo) (Velooso, 2003b: 94).

¹³ Nem todos os estudos apontam para o papel dos Ataques e das Rimas no processamento das palavras escritas, segundo afirma Treiman (1994: 94). A autora também afirma que estas unidades parecem servir como unidades na ortografia (reflectindo as propriedades da própria ortografia), permitindo o acesso lexical, embora considere que geralmente as unidades linguísticas (sílabas e constituintes) não estão envolvidas no acesso lexical e na correspondência fonema-grafema (Treiman, 1994: 108).

O formato silábico mais atestado em todas as línguas do mundo é o formato CV, também denominado por “sílabas básicas” ou “**formato não-marcado**” (Blevins, 1995: 220). Este formato é também o mais representativo dos tipos silábicos do português, sendo o que surge mais frequentemente nas palavras usadas pelos falantes desta língua (conforme foi concluído por um levantamento estatístico a nível da ocorrência de sílabas com o formato CV em português, realizado por Vigário e Falé, 1994: 468 e ss.).

Será que as alterações ou supressões de grafemas na ETS, objecto do nosso estudo, manifestarão uma tendência para a criação de um formato base não-marcado?

1.5 Supressão e inserção de [ɨ]

Como é nosso objectivo reflectir sobre as alterações à forma convencional das palavras (nomeadamente a nível da supressão de grafemas), e já que, como foi referido na Introdução, poderá haver uma influência do oral na ETS, a nível dessas supressões em particular, considerou-se de alguma importância mencionar casos de sons que são alvo de supressões na oralidade – destacaremos o caso de [ɨ]. Este caso é controverso, uma vez que, se é, por vezes, **suprimido**, por outras, é alvo de **acrescentamento**.

Mateus (1975), na matriz fonológica que propõe para o português, considera que [ɨ] (a par de [e]) não pertence ao inventário fonológico desta língua, sendo obtido por derivação, após a ocorrência da regra de acentuação. Contudo, Mattoso Câmara (1970: 47) considera que essa vogal é detentora de estatuto fonémico.

Como nunca é portadora de acento (Mateus e Andrade, 2000: 17,18 e Veloso, 2003a: 261), é perceptivamente pouco proeminente (Freitas, 2002: 100), sofrendo frequentemente um fenómeno de elisão, sobretudo num registo coloquial, devido à rapidez de produção (Mateus e Andrade, 2000: 18, 32; Freitas, 2002: 100 e Veloso, 2003a: 262).

Contudo, por outro lado, numa perspectiva prosódica, assiste-se a um acrescento desta vogal, como forma de preenchimento de posições métricas segmentalmente vazias¹⁴. Funciona, assim, como vogal fonética de suporte, nomeadamente em grupos consonânticos problemáticos: veja-se o exemplo da palavra [pnew], frequentemente realizada como [p⁺new] (Freitas, 2002: 100) ou ainda de [p⁺ertir⁺], para [p⁺ertir] (Velo, 2003a: 264).

O que pretendemos verificar é se, na ETS, a supressão de grafemas poderá espelhar supressões que já ocorrem num registo oral, bem como se, apesar da necessidade de economizar tempo/espaco/esforço, poderá haver o acrescentamento de grafemas com função prosódica.

¹⁴ Delgado Martins (1994: 315) chega mesmo a afirmar que surgem 24 ocorrências de [i] em circunstâncias não esperadas.

Capítulo II – A escrita

Incidindo o nosso trabalho sobre a escrita telemática síncrona, necessário se torna esclarecer o que se entende por **escrita**, referindo a sua **importância** e distinguindo-a do **oral**. Considerou-se de alguma importância alertar para a mudança de **suportes** e para o aparecimento do ecrã, que influencia a forma como se escreve.

A escrita requer a imposição de um código convencional num contexto de **aprendizagem** formal – a **ortografia**. Este código nem sempre coincide com os **conhecimentos intuitivos** fonológicos dos falantes, daí o surgimento de **erros**, o que seria evitável pela existência de uma **ortografia óptima**. Vamos, então, debater as questões de “**norma**” e “**desvio**”.

Considerámos ainda importante descrever diferentes sistemas de escrita, cujas características se poderão espelhar na ETS, pelo que nos poderão revelar conhecimentos interiorizados dos falantes. Com efeito, algo no conhecimento intuitivo dos falantes permitiu-lhes criar essas características e recriá-las na ETS. O **desvio** vai ser, assim, **revelador do pensamento** dos falantes.

1.1 Formas de transmissão de ideias/comunicação

Desde as suas origens, o ser humano parece ter conhecido formas de se expressar e de transmitir ideias (Gaur, 1984: 20).

Esta transmissão pode ser efectuada, por um lado, de **forma visual**, como é enfatizado por Gaur (1984: 20 e ss.), e, por outro, de **forma gestual**, como refere Calvet (1996: 17 e ss.), que, contudo, não deixa de referir o aspecto visual.

Com efeito, o homem pode expressar-se visualmente a partir de objectos, formas geométricas e representações pictóricas de seres humanos, objectos, animais ou plantas (Gaur, 1984: 20).

As pinturas sempre foram meios muito importantes de armazenamento da informação essencial para a vida social e económica do povo que as criava. Estas são muito versáteis, já que podem representar ideias, pensamentos, frases ou sons (Gaur, 1984: 32).

Após um longo caminho, as pinturas passaram a ter um carácter mais sistematicamente fonético, representando não ideias mas uma frase, sendo lidas como um texto (Gaur, 1984: 31-32).

Calvet (1996: 17) divide, como referido, as formas de expressão em **figuras** e em **gestos** (picturalidade e gestualidade). Enquanto a **picturalidade** implica a conservação da mensagem e a sua resistência ao tempo, a **gestualidade** pressupõe mensagens fugazes, que vivem do instante.

Na distinção entre picturalidade e gestualidade, Calvet (1996: 23) inclui a distinção entre **escrita**, forma de conservar a mensagem e de a transmitir (sendo, por conseguinte, uma forma de picturalidade¹⁵), e **língua/fala**, que, devido à sua essência fugaz, se pode considerar uma forma de gestualidade.

Nos dias de hoje, a imagem está a converter-se, novamente, numa forma privilegiada de comunicação, já que é importante veicular significados a nível internacional (Gaur, 1984: 36). A escrita encontra-se cada vez mais ligada ao **visual**, associada a linguagens não verbais, como imagens e sons (Anis, 1998: 7).

1.2 Definição de escrita e sua importância

A escrita é, tal como as outras grandes invenções, o resultado de uma lenta maturação (Calvet, 1996: 7).

¹⁵ De acordo com Calvet (1996: 72), todas as línguas têm uma origem pictográfica, tendo as primeiras escritas, em larga medida, uma fase ideográfica (“stade idéographique”), em que os símbolos tentam imitar a coisa denotada, o que não implica que as grafias sejam evidentes e semelhantes entre si.

De acordo com Rogers (2005: 2), a **escrita** pode ser definida como o uso de **marcas gráficas** que representam enunciados linguísticos específicos. Esta visa representar a linguagem, torná-la visível; a **linguagem** é considerada um **sistema** complexo existente **no nosso cérebro** que nos permite produzir e interpretar enunciados.

Rogers (2005: 1) refere-se à **importância da escrita**: “Writing is one of the most significant cultural accomplishments of human beings.” Segundo o autor, a escrita permite-nos transmitir histórias para além do momento imediato, possibilitando que comuniquemos à distância – de tempo e de lugar (Rogers, 2005: 1).

1.3 Distinção escrita/ oral

Considera-se que a língua possui duas formas de representação: uma **oral** e, num grande número de casos, uma **escrita** (Calvet, 1996: 8). Segundo Sgall (1987: 5), não há dois sistemas de linguagem (um oral e um escrito), mas antes um único sistema e duas formas de *output* distintas (fonética e grafemática¹⁶).

De acordo com Rogers (2005: 2), o registo oral é claramente primário/principal para os seres humanos, enquanto a escrita é secundária, já que nem todos os sistemas possuem escrita e nem todas as pessoas aprendem a escrever.¹⁷

A escrita pode ser considerada como uma representação da língua falada, à qual assegura conservação e difusão (Anis, 1998: 12)¹⁸. Ela permite reter e transmitir a palavra, que é, por essência, fugaz (Calvet, 1996: 7).

¹⁶ O termo “**grafemática**” designa um conjunto de linguistas estruturalistas que pretendiam estudar e demonstrar o carácter complementar da escrita em relação ao oral (Sgall, 1987: 2-3).

¹⁷ Esta é considerada a perspectiva **fonocêntrica**, comumente defendida em linguística (cf., a título de exemplo, Saussure (1915: 53-54) e Martinet, 1960: 12-13), em que há uma secundarização/subordinação da escrita em relação ao oral.

¹⁸ A questão da ligação entre a linguagem oral e escrita é complexa (como foi referido nas notas anteriores, havendo linguistas que colocam a vertente gráfica num plano de subordinação em relação à fónica). Embora reconhecendo a autonomia da escrita e o facto de a questão da origem da escrita não poder ser vista em termos de subordinação em relação ao oral (Miller 1994: xiv e Calvet, 1997: 15), os autores também salientam a ligação da escrita e dos sistemas de escrita ao oral.

O oral é caracterizado pela sua universalidade, rapidez de produção e pela aquisição espontânea por parte da criança. Já a escrita não é universal, apresentando uma maior lentidão de produção e sendo adquirida mais tarde, através de instrução formal (Cooper, 1972: 26).

Segundo Lotz (1972: 11), a escrita inclui, para além das letras ou logogramas, outros elementos e princípios, como os sinais de pontuação, abreviaturas, hífenes e uso de maiúsculas, que não se encontram representados no discurso oral. Por seu lado, este possui a especificidade de conter padrões entoacionais que só de forma incompleta é que poderão ser reflectidos no discurso escrito.

Enquanto o discurso oral existe por meio do som e é regido pelo tempo, na medida em que os sons são produzidos um de cada vez, a escrita existe na forma gráfica, sendo regida pelo espaço, na medida em que as letras estão dispostas pela página ou outro suporte de comunicação (Kress, 2000: 18). Se o oral pressupõe proximidade, a escrita implica distância (Reid, 1991).

Mesmo a nível da organização sintáctica e gramatical se observam diferenças entre estes dois tipos de discurso (Kress, 2000: 18). Com efeito, o discurso oral apresenta construções frásicas simples e incompletas, em que predomina a coordenação, bem como elementos paralinguísticos, como os gestos faciais, os movimentos das mãos e o olhar (Vilela, 1999: 403-404). Já o discurso escrito se caracteriza pelo uso de estruturas complexas, planeadas, reformuladas, com uso de subordinações (Vilela, 1999: 403).

Também Carvalho (1998: 151-152) refere a importância dos elementos paralinguísticos no discurso oral, remetendo, além disso, para a partilha do contexto situacional por parte do emissor e do receptor. Por outro lado, a produção de um texto escrito implica uma autonomia em relação a este contexto, o que implica que seja necessário verbalizar a informação do contexto imediato.

Se o oral é caracterizado pela pressão do imediatismo, o texto escrito pode ser planeado, organizado e revisto (Carvalho, 1998: 151)¹⁹.

¹⁹ Nem todos os discursos orais são imediatos, existindo alguns que exigem planeamento, como as palestras ou os discursos formais.

A pronúncia e a ortografia representam o centro da relação entre textos escritos e orais de uma língua (Sgall, 1987:10).

Em síntese:

Linguagem oral	Linguagem escrita
Primária (realizada por todas as pessoas em todas as línguas)	Secundária (não é realizada por todas as pessoas nem existe em todas as línguas)
Universal	Particular
Natureza fugaz	Natureza permanente
Rápida produção	Lenta produção
Aquisição natural pela criança	Aprendizagem tardia, através de instrução formal
Uso de elementos suprasegmentais e paralinguísticos – padrões entoacionais, ritmo, gestos, movimentos	Ausência de elementos suprasegmentais, mas formas de os representar – sinais de pontuação, letras maiúsculas e hífenes
Som	Forma gráfica
Sequência temporal	Disposição espacial
Organização sintáctica e gramatical mais simples	Organização sintáctica e gramatical mais complexa
Dependente do contexto situacional	Independente do contexto situacional
Relacionada com a pressão do imediatismo	Relacionada com o planeamento, a organização do discurso e a revisão
Ligada à pronúncia	Ligada à ortografia

Será que a ETS, que é comunicação escrita mas requer uma produção rápida, vai permitir esbater as fronteiras entre oral e escrito?

1.4 Suportes e instrumentos de escrita

A escrita só se realiza quando se plasma sobre algum **material**, que lhe permita tornar-se visível – necessita, por conseguinte, de um **suporte**. Para esse efeito, já se usaram inúmeras

classes de materiais em épocas diferentes: desde a pedra ao papel, passando pela madeira, peles de animais, rochas e ossos, entre outros (Gaur, 1984: 39).

Também Anis (1998: 16) refere que a escrita é uma actividade que exige um equipamento mínimo: um suporte, uma substância colorida e, geralmente, um **utensílio**. O autor distingue quatro épocas em que se alteram as técnicas em uso, sendo a actual aquela que é marcada pelo nascimento do **computador** (Anis, 1998: 17-19).

O **ecrã** (do computador) tem-se tornado não só utensílio, mas também suporte de escrita (Anis 1998: 23).

Segundo Dillon (1993: 57), vive-se actualmente a transformação de um mundo de papel para um mundo electrónico.

2. Aprendizagem da escrita

2.1 A criatividade na escrita

O que é, afinal, escrever?

Para dar resposta a esta questão, podem-se extrair conclusões a partir da forma de escrever de uma criança que juntou, de forma **criativa**, o sistema alfabético com o sistema logográfico e ainda com imagens criadas por si próprio para exprimir ideias, mostrando que, para ele, “escrever” é colocar **significados** no papel. É isso que é essencial, provavelmente, em todas as línguas do mundo (Kress, 2000: 2-4).

Poder-se-á considerar a escrita como uma gravação de um significado: do som, da entoação, de uma palavra. As crianças desenvolvem os símbolos visuais como forma de escrever os significados que querem expressar (Kress, 2000:4).

Quando as crianças começam a aprendizagem da escrita, estão concentradas nas **palavras** enquanto **elementos visuais**. Na verdade, ao escreverem, estão a desenhar uma espécie de “figura”, tentando criar algo com significado (Kress, 2000:7). A **criatividade** e a **inovação** são possibilitadoras da criação de **significados** (Kress, 2000: 126).

Contudo, a aprendizagem da escrita implica a conformação a um código convencionado pela sociedade, tendo, por conseguinte, que haver uma preocupação com as regras de **ortografia**.

2.2 Ortografia

Segundo Derwing e Dow (1987: 171), a **ortografia** é um conjunto de normas mais ou menos estandardizadas para representar uma língua na forma escrita. A escrita é uma norma, uma **convenção** determinada pela sociedade (Vilela, 1999: 30).

Já Kress (2000: 1) considera a existência de duas formas de abordar o conceito de ortografia: se, por um lado, é considerada como a forma de **saber escrever as palavras correctamente**, reproduzindo uma sequência aprendida de letras que compõem uma palavra escrita, por outro, é vista como a maneira de **relacionar o som com as letras**, ou seja, passar de um modo de comunicação falada para um modo escrito.

Assim, a ortografia trata de regras que permitem traduzir, seja as formas recordadas das palavras enquanto **sequências de letras** numa forma gráfica, seja **sequências de sons** já ouvidas em sequências de letras que não correspondem exactamente ao som (Kress, 2000: 1). A primeira abordagem é directa, envolvendo a noção de palavras como imagens²⁰. Já a segunda abordagem acarreta alguns problemas, uma vez que a ortografia nunca traduz todos os sons da fala, nem os contornos entoacionais das palavras, que contribuem para o seu significado. Então, dever-se-á admitir que a ortografia é uma abstracção: um conjunto abstracto de sons relacionados com uma sequência de letras (Kress, 2000: 1-2).

No que se refere à relação entre os grafemas e a linguagem oral, segundo Ruszkiewicz (1976: 27), foi Baudouin de Courtenay, linguista polaco, quem apresentou as primeiras formulações sistemáticas da teoria da grafemática, formulando, em 1871, os seguintes princípios de ortografia: **i) fonético**, reflectindo a pronúncia das palavras; **ii) etimológico**, reflectindo a origem

²⁰ Também Burt e Hutchinson (2000: 433-434) se referem à ortografia como competência visual (o que nem sempre é comprovado), em que se tenta chegar à ortografia correcta de uma palavra, entre um leque de alternativas (uma das quais correcta), baseando-se em qual delas “looks right”.

das palavras, ou seja, a sua estrutura morfémica; e **iii) histórico**, que enquadra os casos em que os outros princípios não funcionam, explicando-se a ortografia pela tradição.

Existem pontos de vista divergentes no que se refere aos grafemas. Segundo Ruszkiewicz (1976: 37-46; 57), as duas maiores abordagens são a **relacional**, em que o grafema é visto como uma unidade que estabelece uma relação com um fonema, e a **autonomista**, que reconhece o grafema como uma unidade da norma escrita, simbolizando uma experiência mental directamente e não via linguagem oral, e se baseia nas suas próprias oposições. O autor dá preferência a esta abordagem.

Já Sgall (1987: 3) não considera que as oposições a nível de grafemas constituam uma base suficiente para os distinguir. Além disso, considera que a noção de grafema só pode ser caracterizada tendo em conta a relação pronúncia-ortografia (corroborando Bierwish, 1971 - Sgall, 1987: 4).

Assim, a **ortografia** pretende estabelecer a correspondência entre **letras** e **sons**. No entanto, na aprendizagem da escrita, esta surge como uma actividade escolar que pretende estabelecer esta correspondência a partir de um código que não é lógico nem previsível, o que pode provocar o desinteresse das crianças pela sua aprendizagem (Kress, 2000:7).²¹

A criança ouve com precisão e tende a escrever o que ouve (Kress, 2000:8).

“Children (...) are relentlessly accurate phoneticians: they analyse sound with the acuity of young ears, not burdened with the habits of knowing what is proper, expected, or good (...) Consequently they are able to record happily, easily, and very precisely what they actually hear, rather than what we think they should be hearing.” (Kress, 2000: 70).

²¹ A arbitrariedade deste código é de maior intensidade no inglês (cf. Sgall, 1987: 1), língua sobre a qual incide esta afirmação de Kress, do que no português, escrita mais fonética (Girolami-Boulinier e Pinto, 1996: 38; Leong e Joshi, 1997: 2; Pinto, 1998: 140). Com efeito, há línguas com **sistemas de escrita fonemicamente opacos** e línguas com **sistemas de escrita fonemicamente transparentes** (cf., entre outros, Sgall (1987: 1), Leong e Joshi (1997: 1 e ss.) e Veloso, 2005b: 55 e ss.). Enquanto nos primeiros não há uma correspondência regular, sistemática e biunívoca entre os segmentos fonológicos e os símbolos gráficos, nos segundos, essa aproximação é maior, havendo uma oposição graduável e contínua entre sistemas transparentes e opacos, segundo Veloso (2005b: 57). O português é uma língua em que a influência fonética na ortografia é superior a línguas como o inglês ou francês (Pinto, 1998: 140), embora existam aspectos mais opacos, motivados, sobretudo, pela etimologia e pelo contexto linguístico (cf. Duarte, 2000: 395 e ss., Scliar-Cabral, 2003a e 2003b). A maior aproximação do sistema de escrita a uma realização fonética implica uma maior acessibilidade intuitiva da criança à forma da palavra. Já a preservação de um código que não é lógico nem previsível pode, segundo Kress (2000: 7; 70), e como referido neste ponto, levar a criança à produção do que ouve e não do que seria esperado que ela ouvisse e escrevesse, conduzindo ao “erro”.

2.3 Norma e desvio

Na aprendizagem da escrita, e conforme o que foi referido anteriormente, nem sempre há uma correspondência entre o que a criança escreve e o que foi **convencionado** pela sociedade. A sociedade impõe uma **norma**, que se prende com o facto de, no interior dos elementos e relações existentes no sistema que é a língua, se escolherem determinados elementos e relações e considerá-los como obrigatórios. A norma é o resultado do fixado historicamente pelo uso e, eventualmente, determinado pelas instituições, como é o caso da ortografia (Vilela, 1999: 30).

Mas será que o desvio em relação à norma, o “**erro**”, deve ser considerado de uma forma punitiva ou como algo que revela um conhecimento interiorizado do falante?

O “erro” pode ter leituras distintas: uma está relacionada com a **falha**, podendo conduzir à crítica negativa; o outro ponto de vista prende-se com uma via que nos permite ver os conhecimentos que a criança possui no momento. Permite, então, acompanhar o **desenvolvimento do conhecimento** (Pinto, 1998:142).

Também Luelsdorff (1987: 77) realça, corroborando a opinião de outros autores, a visão do “erro” como algo que fornece pistas para o **conhecimento linguístico profundo** do locutor. Reconhece a existência de uma norma, a qual o locutor pode ou não subscrever, quer intencional, quer não intencionalmente, seja com conhecimento, seja por ignorância (Luelsdorff, 1987: 79).

Segundo Kress (2000: 197), se, por um lado, a insistência na conformidade com as regras e com as convenções se explica pela necessidade de compreensão do que está escrito, por outro, não se deve salientar a ideia de erro quando as crianças escrevem (Kress, 2000:116). Com efeito, as crianças, na generalidade, apresentam uma ortografia **precisa**, uma vez que representam o que ouvem através de letras, o que não coincide, frequentemente, com o que é convencionado ser **correcto** por uma comunidade. É a primeira destas formas de encarar a ortografia da criança que revela o seu pensamento (Kress, 2000: 8).

Meijer (1997: 142), na linha de outros autores, fala da análise dos erros do discurso, considerando-os uma técnica popular para estudar a fala, na medida em que se podem encontrar várias **regularidades nos erros**.

A visão do **“erro” como algo que nos permite aceder ao conhecimento intuitivo dos falantes**, na linha dos autores apresentados, constitui o enquadramento geral do presente trabalho, sendo um dos seus principais pontos de partida. É nosso objectivo, de facto, verificar se a não conformidade com a norma na ETS nos pode revelar o pensamento e os conhecimentos linguísticos interiorizados dos falantes. Assim, tentaremos encontrar algumas regularidades nos erros, as quais nos permitam dividi-los em categorias e reflectir sobre os conhecimentos profundos que poderão demonstrar.

2.4 Tipologia de erros

Consideraremos **“erro”** como o desvio à norma institucionalizada, independentemente da realização de juízos de valor sobre a sua ocorrência. Vamos tomar como ponto de partida a tipologia de erros de Girolami-Boulinier (1984: 127-133 e 173-180), adaptada ao português por Pinto (1998: 146 e ss.), sendo nosso objectivo verificar se alguns desses erros poderão ocorrer na ETS.

Segundo essa tipologia, existem quatro grandes categorias de erros: os erros de género e de número, os erros de uso, os erros fonéticos e os linguísticos.

Os **erros de género e de número** respeitam às regras de concordância e incorrecções na sua aplicação (Girolami-Boulinier, 1984: 128) – ex.: “caro” para “cara” (Pinto, 1998: 170).

Os **erros de uso** são aqueles que afectam o aspecto gráfico da palavra sem afectar a sua forma auditiva (Girolami-Boulinier, 1984: 129-130). No entanto, as palavras gramaticais principais, ou seja, aquelas que contribuem para a estruturação da frase (nomeadamente determinantes, pronomes, preposições, conjunções, entre outros), não são abrangidas pelos erros

de uso, por envolverem a identificação de palavras (Girolami-Boulinier, 1984: 129). Entre os erros de uso contam-se “centado” para “sentado” e “inorme” para “enorme” (Pinto, 1998: 161).

No que respeita aos **erros fonéticos**, nestes ocorre uma alteração do aspecto gráfico das palavras; tendem a desaparecer com a aprendizagem escolar. Os erros fonéticos dividem-se em **erros perceptivos**: ex.: “voi-se” para “foi-se”; “predra” para “pedra” (Pinto, 1998: 172-173) e em **erros resultantes de uma aquisição deficiente dos mecanismos da leitura** (Girolami-Boulinier, 1984: 131-132): ex.: “enpregado” para “empregado”; “cumesa” para “começa” (Pinto, 1998: 164). Por fim, os **erros linguísticos** dividem-se em **erros de morfologia verbal** (afectando as formas verbais, nomeadamente “poi” para “põe” e “saio” para “saiu” – Pinto, 1998: 167) e os **erros de identificação ou individualização lexical** (Girolami-Boulinier, 1984: 132-133) – ex.: “guar-da” para “guarda”; levoa” para “levou-a” e “esta” para “está” em Pinto, 1998: 168-169).

Relativamente à **acentuação gráfica**, Girolami-Boulinier (1984: 173) distingue duas espécies de acentos gráficos – os **acentos diacríticos**, ou seja, os que permitem distinguir palavras que, sem acento gráfico, apresentam a mesma ortografia, e os **acentos fonéticos**, indicativos da forma como se pronuncia a vogal²². A autora referida (1984: 174) propõe a classificação em **erros de leitura** (acontecem quando a supressão do acento gráfico faz alterar a pronúncia ou quando a sua adição revela que é desconhecida uma determinada regra de leitura – ex.: “cafe” para “café” e “pe” para “pé” em Pinto, 1998: 177); **erros de uso** (ocorrem no momento em que as adições de acentos gráficos não modificam a pronúncia – ex.: “fumár” para “fumar” em Pinto, 1998: 177) e **incertezas**, que são de difícil classificação, nomeadamente “á” para “à” (Pinto, 1998: 178).

No estudo de Pinto (1998)²³ que adaptou esta tipologia para o português, tendo como população-alvo as crianças do primeiro ciclo do ensino básico, verificou-se também a **aplicação**

²² De referir que o estudo de Girolami-Boulinier respeita ao francês, com implicações distintas do português a nível de acentuação.

²³ Para um desenvolvimento deste estudo, cf. ponto seguinte.

de sinais de pontuação, tendo-se concluído que nem sempre foram utilizados (Pinto, 1998: 178-179).

Procuraremos verificar a possível ocorrência, no nosso *corpus*, de alguns dos erros apresentados, incluindo os erros no âmbito da acentuação gráfica e da pontuação²⁴.

2.5 A influência do conhecimento ortográfico no conhecimento fonológico

A influência do conhecimento ortográfico sobre o conhecimento fonológico tem sido demonstrada em vários estudos, apesar de a linguística²⁵ considerar, geralmente, que são as características estruturais (fonológicas ou outras) de uma língua que determinam as características da sua escrita, e não o inverso.

Leong e Joshi (1997: 8), na linha de outros autores, remetem para a existência de uma **visão integrativa dos processos fonológicos e ortográficos**, ligando a leitura à ortografia. Defendem que a **consciência fonológica** da criança (a sua capacidade para o reconhecimento da rima, análise segmental, apagamento ou acrescento de fonemas) possui um papel central na aprendizagem da leitura e da ortografia (Leong e Joshi, 1997: 15) e deve ser estimulada ainda antes da sua aprendizagem formal (Leong e Joshi, 1997: 5).

Derwing e Dow (1987: 182) concluíram, num estudo efectuado, que a **ortografia** pode constituir uma importante **influência nos julgamentos fonológicos dos falantes**, dependendo do tipo de tarefa efectuada. De facto, verificaram que com um tipo de tarefa específico – a **tarefa da rima**, em que as crianças tinham que escolher, entre um grupo de palavras, aquelas que rimassem – o facto de as crianças verem a palavra efectivamente escrita levou a que escolhessem

²⁴Este objectivo também se verifica pelo facto de, num estudo de Anis (1998: 132 e ss.) referente à comunicação mediada pelo computador, se ter concluído que os enunciados declarativos terminais não eram pontuados na sua maioria. As questões eram geralmente assinaladas com ponto de interrogação, havendo também lugar para a ocorrência de repetição de sinais (exclamativos e interrogativos) e para o uso das reticências.

²⁵Esta perspectiva torna-se particularmente evidente em linguistas estruturalistas, como Saussure (1915: 53-54) e Martinet (1960: 12-13).

palavras que rimassem com a mesma ortografia, enquanto as que só tiveram acesso à audição das palavras escolheram as rimas à sorte, sendo mais influenciadas pela percepção do som *per se* do que pela ortografia (Derwing e Dow, 1987: 176-178).

No já referido estudo de Pinto (1998), em que a tipologia de erros de Girolami-Boulinier foi aplicada ao português, compararam-se os erros mais frequentes ocorridos nas produções orais e escritas de crianças dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, tendo-se verificado que havia uma diminuição do número de erros entre o 2.º e o 4.º anos, sendo os mais frequentes os fonéticos perceptivos, devido ao carácter prevalentemente fonético do sistema ortográfico do português (Pinto, 1998: 180-181). Isto demonstra que há uma **influência da percepção da fala na escrita das crianças**, a qual diminui devido à familiarização com a leitura e escrita, que confere à percepção da fala uma filtragem mediada pela configuração ortográfica (Pinto, 1998: 181-182).

A importância do reconhecimento visual da palavra também se faz sentir quando é necessário **segmentar unidades discretas de um contínuo sonoro**, tarefa que se revela difícil para as crianças em fase de alfabetização (Kress, 2000: 23). A realização de **segmentações incorrectas** evidencia, no entanto, que há o uso de estratégias que conduzem ao significado (Kress, 2000: 42-43).

Num outro estudo (Veloso, 2005a: 6 e ss.)²⁶, em que se analisaram as transcrições fonéticas de palavras com o som [ʒ] por parte de estudantes de Letras, concluiu-se que estas eram realizadas correctamente quando havia convenções ortográficas específicas para esse som (os grafemas “g” ou “j”). No entanto, **quando a convenção ortográfica era menos específica, menos consistente era o uso de um símbolo correcto** do “Alfabeto Fonético Internacional” (por exemplo, no caso de “meçmo” - [ʒ], não havia uma transcrição fonética consistente com [ʒ]).

²⁶ Num estudo anterior, Veloso (2003b: 415) conclui que as divisões silábicas explícitas das sequências Obstruinte /ʃ/ + Obstruinte traduzem uma conformação progressiva do conhecimento fonológico ao conhecimento ortográfico escolarmente transmitido.

Na verdade, os estudantes estavam influenciados pela imagem ortográfica das palavras (“visual identity effect”).

Neste estudo, procura-se verificar a mesma projecção do conhecimento ortográfico sobre o fonológico na ETS.

2.6 Fases e estratégias na aprendizagem da escrita

Na aprendizagem da escrita, Valtin (1997: 179-180) considerou a existência de seis **fases**, na linha de outros autores, podendo cada uma ser caracterizada pelo uso de uma **estratégia** dominante, sem que as já adquiridas deixem de ser utilizadas. São elas:

I fase – estratégias figurativas – as crianças imitam o comportamento de escrita dos adultos, mostrando que compreendem alguns aspectos importantes da escrita: linearidade, limites, irregularidades nas estruturas gráficas (Valtin, 1997: 180);

II fase – estratégia logográfica – as crianças desenham sequências arbitrárias de letras ou formas parecidas com letras. Uma vez que, para elas, uma palavra é um conjunto de letras, têm dificuldades em reproduzir a forma correcta e a ordem das letras (Valtin, 1997: 182-183);

III fase – começo da estratégia fonética – nesta fase, os primeiros sinais da escrita alfabética tornam-se visíveis. Com um reconhecimento crescente da estrutura sonora das palavras, as crianças começam a representar elementos fonéticos. Contudo, a representação das palavras faladas por escrito permanece rudimentar. Frequentemente, cada sílaba é indicada pelo menos por uma letra (Valtin, 1997: 183);

IV fase – estratégia fonético-articulatória – as crianças tentam analisar a estrutura do som, dizendo as palavras devagarinho e tentando representar todos os sons da sua pronúncia (Valtin, 1997: 184);

V fase – estratégia fonémica com uso de padrões ortográficos – é nesta fase que as crianças começam a aperceber-se de inconsistências entre o som e os padrões ortográficos de

uma palavra (Valtin, 1997: 184). Surgem muitos erros, na medida em que as crianças aplicam, erradamente, regularidades ortográficas específicas onde não são necessárias, formando regras de acordo com a relação entre a linguagem oral e a escrita, nomeadamente a não segmentação correcta do contínuo sonoro, escrevendo duas palavras juntas (Valtin, 1997: 185);

VI fase – estratégia fonémica completa, influenciada por informação ortográfica e morféica – as crianças, nesta fase, já possuem um conhecimento ortográfico e morféico importante e aplicam-no de uma forma consistente a palavras desconhecidas. Já possuem um amplo vocabulário de palavras aprendidas, que conseguem escrever automaticamente (Valtin, 1997: 185).

Haverá na ETS “erros” comuns a estas fases, como a manutenção de uma letra de cada sílaba ou a incorrecta divisão do contínuo sonoro, com a consequente junção de palavras? Manifestarão estes erros uma importante relação entre a linguagem oral e a escrita?

2.7 Ortografia óptima

Para facilitar a aprendizagem da escrita/leitura, Klima (1972: 61) sugere a importância de uma ortografia óptima (“Optimal Orthography”).

Uma **ortografia óptima** dos sistemas de escrita basear-se-ia numa redução da **arbitrariedade**²⁷ (entre outros princípios), a qual seria considerada mínima se as unidades ortográficas estivessem relacionadas com os elementos da estrutura linguística (Klima, 1972: 61-62). Deveria revelar a qualidade da **economia**, não reflectindo variações determinadas pelo contexto (Klima, 1972: 64).²⁸

²⁷ Arbitrariedade não deve ser confundida com convenção. Vd. nota 4.

²⁸ Já para Lotz (1972: 121) uma representação ortográfica óptima é um sistema ortográfico que assegura a literacia para um elevado número de pessoas num longo período de tempo, o que implica que não se verifiquem alterações constantes.

De acordo com Veloso (2005b: 49-50), uma **escrita alfabética ideal** implicaria que a correspondência grafema-fonema e fonema-grafema fosse sistemática e isomórfica.

Será que a ETS, ao tentar imitar os aspectos fonéticos, procura uma maior aproximação a uma escrita óptima ou ideal, realizada pelos utilizadores de forma semi-consciente, com o intuito de economizar esforço, revelando uma percepção dos sons da fala?

3. A escrita e a leitura

Leitura e escrita são duas competências relacionadas. Com efeito, na **leitura**, as palavras escritas são convertidas em som, enquanto na **escrita** as palavras faladas são convertidas na sua forma escrita (Coenen *et al.*, 1997: 249).

Um estudo de Reitsma (1997: 227) mostra que uma componente substancial na aquisição da leitura é a aquisição de representações ortográficas específicas das palavras.

No entanto, antes de ficarem na memória, é necessária a existência de um processo de decodificação grafema-fonema.

Este estudo vem corroborar a posição de outros autores, que defendem a existência de uma **fase ortográfica** (após uma **fase alfabética**). De facto, no que respeita à leitura, a competência alfabética de relação simples de letras com sons tem de ser substituída por competências ortográficas, envolvendo o conhecimento da ortografia na tentativa de decifração de palavras (Reitsma, 1997: 216). Com o aumento da frequência da leitura das palavras, as crianças começam a reconhecer directamente as **imagens ortográficas das palavras** (Reitsma, 1997: 216).

Também Valtin (1997: 187-188) antecede uma fase de leitura letra-a-letra a uma **automatização** do reconhecimento das palavras.

Um estudo realizado (Wentink *et al.*, 1997) revelou que, relativamente às palavras mais familiares, eram usadas representações ortográficas da palavra inteira no seu reconhecimento, atribuindo-se importância ao seu **aspecto visual** e aos processos de descodificação ao nível da sílaba, enquanto as menos frequentes eram reconhecidas com base na informação fonológica, ou seja, tendo em conta a correspondência entre fonema e grafema.

Klima (1972: 62) refere casos como “lb” para “pound” ou “Mr” para “Mister”²⁹, em que se atribui um som (arbitrário) a um conjunto de letras, como nos sistemas logográficos.

Na leitura de mensagens, será que vai prevalecer a competência alfabética ou a ortográfica? Serão utilizadas estratégias de descodificação a nível grafema-fonema ou da palavra inteira?

4. Sistemas de escrita

Os sistemas de escrita evoluíram desde uma fase pictográfica até ao nascimento do alfabeto, na base do qual estão os sistemas de escrita consonânticos.

4.1 Classificação dos sistemas de escrita

O objectivo de um sistema de escrita é, segundo Miller (1994: xiv), representar graficamente algum aspecto ou aspectos do conhecimento linguístico dos falantes nativos de uma língua. Podem representar diferentes aspectos do conhecimento de uma língua: fonéticos, fonológicos, lexicais/morfológicos ou morfofonológicos.

²⁹ Em português, o último exemplo corresponderia a “sr” para “senhor”. No entanto, no que diz respeito ao primeiro exemplo, consideramos que o grau de arbitrariedade é muito maior, já que não há, no inglês, nenhuma motivação fonética entre a forma linguística (“lb”) e o som (“pound”). Já no caso de “Mr” estamos perante uma abreviatura de uma palavra cuja realização fonética tem uma ligação com os grafemas aí presentes.

Segundo vários autores, basicamente todas as formas de escrita pertencem a um dos dois sistemas seguintes (Martin, 1972: 81; Gaur, 1984: 16; Calvet, 1996: 12; Kress, 2000: 3):

i) **sistemas ideográficos/pictográficos/logográficos/não alfabéticos** – nestes, a **palavra** é representada por um signo único e é **estranha aos sons de que se compõe**³⁰, transmitindo directamente uma **ideia**, por meio de **imagens** ou símbolos ou **caracteres** (Gaur, 1984: 16; Calvet, 1996: 12; Kress, 2000: 3). Escrever significa ortografar ideias através de imagens convencionalizadas (Kress, 2000: 3). O chinês possui uma escrita logográfica ou morfémica, por usar caracteres que representam palavras ou partes de palavras (Martin, 1972: 81);

ii) **sistemas fonéticos/ alfabéticos** – visam reproduzir o **conjunto de sons que se sucedem na palavra**, não tendo relação com o conteúdo do pensamento original. Assim, os signos visuais têm de ser traduzidos em sons da língua e a partir deles se reconstrói a palavra e a ideia original (Gaur, 1984: 16; Calvet, 1996: 12). Escrevem-se os sons através de **imagens convencionalizadas** (Kress, 2000: 3), não havendo, na verdade, uma relação plausível entre o formato das letras e o som que podem representar (Kress, 2000: 56). Os símbolos de um alfabeto representam **unidades fonológicas** (tipicamente sílabas ou fonemas), de acordo com Martin (1972: 81). Catts *et al.* (1997: 34) referem o facto de os grafemas no texto escrito representarem fonemas (na verdade, segmentos fonéticos) no discurso oral. Para Sgall (1987: 9), um **alfabeto** de uma dada língua pode ser definido como um conjunto de grafemas usados para escrever textos escritos, sendo **completo** (de tal forma que inclui os grafemas necessários para escrever qualquer texto) e **mínimo**, pois nenhum subconjunto de grafemas é suficiente para escrever um texto naquela língua³¹.

³⁰ DeFrancis (1989) alega que todos os verdadeiros sistemas de escrita têm base fonológica, afirmando que mesmo os caracteres chineses possuem uma estimativa de 66% de componente fonética. Kress (2000: 3) afirma que, no chinês, “ideas/concepts can have sounds attached to them”.

³¹ No que se refere às diferenças de leitura entre um sistema alfabético e um logográfico, Hardin *et al.* (1998: 418) concluem que os leitores de um sistema logográfico fazem mais pausas e em locais que não são característicos nos sistemas alfabéticos. Corroboram as ideias de outros autores ao afirmarem que os leitores de um sistema alfabético recuperam a forma fonológica das palavras, o que não implica que acedam mais depressa à sua categoria semântica (Hardin *et al.*, 1998: 419).

Lotz (1972: 117-118) não considera a formulação da oposição entre sistemas de escrita alfabéticos e não alfabéticos como sendo totalmente adequada, propondo, em alternativa, a distinção entre sistemas de escrita que representam morfemas (**sistemas globais**, morfográficos ou logográficos) e os que representam sons (**sistemas literais**)³². Estes compreendem, para além dos alfabéticos, a escrita semítica puramente consonântica (que é a base de todos os sistemas de escrita literais) e os silabários.

Estes sistemas são designados por “literais” por usarem letras, o que os distingue dos sistemas que usam símbolos globais, ou seja, símbolos que não são analisáveis nas suas partes componentes, constituindo elementos abstractos e com significado (Lotz, 1972: 118).

Nos sistemas de escrita literais, existe uma relação directa entre os segmentos do discurso e as letras, entre o som e o símbolo visual (Lotz, 1972: 118). Por sua vez, os sistemas de escrita globais baseiam-se nos logogramas, símbolos escritos que correspondem ao morfema dito. O símbolo refere directamente o morfema e a sua referência (Lotz, 1972: 118).

Todos os sistemas de escrita são mistos, na medida em que combinam elementos globais e literais (num sistema de escrita alfabético, para além do uso de letras, também surgem símbolos, como %). A diferença reside na predominância de uns sobre os outros (Lotz, 1972: 118-119).

4.2 Vantagens e desvantagens dos sistemas de escrita

Gaur (1984: 16-18) defende que, no sistema alfabético, pode não haver uma relação directa entre som e ideia, caso que se observa facilmente no inglês³³; contrariamente, o sistema ideográfico tem a vantagem de **comunicar directamente ideias** e pensamentos.³⁴

³² Consideramos que este ponto de vista é pertinente. Contudo, a distinção proposta inicialmente entre sistemas logográficos e sistemas alfabéticos parece-nos também adequada, já que reflecte a diferença entre sistemas que apontam para o significado, para a coisa denotada, e sistemas que remetem para a descodificação fonológica, embora alguns desses sistemas possam não representar todos os sons produzidos (nomeadamente os consonânticos, em textos para leitores mais avançados) e apesar de a ortografia poder ser opaca (vd. nota 21), não traduzindo exactamente os sons que se produzem.

³³ Vd. o que se disse sobre sistemas com ortografia opaca, na nota 21.

No entanto, se compararmos o número de signos necessários em cada tipo de escrita, concluímos que o sistema ideográfico requer um **grande número de signos** para veicular os significados, enquanto um sistema fonético requer um menor número de signos, o que implica uma economia de espaço no armazenamento da informação e de tempo na sua aprendizagem (Gaur, 1984: 18).

Também Carroll (1972: 103) sugere que o aparentemente elevado número de caracteres diferentes que um leitor deverá conhecer para ser capaz de ler textos normais num sistema não alfabético pode representar um acréscimo de dificuldades para os utilizadores destas línguas.

No entanto, os problemas do ensino da leitura de um sistema alfabético podem não ser muito distintos dos de um sistema não alfabético. Com efeito, se num sistema não alfabético o reconhecimento dos caracteres depende da total configuração das partes, num sistema **alfabético** o **reconhecimento rápido e eficaz das palavras** não depende apenas do reconhecimento das letras individualmente, mas da sua **total configuração** (Carroll, 1972: 106).

4.3 Sistemas consonânticos

Sistemas de escrita da família de línguas semíticas

A família de línguas semíticas é uma parte da família afro-asiática, tendo sido importante para a história da escrita na medida em que um falante das línguas semíticas do Oeste terá inventado o **abjad** (espécie de alfabeto que representa apenas as consoantes e não as vogais). Deste descendem os sistemas de escrita não-logográficos em uso nos dias de hoje (segundo Rogers, 2005: 115).

³⁴ Alerte-se, contudo, para a nota 15, em que Calvet (1996: 72) afirma que, embora tenha havido uma fase das línguas em que os símbolos imitavam a coisa denotada, isso não implica que as grafias sejam evidentes e semelhantes entre si.

Diz o autor: “The Semitic languages are particularly important for the history of writing (...) because an early West Semitic speaker invented the **abjad**, from which ultimately descend all the non-Chinese writing systems in use today” (Rogers, 2005: 115).³⁵

Segundo Miller (1994: 40), o sistema fonológico deste sistema de escrita ignorava as vogais pela sua previsibilidade morfológica e pelo reconhecimento da raiz (embora estas existam a um determinado nível).

O caso do árabe

O árabe possui um sistema alfabético composto por consoantes. Os textos são escritos **sem vogais** (ortografia profunda) para os leitores mais avançados e com vogais (ortografia superficial) para os menos avançados, como as crianças. Perante textos sem vogais, nomeadamente os literários, os leitores têm de as **deduzir pelo contexto ou pelo seu conhecimento linguístico** (Abu-Rabia, 1999: 94). É de acrescentar que muitas das palavras apresentadas sem vogais são semelhantes a nível visual, embora possuam significados distintos (Abu-Rabia, 1999: 96).

Num estudo de Abu-Rabia (1999: 100), ficou demonstrado que as vogais facilitam a compreensão em leitores iniciantes, bem como naqueles mais experientes, quer a nível do rigor na leitura (já verificado em outros estudos pelo mesmo autor), quer a nível da compreensão. Salientou-se, neste estudo, a importância do **contexto** na leitura de textos sem vogais.

Será que a leitura de mensagens, na ETS, pressupõe a dedução de vogais pelo contexto? Poderá este tipo de leitura demonstrar que é necessário um certo nível de experiência na leitura por parte dos utilizadores deste tipo de escrita? Será que as palavras sem vogais poderão representar várias palavras (ou diferenças a nível de flexão)?

³⁵ Já foi referido que Lotz (1972: 117-118) também afirma que a escrita semítica puramente consonântica é a base de todos os sistemas de escrita literais.

Capítulo III – A escrita telemática síncrona e o seu contexto

Neste capítulo, vamos proceder ao enquadramento da escrita telemática síncrona. Começaremos por contextualizar o seu aparecimento na sucessão da **evolução dos média**, o que possibilitou uma nova forma de comunicação – a **comunicação mediada pelo computador** – bem como novas **formas de escrita: síncronas e assíncronas**. No âmbito da **escrita telemática síncrona**, vamos descrever o **contexto** que a viu nascer – os *chats* da Internet –, bem como as **características** que a distinguem da escrita convencional.

1. Os média

1.1 A comunicação e os média

A **comunicação** pode ser vista, em certa medida, como a possibilidade de influenciar o outro através da emissão de opiniões (Sá, 2003: 7-10) ou como a troca de informações e forma de estabelecimento de contacto com os outros (Oliveira, 1997: 24-25), sendo uniformemente reconhecida como a essência do ser humano (Moura, 2003: 238).

Em vários modelos de comunicação³⁶, aponta-se para a importância dos meios de comunicação – média (Oliveira, 1997: 33). De acordo com Tabouret-Keller (2004: 52), o termo “**média**” surgiu em 1965 como abreviatura para a expressão inglesa “**mass media**”, tratando-se de meios de difusão, de transmissão ou distribuição de sinais portadores de mensagens escritas, sonoras ou visuais. Estes são importantes agentes de socialização, difundindo modelos de comportamento e opiniões (Ferreira, 2003: 31, 36).

³⁶ Oliveira (1997: 27-33) apresenta vários modelos, nomeadamente o de Saussure (1915) e de Schramm (1954).

1.2 Revolução dos meios de comunicação

São vários os autores que referem a actual revolução dos meios de comunicação social e o consequente aparecimento da Internet. Remetem para um novo mundo de comunicação – a **Era da Informação** (Terceiro, 1996: 33-35), para uma **sociedade da informação**, em que os meios de comunicação podem interferir com, ou determinar a mensagem (Oliveira, 1997: 39)³⁷, para a **Galáxia Internet** (Castells, 2001), ou para uma **Era do Digital**, em que a informação se tornou um mecanismo de poder (Nogueira, 2003: 207). Segundo Moura (2003: 230), baseada em outros autores, os novos média, “ao adicionar[em] a velocidade ao espaço e ao tempo clássicos, eliminam o *aqui* em função do *agora*, colocando a tónica num tempo real que se define como amputação de um tempo a três dimensões – passado e futuro implodem no eterno presente.”

Na perspectiva de Pinto (2004: 60), com base numa revisão bibliográfica³⁸, embora nem todos possuam acesso à Internet, temos de reconhecer que a “**revolução electrónica**” já chegou.

1.3 Diferenças entre velhos e novos média

Os **velhos média** (como a televisão e o rádio) caracterizam-se pela **passividade**, dando ao público apenas a possibilidade de recepção (Lévy, 2002: 48; Sá, 2003: 7), baseando-se numa **lógica linear** e sequencial (Terceiro, 1996: 114-115; Livraghi, 2001; Correia, 2003a: 4), de **representações singulares** (Dias, 2000: 141).

Contudo, nos **novos média** (assentes sobretudo na expansão da Internet), pode existir, por um lado, **selecção** dos conteúdos entre uma infinidade de escolhas (Sá, 2003: 16-17) e, por outro, produção e **criação** de informação (Lévy, 2002: 48; Sá, 2003: 7), unindo-se o autor e o leitor (Dias, 2000: 141).

Além disso, possuem uma **lógica de rede** (Nogueira, 2003: 208), de **múltiplas representações**³⁹ (Dias, 2000: 141), sendo a informação organizada por meio do **hipertexto**

³⁷ Oliveira afirma que a informação, apesar de se constituir, cada vez mais, como um meio crucial de domínio, ainda não substituiu o capital e a propriedade, o que se contrapõe à opinião de Nogueira (2003).

³⁸ Cf. Snyder (1998: xxvi, xxxiii).

(Livraghi, 2001), que permite ao utilizador estabelecer ligações com outros documentos, de acordo com a informação neles contida (Ellsworth, 1994: 539; Terceiro, 1996: 114-115; Anis, 1998: 167; Dias, 2000: 148; Correia, 2003a: 4; Correia, 2003b: 59)⁴⁰.

Os **novos média** abrem-se à criatividade, na medida em que se devem veicular conteúdos diversificados, para agradar a um público diferenciado e em mudança (Lévy, 2002: 58); estes permitem que as ideias circulem livremente⁴¹ (Lévy, 2002: 56-57).

Efectuada uma revisão bibliográfica, Pinto (2004: 72) conclui que os novos e os velhos média não são incompatíveis, juntando-se, actualmente, o passado e o presente.

2. A Internet e os seus códigos de conduta

A Internet é uma rede de computadores mundial com origens na Arpanet⁴², uma rede militar norte-americana (Reid, 1991; Mann e Stewart, 2000:8; Castells, 2001: 15, 26).

É considerada a rede das redes – uma rede é um grupo de computadores ligados de tal forma que é possível enviar informação entre eles (Ellsworth, 1994: 487).

A Internet começa a ter um papel cada vez mais importante na vida dos adolescentes e **jovens**, conquistando um espaço nas suas relações pessoais. Os pais consideram importante que os seus filhos estejam ligados à rede, pelas possíveis vantagens a nível social e escolar (Lenhart *et al.*, 2001: 3).

³⁹ Os múltiplos níveis de representação poderão conduzir à desorientação de quem procura alguma informação (Dias, 2000: 152; Livraghi, 2001), que deve ser vencida pela capacidade crítica de distinção do essencial relativamente ao acessório (Livraghi, 2001). Também Dillon (1993: 58) alude ao caos que a “biblioteca electrónica” pode representar.

⁴⁰ O hipertexto é algo que nós mesmos produzimos (Castells, 2001: 239) – nas palavras de Livraghi (2001), “le vie della rete sono infinite”. Os conteúdos podem ser apresentados através de texto, gráficos, imagens e sons – hipermédia (Turkle, 1995: 20; Terceiro, 1996: 176; Dias, 2000: 149; Correia, 2003b: 59).

⁴¹ Apesar de se aludir à liberdade possibilitada pela Internet, há autores, como Castells (2001: 202) que referem a existência de instrumentos legais de controlo sobre a rede. E também existe hierarquia na Internet, cujas classes mais altas são ocupadas pelos técnicos e consultores, estando o conhecimento da Internet limitado a alguns (Interrogate the Internet, 1996: 128). Também Silveirinha (2003: 110) e Mann e Stewart (2000: 160), com base em outros autores, consideram que a Internet parece reforçar a desigualdade social, por nem todos terem acesso a essa tecnologia – os “info-excluídos”, nas palavras de Nogueira (2003: 207). Hunter (1993: 38) alerta para o facto de, apesar de a Internet parecer um campo de sonhos electrónico, nem todos terem acesso a esta.

⁴² A ARPANET não foi a única fonte para a construção da Internet. Para conhecer outras fontes, cf. Castells (2001: 28 e seguintes).

Com efeito, de acordo com Papert (1996: 52-54), para o senso comum, é importante, a nível de perspectivas futuras, que as crianças tenham **fluência tecnológica** (capacidades computacionais necessárias a cada um), sabendo usar o computador em qualquer situação.

A Internet permite, pela primeira vez, a comunicação de muitos para muitos em tempo escolhido e a uma escala global (Castells, 2001: 16). Como a actividade humana está baseada na comunicação (constituindo a comunicação consciente - a linguagem humana - a especificidade desta espécie) e a Internet transforma o modo como comunicamos, as nossas vidas são afectadas por esta nova tecnologia (Castells, 2001: 19).

A Internet pode ser considerada como um **recurso**, para procura de informações ou para comunicar⁴³ (Anis, 1998: 179; Mondada, 1999: 5; Livraghi, 2001) ou como **objecto**, sendo um reservatório de elementos discursivos que poderá mostrar o uso contemporâneo das línguas e constituir-se como objecto de análise e de descrição, assim como de sensibilização à **mudança linguística e às relações com a norma** (Mondada, 1999: 5).

A Internet é considerada um ambiente completamente novo e construído, com os seus próprios códigos de acção (Mann e Stewart, 2000: 7) – a **netiquette** (cf. Reid, 1991; Terceiro, 1996: 103; Pedras, 2001: 483). Esta diz respeito a um conjunto de **regras** e de **comportamentos** e a um código de **punições** para quem desobedece.

Com efeito, apesar da inexistência de leis escritas, pede-se aos utilizadores da Internet que subscrevam tacitamente uma série de regras mais ou menos estabelecida, uniformizando **regulamentos, usos e costumes** dos referidos serviços. Se estas regras não forem cumpridas, poder-se-á ser expulso dos programas (Anis, 1998: 233; Pedras, 2001: 486). Baseando-se em outros autores, Pedras (2002: 147) sugere que estas regras apelam ao bom-senso dos utilizadores dos programas, remetendo para a **não repetição e para a brevidade na comunicação**.

⁴³ Tabouret-Keller (2004: 51), com base em definições de comunicação e informação, considera que esta corresponde à mensagem veiculada, enquanto a comunicação se estabelece no quadro de uma relação entre um emissor e um receptor.

3. A escrita electrónica e a escrita electrónica telemática

Pedras (2001: 478-481), com base numa revisão bibliográfica, define “**escrita electrónica**” como a **escrita mediada por um ecrã** (nascida num ecrã, para um ecrã ou através deste), que pode ser totalmente digital, sem que seja preciso passá-la para o papel (o que a distingue da escrita tradicional). A escrita electrónica é multifacetada – pode escrever-se para um processador de texto ou para um ecrã de televisão, entre outros. A escrita electrónica engloba a **escrita electrónica telemática** (Pedras, 2001: 481).

A **telemática** é constituída por meios de comunicação dedicados ao transporte de **mensagens escritas** (Anis, 1998: 7). O neologismo “telemática” surgiu para designar as aplicações da informática às telecomunicações (Anis, 1998: 91).

Apesar da omnipresença da imagem no nosso quotidiano, a telemática tem conhecido um desenvolvimento extraordinário (Anis, 1998: 7). Também Livraghi (2001) refere que, apesar de a nova tecnologia permitir o uso do audiovisual, há um **retorno à palavra escrita**.

Pedras (2001: 478-479), baseado em outros estudos, remete para o facto de nunca se ter lido nem escrito tanto como nos dias de hoje, nem nunca ter havido tantas pessoas a saberem ler e escrever. Considera, por outro lado, que a **escrita se distancia cada vez mais da tradicional**.

Com a interacção da escrita com meios tecnologicamente avançados, como a Internet, operou-se uma mudança na escrita, tornando-se esta mais volátil e **modificável** (podendo ser constantemente alterada até ao seu estado final – Anis, 1998: 271).

Está, por um lado, menos diferenciada do **oral** e, por outro, cada vez mais ligada ao **visual**, associada a linguagens não verbais, como imagens e sons. Na verdade, a escrita dessacraliza-se, democratiza-se (Anis, 1998: 7).

4. Comunicação Mediada pelo Computador (CMC)

4.1 Definição

“**Comunicação Mediada pelo Computador**” (CMC) é o nome dado a todo o tipo de funções em que os computadores são usados para facilitar a comunicação humana, o que inclui o uso da Internet, nomeadamente do correio electrónico e das conversas em tempo real (Ellsworth, 1994: 376). Esta cresceu muito nos últimos anos (Ellsworth, 1994: 377).

4.2 Comparação da CMC com a escrita face-a-face – vantagens e desvantagens

Mann e Stewart (2000: 17 e ss.), após efectuarem uma revisão da literatura sobre o assunto, concluem que a CMC possui determinadas vantagens relativamente à comunicação face-a-face.

Com efeito, a comunicação mediada pelo computador permite a **interacção** entre indivíduos ou grupos **geograficamente distantes**. Por outro lado, **facilita** a comunicação sobre **assuntos embaraçosos** (Mann e Stewart 2000: 17-20).

No entanto, este tipo de comunicação também apresenta pontos negativos, já que escrever num *chat*, em tempo real, implica um certo grau de **prática e técnica**, para que se seja razoavelmente rápido a escrever a mensagem. Com efeito, se os participantes numa conversa em tempo real não possuírem boas competências a nível do teclado (especialmente os *newbies* ou iniciantes), podem sentir-se **marginalizados**, recusando-se a participar (Mann e Stewart, 2000: 26).

Por outro lado, este tipo de comunicação pressupõe uma maior distância entre os participantes, o que pode prejudicar uma correcta percepção dos pensamentos de cada um. Neste caso, contrariamente ao que aconteceria se estivessem em co-presença, os participantes na interacção **não pedem clarificações** (Mann e Stewart, 2000: 184-185). Enquanto na comunicação face-a-face são usados sinais paralinguísticos, com vista a veicular sentido, na CMC, a linguagem é verbal e escrita, **não dependendo da linguagem corporal**, expressões faciais, entoação e silêncio (Mann e Stewart, 2000: 184-185).

Além disso, segundo Ellsworth (1994: 7) e Terceiro (1996: 103), quando comunicamos através da Internet, **não existem preconceitos** em relação às pessoas com quem estabelecemos uma interacção. Como não sabemos com quem estamos a falar, a **tónica vai ser colocada nas palavras** que usamos e no modo como as utilizamos.

4.3 Formas de escrita síncrona e assíncrona

A escrita de mensagens através de um computador pode ser **síncrona** ou **assíncrona**: a comunicação **síncrona** implica a troca de mensagens entre dois ou mais utilizadores simultaneamente ligados em diferentes terminais de computadores, transmitindo as mensagens em tempo real (Reid, 1991; Mann e Stewart, 2000: 2), enquanto a **assíncrona** permite a escrita de mensagens que são transmitidas electronicamente para recipientes, sendo possível lê-las posteriormente (Reid, 1991; Mann e Stewart, 2000: 2).

A comunicação **assíncrona** pode beneficiar das vantagens do processador de texto, a nível da possibilidade de revisão e reformulações permanentes, já que se pode escrever o texto em modo *off-line* (Pedras, 2001: 481), permitindo a interpenetração das diversas fases da escrita – planeamento, escrita e revisão (Barbeiro, 1990: 143).

Alguns exemplos de **escrita telemática assíncrona** são o ***e-mail*** ou **correio electrónico** (Reid, 1991; Ellsworth, 1994: 9; Turkle, 1995: 178; Terceiro, 1996: 103-104; Anis, 1998: 213; Mondada, 1999: 6; Costa, 2000; Mann e Stewart, 2000: 9; Livraghi, 2001; Pedras, 2001: 481), as ***mailing lists*** (Turkle, 1995: 178; Terceiro, 1996: 105; Anis, 1998: 217; Livraghi, 2001; Pedras, 2001: 481), e os **grupos de discussão ou newsgroups** (Reid, 1991; Ellsworth, 1994: 371; Terceiro, 1996: 105; Anis, 1998: 224; Costa, 2000; Livraghi, 2001; Pedras, 2001: 481).

A **escrita telemática síncrona** está presente nas **conversas em directo** (com dois utilizadores no programa *Talk*) e nos ***chats*** (Anis, 1998: 232; Pedras, 2001: 481).

5. A escrita telemática síncrona – os *chats*

O *chat* permite a interacção entre utilizadores através de um texto escrito no computador (Reid, 1991; Lajoie, 1996: 153).

Cada utilizador deve identificar-se por um **pseudónimo** (*nickname*) e existe, geralmente, a figura do **operador**, que pode (re)definir os tópicos e excluir temporária (*kick*) ou permanentemente (*ban*) um utilizador que não cumpra as regras de funcionamento (Anis⁴⁴, 1998: 233). É ele que controla e pune os comportamentos abusivos (Reid, 1991; Benedito, 2002: 29).

Nos programas de *chat*, existe uma **área de fluência da comunicação**, onde os participantes podem ler todas as contribuições, bem como uma **área separada de composição**, onde cada um pode escrever a sua mensagem, que será enviada para a sala de *chat* assim que se clica na tecla *enter* (Lajoie, 1996: 153; Mann e Stewart, 2000: 11).

As conversas no *chat* são uma forma de comunicação:

i) multi-utilizadora, já que existem vários participantes (Reid, 1991; Lajoie, 1996: 153; Mann e Stewart, 2000: 11; Pedras, 2001: 482/ 2002: vi; Benedito, 2002: 9);

ii) (quase) síncrona/em tempo real, na medida em que as mensagens são escritas e lidas ao mesmo tempo, embora em locais diferentes (Reid, 1991; Lloyd, 1993; Costa, 2000; Mann e Stewart, 2000: 11; Pedras, 2001: 482/ 2002: vi; Benedito, 2002: 9; Moura, 2003: 230; Sá, 2003: 18; Sá e Melo, 2003a: 94);

iii) não presencial (Reid, 1991; Sá e Melo, 2003a: 94), não exigindo a presença física dos interlocutores;

iv) com uma quase total opacidade contextual, nomeadamente a nível da entoação, ritmo, tom de voz, emoção, ênfase e sinais (Ellsworth, 1994: 382; Sá e Melo, 2003a: 95; Sá e Melo, 2003b: 109), apresentando também **poucas pistas a nível do contexto social**, que indiquem formas de actuação correctas (Reid, 1991);

⁴⁴ Anis (1998: 237) está a referir-se ao IRC em particular, embora estas características se possam alargar às salas de *chat* em geral. Os *chats* da Web, contrariamente ao IRC, dependem de um servidor particular.

v) **com o uso de *nicknames*** - opacidade de identidades/dissolução de identidades (Reid, 1991; Nguyen e Alexander, 1996: 99, 104; Mann e Stewart, 2000: 11; Sá e Melo, 2003a: 91, 94); construção de identidades/ afogamento de identidades (Sá, 2003: 19), multiplicação e reinvenção da identidade (Silveirinha, 2003: 101), identidade como multiplicidade (Turkle, 1995: 178), numa lógica do faz-de-conta típico do jogo (Moura, 2003: 232-233).

Será que a reinvenção da escrita se prende com a possibilidade de nos reinventarmos na Internet?

6. Características específicas da escrita telemática síncrona

6.1 A pressão do imediatismo

A comunicação mediada pelo computador, particularmente o modo síncrono, pode representar uma nova forma de comunicar, pela possibilidade de haver interação e *feedback* rápidos, embora seja comunicação escrita (Mann e Stewart, 2000: 181). Com efeito, se a comunicação escrita envolvia um lapso temporal considerável na interação, já a comunicação mediada pelo computador envolve uma dramática **redução do tempo de resposta** (Mann e Stewart, 2000: 181).

A CMC síncrona encontra-se constrangida pelo tamanho do ecrã do computador, pela velocidade de escrita média, por tempos de resposta mínimos e pela competição entre os participantes pela atenção (Werry, 1996). Assim, é usado um **número mínimo de palavras** para veicular significado (Mann e Stewart, 2000: 187) e pouca atenção é dada às formalidades de ortografia e pontuação (Mann e Stewart, 2000: 187 e Crystal, 2004: 64), bem como à revisão de texto.

A ETS pressupõe a **rapidez** da troca conversacional/curto tempo de resposta (Reid, 1991; Mann e Stewart, 2000: 188; Pedras, 2001: 479; Benedito, 2002: 5; Franzoia e Gonçalves Filho, 2002), o que exige a **economia** de texto⁴⁵ (Benedito, 2002: 10), já que a **instantaneidade** da velocidade electrónica contrasta com a lentidão da escrita (Benedito, 2002: 6).

6.2 Entre o oral e o escrito

“writing will, in the very near future, be speech displayed on a screen.”

(Kress, 2000: 9)

Kress (2000: 8-9) refere-se às transformações da linguagem devido às novas tecnologias. Segundo o autor, a escrita vai ficar sob o controlo do discurso oral.

De facto, a ETS é um tipo de escrita em que se **esbatem as fronteiras entre o escrito e o oral** (Mondada, 1999: 6; Costa, 2000; Mann e Stewart, 2000: 182; Crystal, 2001: 47-48/ 2004: 79). Com efeito, o carácter híbrido deste tipo de linguagem faz repensar o contínuo existente entre o escrito e o oral, em detrimento de os opor de forma dicotómica (Mondada, 1999: 6).

Mondada (1999: 6), procedendo a uma revisão bibliográfica, refere que a linguagem mediada pelo computador possui características do oral e do escrito: se, por um lado, é caracterizada pelas **reduções e simplificações**, por outro, possui uma **forte densidade lexical**, e apesar de **não possuir elementos paralinguísticos** como os gestos, encontra novas formas de modalizar as mensagens. Costa (2000) remete para o uso de recursos para **“compensar” a linguagem paralinguística não verbal**. Também Reid (1991) salienta que a ETS pressupõe o uso de palavras na sua forma escrita, desprovidas das subtilezas das pistas não verbais.

⁴⁵ Segundo Livraghi (2001), os segredos para uma comunicação eficaz consistem na brevidade, na simplicidade e na clareza.

Crystal (2001: 47-48) considera que a linguagem presente na Internet (*Netspeak*) é um sistema híbrido de **fala e escrita**, sendo ainda **electrónico** (Crystal, 2001: 48), já que contém características não específicas a nenhum dos dois (Crystal, 2001: 47/2004: 80).

Na perspectiva de Mann e Stewart (2000: 183-184), baseando-se em outros autores, a CMC (em particular, a linguagem dos *chats*) aproxima-se da linguagem escrita por se **realizar através do teclado**. Por outro lado, aproxima-se de um registo oral já que se caracteriza pela **informalidade**, pela **emoção** e pelo **envolvimento** entre os participantes, que colocam questões constantemente (Mann e Stewart, 2000: 183-184).

De acordo com Sá e Melo (2002: 85), a ETS possui características da escrita, por ser um tipo de comunicação **não presencial** e em que se usa o sistema alfabético. Contudo, também se aproxima da oralidade, apresentando incoerências ao nível da organização textual (Sá e Melo, 2002: 85), assim como um estilo sobretudo **coloquial**, em que ocorrem repetições, elisões e **erros**, utilizando convenções de escrita que se aproximam do não-verbal, nomeadamente os *smileys*, e da imagem sonora da língua – **grafias fonéticas** (Sá e Melo, 2004: 64).

Segundo Benedito (2002: 5), baseando-se em outros autores, parece regressar-se à **oralidade da origem**, em que o saber era carregado por comunidades humanas vivas.⁴⁶

6.3 Jogo e criatividade – um novo estilo em construção

Na ETS, verifica-se a existência de um **jogo de teatralidade** onde todos são personagens/actores (Papert, 1996: 113; Benedito, 2002: 11; Sá e Melo, 2003a: 91), havendo um “jogo de sedução” do outro, em que agradar é o objectivo de todos, prevalecendo a criatividade e a liberdade (Benedito, 2002: 5).

Se tivermos em linha de conta a crescente utilização dos *chats* e as características pessoais mais ou menos criativas que cada utilizador pode demonstrar na comunicação *online*, observamos que a linguagem se transforma e reinventa pela criação de um **código comum**, que é influenciado pelo suporte informático (Sá e Melo, 2003a: 91).

⁴⁶ Também Gaur (1984: 55) menciona a fase inicial da tradição oral, antes da escrita e da tecnologia da informação.

A geração que cresceu com a Internet (**jovens** nascidos após 1990) possui novas formas de leitura e de escrita, baseadas nas suas vivências e experiências (Pinto, 2004: 61-62). Para Crystal (2001: 241-242), a nova linguagem da Internet usada por estes jovens demonstra grande criatividade e diversidade, sendo reveladora da faculdade linguística do falante. Demonstra a linguagem escrita no seu estado mais **primitivo** (Crystal, 2001: 170). Segundo Crystal (2001: viii e 2004: 65), a Internet representa uma provável **revolução linguística**.

Com efeito, não se pode ignorar “the possibility that technology has produced, and is continuing to develop, new ways of transmitting meaning through language” (Mann e Stewart, 2000: 181).

7. Que Língu@ Portugues@ no Ch@t da Internet?⁴⁷

Na comunicação realizada pela Internet cria-se, então, um **estilo próprio** (o “internautês” segundo Benedito, 2002: 10 ou *Netspeak*, segundo Crystal, 2001: 40/2004: 65), caracterizado por:

i) intensificação dos desvios relativamente à norma (Benedito, 2002: 7; Francoia e Gonçalves Filho, 2002; Crystal, 2004: 64);

ii) ausência de disciplina na linguagem, apenas sujeita aos limites da compreensão (Benedito, 2002: 7);

iii) emprego de abreviaturas (Mondada, 1999: 6; Costa, 2000; Pedras, 2001: 485; Benedito, 2002: 10; Francoia e Gonçalves Filho, 2002; Sá e Melo, 2004: 64; Pucciariello, 2004);

iv) utilização de *smileys* ou *emoticons*⁴⁸ (Lloyd, 1993; Argyle e Shields, 1996: 65; Mondada, 1999: 6; Costa, 2000; Pedras, 2001: 485; Francoia e Gonçalves Filho, 2002; Sá e Melo, 2004: 66; Crystal, 2004: 75), ou seja, ícones que simbolizam emoções ou sentimentos. São construídos a partir do teclado, nomeadamente através do uso de sinais de pontuação e de caracteres a que se convencionou atribuir um valor expressivo, devido à sua semelhança com

⁴⁷ Título da obra de Benedito (2002).

⁴⁸ Ellsworth (1994: 382, 384) fala ainda de *communicons* (“communication” e “icon”), em que inclui os smileys e as siglas.

expressões faciais (Sá e Melo, 2004: 66). Podem ser considerados como arte textual efémera (Reid, 1991) – tendo como suporte o ecrã, a escrita vai sofrer a influência da imagem: “a new visuality, a new iconicity, will come into writing” (Kress, 2000: 9);

v) frequentes fenómenos de supressão (Benedito, 2002: 11);

vi) uso de onomatopeias (Benedito, 2002: 11);

vii) uso de estrangeirismos, em particular da língua inglesa (Costa, 2000; Pedras, 2001: 485; Benedito, 2002: 11), que se está a tornar uma língua global (Crystal⁴⁹, 2004: 4), “língua-franca” (Ellsworth, 1994: 489) ou código internacional (Livraghi, 2001);

viii) alongamentos de vogais (Costa, 2000)/ **repetição de letras por ênfase** (Crystal, 2004: 74);

ix) uso excessivo de sinais de pontuação, como pontos de interrogação e exclamação (Costa, 2000; Crystal, 2004: 74) **ou ausência de sinais de pontuação** (Yuri, 2003: 1);

x) utilização de letras maiúsculas, que podem indicar gritos (Ellsworth, 1994: 384; Costa, 2000; Crystal, 2004: 83; Sá e Melo, 2002: 85) **e de letras minúsculas, que podem indicar sussurros** (Costa, 2000);

xi) ausência de letras maiúsculas em locais convencionados (Yuri, 2003: 1) por questão de esforço (Crystal, 2004: 82), o que não afecta a inteligibilidade (Crystal, 2004, 79);

xii) substituição de acentos agudos pela letra “h” (Yuri, 2003: 1);

xiii) quebra nas fronteiras das palavras (Costa, 2000);

xiv) uso de termos específicos/ léxico particular/ do domínio técnico, como *download* e *chat* (Mondada, 1999: 6; Pedras, 2001: 485; Pucciariello, 2004);

xv) existência de formas de tratamento específicas - ex.: alguma gata, alguma menina (Benedito, 2002: 24);

xvi) existência de “indicações cénicas” (Ellsworth, 1994: 384) ou de apartes (Benedito, 2002: 39), que dão conta do estado de espírito dos interlocutores. Nestes apartes, é de salientar

⁴⁹ Em Crystal (2004: 4), há uma síntese de uma sua obra anterior (*English as a Global Language*, 1997), em que este refere o aparecimento do inglês como a primeira língua global.

que são, sobretudo, as acções que costumam ser nomeadas, revelando o que o utilizador está a fazer no momento e em que disposição de espírito se encontra (Benedito, 2002: 39). Assim, há uma verbalização das pistas físicas (ex.: hehehe) e descrição de acções e reacções físicas, como a descrição de movimentos ⁵⁰ (Reid, 1991);

xvii) marcas linguísticas de interactividade, que remetem para a dimensão oral da ETS, nomeadamente o uso de pronomes pessoais (Mondada, 1999: 6), como “eu” e “tu”;

xviii) troca de grafema, nomeadamente “c” ou “qu” por “k”, como fuga intencional à norma, já que este grafema é muito raro em português (Pedras, 2002: 133 -134). ⁵¹

8. A ETS – o desconhecimento da língua portuguesa?

É um ponto de vista corrente acreditar que os desvios da ETS resultam de um desconhecimento da língua.

Contudo, Anis (1998: 154) menciona o esforço cognitivo que os utilizadores frequentemente fazem para se **libertarem dos automatismos** que possuem da língua, apesar de nem sempre conseguirem.

Além disso, o facto de os utilizadores dos programas de *chat* dedicarem, segundo constatou Pedras (2001: 488-489) no seu estudo, algum espaço a reflexões sobre a língua portuguesa, detectando erros ortográficos de outros, bem como procedendo a **correções** do que escrevem, parece indicar que o modo como escrevem não é devido ao desconhecimento da língua materna, no geral.

Crystal (2004: 79) também menciona o facto de a ocorrência de erros na CMC não ser sinónimo de **desconhecimento** da ortografia.

⁵⁰ Argyle e Shields (1996: 60-65) remetem para a presença do corpo na comunicação mediada pelo computador, nomeadamente a existência de palavras que descrevem movimentos corporais, expressões faciais e entoação vocal (nomeadamente “abraço; sorriso; grito”), bem como o uso de *emoticons* (*smileys*). Segundo o grupo Interrogate the Internet (1996: 131), o corpo físico poderá não surgir neste tipo de comunicação, mas o vivencial (“lived body”) é levado para a interacção nas construções discursivas que as pessoas fazem delas próprias e do mundo. Também Moura (2003: 239) remete para a inexistência do corpo mas para a existência e difusão da ideia que o “eu” cria de si próprio. Por seu lado, Reid (1991) afirma que se o aspecto físico é virtual, o sentimental é real.

⁵¹ Pedras (2002: 134), procedendo a uma revisão bibliográfica, afirma que, mesmo nas línguas em que existe, como o inglês, o “k” pode ser usado em vez de “c” (“kool” para “cool”) como “prefixo empático”.

9. A ETS e outras linguagens

Novas normas discursivas estão a ser inventadas e disseminadas na Internet, e estão a influenciar as estratégias textuais de outros tipos de textos, nomeadamente o **texto publicitário** e as obras literárias (Shields, 1996: 3).

Pedras (2001: 488) alerta para o facto de a linguagem publicitária já utilizar algumas das especificidades da ETS, nomeadamente escritas fonéticas e uso de símbolos (Ex.: Mobile fun: podes ser kem kiseres, onde kiseres; 4MOTION).

Malzone (2005) refere que Sylvia Bittencourt compara a linguagem presente na Internet com a **estenografia**, na medida em que ambas são linguagens simplificadas, que têm como objectivo aproveitar melhor o tempo e o espaço.⁵²

A linguagem do **telex** (sistema de telecomunicação caído em desuso) requeria o uso de “h” em vez de um acento, o que se verifica igualmente na ETS.

10. A ETS: a reinvenção da escrita?

Anis (1998) fala da possibilidade da reinvenção da escrita na escrita telemática síncrona no próprio título da sua obra.

Pinto (2004: 73) acredita que as novas tecnologias instigaram a versatilidade e a criatividade humanas numa perspectiva linguística. Crystal (2001 e 2004) refere-se a uma revolução em termos da linguagem, em que a Internet exerce uma importante influência⁵³.

⁵² Miller (1994: xiv), na linha de outros autores, refere-se aos desenvolvimentos estilísticos motivados pela rapidez de escrita, como as abreviaturas e estenografia.

⁵³ De salientar, contudo, que Crystal (2004: 81) refere que as abreviaturas ou outros jogos de palavras não são novos na Internet.

No entanto, de acordo com Oliveira (1997: 72), o computador não cria uma linguagem nova, mas antes possibilita novas utilizações das velhas linguagens. Na opinião de Pedras (2001: 489), a existir de facto uma nova linguagem e escrita, esta ainda se encontra numa fase de emergência, e talvez nunca se cristalize.

Não podemos esquecer o facto de a Internet não ser acessível a todos (cf. Snyder, 1998: xxvi, xxxiii). Além disso, mesmo entre os utilizadores dos *chats*, será que as transformações da linguagem ocorrem de forma sistemática?

Então, será que é possível afirmar que estamos mesmo perante “l’écriture reinventée?”⁵⁴

⁵⁴ Parte do título da obra de Anis (1998).

II PARTE – ESTUDO DE CAMPO

1- Síntese e questões

Na parte teórica deste estudo, foram colocadas várias questões que suscitaram a necessidade de realização de um estudo de campo que permitisse a obtenção de respostas.

Propusemo-nos estudar a **escrita telemática síncrona** que, pelas condições específicas da sua produção/recepção, nos pareceu possuir características que a distinguem da escrita convencionada pela sociedade (o que foi descrito no capítulo III).

Com efeito, é de relevar o facto de esta ser uma escrita que ocorre **em tempo (quase) real** (entre outros: Reid, 1991; Lloyd, 1993; Mann e Stewart, 2000: 11).

Por conseguinte, embora seja comunicação escrita (a qual sempre envolveu um lapso temporal considerável na interacção), este tipo de comunicação mediada pelo computador pressupõe uma dramática redução do tempo de resposta, havendo uma interacção e um *feedback* rápidos (Mann e Stewart, 2000: 181). Daí ser imperativo existir um número mínimo de palavras e dar pouca atenção à ortografia e pontuação (Mann e Stewart, 2000: 187).

Além disso, é usado um novo utensílio e suporte de escrita – o ecrã do computador –, que permite a utilização dos seus recursos gráficos, tornando-se a escrita mais visual (Anis, 1998: 7 e Kress, 2000: 9).

Assim, tendo, por um lado, a pressão do imediatismo e do directo (próprios do registo oral) e, por outro, na ausência de pistas contextuais, sobretudo a nível de situação física (Ellsworth,

1994: 382; Sá e Melo, 2003a: 95; Sá e Melo, 2003b: 109; Mann e Stewart, 2000: 184-185), como acontece num registo escrito, deparámo-nos com as seguintes questões: como poderão os utilizadores da ETS comunicar de forma eficaz? Haverá realmente comunicação ou surgirão ruídos nesta, já que este novo tipo de escrita implica o desvio à norma? E será que este desvio revela algo sobre os conhecimentos interiorizados dos falantes?

Pretendemos, então, verificar como os utilizadores dos *chats* usam a **criatividade**, sendo “criatividade” entendida como uma fuga à norma, possibilitando a criação de sentidos, no entender de Kress (2000: 126).

Encarámos os desvios presentes na ETS, comumente denominados por “**erros**”, numa perspectiva, não punitiva, mas como algo que pode revelar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento, fornecendo pistas para os conhecimentos profundos, interiorizados dos falantes, na linha de Luelsdorff (1987: 77), Pinto (1998:142) e Kress (2000: 8; 116; 126).

O nosso objectivo é verificar se a ocorrência de desvios à norma é aleatória ou se se **podem encontrar regularidades na irregularidade**, as quais possam ser sintomáticas de **conhecimentos interiorizados** dos falantes. Estes conhecimentos presentes na mente dos falantes podem inclusivamente já se ter revelado em fases iniciais da aprendizagem da escrita (mostrando a percepção da fala anterior à aprendizagem formal do conhecimento ortográfico⁵⁵) e em fases da história da escrita, ou demonstrar conhecimentos intuitivos a nível da unidade “sílabas”. A sua ocorrência poderá dever-se à situação específica em que surgem e conhecer limites, nomeadamente a frequência do uso de palavras.

⁵⁵ Convém destacar que a oralidade foi a primeira forma de transmitir o saber (vd. Benedito (2002: 5) e Gaur (1984: 55), no capítulo III, ponto 6.2).

Através da análise dos **erros mais frequentes**, e tendo em conta os aspectos descritos e as questões levantadas no enquadramento teórico, pretendemos verificar se:

i) a ETS esbate as barreiras entre o oral e o escrito (sendo o oral uma representação primária e universal);

ii) esta escrita se está a tornar mais visual, havendo o recurso a imagens, que apelam ao significado e que se podem assemelhar a logogramas;

iii) permanece a influência do conhecimento ortográfico na manutenção, por exemplo, de grafemas que seguem um princípio não fonético mas etimológico ou histórico;

iv) as trocas de grafemas reflectem a aproximação a fases da aprendizagem da escrita (nomeadamente a uma fase fonética) **e/ou uma tentativa de atingir uma ortografia óptima**;

v) é essencial o contexto para a compreensão, eliminando-se o que é acessório a que esta ocorra, ou seja, o previsível pelo contexto (como poderá acontecer com certas convenções da escrita, nomeadamente sinais de pontuação ou maiúsculas);

vi) há uma aproximação a fases iniciais da história da escrita: sistemas logográficos e/ou sistemas consonânticos;

vii) as palavras são lidas com base na correspondência grafema-fonema ou como unidades visuais;

viii) as supressões incidem sobre a unidade “sílabas” ou algum dos constituintes (o Ataque ou a Rima, e nesta o Núcleo ou a Coda), servindo o Ataque e a Rima como unidades funcionais de reconhecimento de palavras;

ix) se pretende estabelecer o formato da sílaba básica;

x) a supressão de grafemas ocorre com palavras mais frequentes;

xi) prevalece a urgência do directo ou a necessidade de comunicação;

- xii) a reinvenção da identidade poderá conduzir a uma reinvenção da escrita;
- xiii) há uma efectiva reinvenção da escrita ou um uso assistemático destes desvios;
- xiv) se, em suma, há uma mudança de escrita e uma possível “reconvencionalização”.

2- Metodologia e descrição do *corpus*

Os dados que constam do estudo de campo foram gravados de um programa de *chats* da Internet, denominado “Bláblá”, e disponível em “<http://bla.aeiou.pt>”.

A **gravação** deste *corpus* decorreu durante o mês de Agosto de 2005, em dias da semana e em diferentes partes do dia: de **manhã** (até às 12h), de **tarde** (até às 20 h) e à **noite** (até às 24h), com o intuito de encontrar diferentes utilizadores.

Foram recolhidas **sessões de 10 minutos** cada, na medida em que era esse o tempo de que dispúnhamos até sermos expulsos da sessão sem participar. Não foi necessário criar um *nickname* para a nossa entrada, tendo-nos sido, automaticamente, fornecido um número de visitante em cada sessão.

Após a recolha, essas sessões foram gravadas no formato de Word, para seu posterior tratamento. A gravação foi efectuada pelo uso dos comandos “Copiar” e “Colar”. Cada sessão ficou gravada num **ficheiro** distinto, e o nome de cada um alude à origem da sessão, ao dia e à hora (ex.: SalaVerão2005bláblá08.08.05 21.10 21.20 ou SalaJardimbláblá08.08.05 21.10 21.20).

A gravação destas sessões não levantou **questões éticas**, uma vez que a informação contida nestes *chats* é pública e, por conseguinte, acessível a qualquer utilizador. O anonimato destes utilizadores é assegurado pelas próprias regras do *chat*, que pressupõem o uso de *nicknames*, como já foi referido no enquadramento teórico.

Foram recolhidos **90 minutos** de conversas no referido *web chat* “Bláblá”, o que pretende ser apenas uma pequena amostra da ETS que podemos encontrar na Internet. Sendo assim, qualquer conclusão daqui retirada é baseada apenas nestes dados, não podendo ser generalizada a toda a escrita telemática síncrona.

Os 90 minutos recolhidos pertencem a **três salas distintas: Verão 2005, Escola e Jardim**. O objectivo da recolha das sessões em diferentes salas foi abranger utilizadores de diferentes idades e sexos, já que os temas debatidos em cada sala eram distintos. Recolheu-se, para cada uma destas salas, uma sessão correspondente a cada parte do dia: **manhã, tarde e noite**. Por vezes, foram efectuadas duas ou três gravações em simultâneo.

Relativamente à **sala Escola**, foram recolhidas e gravadas três sessões:

- **sessão da manhã** – no dia 5 de Agosto de 2005, das 10h45 até às 10h55;
- **sessão da tarde** – no dia 9 de Agosto de 2005, das 15h45 até às 15h55;
- **sessão da noite** – no dia 9 de Agosto de 2005, das 21h30 até às 21h40.

No que respeita à **sala Jardim**, as seguintes sessões foram gravadas:

- **sessão da manhã** – no dia 5 de Agosto de 2005, das 10h45 até às 10h55;
- **sessão da tarde** – no dia 9 de Agosto de 2005, das 14h45 até às 14h55;
- **sessão da noite** – no dia 8 de Agosto de 2005, das 21h10 até às 21h20.

No referente à **sala Verão2005**, há a registar as seguintes sessões:

- **sessão da manhã** – no dia 5 de Agosto de 2005, das 10h45 até às 10h55;
- **sessão da tarde** – no dia 9 de Agosto de 2005, das 15h30 até às 15h40;
- **sessão da noite** – no dia 8 de Agosto de 2005, das 21h10 até às 21h20.

O **número total de palavras** de cada sessão **varia** consideravelmente de acordo com as salas e os períodos do dia em que decorrem as conversas. Vão ser apresentados, de seguida, os números totais de palavras correspondentes a cada sessão. Estes números foram contados automaticamente pelo uso do comando “Contar palavras” do menu “Ferramentas”, tendo-se considerado “**palavras**” todas as sequências de caracteres entre espaços em branco ou entre um espaço e final de intervenção.

Sala Escola:

Sessão da manhã – 204 palavras;

Sessão da tarde – 1444 palavras;

Sessão da noite – 1539 palavras.

Sala Jardim:

Sessão da manhã – 1572 palavras;

Sessão da tarde – 1953 palavras;

Sessão da noite – 1397 palavras.

Sala Verão2005:

Sessão da manhã – 635 palavras;

Sessão da tarde – 1211 palavras;

Sessão da noite – 730 palavras.

Apresentamos, em **síntese**, o seguinte **quadro informativo**, com a **numeração** das sessões gravadas, a sua **origem**, **hora**, **duração**, **número total de palavras** e **número de *nicknames*** dos utilizadores presentes. A contagem de *nicknames* prendeu-se com a tentativa de verificar se a ETS era usada por um número significativo de falantes. Contudo, é impossível saber se o número apresentado reflecte falantes distintos ou não, devido ao já mencionado anonimato.

Sessões	Origem	Hora	Duração	N.º palavras	N.º <i>nicknames</i>
Sessão 1	Sala Escola – Bláblá	10h45- 10h55	10 minutos	204	9
Sessão 2	Sala Escola – Bláblá	15h45- 15h55	10 minutos	1444	54
Sessão 3	Sala Escola – Bláblá	21h30- 21h40	10 minutos	1539	51
Sessão 4	Sala Jardim – Bláblá	10h45- 10h55	10 minutos	1572	33
Sessão 5	Sala Jardim – Bláblá	14h45- 14h55	10 minutos	1953	47
Sessão 6	Sala Jardim – Bláblá	21h10- 21h20	10 minutos	1397	47
Sessão 7	Sala Verão2005 – Bláblá	10h45- 10h55	10 minutos	635	36
Sessão 8	Sala Verão2005 – Bláblá	15h30- 15h40	10 minutos	1211	86
Sessão 9	Sala Verão2005 – Bláblá	21h10- 21h20	10 minutos	730	53
Total	9 sessões	-----	90 minutos	10685	416

3- Análise do *corpus*

Para analisar o *corpus*, foram criadas **categorias** com base em dois totais distintos: o **total de palavras** e o **total de pseudofrases**.

Já referimos, no ponto anterior, o que se considerava como “**palavra**” (sequência de caracteres entre espaços em branco ou entre um espaço e final de intervenção).

No que se refere a **pseudofrase**, esta foi considerada como cada sequência de palavras ou *smileys* ou números que fosse iniciada por qualquer interveniente e terminada com um sinal de pontuação de final de frase, excluindo as reticências (ponto final, de exclamação ou de interrogação) ou sem sinal de pontuação desde que fosse seguido de uma outra intervenção. As reticências foram excluídas dado que indicavam, geralmente, suspensão no meio de uma frase. Pode ser iniciada por maiúscula ou não.

Uma pseudofrase distingue-se de uma **intervenção** (tomada de vez por um utilizador), na medida em que esta poderá conter uma ou mais pseudofrases, desde que separadas por ponto final, de interrogação ou de exclamação. Cada pseudofrase poderá ser constituída apenas por um número, por um *smiley* ou por um endereço de correio electrónico. No caso de ser constituída exclusivamente por um *smiley*, não se considera que haja falta de ponto final.

Quando uma pseudofrase veiculava duas ideias, não sendo, contudo, separada por nenhum sinal de pontuação final, considerou-se que apenas existia uma única pseudofrase.

Eis, então, alguns exemplos de **pseudofrase**:

i) “tens msn”;

ii) “:)”;

iii) “tu”;

iv) “15”;

v) “id???”;

vi) “ainda melhor ta td, queres ter alguma coisa comigo é lololollol”.

O número total de palavras foi analisado em **34 categorias** e foram criadas **7 categorias** com vista à análise das pseudofrases.⁵⁶ Apenas foram excluídos deste estudo os números, os *nicknames* e endereços de correio electrónico que surgiram (visto que eram em número relativamente reduzido e não pareceu que pudessem ser relevantes para o nosso estudo), embora tivessem sido contabilizados no número total de palavras e de pseudofrases.

Como existem várias palavras que podem ser classificadas em mais do que uma categoria, o número de ocorrências não é equivalente ao número total de palavras fornecido. Por outro lado, sempre que, numa mesma palavra, ocorreram dois exemplos de um mesmo fenómeno, este só foi contabilizado uma vez, na medida em que se considerou importante verificar se um dado utilizador usava um determinado fenómeno numa palavra, não sendo profícuo contar todas as sílabas em que esse processo se verificava.

3.1 Categorias

Foram criadas determinadas categorias para organizar/ classificar os desvios encontrados nos programas de *chat*, as quais se inspiraram na tipologia de erros de Girolami-Boulinier (capítulo II), nas características da ETS (descritas no capítulo III), assim como noutras características encontradas no *corpus* que nos pareceram relevantes para o nosso estudo (por poderem evidenciar conhecimentos intuitivos). Surgem também categorias em que se respeita a norma (nomeadamente “palavras sem alteração” e “presença de letra maiúscula em início de pseudofrase”) com o intuito de comparar o cumprimento da norma com o seu incumprimento.

⁵⁶ Repetiu-se uma das categorias (uso de letra maiúscula no início de pseudofrase) no total de palavras do *corpus* e de pseudofrases, uma vez que se considerou que estas palavras indicavam, por um lado, um desvio a uma norma ortográfica e, por outro, a uma convenção da escrita.

As categorias vão ser apresentadas a seguir:

Ausência de letra maiúscula – nesta categoria, estão contidos todos os nomes próprios que não possuem letra maiúscula. Nela se incluem nomes de pessoas e lugares. Quando um nome próprio inicia uma frase, este é colocado nesta categoria e também na categoria “ausência de letra maiúscula em início de pseudofrase”.

Ex.: “coimbra” (Coimbra); “lx” (Lisboa); “daniela” (Daniela); “funchal” (Funchal); “sintra” (Sintra); “madeira” (Madeira).

Maiúsculas – inclui o emprego de letra maiúscula não convencionada em posição inicial (não sendo nome próprio nem em início de pseudofrase), medial ou final de palavra. Pode incidir, inclusivamente, em toda a palavra ou até expressão.

Ex.: “HÁS-de” (hás-de); “lÁ” (lá); “MULHERES” (mulheres); “Noite” (noite).

Queda de Ataque – considera-se queda de Ataque a ausência total de Ataque em qualquer sílaba. A designação “Ataque” inclui Ataques simples (constituídos por uma só consoante) e ramificados (constituídos por duas consoantes). O Ataque vazio não foi alvo de análise. Os casos em que existe uma semivogal que faz parte do Ataque (segundo Andrade e Viana⁵⁷, 1994: 37) não foram incluídos nesta categoria.

Ex.: “kes” (queres); “kidu” (querido); “kida” (querida)

⁵⁷ “quando temos GV, a V [vogal] ocupa uma posição do esqueleto associada ao Núcleo e o G [glide] está associado a uma posição ligada ao Ataque” (Andrade e Viana, 1994: 37).

Queda de parte de Ataque ramificado – consideraram-se, nesta categoria, os Ataques constituídos por duas consoantes. Estão incluídas aqui todas as palavras que apresentam uma queda da primeira ou da segunda consoante, mas não das duas simultaneamente.

Ex.: “tc” (teclas); “ddtc” (donde teclas); “dxtit” (distrito); “bgd” (obrigado)

Queda de Rima completa – incluem-se nesta categoria as palavras em que há uma queda completa da Rima (ramificada ou não ramificada) de uma ou mais sílabas. As palavras em que se verificava a queda de Rima completa em mais de uma sílaba contaram apenas como uma ocorrência.

Ex.: “n” (não); “td” (tudo); “ctg” (contigo); “idd” (idade); “dd” (donde); “td” (tudo); “d” (de); “k” (que).

Queda de Núcleo apenas – nesta categoria, estão inseridas as palavras em que há uma queda completa do Núcleo de uma sílaba (ramificado ou simples), apesar de se manter a Coda da mesma (ainda que seja a propriedade “nasalidade” numa vogal ou ditongo nasal⁵⁸).

Ex.: “bm” (bem); “tclr” (teclar); “tcls” (teclas); “pds” (podes); “dsclp” (desculpa); “dxtit” (distrito).

Queda de parte do Núcleo – inserem-se aqui as palavras em que, numa dada sílaba, cai parte de um núcleo ramificado, geralmente a glide.

Ex.: “o” (ou); “na” (não); “to” (estou)

⁵⁸ Vai-se considerar que a nasalidade vai fazer parte do constituinte silábico Coda (vd. capítulo I).

Queda de Coda apenas – nesta categoria, estão incluídas as palavras que apresentam uma supressão, não de toda a Rima, mas apenas de um dos seus constituintes – a Coda (ainda que esta seja constituída pela propriedade “nasalidade”).

Ex.: “be” (bem); “memo” (mesmo); “poke” (porque); “xi” (sim); “goto” (gosto).

Queda de sílaba – inclui as palavras em que se verifica uma queda total de uma das sílabas.

Ex.: “tá” (está); “nina” (menina); “bgd” (obrigada); “dxc” (desculpa).

Falta de diacrítico – inserem-se nesta categoria todas as palavras em que ocorre uma ausência de um acento (grave, agudo ou circunflexo), de uma marca de nasalidade (til) ou de uma cedilha. Estão aqui incluídas quer as palavras que necessitam do acento para se diferenciarem de outras (palavras homógrafas), quer aquelas em que tal não acontece. De acordo com Girolami-Boulinier (1984: 173), os acentos que permitem esta diferenciação são os diacríticos, sendo os erros de leitura, no que se refere à acentuação, os que acontecem quando a supressão do acento gráfico faz alterar a pronúncia (Girolami-Boulinier: 1984: 174)⁵⁹.

Ex.: “ola” (olá); “nao” (não); “esta” (está); “tambem” (também); “acores” (Açores)

Acrescento de diacrítico – nesta categoria, estão presentes as palavras em que é acrescentado um acento sem ser pressuposto ou violando as regras de acentuação, ou em que uma cedilha é acrescentada, sem que haja necessidade disso. Também se incluíram os casos em que um grafema podia ter a função de um diacrítico (o caso do “m” usado como marca de nasalidade).

Ex.: “ói” (oi); “porquê” (porque); “voçê” (você); “taum” (então)

⁵⁹ Não foi nosso objectivo fazer corresponder a categoria “falta de diacrítico” exactamente aos erros de leitura da tipologia de Girolami-Boulinier, nomeadamente por termos incluído palavras que, na tipologia desta autora, seriam erros de identificação lexical, como “esta” para “está” (cf. Girolami-Boulinier, 1984: 129 e Pinto, 1998: 169 em 2.4, capítulo II)

Troca de acento – fazem parte desta categoria as palavras em que se verifica uma troca de acento.⁶⁰

Ex. á (à)

Escrita fonética – foram incluídas nesta categoria as palavras que apresentavam uma grafia distinta da convencional pela alteração de grafemas, numa tentativa de imitação dos sons produzidos na palavra. Desta categoria se excluem palavras em que, apesar de ocorrer uma troca de grafema, a letra que se altera não corresponde ao som da leitura da palavra naquele contexto linguístico (ex.: xantarem – Santarém). Equivalem aos erros de uso da classificação de Girolami-Boulinier (1984: 129-130), que são os que afectam a forma gráfica da palavra sem afectar a sua forma auditiva.

Ex.: “vocêx” (vocês); “todox” (todos); “xuva” (chuva); “i” (e); “focem” (fossem); “cunhecer” (conhecer); “kem” (quem); “aki” (aqui); “coizas” (coisas); “sertas” (certas).

Escrita fonética com intervenção da forma visual – incluem-se nesta categoria as palavras em que se verifica uma troca de grafema que se considera ser por motivos fonéticos, uma vez que aquele grafema poderia representar aquele som, caso o contexto linguístico não interferisse. Estamos aqui perante o caso de alofones contextuais, em que, para o locutor, a forma visual prevalece sobre o som efectivamente produzido.

Ex.: “lx” (Lisboa); “mxm” (mesmo)

⁶⁰ O exemplo dado insere-se na categoria “incertezas” da tipologia apresentada no ponto 2.4 do capítulo II (Girolami-Boulinier, 1984: 174 e Pinto, 1998: 178).

Ex. “esquese” (esquece); “iso” (isso)

Ex.: “olaa”; “oiii”; “zzzzzzz”; “ahhh”; “LOOOOOOOOOOOOOL”; “oixxxxxx”; “ohhh”;
“bahhhh”; “simmm”; “ggggggggggggggggggggggg”; “buuuuuuuuuu”.

Ex.: “k” (que); “oix” (ois); “xamas” (chamas); “ixo” (isso); “xi” (sim); “i” (e).

Ex.: “ñ” (não)

71

Estrangeirismos – inserem-se em “estrangeirismos” todas as palavras que pertencem a outras línguas, tendo, geralmente, um correspondente em português. Foram também incluídas palavras que constam do dicionário de língua portuguesa⁶², embora surjam em itálico (nomeadamente “tsunami”). As palavras que revelassem fenómenos de supressão (como “ppl, msn” para “people” e “Messenger”) ou de escrita fonética (como “saite” para “site”) foram apenas incluídas nesta categoria, já que isso remetia para questões de estrutura de sílaba na língua inglesa, não cabendo no âmbito do nosso estudo. No caso de estarem incluídas nos termos específicos ou serem siglas, fizeram parte da contagem.

Ex.: “msn” (Messenger); “mail” (correio electrónico); “ya” (sim); “ppl” (people – pessoal); “ok” (está bem).

Novos termos da Internet – nesta categoria, incluem-se todas as palavras que fazem parte da nova realidade da Internet, estando algumas delas na língua inglesa.

Ex.: “tc” (teclar); “msn” (Messenger); “lol” (risada); “nick” (pseudónimo, *nickname*).

Compensação de elementos paralinguísticos – incluem-se nesta categoria todas as palavras que pretendem dar informações relativamente a atitudes ou reacções de quem interage nos *chats*, perante a situação que estão a viver. Estas palavras complementam a situação, caracterizada pela distância entre os interlocutores, sendo uma espécie de “indicações cénicas” (Ellsworth, 1994: 384) ou “apartes” (Benedito, 2002: 39), conforme mencionado no ponto 7, capítulo III.

Ex.: “zzzzz” (dormir); “lol” (risada); “hum” (som de hesitação), “ahhh” (admiração), “xiu” (silêncio).

⁶² Foi consultado o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

Siglas e abrevituras institucionalizadas – cabem nesta categoria todas as palavras constituídas pelas primeiras letras de duas ou mais palavras⁶³, tendo-se considerado irrelevante o facto de estarem ou não com letra maiúscula. Estas estão mais ou menos convencionizadas na sociedade ou estão relacionadas com os novos termos da linguagem da Internet. Inseriram-se nesta categoria também algumas palavras cuja abreviatura é comumente usada na sociedade.

Ex.: slb (Sport Lisboa e Benfica); p.f. (por favor); lol (“laughing out loud”); “lx” (Lisboa); “sr” (senhor).

Ausência de hífen – sempre que, num conjunto de palavras ligadas por um hífen (geralmente forma verbal ligada a pronome), este não surge, ou porque as duas palavras são escritas como uma só, ou porque é deixado somente um espaço em branco entre elas, estamos perante a ocorrência de ausência de hífen.

Ex.: “dame” (dá-me); “pergunteit” (perguntei-te); “defines mo” (defines-mo).

Falta de “h/u” – considera-se ausência de “h/u” todas as ocorrências em que há uma queda de uma destas duas letras quando estas não têm valor fonético, ou seja, quando não se lêem em português.

Ex.: “aki” (aqui); “ker” (quer); “keira” (queira); “sotake” (sotaque); “á” (há); “abituamos” (habitamos).

⁶³ Optou-se por incluir estas palavras em sigla, embora autores como Pedras (2002, 141) afirmem que palavras como “lol” são consideradas acrónimos.

Erro de digitação – surgem palavras que apresentam uma escrita distinta da convencional ou da pretendida devido ao facto de, pela velocidade da escrita, se pressionarem teclas diferentes (e frequentemente próximas) das que se deveriam pressionar. O que acontece por vezes é haver um reconhecimento, por parte de quem escreve, da ocorrência de um erro de digitação e, por conseguinte, uma reformulação da palavra numa tomada de vez posterior, por vezes até com um pedido de desculpa, pelo uso de um recurso do teclado (ex.: *)

Ex.: “ol” (oi); ‘ (?)”, “plá” (olá); “bno” (no); “normqal” (normal); “reclamaçai«o” (reclamação).

Falta de palavra – inserem-se nesta categoria todas as ocorrências em que há a ausência de uma palavra, geralmente pequena e que contribui para a estruturação da frase (determinantes ou preposições).

Ex.: “gostei [de] te”; [o] meu; embarcações [de] pesca

Linguagem informal – incluem-se aqui as palavras que não pertencem a um registo de língua padrão, mas antes familiar ou até calão, ocorrendo mais frequentemente na oralidade. Algumas destas estão também incluídas nas palavras sem alteração.

Ex.: “fixe”; “fode te” (fode-te); “cuscar”; “bazar” (vazar)

Uso de “h” para acento ou prolongamento – nesta categoria, inserem-se todas as palavras em que é usado um “h”, geralmente na posição de final de palavra, ou com o intuito de desempenhar o papel de acento, ou para prolongar a vogal final.

Ex.: “olah” (olá); “kah” (cá); “estouh” (estou); “euh” (eu); “penah” (pena)

Erros linguísticos – resultam de uma incorrecta divisão do contínuo sonoro em unidades discretas, sendo uma palavra dividida em duas.

Ex.: “a baixo” (abaixo); “a pereceu” (apareceu); “privar mos” (privarmos)

Junção de palavras – nesta categoria, estão incluídas todas as ocorrências em que se fundem duas palavras. Geralmente, este conjunto de palavras é composto por uma palavra pequena que contribui para a estruturação da frase. Alguns destes conjuntos já são específicos dos novos termos usados na linguagem da Internet, sendo bem reconhecidos pelos seus utilizadores. Outros remetem para as junções próprias da linguagem falada.

Ex.: “pergunteit” (perguntei-te); “tass” (está-se); “cas” (com as); “né” (não é); “ddtc” (donde teclas); “tdb” (tudo bem).

“X” para [s] ou [z] – incluem-se nesta categoria os casos em que o grafema “x” é usado com valor fonético de [s] e [z].

Ex.: “xim” para “sim”; “baxar” para “vazar”; “xer” para “ser”; “Adixionem” para “Adicionem”.

Outros – nesta categoria incluem-se as palavras que não se encaixam em nenhuma das outras (nomeadamente o acrescento de vários acentos, a introdução de sinais ou criação de sequências sem sentido), ou aquelas em que não se torna clara a mensagem que veiculam.

Ex.: 1a (uma); olé´´e´´e; >; ksdfjaskajslqfpqowfqpwfdq; sebm (?);

Palavras sem alteração – incluem-se nesta categoria as palavras em que não ocorrem alterações, inclusivamente aquelas que estão ligadas à nova linguagem da Internet e que reflectem uma linguagem informal, mas que fazem parte da língua portuguesa. Não estão incluídas nesta categoria as palavras que, apesar de estarem escritas na forma convencional, iniciam pseudofrases mas não possuem letra maiúscula.

Ex.: “ser”; “mais”; “teclas”; “privas”; “ois”; “cala-te”; “aqui”; “contabilidade”; “hoje”.

Sinais excessivos – nesta categoria, estão incluídas todas as ocorrências em que se repete um sinal de pontuação para dar ênfase. O sinal de pontuação pode repetir-se apenas uma vez ou várias.

Ex.: ??; !!!;; ??????????

Falta de pontos finais – nesta categoria, inserem-se os casos em que o final da pseudofrase (declarativa ou imperativa) não é marcado por um ponto final.⁶⁴

Ex.: “ola” (Olá.); “sais da sala” (Sais da sala.); “tenho” (Tenho.); “addicoona me” (Adiciona-me.).

Falta de pontos de interrogação – ocorre quando o final de uma pseudofrase interrogativa não é marcado pelo emprego de um ponto de interrogação.

Ex.: “idd” (Idade?); “16 e tu” (16 e tu?); “dd tc” (Donde teclas?)

Smileys – nesta categoria, inserem-se todos os símbolos, realizados com os recursos do teclado, que pretendem transmitir emoções ou sentimentos (como alegria, tristeza ou curiosidade), actos físicos (como beijos) ou ainda pedidos de desculpa com consequente reformulação do que foi dito.

Ex.: :-) :(ö.ö:)) o-o :-)))) *** * (pedido de desculpa e reformulação posterior)

⁶⁴ Quando uma pseudofrase terminava com reticências, não se considerou que havia falta de pontuação. Casos de pseudofrases constituídas apenas por um *smiley* não fizeram parte desta categoria. As pseudofrases exclamativas não pontuadas foram incluídas nesta categoria, embora não se considere que possuam muita representatividade, na medida em que a emoção é geralmente veiculada pelo uso excessivo de sinais de pontuação, e não pela sua ausência.

Ausência de letra maiúscula em início de pseudofrase – inserem-se nesta categoria todas as palavras que, embora estejam em início de frase, não são distinguidas pelo uso de letra maiúscula.

Ex.: “tens” (Tens); “ddtc” (Donde teclas); “idd” (Idade); “olá” (Olá); “alguem” (Alguém); “oi” (Oi).

Presença de maiúscula no início de pseudofrase – inclui os casos em que uma pseudofrase é iniciada por letra maiúscula.

Ex.: “Es m ou h” (És mulher ou homem?); Sala?

Pseudofrases iniciadas por número, sinal de pontuação, *smileys* ou outros – existem pseudofrases que não são iniciadas nem por letra maiúscula, nem por minúscula. Começam com sinais, números ou smileys, sendo por vezes só compostas por estes. Os endereços de correio electrónico em início de frase foram inseridos também nesta categoria.

Ex.: “15”; “?????”; “:)”; “...”; “***”; “16 e tu”; “manuel_carlos_661@hotmail.com”.

3.2 Resultados

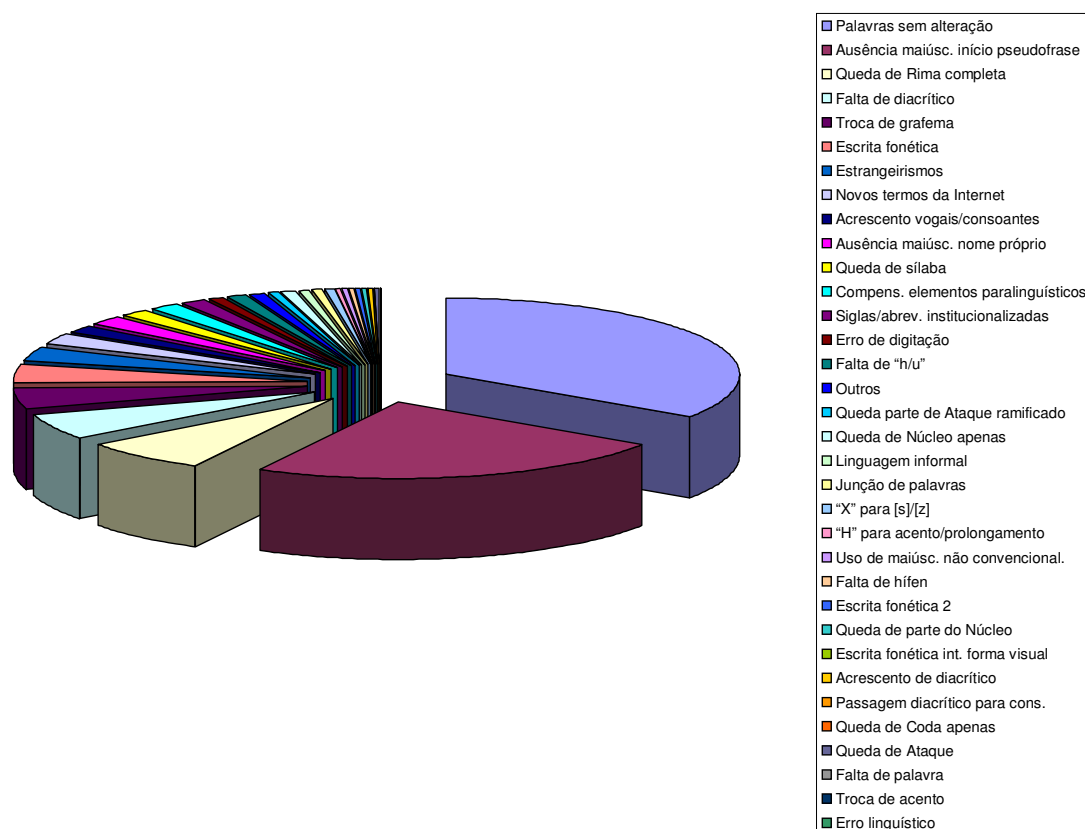
Após a divisão das ocorrências em categorias, obtiveram-se os **resultados** a seguir representados, no que respeita às categorias com base no **número total de palavras**. Estes são apresentados em **ordem decrescente** de representatividade, surgindo, para cada categoria, o **resultado em bruto** por sessão e no total, bem como a **percentagem** correspondente.

Categorias	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Totais	Porcentagens
Palavras sem alteração	48	286	312	777	965	599	119	395	201	3702	34,65%
Ausência maiúsc. início pseudofrase	55	393	350	269	340	279	182	472	192	2532	23,70%
Queda de Rima completa	20	143	140	30	55	68	76	146	57	735	6,88%
Falta de diacrítico	5	96	109	39	86	58	45	109	59	606	5,67%
Troca de grafema	13	88	166	11	38	33	35	62	28	474	4,44%
Escrita fonética	11	82	136	10	32	33	28	57	28	417	3,90%
Estrangeirismos	7	65	86	30	29	26	21	47	30	341	3,19%
Novos termos da Internet	7	25	50	15	23	23	33	35	12	223	2,09%
Acrescentos vogais/consoantes	3	26	28	15	45	23	17	48	4	209	1,96%
Ausência maiúsc. nome próprio	6	44	33	12	27	12	15	45	12	206	1,93%
Queda de sílaba	5	22	32	10	23	20	13	42	14	181	1,69%
Elementos paralinguísticos	2	11	28	28	40	35	8	7	3	162	1,52%
Siglas/abrev. institucionalizadas	1	24	28	20	25	18	8	11	7	142	1,33%
Erro de digitação	6	7	19	13	13	21	8	20	5	112	1,05%
Falta de “h/u”	1	14	32	6	12	10	8	19	6	108	1,01%
Outros	1	19	17	8	23	6	3	5	4	86	0,80%
Queda parte de ataque ramificado	0	13	14	6	3	15	9	17	3	80	0,75%
Queda de núcleo apenas	3	21	21	3	2	0	6	17	4	77	0,72%
Linguagem informal	3	11	13	10	4	0	4	14	2	61	0,57%
Junção de palavras	0	14	18	6	1	6	8	1	3	57	0,53%
“X” para [s]/[z]	2	7	32	0	0	0	4	3	2	50	0,47%
“H” para acento/prolongamento	0	6	36	0	1	0	1	1	0	45	0,42%
Uso de maiúsc. não convencional.	0	2	10	11	10	1	1	1	0	36	0,34%
Falta de hífen	2	6	8	1	4	1	2	5	3	32	0,30%
Escrita fonética 2	0	2	1	6	3	2	2	3	1	20	0,19%
Queda de parte do núcleo	0	4	8	0	2	0	0	2	2	18	0,17%
Escrita fonética int. forma visual	0	7	1	1	2	1	3	1	0	16	0,15%
Acrescentos de diacrítico	1	0	4	3	1	0	3	3	0	15	0,14%
Passagem diacrítico para cons.	0	1	0	1	3	2	2	3	0	12	0,11%
Queda de coda apenas	0	1	4	0	0	2	0	0	0	7	0,07%
Queda de ataque	0	0	1	0	0	0	2	3	0	6	0,06%
Falta de palavra	0	2	0	0	1	1	1	0	0	5	0,05%
Troca de acento	0	0	0	1	2	1	0	1	0	5	0,05%
Erro linguístico	0	0	1	0	1	0	1	1	0	4	0,04%
Totais	147	1049	1388	1073	1476	1017	486	1124	490	8250	100,90%⁶⁵

⁶⁵ Recorde-se que alguns dos erros foram inseridos em mais do que uma categoria e que *nicknames* e endereços de correio electrónico (por exemplo) não fizeram parte deste estudo, pelo que o total não corresponde a 100%.

Eis o gráfico que ilustra estes resultados:

Resultados das categorias com base no total de palavras

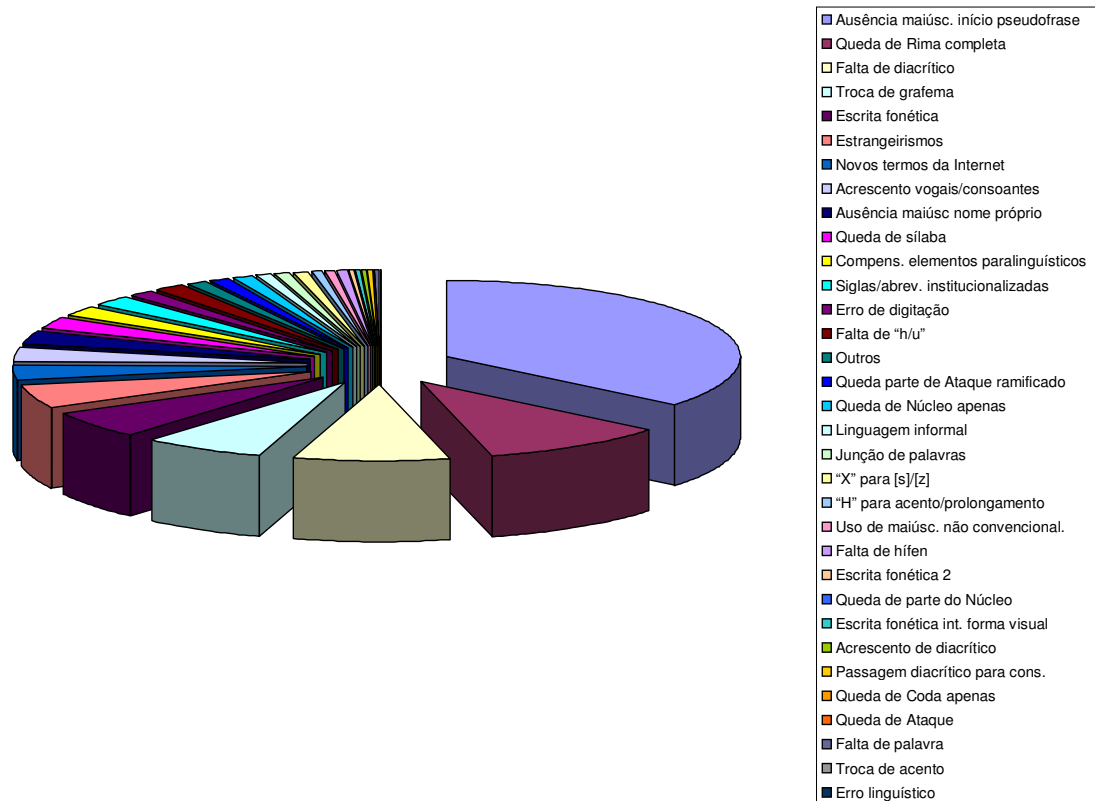


Como se pode observar pelas grelhas dos resultados gerais do total de palavras, o que mais ocorre é a **não-alteração de palavras**, com 34,65%.

No entanto, como o que interessa sobretudo neste estudo é quantificar a ocorrência de **desvios à norma**, estes vão ser a seguir representados, em forma de tabela e de gráfico, tendo sido calculados com base **no número de palavras em que ocorriam erros**.

Categorias	Percentagem com base no total de desvios
Ausência maiúsc. início pseudofrase	36,30%
Queda de Rima completa	10,53%
Falta de diacrítico	8,68%
Troca de grafema	6,79%
Escrita fonética	5,97%
Estrangeirismos	4,88%
Novos termos da Net	3,19%
Acrescento vogais/consoantes	2,99%
Ausência maiúsc nome próprio	2,95%
Queda de sílaba	2,59%
Compensação dos elementos paralinguísticos	2,32%
Siglas/abrev. institucionalizadas	2,03%
Erro de digitação	1,60%
Falta de “h/u”	1,55%
Outros	1,23%
Queda parte de Ataque ramificado	1,15%
Queda de Núcleo apenas	1,10%
Linguagem informal	0,87%
Junção de palavras	0,82%
“X” para [s]/[z]	0,72%
“H” para acento/prolongamento	0,64%
Uso de maiúsc. não convencionada	0,52%
Falta de hífen	0,46%
Escrita fonética 2	0,29%
Queda de parte do Núcleo	0,26%
Escrita fonética int. forma visual	0,23%
Acrescento de diacrítico	0,21%
Passagem diacrítico para cons.	0,17%
Queda de Coda apenas	0,10%
Queda de Ataque	0,09%
Falta de palavra	0,07%
Troca de acento	0,07%
Erro linguístico	0,06%

Resultados do total de desvios (%)



Podemos verificar que, entre as palavras com pelo menos uma alteração, é mais corrente a **ausência de maiúscula em início de pseudofrase** (36,30%), seguida de **queda de Rima completa** (10,53%), **falta de diacrítico** (8,68%), **troca de grafema** (6,79%) e **escrita fonética** (5,97%). Os estrangeirismos e os novos termos da Internet são as categorias a seguir mais representadas, acima dos 3% de ocorrências. Acima dos 2% surgem as categorias “acrescentos de

vogais/consoantes”, “acrescento de maiúscula em nome próprio”, “queda de sílaba”, “compensação dos elementos paralinguísticos” e “siglas ou abreviaturas institucionalizadas”.

Com menor representatividade encontram-se as categorias “falta de palavra” (0,07%), “troca de acento” (0,07%) e “erro linguístico” (0,06%).

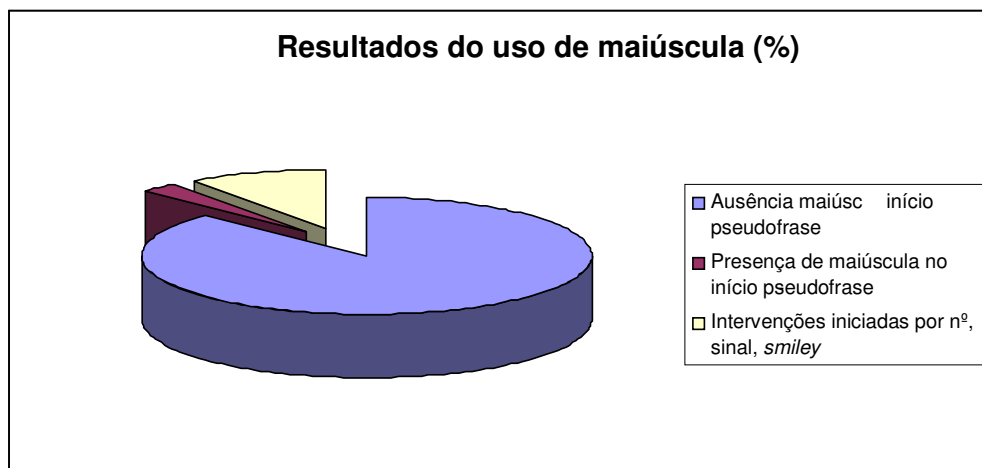
No que se refere aos **resultados que tiveram em linha de conta o número de pseudofrases**, analisou-se, por um lado, o **uso de maiúsculas** em início de pseudofrase (nas categorias “ausência de maiúscula no início de pseudofrase”, “pseudofrases iniciadas por número, sinal de pontuação *smileys* ou outros” e “presença de maiúscula no início de pseudofrase”) e, por outro, o **uso de sinais de pontuação** (“falta de pontos finais”, “falta de pontos de interrogação”; “sinais excessivos” e “*smileys*”). Eis as tabelas dos resultados obtidos.

Categorias	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Totais	Porcentagens
Ausência maiúsc. início pseudofrase	55	393	350	269	340	279	182	472	192	2532	87,31%
Pseudofrases iniciadas por nº, sinal, <i>smiley</i>	9	36	55	22	26	44	20	60	17	289	9,97%
Presença de maiúscula no início pseudofrase	0	5	7	18	36	4	2	7	0	79	2,72%
Totais	64	434	412	309	402	327	204	539	209	2900	100%

Categorias	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	Totais	Porcentagens
Falta de pontos finais	41	232	260	183	253	193	102	324	121	1709	58,93%
Falta de pontos de interrogação	14	68	29	6	25	17	42	103	42	346	11,93%
Sinais excessivos	2	32	33	36	51	24	10	25	8	221	7,62%
<i>Smileys</i>	0	3	40	23	25	68	0	15	0	174	6%
Totais⁶⁶	57	335	362	248	354	302	154	467	171	2450	84,48%

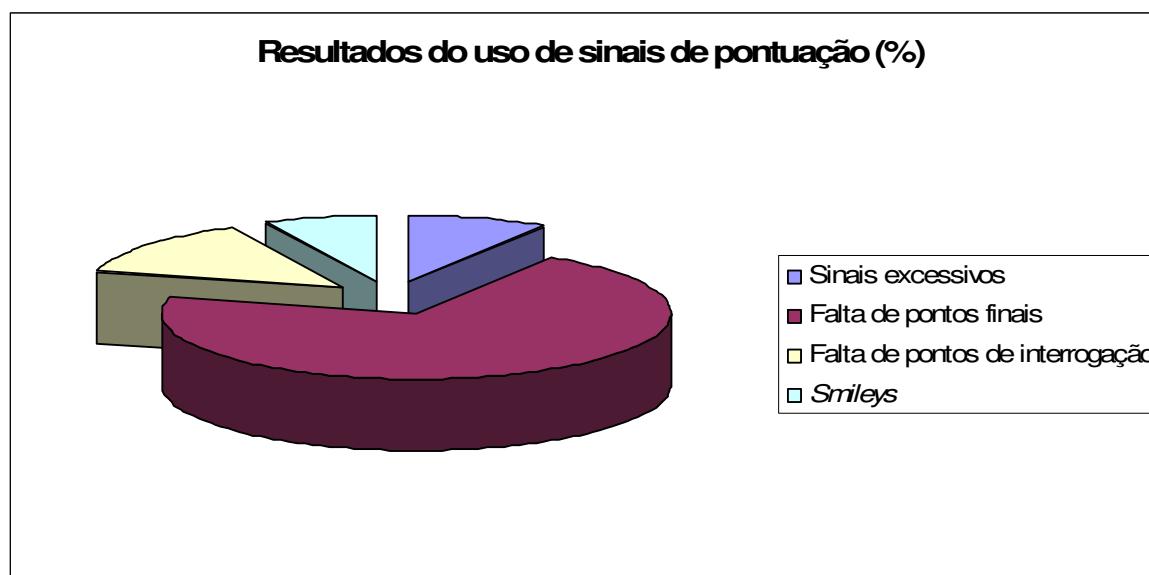
⁶⁶ O total não equivale a 100% porque a percentagem que falta corresponde ao uso correcto de sinais de pontuação, a qual não foi contabilizada em cada sessão. No entanto, vê-se que o desvio predomina (com 84,48%) sobre o cumprimento da regra.

O gráfico seguinte demonstra os resultados no que se refere ao uso de maiúsculas no início de pseudofrase.



No início de pseudofrase, **predomina claramente a ausência de letra maiúscula** (87,31%), havendo uma percentagem bem reduzida de preservação do seu uso (2,72%). Os restantes 9,97% correspondem a pseudofrases iniciadas por *smileys*, números, endereços ou *nicknames*.

Relativamente ao **uso de sinais de pontuação**, apresentam-se, de seguida, os resultados em forma de gráfico.



Este gráfico só retrata as situações irregulares (relevantes para o nosso estudo): o uso excessivo de sinais de pontuação, a sua ausência ou a ocorrência de *smileys*.

Os **casos de ausência de pontuação predominam** sobre os casos em que os sinais de pontuação são usados em excesso – 58,93% de falta de pontos finais e 11,93% de falta de pontos de interrogação para 7,62% (de sinais excessivos).

4. Discussão de resultados

Pelos resultados apresentados, podemos concluir que se **destaca o número de desvios** em relação à norma no que respeita às regras de ortografia, mas sobretudo no que se relaciona com o uso de convenções de escrita, nomeadamente o recurso a sinais de pontuação.

A presença deste tipo de desvios aponta para o facto de a ETS:

- i) ser um sistema híbrido entre oral e escrito;**
- ii) não respeitar as convenções da escrita;**
- iii) ser em parte influenciada pelo conhecimento ortográfico;**
- iv) possuir supressões que afectam a estrutura da sílaba;**
- v) estar relacionada com determinadas fases da aprendizagem da escrita e da leitura;**
- vi) ser influenciada pela pressão do imediatismo;**
- vii) ser, possivelmente, um novo código, com características distintas;**
- viii) ser o resultado de uma reinvenção da identidade e da escrita.**

Perante a necessidade de escrever rapidamente, por um lado, e comunicar de forma eficaz, por outro, será que os utilizadores dos *chats* estão a utilizar um novo código que lhes permita adaptarem-se a este tipo de comunicação mediada pelo computador?

i) Entre o oral e o escrito

A distinção entre oralidade e escrita foi descrita no ponto 6.2 do capítulo II, e o facto de a ETS possuir características de oralidade e escrita foi referido em 1.3 (capítulo III).

Assim, sendo o oral uma representação primária da língua (enquanto a escrita é secundária, de acordo com Rogers (2005: 2), o que corresponde à perspectiva fonocêntrica da linguística), será que este vai influenciar a ETS, evidenciando os conhecimentos linguísticos dos falantes?

A ligação entre a escrita (e a ortografia) e o oral tem sido referida por vários autores e considera-se importante sintetizar os aspectos já mencionados antes de procedermos à nossa análise neste âmbito.

Miller (1994: xiv) e Calvet (1997: 15) mencionam a ligação da escrita e dos sistemas de escrita ao oral, e Anis (1998: 12) considera-a uma representação da língua falada, à qual assegura conservação e difusão, podendo-se afirmar que a pronúncia e a ortografia representam o centro da relação entre textos escritos e orais de uma linguagem (Sgall, 1987:10). Também de acordo com Catts *et al.* (1997: 34), os grafemas no texto escrito representam fonemas no discurso oral. Na perspectiva de Derwing e Dow (1987: 171), a ortografia apresenta normas para representar uma língua na forma escrita.

Uma das especificidades da escrita sobre a qual vamos incidir é o emprego de sinais de pontuação, de hífenes e de maiúsculas, já referido por Lotz (1972: 11), no capítulo II, ponto 1.3.

No que respeita à ETS, esta é considerada, por vários autores, um **sistema híbrido** entre fala e escrita (cf., em 1.3 do capítulo III, Mondada (1999: 6), Mann e Stewart (2000: 182); Costa (2000), para dar apenas alguns exemplos).

Com efeito, a ETS, enquanto linguagem verbal e escrita, não depende da linguagem corporal, das expressões faciais e da entoação (Mann e Stewart, 2000: 184-185), próprias do discurso oral (Carvalho, 1998: 151-152 e Vilela, 1999: 403-404), sendo necessário o uso de recursos para compensar a linguagem paralinguística (Costa, 2000). É devido a isto que a escrita se encontra

cada vez mais ligada ao visual (Anis, 1998: 7), possuindo uma nova iconicidade (Kress, 2000:9), daí resultando o uso de *smileys*.

Apresenta também um estilo sobretudo coloquial, com a ocorrência de erros; aproxima-se da imagem sonora da língua: grafias fonéticas (Sá e Melo, 2004: 64), que se prendem com a reprodução da realização fonética das palavras.

Tendo em conta estas características do oral e da escrita, bem como a sua interligação, procuraremos verificar se, no nosso *corpus*, a oralidade tem influências na ETS quer a nível do **uso de grafias fonéticas**, quer no âmbito da **utilização de elementos que permitem compensar a inexistência de pistas contextuais**, quer a nível do **registo coloquial/informal**, quer ainda no que se refere à **ausência de convencionalizações da escrita** (nomeadamente as maiúsculas, sinais de pontuação e hífenes).

Para analisarmos, então, o compromisso entre oral e escrita na ETS, vamos debruçar-nos sobre as categorias de desvios apresentadas a seguir, cujos resultados já foram referidos.

As categorias “escrita fonética”, “escrita fonética 2”, “troca de grafema”, “erros linguísticos”, “junção de palavras”; “x para [s]/[z]” e “queda de h/u” vão ser analisadas com o intuito de verificar **o uso de grafias fonéticas no nosso corpus**; a análise das categorias “compensação dos elementos paralinguísticos”, “acrescento de vogais/consoantes”, “h para prolongamento”, “uso de sinais excessivos⁶⁷” e “*smileys*” visa comprovar o **emprego de elementos que permitem compensar a inexistência de pistas físicas contextuais** e, por último, serão observados os resultados da coluna “linguagem informal”, a fim de demonstrar o recurso à **linguagem informal/coloquial**, própria de um registo oral. Relativamente às **convencionalizações da escrita**, estas serão tratadas posteriormente.

⁶⁷ Considerou-se importante analisar o uso de sinais excessivos neste momento, embora este se prenda com os resultados tendo em conta o número total de pseudofrases, devido aos seus efeitos de ênfase e por conferir emotividade.

Assim, no que se refere às **grafias fonéticas**, convém lembrar (vd. Capítulo II) que o português é uma língua cuja ortografia tem uma maior influência fonética do que línguas como o inglês (Pinto, 1998: 140), prevalecendo, assim, a transparência fonémica, embora existam aspectos mais opacos, motivados, sobretudo, pela etimologia e pelo contexto linguístico (cf. Duarte, 2000: 395 e ss. e Scliar-Cabral, 2003a e 2003b). Consideramos que é nestes aspectos que poderão surgir desvios à norma, grafando-se uma palavra de uma forma distinta da convencionalizada, de maneira a reproduzir os sons que se produzem e ouvem.

Podemos verificar que, no presente estudo, a categoria “**escrita fonética**”, que reflecte as “grafias fonéticas”, está entre os erros mais representados (5,97%)⁶⁸, estando ligada à troca de grafema (6,79%).

Com efeito, a forma como os utilizadores dos programas de *chat* escrevem revela uma **influência da oralidade**, na medida em que vários sons são grafados da mesma forma como se lêem. Isto implica uma troca de grafema, ou seja, o uso de um grafema distinto do convencionalizado, mas que se aproxima da forma fonética da palavra (nomeadamente “x” para [ʃ], convencionalmente grafado como “s”, “k” para [k], convencionalmente grafado como “c” ou “qu”).

De facto, estes utilizadores parecem estar a criar uma espécie de **código comum**. Podem estar a realizar uma espécie de mudança ortográfica, baseando-se na pronúncia das palavras, o que não implica que esta se vá realizar efectivamente (através de uma reforma ortográfica).

Na verdade, este código mantém as formas tradicionais (um mesmo utilizador usa e reconhece palavras com escrita fonética ou convencional – “ois” e “oix”; “aqui” e “aki”; “i” e “e”).

Por outro lado, há ocorrências em que a alteração da grafia da palavra muda a forma como esta se lê, não se podendo considerar escrita fonética. Contudo, para o falante, esta alteração poderá ser considerada como tal, não sendo claro se é intencional da sua parte esta transgressão à

⁶⁸ Não ser retomadas as percentagens que respeitam ao total de desvios.

norma. É o caso de palavras como “esquese” para “esquece” e “iso” para “isso”, incluídas numa categoria denominada por “**escrita fonética 2**”, a qual não se encontra muito representada (0,29%). Esta poderá veicular a ideia da confusão gerada no falante pela falta de transparência em alguns aspectos da ortografia do português. Além disso, pode ser reflexo do seu desejo de eliminar grafemas que já representaram oposições fonológicas, as quais se encontram, hoje em dia, obsoletas (como os grafemas “c^e”, “i”, “ç”, “s”, “ss”, que geram algumas dúvidas, como no já referido caso de “esquese” para “esquece”)⁶⁹.

A **troca de grafemas** tem, geralmente, o intuito de representar os sons da fala.

Contudo, há casos em que a troca de um grafema não parece conduzir à formação de uma grafia fonética (nomeadamente “voxa” para “vossa”, “xim” para “sim”, “Adixionem” para “Adicionem”, “xer” para “ser”, “lx” para “Lisboa” e “mxm” para “mesmo”).

Os casos de “lx” e de “mxm” foram incluídos numa outra categoria (“escrita fonética com intervenção da forma visual”), a ser abordada posteriormente.

Por sua vez, no que se refere aos outros casos apresentados, foi observado que havia algo em comum: o facto de se usar “x” para representar o som [s]. Embora este grafema possa ter esse valor fonético, em palavras como “auxílio”, não detém esse valor em posição inicial de palavra, e qualquer falante possui essa intuição. Então, como justificar palavras como “xer” ou “xim”?

Poder-se-á talvez afirmar que o grafema “x” está a ganhar esse valor fonético para certos utilizadores (talvez de uma camada mais jovem, já que estes casos surgem especialmente na sala “Escola” que, pelos temas e formas de conversa, nos pareceu ser utilizada pelos adolescentes). O grafema “x” terá começado, hipoteticamente, por representar os grafemas “ss” (que permitem grafar o som [s]) em palavras como “vossa” (escrita “voxa”), o que representaria um maior esforço⁷⁰. Depois, esse valor fonético terá sido transferido para o grafema “c”, quando este

⁶⁹ De recordar que o sistema do português mais antigo possuía quatro sibilantes, correspondendo os grafemas a realizações fonéticas distintas (Cintra, 1983: 152). No entanto, isso já só se mantém em algumas zonas do país (vd. Introdução).

⁷⁰ A nossa experiência permite-nos verificar que esse uso é comum em mensagens de telemóvel, que surgem, por exemplo, em rodapés de programas televisivos, em que grafar “ss” implica um aumento de necessidade de tempo e de gestos/esforço.

representa o fonema [s] (nomeadamente no caso de “Adixionem” para “Adicionem”), e para o grafema “s” em posição inicial de palavra. Contudo, devemos realçar que se trata de uma mera suposição.

Esta alteração poderá revelar uma intuição do falante, já que há a adopção de um grafema (o “x”) que é um caso de verdadeira irregularidade, podendo ter vários valores fonéticos: [s], [ʃ], [ks] e [z] (Veloso, 2005b: 60).

Então, verificamos **casos de troca de grafema em que se usa um grafema:**

i) para representar um fonema que poderia ser grafado de duas formas (“k” para “c” ou “qu”), sendo que “c” também é convencionalmente usado para representar o fonema [s] (num contexto determinado) e “qu” pressupõe a grafia de uma letra sem valor fonético: o “u”; como o grafema “k” é raramente usado em português, pode mostrar uma fuga intencional à norma (Pedras, 2002: 134);

ii) para representar um dígrafo⁷¹ (“xama” para “chama”);

iii) para realizar uma grafia fonética (“oix” para “ois”);

iv) que, embora possa alterar a forma fonética da palavra, isso pode não ser claro para o utilizador, já que esse grafema pode ser representativo desse som em outros contextos linguísticos (“esquese” para “esquece”);

v) que, embora não represente, convencionalmente, um fonema em determinados contextos linguísticos, e o utilizador tenha conhecimentos interiorizados que lhe transmitam essa ideia, é usado com essa função (“xer” para “ser”), talvez demonstrando uma forma intencional de criar um código próprio.

⁷¹ Considerou-se “dígrafo” toda a sequência de duas letras que correspondem a um só fonema (nomeadamente “ch”, “lh”, “nh”, “rr”, “ss” e “qu”). O último está também enquadrado no caso i).

Nos casos em que ocorrem efectivamente **grafias fonéticas**, está a privilegiar-se o grafema enquanto **unidade relacional** (cf. as abordagens relativamente aos grafemas de Ruszkiewicz (1976: 37-46; 57), no II capítulo, 2.2) e o **princípio fonético**, sobre o etimológico e o histórico (princípios formulados por Courtenay *ap.* Ruszkiewicz (1976: 27) – cf. 2.2, capítulo II).

Além disso, estamos, em parte, perante uma **aproximação a uma ortografia óptima** ou ideal, em que a correspondência grafema-fonema e fonema-grafema seria perfeitamente sistemática e isomórfica – um grafema corresponderia a um fonema e um fonema a um grafema (Veloso, 2005: 49-50). De facto, o grafema “k” corresponderia ao fonema [k], convencionalmente grafado como “c” e “qu”; o fonema [ʃ] seria grafado como “x”, quando é convencionalmente representado por “s”, “x” ou “ch”⁷².

Todavia, o “x” serviria para representar também o fonema [s] (em “Adixionem, xer”), não havendo, por conseguinte, uma relação biunívoca entre grafema e fonema.

Além disso, estas alterações estão longe de ser sistemáticas, não sendo usadas em inúmeras palavras.

Com efeito, se houvesse uma tentativa sistemática de escrever os sons conforme se ouvem, então seria de esperar que grafemas sem valor fonético (como “h” em “hoje” ou “u” em “aqui”) fossem eliminados de forma sistemática.

Para isso, criámos uma categoria em que este fenómeno fosse contemplado e chegámos à conclusão de que há uma supressão destes grafemas (1,55%), mas não se pode afirmar que esta supressão se verifique sistematicamente. Com efeito, no levantamento realizado de palavras em que não ocorria qualquer tipo de alteração, existem várias em que esses grafemas foram preservados (ex.: “Há; quebrou; homens; quintal; aqui; brinques; fresquinho; porque; pequenos; que”).

Além disso, no caso dos dígrafos, que pressupõem um aumento de esforço, já que representam apenas um som, apenas o “ch” e o “qu” é que são representados com alguma

⁷² Isto implica que existe uma relação multívoca entre grafema e fonema, já que um fonema pode ser representado por mais do que um grafema, o que não corresponde a uma escrita ideal.

frequência por um grafema diferente: o “x” e o “k”, respectivamente. Já o “lh” e o “nh” são representados, geralmente, da forma convencional. No que se refere a “ss” e “rr”, apenas há alterações no primeiro caso (“ss” representado como “x” ou “s”, numa ocorrência), mas não muito frequentemente, no nosso *corpus*.

O que é que isto pode representar acerca dos conhecimentos linguísticos dos falantes?

Em primeiro lugar, mostra que estes reconhecem que os dígrafos “ch” e “qu” representam apenas um fonema, apesar de serem constituídos por dois grafemas, e que reconhecem a existência de grafemas que podem representar os fonemas a que correspondem.

No caso de “lh” e “nh”, não existe nenhum grafema isolado que os represente, e os falantes optam por mantê-los, em detrimento de importar um símbolo estrangeiro (poderia ser “ñ”, mas este é usado com outro significado) ou criar um símbolo próprio. O mesmo acontece com “rr”, que costuma ser mantido no nosso *corpus*. A sua redução a “r” mudaria o som da palavra, o que é reconhecido mais ou menos intuitivamente pelos sujeitos falantes.

A manutenção dos dígrafos corresponde à preservação da grafia convencional, apelando para as imagens ortográficas construídas pelos utilizadores, na medida em que a ortografia pode estar ligada à noção de palavras como imagens (cf. Kress (2000: 1-2) e Reitsma (1997: 216), no capítulo II).

Assim, os utilizadores destes programas de *chat* poderão ter presentes as imagens visuais mentais das palavras, estando influenciados pelo conhecimento ortográfico (o que vai ser desenvolvido posteriormente).

A influência do oral também se pode fazer sentir na forma como as **palavras são segmentadas do contínuo sonoro** (cf. Kress (2000: 23) e Girolami-Boulinier (1984: 133), que menciona os erros de individualização ou identificação lexical).

Assim, há casos em que duas palavras aparecem juntas, o que é contemplado na categoria “junção de palavras” e casos em que uma palavra é segmentada em duas, que surgem na categoria “erros linguísticos⁷³”.

No que se refere à **junção de palavras**, pelos exemplos de ocorrências que nos surgiram (“pergunteit” para “perguntei-te”; “tass” para “está-se”; “cas” para “com as”; “né” para “não é”; “ddtc” para “donde teclas”; “tdb” para “tudo bem”; “dir” para “de ir”), não nos parece que haja um desconhecimento por parte do falante, mas antes uma tentativa de economizar esforço quer imitando o registo oral (em palavras como “cas”, “né” e “dir”), quer pelo uso de expressões já bem conhecidas dos utilizadores da Internet (“tass”, “ddtc” e “tdb”).

Frequentemente, há a junção de palavras em que uma é um pronome clítico, como “te” ou “se”, ou uma palavra gramatical (“o”, “de”) ou de dimensão reduzida (“não, bem”).

Relativamente aos **erros linguísticos**, o seu emprego é muito pouco representativo (0,06%, sendo o desvio com menor frequência no nosso *corpus*). Como a divisão de uma palavra em duas não acarreta nenhum tipo de economia, acreditamos que estes erros revelam as dificuldades dos falantes quanto à segmentação correcta do contínuo sonoro em unidades discretas, estando influenciados pelo registo oral (dificuldades comprovadas em estudos de aprendizagem da ortografia, nomeadamente por Valtin (1997: 185), o que será alvo de análise posterior).

De facto, exemplos como “a baixo” para “abaixo” e “privar mos” para “privarmos” revelam uma deficiente segmentação e análise da cadeia sonora, o que é acentuado pela possibilidade de divisão em duas palavras existentes na língua.⁷⁴ Isto sugere que o falante procura, intuitivamente, dar sentido ao que ouve, usando estratégias que conduzem ao significado. A segmentação correcta é aprendida na escrita, transmitida por via escolar, o que vai condicionar as intuições dos falantes, que percebem naturalmente a fala como um todo contínuo, no qual a divisão em palavras não é evidente.

⁷³ De lembrar que estes foram definidos como a segmentação incorrecta do contínuo sonoro, dividindo uma palavra em duas.

⁷⁴ “Inserir mos” revela ainda um erro a nível da flexão verbal.

Tanto os resultados da categoria “junção de palavras” como “erros linguísticos” são exemplos de quebras nas fronteiras das palavras presentes na ETS, o que é também atestado por Costa (2000) (vd. 7 – capítulo III).

Ainda no que se refere ao facto de se esbaterem as barreiras entre o oral e o escrito na ETS, não nos podemos esquecer da importância da criação de **estratégias que permitam comunicar** de forma eficaz, embora **sem a existência do contexto**.

Para isso, há que recorrer à verbalização das pistas físicas/attitudes, nomeadamente das gargalhadas, segundo autores como Reid (1991), Argyle e Shields (1996: 60-65) e Benedito (2002: 39). Recorre-se também a *smileys* (cf., a título de exemplo, Lloyd (1993) e Mondada, 1999: 6), no capítulo III, ponto 7).

No nosso estudo, foi dada atenção a estes aspectos, nas categorias “compensação dos elementos paralinguísticos”, “acrescento de vogais/ consoantes”, “h para prolongamento”, “sinais excessivos” e “*smileys*”.

Todos estes aspectos têm como finalidade transmitir a **atitude do falante**, que pode clarificar vários aspectos da mensagem: a ênfase dada a algum elemento, a ironia e o sarcasmo, os sentimentos ou as reacções a algum comentário. Estes elementos são uma espécie de “indicações cénicas” (nas palavras de Ellsworth, 1994: 384), nesta espécie de “jogo de teatralidade” onde todos são personagens/ actores (Papert, 1996: 113; Benedito, 2002: 11; Sá e Melo, 2003a: 91).

São usados, no nosso estudo, **elementos que compensam a ausência de elementos paralinguísticos** (como onomatopeias – “zzzzzz”, “rsrsrs” e a referência a gargalhadas – “lol”, “ehehehe”).

Por outro lado, há também o recurso ao **acrescento de vogais ou consoantes** (também atestado por Costa (2000) e Crystal, 2004: 74) para enfatizar determinada palavra (como afirma

o último autor), alongando-a (o que corresponde aos prolongamentos de palavras do discurso oral). É o caso de palavras como “olaa; oiii; zzzzzzz; ahhh; LOOOOOOOOOOOOOL; oixxxxxx; simm; buuuuuuuuu”. Estas palavras têm uma representatividade de 2,99% do total de desvios.

Nestes casos, tanto ocorre o alongamento de vogais como de consoantes.

Seria de esperar que o alongamento recaísse sobre a vogal tónica, como no discurso oral. Isso acontece em casos como “LOOOOOOOOOOOOOL” e “olaa” (palavra em que o acrescento do outro “a” poderá funcionar como um diacrítico – um acento), mas não em casos como “oiii”, em que recai sobre a glide, nem em casos como “oixxxxxx; simm; ahhh”, em que recai sobre uma consoante. Se em “oixxxxxx”, o alongamento é possível, já que o fonema é fricativo, em “simm”, estamos perante um fonema oclusivo, que não se pode alongar desta forma, e em “ahhh”, estamos perante um grafema sem valor fonético, cujo acrescento poderá indicar um alongamento da vogal.

Consideramos que os prolongamentos nestes casos (em que se alongam glides ou consoantes), como decorrem em posição de final de palavra, e já que não veiculam o que realmente acontece no discurso oral, demonstram a influência do conhecimento ortográfico na mente dos utilizadores dos programas de *chat*. Com efeito, não transmitem uma intuição original dos falantes, mas antes o código convencional imposto, que provoca a repetição do grafema que se demarca graficamente pela sua posição em final de palavra.

A funcionar também como elemento de prolongamento aparece o “h”, geralmente em posição de final de palavra, em palavras como “estouh; euh; penah” (o que vai ser alvo de análise posterior).

Para veicular sentimentos de admiração ou surpresa, recorre-se ainda ao **uso excessivo de sinais de pontuação**, frequentemente de pontos de exclamação ou de interrogação. Esta categoria representa 7,62% do total de pseudofrases, demonstrando o conhecimento, por parte dos falantes, da necessidade de enfatizar as mensagens e podendo veicular padrões entoacionais,

próprios do discurso oral. Assim, os falantes mostram um conhecimento acerca do papel dos sinais de pontuação na escrita.

Não devemos menosprezar a importância do **emprego de smileys** (6% do total de pseudofrases), que são uma forma de representar, graficamente, as emoções do sujeito que fala – alegria- :-) ou tristeza- :(, ou até as suas acções.

Pode considerar-se que estas imagens são uma espécie de logogramas⁷⁵ (já descritos no capítulo II, segundo Calvet (1996: 12), Gaur (1984: 16) e Kress, 2000: 3), já que são símbolos que transportam um significado, não remetendo para a decodificação fonológica. Poderiam ser considerados elementos globais (símbolos), usados a par dos literais (letras), nas palavras de Lotz (1972: 118-119). Podem também estar ligados a fases iniciais da escrita, já que, de acordo com Calvet (1996: 72), todas as línguas têm uma origem pictográfica, tendo as primeiras escritas, em larga medida, uma fase ideográfica, em que os símbolos tentavam imitar a coisa denotada. A escrita é, na perspectiva de Calvet (1006: 23), uma forma de picturalidade, tendo as pinturas sempre sido importantes formas de armazenamento de informação (Gaur, 1984: 32 - vd. 1.1, capítulo II).

A aproximação dos *smileys* a símbolos que imitam a coisa denotada (expressões faciais, de acordo com Sá e Melo, 2004: 66) pode ainda simbolizar uma tentativa de universalidade, já que a imagem se está a converter, novamente, numa forma privilegiada de comunicação a nível internacional (Gaur, 1984: 36 – vd. 1.1, no capítulo II).

Assim, os *smileys* podem remeter para conhecimentos intuitivos, uma vez que se assemelham a fases iniciais dos sistemas de escrita (fases pictográficas, que subsitem em sistemas como o chinês), bem como da aprendizagem da escrita, podendo veicular mensagens a nível universal. Recordando o caso da criança que juntou, de forma criativa, o sistema alfabético com o logográfico e ainda com imagens criadas por si próprio para exprimir ideias (descrito no ponto 2.1 do capítulo II, de acordo com Kress, 2000: 3-4), também na ETS, e no caso particular do uso de *smileys*, se usam **imagens para comunicar**.

⁷⁵ Benedito (2002: 6) apelida-os de ideogramas.

Nas categorias referidas (“acrescento de vogais/consoantes”; “uso de “h” para prolongamento”; “sinais excessivos” e “*smileys*”), podemos verificar que a ETS não se baseia somente na economia de esforço, na rapidez e na urgência do directo. Importa, por outro lado, agradar e captar a atenção do outro e veicular uma mensagem eivada de emoção, já que o essencial é a comunicação, que pressupõe a expressão de sentimentos e atitudes.

Ainda no que se refere à dimensão oral da ETS, Mondada (1999: 6) remete para o uso de **marcas linguísticas de interactividade**, nomeadamente o emprego de pronomes pessoais, e Benedito (2002: 24) veicula a ideia da existência de formas de tratamento específicas, conforme se mencionou no ponto 7 do capítulo III.

Com efeito, dada a ausência de contexto social, que remete para a correcta forma de tratamento entre os intervenientes numa conversação (Reid, 1991), os utilizadores dos programas de *chat* recorrem a um tratamento informal, predominando o uso de pronomes pessoais na primeira e segunda pessoas (“me”, “tu”, “ti”), e usando formas de tratamento informais (como “gata”, “nina”, entre outros).

Estas formas de tratamento estão incluídas na categoria “**linguagem informal**”, a par de outras palavras com carácter mais familiar (“kurtes, fixe, cuscar”) ou até calão, incluindo palavras consideradas impróprias pela sociedade.

O uso de linguagem informal também é revelador da vertente oral presente na ETS, já que nesta está presente a linguagem do quotidiano.

ii) As convenções da escrita

No discurso escrito, existem, conforme referido anteriormente, determinadas convenções, como os sinais de pontuação, hífenes e uso de maiúsculas, que não se encontram representados no discurso oral (Lotz, 1972: 11).

No presente estudo, pretende-se verificar se estas convenções são respeitadas na ETS ou se predomina a influência do oral, em que estas não surgem⁷⁶. E, se estas não forem respeitadas, será que é possível manter uma comunicação eficaz?

Vamos atentar nas categorias “ausência de letra maiúscula no início de pseudofrase”, “presença de letra maiúscula no início de pseudofrase”, “pseudofrases iniciadas por número, *smileys* ou outros”, “ausência de letra maiúscula em nomes próprios”, “ausência de pontos finais”, “ausência de pontos de interrogação”, “sinais excessivos” e “falta de hífen”.

No início de pseudofrase, **predomina claramente a ausência de letra maiúscula** (87,31%), encontrando-se uma percentagem reduzida do seu uso (2,72%). Assim, pode concluir-se que há uma grande transgressão às convenções da escrita.

A que se deverá esta grande ocorrência de desvios à norma?

Benedito (2002: 7) refere que a ausência de disciplina na linguagem está sujeita aos limites da **compreensão**. Também segundo Kress (2000: 197), é a necessidade de compreensão que requer a conformidade com a norma.

Contudo, considera-se que a inexistência de letra maiúscula geralmente não afecta a **inteligibilidade** (corroborando Crystal, 2004: 79) nem a **intercompreensão** entre os utilizadores dos programas de *chat* (constituindo, assim, informação acessória, facilmente previsível pelo contexto).

⁷⁶ Saliente-se que, embora não surjam num registo oral, podem veicular padrões entoacionais próprios do oral.

Por outro lado, como há uma interferência do discurso oral na ETS, que não se opõe ao escrito de forma dicotômica, mas existindo antes um contínuo entre o escrito e o oral, as convenções da escrita são pouco enfatizadas na ETS.

No respeitante aos **nomes próprios**, houve uma percentagem de 2,95% de ocorrências de ausência de maiúscula no total de desvios, nomeadamente nos seguintes exemplos: “coimbra” para “Coimbra”, “lx” para “Lisboa”, “daniela” para “Daniela”.

Novamente, considera-se que a ausência deste tipo de maiúsculas convencionadas se deve ao facto de não acarretarem informação muito relevante, uma vez que, apesar de permitirem uma fácil identificação da sua condição de nomes próprios, o esforço adicional em fazer uma maiúscula não compensa essa identificação. Facilmente o próprio nome e o contexto linguístico e conversacional em que está inserido permitem a correcta identificação da palavra.

Neste caso, prevalece a necessidade de economia de esforço e de rapidez na troca conversacional, já que a comunicação não é comprometida. Isto sugere que, na mente dos falantes, a intuição de que a maiúscula não é distintiva prevalece.

No que respeita ao uso de sinais de pontuação, **os casos de ausência de pontuação predominam** sobre os casos em que estes são usados em excesso.

Assim, se, por um lado, são usados sinais de pontuação como forma de enfatizar e de dar emoção, sendo esta característica da oralidade (Mann e Stewart, 2000: 183-184), por outro, há uma economia de esforço (a qual predomina), ao não serem usados os sinais de pontuação quer em pseudofrases declarativas (e imperativas), quer em pseudofrases interrogativas⁷⁷.

Autores como Mann e Stewart (2000: 187) enfatizaram a ideia de que, devido à necessidade de diminuir o tempo de resposta, a pontuação é relegada para segundo plano.

⁷⁷ Estes dados corroboram, em parte, os obtidos por Anís (1998: 132 e ss.), em que os enunciados declarativos terminais não eram pontuados na sua maioria. Contudo, se nesse estudo as questões eram geralmente assinaladas com ponto de interrogação, neste observou-se uma percentagem considerável da sua supressão (11,93%).

Mas como conciliar a necessidade de rapidez com a comunicação de forma clara? Será que eliminar os sinais de pontuação causará ruídos na comunicação?

Relativamente às **pseudofrases declarativas**, a ausência do ponto final não parece causar deficiências a nível de comunicação, já que o seu uso não representa um acréscimo de informação.

Mas será que uma **pseudofrase interrogativa** sem sinal de pontuação é considerada como uma questão pelo outro interveniente no processo de comunicação?

No geral, não nos pareceu que os intervenientes nos processos de interacção por nós analisados sentissem dificuldades de comunicação a esse nível, se bem que nos tenham surgido algumas dúvidas a nós, na medida em que não estávamos dentro do contexto total.

De facto, o **contexto** possibilita aos intervenientes na comunicação identificar os objectivos pretendidos. Além disso, muitas das questões eram bastante usadas por todos (Idade? Onde teclas? Nome?)⁷⁸, pelo que eram facilmente identificadas.

A utilização de **hífen** também é uma convenção da escrita, já que, na oralidade, os elementos separados por hífen se lêem num contínuo sonoro.

No nosso estudo, verificou-se que nem sempre o hífen era usado (em casos como “defines mo” para “defines-mo”, “da me” para “ dá-me” e “pergunteit” para “perguntei-te”), acreditando-se que isto também se prende com o contínuo existente entre oralidade e escrita na ETS, assim como com o facto de a sua ausência não provocar graves problemas de compreensão aos utilizadores destes programas, especialmente àqueles com maior prática. A ausência de hífen pode revelar dúvidas intuitivas no que se refere à questão do que se pode considerar “palavra” (questão relevante em linguística).⁷⁹

⁷⁸ Houve um interveniente que chegou mesmo a referir: “desde que não passe pelas velhas questões do ddtc, idd”.

⁷⁹ A este respeito poder-se-á referir, por exemplo, o facto de, nos resumos dos exames de 12.º ano de acesso ao ensino superior, se considerar “defines-mo” uma palavra e “não mo defines” como três.

iii) Influência do conhecimento ortográfico

Já nos foi possível verificar que as condições específicas em que a ETS é produzida moldam a escrita, no sentido de a tornar rápida, mas também atractiva e emotiva.

Para isso, recorre-se ao emprego de desvios relativamente à norma convencionada pela sociedade.

Contudo, segundo Anis (1998: 154), escrever com um afastamento às convenções implica um **esforço** por parte destes falantes, habituados a uma determinada escrita aprendida formalmente (cf. ponto 8 do capítulo III). Para Kress (2000: 1), uma das formas de encarar a ortografia tem a ver com a reprodução de uma **sequência aprendida de letras** que compõem uma palavra escrita (Kress, 2000: 1), como unidades visuais/ imagens. Também Burt e Hutchinson (2000: 433-435) se referem à ortografia como **competência visual** (aspectos já mencionados no capítulo II, ponto 2.2). Há, por conseguinte, um certo automatismo que conduz à reprodução das palavras como imagens ortográficas aprendidas.

Será, então, fácil para os falantes libertarem-se da ortografia já automatizada e das imagens visuais das palavras escolarmente transmitidas? Poderá a ortografia formalmente imposta, partindo de um código frequentemente imprevisível, opaco e de difícil acesso, influenciar as intuições dos falantes?

Embora esta seja uma questão que tem suscitado polémica na linguística, vários autores referiram a influência do conhecimento ortográfico sobre as intuições fonológicas dos falantes (o que é debatido em 2.5, capítulo II).

Para verificarmos se os **utilizadores dos programas de chat são influenciados pelo seu conhecimento ortográfico**, foram criadas as categorias “palavras sem alteração” e “**escrita fonética com a intervenção da forma visual**”.

A última categoria, que visa mostrar a influência do conhecimento ortográfico sobre o fonológico, não apresenta grande representatividade (0,23%) e conta com exemplos como “lx” e “mxm”. Em ambos os casos, está em questão a realização fonética de /s/ em final de sílaba como

[j] ou [3]. O caso de “lx” já é uma espécie de abreviatura institucionalizada, podendo não ser muito representativa dos conhecimentos interiorizados dos falantes, na medida em que é usada de forma automática.

Contudo, o facto de existirem casos em que há uma intervenção do conhecimento ortográfico na forma como se representa /s/ em final de sílaba está em sintonia com os resultados obtidos por Veloso (2005a: 6 e ss.), em que se verificou que a população estudada estava influenciada pela imagem ortográfica das palavras (vd. ponto 2.5, capítulo II).

Poder-se-á concluir que, dada a reduzida percentagem de casos em que a escrita fonética é influenciada pela forma visual (comparemos com a percentagem de escrita fonética - 5,97% do total de desvios), não só as crianças, como afirma Kress (2000: 197), mas também os jovens e adultos já na posse de um mais ou menos sólido conhecimento ortográfico, possuem uma ortografia precisa, uma vez que representam o que ouvem através de letras, o que nem sempre coincide com uma ortografia correcta, apesar da transparência fonémica na ortografia do português.

No entanto, não podemos deixar de enfatizar a **grande percentagem de palavras sem alteração, que está no primeiro lugar de ocorrências**, representando 34,65% do total de palavras (embora não se sobreponha ao total das categorias de desvios).

Por estas, podemos concluir que:

i) não são elididos todos os grafemas sem valor fonético (ex.: “aqui, hoje; homem; perspectivas”);

ii) foram representados alguns hífenes (ex.: “faz-se; dou-te; identificar-me”);

iii) permaneceram alguns dígrafos, quer os que também são grafados de outra forma (nomeadamente “ch”, com a possibilidade de ser grafado como “x” em “chuva”), quer os que não são geralmente alterados (“castanho; velha; olha; morrer”);

iv) foram mantidas as maiúsculas em alguns nomes próprios (ex.: “Braga; Daniela; Luísa; Matosinhos; Pedro”);

v) foram mantidas as maiúsculas no início de algumas pseudofrases (2,72% do total de pseudofrases);

vi) os diacríticos nem sempre foram suprimidos (ex.: “irmão; porquê; número; aí; só”);

vii) o alongamento de vogais não corresponde, frequentemente, ao alongamento da vogal tónica, como aconteceria na oralidade, mas à letra no final de palavra.

Como justificar, então, a permanência da convenção num tipo de escrita em que se salientam os desvios à norma?

A **manutenção de grafemas sem valor fonético** (nomeadamente de “h”) pode dever-se a uma tentativa de preservar a convenção ortográfica escolarmente imposta.

Além disso, estes grafemas poderão possuir informação e distintividade em relação a outras palavras, devido à sua frequência relativamente reduzida⁸⁰. Assim, quando surgem palavras como “hoje”, estas são facilmente identificadas, enquanto a grafia “oje” poderia levantar mais problemas de identificação.

O mesmo se aplica aos **dígrafos**, quando mantidos, ainda que tenham um único grafema que os possa substituir (como “chuva”). É, de facto, mais fácil a conservação da grafia convencionada, que nos foi imposta desde a entrada na escola, sendo o código habitualmente aceite pela sociedade. A ocorrência de erros é usualmente considerada de forma punitiva, desde a aprendizagem formal. Além disso, na nossa mente, já se criaram automatismos no que respeita à grafia das palavras, pelo que a sua libertação implica um esforço quer de produção, quer de compreensão por parte do outro interveniente no processo de interacção.

No caso da **preservação de convenções da escrita**, como o emprego de **hífenes**, letras **maiúsculas** (para além de sinais de pontuação), estes elementos remetem para as imagens das

⁸⁰ A nossa intuição enquanto falantes do português, bem como no âmbito do nosso estudo, permite-nos afirmar que há uma reduzida frequência de palavras com “h”. O facto de surgir uma palavra iniciada por “h” limita, assim, o número de palavras possíveis, pelo que este grafema se torna distintivo, sendo mantido.

palavras ou para a forma como se convencionou escrever uma frase, facilitando a sua compreensão por parte do outro. A **manutenção dos sinais de pontuação** pode justificar-se pela necessidade de veicular uma intenção comunicativa ou da entoação de um enunciado (sobretudo quando diz respeito a pseudofrases interrogativas), podendo ainda conferir ênfase (em pseudofrases exclamativas) ou marcar o fim de frase e a consequente mudança de vez (pseudofrases declarativas). A preservação de convenções de escrita aponta, ainda, para a já referida influência do oral na escrita, já que, apesar de a ETS ser uma forma de comunicação escrita, esta é influenciada pela forma como se fala, evidenciando a percepção que os falantes têm do oral e das suas especificidades.

No que se refere aos **diacríticos**, foram mantidos alguns acentos⁸¹, seja em casos de existência de palavras homógrafas, em que o acento se torna distintivo⁸² (“aí” e não “ai”, “é” e não “e”, “à” e não “a” e “porquê” e não “porque”), seja em casos em que isto não acontece (“só; és”). No entanto, a percentagem de supressão destes diacríticos é relevante, encontrando-se entre as primeiras categorias de erros (8,68% dos desvios), sugerindo que há um conhecimento intuitivo que demonstra que o acento não é, geralmente, distintivo em português. Na verdade, foi-nos difícil encontrar vários exemplos em que os acentos foram preservados, podendo-se concluir que a sua manutenção se poderá dever, em alguns casos, à possibilidade de distinguirem duas palavras do português. Noutros casos, poderá ser o conhecimento ortográfico que determina a sua preservação, sendo a sua presença efectiva na construção mental dos falantes no que respeita àquela palavra.

Ainda no âmbito dos diacríticos, pode concluir-se que há casos em que se preserva a marca de nasalidade (“irmão, terminação”), mantendo um sinal escolarmente transmitido, embora isso não aconteça sempre, já que a sua ausência não é fundamental para a distinção da palavra.

⁸¹ O acento é considerado como uma maior força expiratória, ou intensidade de emissão, da vogal de uma sílaba em contraste com as demais vogais silábicas. A sua presença assinala a existência de um vocábulo (Mattoso Câmara, 1970: 53).

⁸² No estudo de Pinto (1998: 169) já referido, seguindo a tipologia de erros de Girolami-Boulinier, a escrita de “esta” para “está” foi considerada um erro de identificação lexical. O caso da ausência de acento em “so” é considerado erro de leitura (Pinto, 1998: 177), provocando alterações na pronúncia das palavras. Não nos parece que a sua supressão, por ser tão frequente na ETS, se deva a desconhecimento das regras, mas antes a uma opção, motivada pela necessidade de velocidade de escrita e pela pouca distintividade do acento. Só em casos como “ultimo” e “último” é que este apresenta distintividade.

No que tange à **cedilha**, esta é raramente suprimida (“desgraçada; disfarçar; terminação”), embora existam casos em que isso aconteça (“conheco” para “conheço”). Considera-se que esta é geralmente preservada porque, por um lado, grafar “ç” não representa maior esforço que grafar “c”. Por outro, a sua ausência provoca uma alteração, conhecida por parte dos falantes, na pronúncia da palavra (“c” ler-se-ia [k]), quando o que se tenta realizar com a alteração de um grafema é, frequentemente, uma grafia fonética. Assim, a cedilha torna-se distintiva naquele contexto, permitindo preservar a ortografia que “looks right”⁸³, podendo a ortografia ser considerada como competência visual, como já foi mencionado.

Em suma, o conhecimento ortográfico, que pode ser em parte considerado uma competência visual, tem influência na forma como os utilizadores dos programas de *chat* escrevem, já que, apesar da clara existência de desvios à norma, também revelam estar presos aos automatismos da ortografia, aprendida em contexto formal. Esta influência é de destacar numa escrita que, como começámos por dizer logo na Introdução deste trabalho, se revela radicalmente transgressora.

A grande manutenção da ortografia correcta e convencional, mesmo em casos em que esta é mais opaca e, por conseguinte, de mais difícil acessibilidade do que uma escrita fonemicamente mais transparente, sugere a importância que o conhecimento ortográfico tem na mente dos falantes. O desvio à norma é associado a algo de incorrecto, já que o erro é encarado, pela escola, de forma punitiva, e é alvo de crítica ou até discriminação na idade adulta. Uma escrita com erros torna-se marcada, e esta ideia permanece na mente dos falantes.

Além disso, os utilizadores dos programas de chat percebem implicitamente que podem ser criativos, desde que a compreensão e a inteligibilidade não sejam afectadas. Por conseguinte, é possível haver desvio (num contexto em que a liberdade e a criatividade prevalecem, segundo Crystal (2001: 241-242), Lévy (2002: 56-58) e Sá e Melo, 2003a: 91), **mas não em todas as palavras**, para que o código não deixe de ser reconhecível, transformando-se num outro.

Esta escrita desenvolve-se, pois, “**between convention and creativity**”⁸⁴.

⁸³ Expressão de Burt e Hutchinson (2000: 433) – vd. nta 20.

⁸⁴ Parte do título da obra de Kress (2000).

iv) Alterações à estrutura da sílaba

Relativamente à **estrutura da sílaba**, consideramos importante verificar se esta unidade intuitiva, hierarquicamente composta por Ataque e Rima (segundo Blevins, 1995: 213 e ss. – capítulo I), influencia a forma como os utilizadores **suprimem grafemas na ETS**, devido à necessidade de velocidade de escrita.

Com efeito, os falantes possuem **intuições sobre a sílaba** (Delgado Martins, 1994: 321; Blevins, 1995: 209-210; Freitas, 1997: 22; Mateus e Andrade, 2000: 38; Veloso, 2003b: 82, 83; Mateus, Frota e Vigário, 2003: 1038 - 1.1, capítulo II.), o que poderá reflectir-se na forma como as supressões de grafemas se vão operar. Mais do que verificar-se na unidade “palavra”, as supressões poderão recair sobre a sílaba ou sobre algum dos seus constituintes em particular.

Vários estudos (cf. Treiman, 1994: 106; Bowey, 1996: 590 e Assink *et al.*, 1998: 640 – 1.3, capítulo I) mostram a importância do **Ataque e da Rima enquanto unidades funcionais** tanto na leitura e no reconhecimento visual das palavras (pelo menos com palavras menos frequentes), como também na ortografia.

No âmbito da supressão de grafemas na escrita, verificou-se que existem **sistemas de escrita em que não são grafadas as vogais**, nomeadamente o árabe, em que os leitores têm de as deduzir pelo contexto (Abu-Rabia, 1999: 94). Segundo Miller (1994: 40), estas são ignoradas pela sua previsibilidade morfológica e pelo reconhecimento da raiz.

Ainda a nível da supressão, mas desta vez num registo oral, deve referir-se que a supressão de fonemas, a nível fonético, é um fenómeno já reportado a nível do português, especialmente no que se refere à vogal [i]. Esta sofre frequentemente um fenómeno de elisão, sobretudo num registo coloquial, devido à rapidez de produção (Mateus e Andrade, 2000: 18, 32; Freitas, 2002: 100 e Veloso, 2003a: 262 – cf. 1.5, capítulo I). Devido à já discutida relação entre oral e escrita na ETS, este fenómeno pode reflectir-se neste tipo de escrita.

Do exposto se conclui que convém verificar se as supressões:

- i) incidem sobre um constituinte em particular ou até sobre a própria sílaba;**
- ii) respeitam os constituintes enquanto unidades** ou existem supressões de partes desses constituintes;
- iii) incidem sobre palavras mais frequentes**, já que o Ataque e a Rima servem como unidades de reconhecimento visual em palavras menos frequentes;
- iv) se relacionam com a sílaba básica** (formato mais presente na mente dos falantes, na medida em que é o mais frequente em todas as línguas e, em particular, no português);
- v) se relacionam com um conhecimento interiorizado também reflectido em alguma fase da aprendizagem da escrita;**
- vi) estão ligadas a sistemas de escrita como os sistemas consonânticos**, em que o contexto desempenha um papel importante para a dedução das vogais;
- vii) poderão revelar conhecimentos dos falantes no sentido da supressão de sons a nível fonético**, já que o oral interfere na grafia de palavras na ETS.

Relativamente ao **constituente da sílaba em que a supressão incidiria com maior frequência**, foram criadas as seguintes categorias para a sua averiguação: “queda de Ataque”, “queda de parte de Ataque ramificado”, “queda de Rima completa”, “queda de Núcleo apenas”, “queda de parte do Núcleo”, “queda de Coda” e ainda “queda de sílaba” (para verificar se a supressão aconteceria com toda a unidade “sílabas”). A criação de categorias que incluem apenas parte desses constituintes (“queda de parte de Ataque ramificado”; “queda de Núcleo apenas”) refere-se ao ponto ii), visando verificar a existência de casos em que a **unidade desses constituintes** não é respeitada.

Das categorias referidas, **a que se destaca é a “queda de Rima completa”**, com 10,53% do total de erros, seguida de “queda de sílaba” (2,59%), “queda de parte de Ataque ramificado”

(1,15%), “queda de Núcleo apenas” (1,10%), “queda de parte do Núcleo” (0,26%), “queda de Coda” (0,10%) e “queda de Ataque” (0,09%).

Pela análise destes resultados, pode afirmar-se que, geralmente, **o respeito pela unidade dos constituintes** da sílaba se sobrepõe ao seu desrespeito, uma vez que a percentagem de supressão de todo o constituinte é mais elevada do que de parte deste. Exceptua-se o caso do Ataque, já que a queda de parte deste se sobrepõe à queda do próprio Ataque.

A **supressão da Rima** possui alguma representatividade no *corpus* analisado, existindo mesmo vários casos em que este fenómeno se verifica mais do que uma vez numa palavra (“ctg” para “contigo”, “dd” para “donde”, “td” para “tudo”), o que não é comum noutras categorias, tendo sido, contudo, contabilizado como uma só ocorrência.

Considera-se que este fenómeno se pode aproximar a sistemas de escrita **consonânticos** (em resposta ao objectivo vi), nomeadamente ao árabe, em que apenas se grafam as consoantes, sendo as vogais deduzidas pelo contexto ou pelo conhecimento dos falantes da sua língua (Abu-Rabia, 1999: 94).

Por conseguinte, se existem sistemas em que não se grafam as vogais, os utilizadores dos *chats* poderão estar a recriar esses sistemas de forma intuitiva, ou seja, ainda que não tenham um conhecimento explícito dessa existência. Algo no conhecimento implícito⁸⁵ destes falantes permite-lhes reproduzir um tipo de escrita que faz parte de fases iniciais da história dos sistemas de escrita.

E se nesses sistemas é possível não surgirem vogais a nível ortográfico, recorrendo os seus utilizadores ao seu conhecimento linguístico, bem como ao contexto em que surgem as palavras, sendo estas previsíveis, então é provável que os utilizadores da ETS estejam a fazer o mesmo.

Com efeito, o contexto permite, frequentemente, identificar uma palavra.

Além disso, é de salientar que as supressões de grafemas ocorrem num número limitado de **palavras**, que são **frequentemente utilizadas** nestes programas de *chat* (objectivo iii). É comum

⁸⁵ Vd. Chomsky (1986), na Introdução deste trabalho.

surgirem palavras como “idd” para “idade”, “td” para “tudo”, “n” para “não”, “ctg” para “contigo”, “k” para “que”, “pk” para “porque”, “d” para “de”, “tc” para “teclar/teclas”, “dd” para “donde”. Contudo, se surgirem palavras não muito habituais, estas mantêm-se inalteradas (“contabilidade”, “carreguei”, “perguntou”, “diferentes”) ou a sua alteração é mínima (“interssante” para “interessante”), não comprometendo a compreensão⁸⁶.

Na verdade, os exemplos de ocorrência deste fenómeno não ultrapassam muito os dados, sendo, contudo, várias vezes repetidos. Destacam-se pela sua frequência os casos de “idd” para “idade” e “tc” para “teclar” ou “teclas”.

O último exemplo permite-nos ver a existência de casos em que uma sequência de consoantes poderá ter mais do que uma hipótese de leitura (como também acontece no árabe), estando essas hipóteses ligadas à flexão da mesma palavra, pelo que o contexto permite clarificar qual dos casos está a ser representado.

É possível que as sequências representem outras palavras (nomeadamente a sequência “td” poder representar “todos” ou “tido”), mas é normal que os utilizadores recorram à frequência da ocorrência de palavras nos *chats*, bem como ao contexto, para interpretarem estas sequências.

Nos casos de “d” (de), “q” ou “k” (que) ou “interssante” (interessante), ocorre a supressão de [ɨ], o que pode revelar conhecimentos interiorizados dos falantes, que se prendem com a dúvida de [ɨ] existir a nível fonológico ou não⁸⁷, sendo frequentemente elidido a nível fonético (vd. *objectivo vii*).

A possibilidade de semelhança deste fenómeno com as fases de aprendizagem da escrita – com uma fase em que se representa a primeira letra de cada sílaba – (*objectivo v*), bem como a leitura das palavras em que ocorrem supressões são temas que vão ser desenvolvidos posteriormente.

⁸⁶ O factor “frequência de palavras” interfere na sua alteração (vd., na Introdução, Bybee, 2001: 35).

⁸⁷ Como foi referido no capítulo I, Mateus (1975), na matriz fonológica que propõe para o português, considera que [ɨ] não pertence ao inventário fonológico desta língua. Contudo, autores como Delgado Martins (1975: 2, 5 e 1994: 315) e Mattoso Câmara (1970: 47) consideram que essa vogal é detentora de estatuto fonémico.

Relativamente à **queda de sílaba**, esta ocorre também num número limitado de palavras, as quais são frequentes nos *chats*. É o caso de “nina” ou “nino” (menina/menino), “pa” (para), “mor” (amor), “pera” (espera) e de formas do verbo “estar”: “tava”, “tou”, “tás”, entre outras.

Em algumas destas formas, é clara a intervenção do registo oral, como é o caso de “pa”, “mor”, “pera” e de “tar”. Neste último caso, até poderá estar a decorrer uma mudança em curso, dada a frequência com que ocorre na oralidade – e começa a ocorrer também em registos escritos (*chats*, mensagens de telemóvel, textos de alunos).

Nenhum dos casos anteriores (“pa”, “mor” e “tar”) é exclusivo da ETS, sendo usados na linguagem oral com frequência, e podendo indicar a interferência do oral neste tipo de escrita.

Outros casos serão talvez mais específicos (embora podendo existir noutros contextos), nomeadamente “nino(a)” para “menino(a)”, que poderá remeter para as novas formas de tratamento presentes nos *chats*; “bigada” para “obrigada”, “dxc” para “desculpa”, “jinhos” para “beijinhos”, “cont” para “contigo”, cujas supressões de sílaba parecem ocorrer pelo facto de estas palavras serem polissílabos, daí representarem algum dispêndio de esforço e tempo. Isto poderá revelar uma tendência intuitiva para a redução de palavras e para a sua simplificação, visível em vários casos na evolução da língua. Além disso, estas supressões ocorrem pelo facto de estas palavras serem frequentes nos *chats*, referindo-se algumas a acções e pedidos comuns (já que polissílabos pouco frequentes não têm tendência a sofrer supressões de sílabas, nomeadamente os já referidos casos de “contabilidade” e “diferentes”).

No que se refere à **queda de parte de Ataque ramificado**, este tem maior representatividade do que a queda de Ataque devido à grande frequência de “tc” para “teclar/teclas”, “pv” para “privar” e “bigado” para “obrigado”, palavras que parecem já funcionar como unidades nos

chats. Assim, não se pode afirmar que o Ataque ramificado funcione como uma unidade de reconhecimento visual nos *chats*, talvez mesmo pelo facto de serem palavras frequentes.⁸⁸

Com efeito, e como referido anteriormente, os constituintes silábicos funcionam como unidades de reconhecimento visual especialmente com palavras menos frequentes.

Por outro lado, preserva-se, geralmente, a primeira consoante do Ataque ramificado, o que poderá sugerir que, nas intuições dos falantes, a primeira consoante conduz a um mais eficaz reconhecimento da palavra, podendo assemelhar-se a alguma fase da aprendizagem da escrita (assunto a ser abordado posteriormente).

São ainda de referir as supressões no que se refere aos constituintes da Rima: queda de Núcleo apenas, queda de parte do Núcleo e queda de Coda.

Os casos de **queda de Núcleo** (mas não da Coda) referem-se, por um lado, à preservação das marcas de flexão (“tclr” para “teclar” e “tcls” para “teclas”; “tds” para “todos”; “jnhs” para “beijinhos”) e por outro, à preservação de “m” (“bm” para “bem”, “tbm” para “também”).

Na maioria destes casos, preservam-se apenas as consoantes, elidindo-se as vogais que, pelo facto de serem em menor número, são mais facilmente previsíveis, por possuírem menor quantidade de informação. Além disso, apesar de o contexto permitir, geralmente, esclarecer ambiguidades, o uso de marcas de plural e de flexão verbal pode evitar a sua existência.

A **supressão de parte do Núcleo** (ramificado) ocorre com pouca frequência, em palavras como “vo” para “vou”, “to” para “estou” e “o” para “ou”. A sua reduzida frequência pode demonstrar que o Núcleo funciona como uma unidade. Contudo, nestes casos, poderá evidenciar uma escrita fonética, no caso de alguns falantes do português⁸⁹ (o que não pode ser comprovado, dado o anonimato dos *chats*). Poderá ainda evidenciar (e em resposta ao objectivo iv) a tentativa de formar a sílaba básica (CV em “vo” ou “to”), que é o formato mais comum em português,

⁸⁸ As palavras com função gramatical, nomeadamente “e” e “o”, apesar de serem frequentes, geralmente não sofrem alterações (embora, por vezes, surja “i” e “u”), por poderem comprometer a identificação da palavra, já que podem ser consideradas palavras gramaticais principais, que contribuem para a estruturação das frases.

⁸⁹ Diversas são as zonas em que se deu a monotongação do ditongo “ou”, tendo esta entrado na linguagem-padrão (Cintra, 1983: 39-40).

estando, por conseguinte, bem interiorizado na mente dos utilizadores dos *chats*, falantes desta língua. A esta tentativa de formação da sílaba básica, Blevins (1995: 217, 228) dá o nome de **regularização**.

Além disso, o facto de ser a glide o alvo de supressão mais frequente poderá ser indicativo de uma intuição do falante, relativamente à proeminência da vogal. De facto, é sobre esta que recai o acento e é esta que tem que estar presente no Núcleo (com excepção dos Núcleos vazios), podendo a glide surgir ou não (vd. capítulo I).

A **queda de Coda** é a menos representativa dos casos de queda de Rima ou dos seus constituintes. Ocorre nos seguintes exemplos: “memo” para “mesmo”, “poke” para “porque”, “xi” para “sim” e “goto” para “gosto”. Surge sobretudo quando seguida de Ataque e não causa problemas a nível de compreensão. Poderá funcionar como uma espécie de código – apresenta características semelhantes às encontradas na linguagem infantil⁹⁰. Ou então, poderemos estar perante uma tentativa de criação de um formato base de sílaba (CV), que predomina em português.

Ainda no que se refere à **sílaba básica**, não se poderá afirmar que há uma tendência generalizada para a sua formação, já que apenas na queda de Coda e de parte do Núcleo, que representam uma pequena percentagem do *corpus*, é que se poderá verificar uma possível tendência para a conformação da sílaba a esse formato. Nem na queda de parte de Ataque ramificado se pode afirmar que existe esta tendência, dado que, se surgem palavras em que a sílaba básica é realmente procurada (“bigado” para “obrigada”), nos casos mais frequentes, isso não acontece (“pv” para privar e “tc” para “teclar”).

⁹⁰ De acordo com Freitas (1998: 310), na literatura sobre aquisição da sílaba, a Coda é tida como o último constituinte silábico a ser activado. No entanto, a última estrutura silábica a estabilizar o seu funcionamento é o Ataque ramificado, segundo Freitas (1998: 318).

Em suma, o que predomina nos casos de supressão é, com efeito, a **preservação de consoantes** (sobretudo em Ataque, já que a sua queda é a menos representativa⁹¹) e a **eliminação de vogais**, como nos sistemas consonânticos, pela sua previsibilidade, pelo conhecimento linguístico dos falantes e pelo **contexto**, o qual possui grande relevo para a intercompreensão entre os participantes na comunicação.

Contudo, os fenómenos de supressão não ocorrem, geralmente, em palavras pouco usadas nos *chats* ou, ocorrendo, isso acontece apenas numa das sílabas, de modo a que não afecte a compreensão. As palavras mais frequentes já são lidas, pelos utilizadores mais experientes, como uma espécie de unidades visuais (ex.: “dd tc idd?”), o que pode revelar técnicas mais avançadas de leitura. É este assunto que vamos abordar de seguida.

v) A aprendizagem da escrita e da leitura

Como o nosso principal objectivo é verificar se a ETS é reveladora de conhecimentos interiorizados dos seus utilizadores, considerámos importante compará-la com a aprendizagem da escrita, cujas fases e erros nos podem revelar os conhecimentos linguísticos intuitivos dos falantes. A leitura e a sua aprendizagem serão também objecto de estudo, na tentativa de compreender que estratégias de leitura poderão estar a usar os produtores e leitores da ETS.

Na aprendizagem da escrita, Valtin (1997: 180-185) considerou a existência de seis fases, já exploradas anteriormente (cf. 2.6 do capítulo II). Estas evoluem de estratégias mais logográficas para estratégias fonéticas e, posteriormente, para estratégias fonémicas com a influência de informação ortográfica e morfémica.

⁹¹ A manutenção do Ataque poderá estar relacionada com o facto de este ser o primeiro a emergir quer com as consoantes fricativas, quer com as líquidas, de acordo com Freitas (1998: 319). A possibilidade de a ETS ser reveladora de conhecimentos interiorizados observáveis na aquisição da linguagem poderá ser um tema de desenvolvimento num trabalho posterior.

Como é que estas fases poderão estar relacionadas com a forma como se escreve nos *chats*?

A **estratégia logográfica** poderá estar um pouco relacionada com a existência de *smileys* na ETS, embora com muitas disparidades, já que, na aprendizagem da escrita por parte das crianças, esta implica o desenhar de sequências de letras ou formas parecidas com letras, e na ETS, apenas se usam os recursos do teclado de forma a criar uma espécie de figura, que representa emoções. O que é comum a ambas é a visão da escrita (ou parte dela) como o desenho de uma figura que pretende ter um significado. Isto pode relacionar-se com o facto de, quando as crianças começam a aprendizagem da escrita, estarem concentradas nas palavras enquanto elementos visuais, desenhando uma espécie de “figura” com significado (Kress, 2000:7).

A **estratégia fonética**, usada a partir da III fase, de acordo com Valtin (1997: 183), relaciona-se com as grafias fonéticas presentes na ETS, as quais implicam trocas de grafemas com o intuito de reproduzir os sons da fala. A nível da aprendizagem da escrita, esta III fase implica o início da representação dos elementos fonéticos. Frequentemente, as palavras faladas são representadas apenas pela primeira letra de cada sílaba. Tal poderá comparar-se à queda de Rima completa, com a preservação do Ataque (geralmente não ramificado), em “td” para “tudo”, ou à preservação da primeira consoante de um Ataque ramificado (como ocorre em “bigado” para “obrigado”).

Isto poderá evidenciar o **reconhecimento intuitivo da unidade “sílabas”**, pela representação do Ataque de cada sílaba, mostrando, assim, a importância que a consciência silábica tem para os falantes.

À medida que a aprendizagem se desenrola, as crianças vão ficando cada vez mais influenciadas pelo **conhecimento ortográfico**. Contudo, ainda surgem muitos **erros** na V fase de aprendizagem da escrita, já que as crianças formam regras específicas de acordo com a relação entre a linguagem oral e a escrita, nomeadamente a não segmentação correcta do contínuo sonoro, escrevendo duas palavras juntas (Valtin, 1997: 185).

Relativamente ao português, o já referido estudo de Pinto (1998), que se serve da tipologia de erros de Girolami-Boulinier (para um desenvolvimento desta tipologia, vd. 2.4, capítulo II), evidencia que há uma influência da percepção da fala (do oral) na escrita das crianças, diminuindo esta com a familiarização com a leitura e escrita (Pinto, 1998: 181).

Entre os erros definidos por Girolami-Boulinier (1984), vamos destacar, pela sua importância no nosso estudo, a ocorrência de:

i) **erros de uso**, que afectam a forma gráfica da palavra sem afectar a sua forma auditiva (Girolami-Boulinier, 1984: 129-130);

ii) **erros de leitura**, que acontecem quando a supressão do acento gráfico faz alterar a pronúncia da palavra (Girolami-Boulinier: 1984: 174);

iii) **erros linguísticos**, especialmente os erros de individualização ou identificação lexical (Girolami-Boulinier, 1984: 133).

No nosso estudo de campo, verificou-se a ocorrência de **erros de uso** (nomeadamente a troca de grafemas, formando, geralmente, grafias fonéticas), os quais são dos erros mais representativos no nosso *corpus*. Correspondem à categoria “escrita fonética” e nesta se incluem exemplos como “cunhecer” para “conhecer” e “coizas” para “coisas”. Estas grafias fonéticas poderão derivar de um conhecimento interiorizado que remete para a escrita como percepção dos sons da fala. Tal ocorre devido ao carácter prevalecentemente fonético do português, e pelo facto de a escrita alfabética se ligar à reprodução de sons. Parece pretender-se atingir uma escrita ideal, em que um grafema corresponde a um fonema e um fonema a um grafema.

Também se verificou a ocorrência de **erros de leitura** (a nível da acentuação), nomeadamente “ola” para “olá” e “tambem” para “também”.

Estão ainda representados na ETS os **erros linguísticos** a nível da segmentação do contínuo sonoro ou individualização lexical (nomeadamente “a baixo” para “abaixo”), igualmente presentes na V fase da escrita de Valtin (1997: 185), corroborando a influência do oral na escrita.

A ocorrência, na ETS, de erros comuns aos dados pelas crianças em aprendizagem escolar, ainda não totalmente condicionadas pelos automatismos do conhecimento ortográfico, revela as intuições originais dos falantes no âmbito dos fonemas produzidos no contínuo sonoro.

Em suma, a ETS, ao reproduzir a fala, esbate as fronteiras entre o discurso oral e o escrito (sendo aquele primário para os falantes), relacionando-se, assim, com estratégias fonéticas presentes em fases iniciais da aprendizagem da escrita. A ortografia, aprendida formalmente mas não por todos os falantes, influencia a percepção que temos das palavras faladas, remetendo para informações morfélicas, que vão sendo progressivamente aprendidas, até à sua aplicação consistente e automática - VI fase de Valtin (1997: 185).

A ETS envolve um retornar à oralidade das origens (como afirma Benedito (2002: 5). Mas acontecerá isto de forma sistemática?

Relativamente à **leitura**, já foi referido (no capítulo II, ponto 3) que há processos de decodificação grafema-fonema, anteriores à aquisição de representações ortográficas específicas das palavras, que vão sendo reconhecidas directamente pelas crianças com o aumento da frequência da leitura das mesmas (Reistma, 1997: 216, 227). Nas palavras mais familiares, são usadas representações ortográficas a nível da palavra inteira no seu reconhecimento (Wentink *et al.*, 1997). O reconhecimento rápido e eficaz das palavras depende da sua total configuração (Carroll, 1972: 106).

Na leitura de palavras nos programas de *chat*, consideramos que, relativamente às mais frequentes, prevalece o recurso a **estratégias que envolvem a total configuração da palavra**, e não a correspondência grafema-fonema (já que muitos dos grafemas são elididos), o que envolve um certo grau de perícia e experiência por parte destes utilizadores. A leitura de palavras como

“dd tc” ou “ddtc” vai ser realizada de acordo com a sua total configuração, formando uma espécie de unidade visual.⁹²

Assim, se, na **escrita** de palavras nos *chats*, há o recurso a estratégias presentes em fases iniciais da aprendizagem formal da ortografia, que remetem para a importância do oral nos falantes, na sua **leitura**, os utilizadores frequentes dos *chats* revelam o recurso a estratégias mais avançadas de descodificação (a nível da configuração da palavra e não grafema-fonema).

vi) A pressão do imediatismo

A ETS ocorre em situações específicas de produção (Mann e Stewart, 2000: 181), exigindo um rápido *feedback*, já que todos os participantes competem pela atenção, tentando agradar e seduzir o outro (Benedito, 2002: 24).

É devido a esta necessidade que surgem supressões, que afectam a estrutura da sílaba, recaindo especialmente sobre a Rima, bem como supressões que recaem sobre grafemas sem valor fonético. É também esta que provoca o substancial desaparecimento das convenções de escrita, sobretudo a nível do uso de maiúsculas e de sinais de pontuação, bem como a troca de grafemas, especialmente no que se refere à substituição de um dígrafo por um grafema. É ainda a causadora da significativa percentagem de supressão de diacríticos.

Por outro lado, é esta que influencia o surgimento de desvios que sistematizámos em três categorias: “Siglas e abreviaturas institucionalizadas, erro de digitação e falta de palavra”.

A categoria “**Siglas e abreviaturas institucionalizadas**” conta com exemplos como “ok” (está bem); “slb” (Sport Lisboa e Benfica); “p.f.” (por favor); “lol” (laughing out loud), “lx”

⁹² É discutível se, nestas palavras, bem como em algumas abreviaturas, se atribui um som arbitrário a um conjunto de letras, como nos sistemas logográficos (de acordo com Klima (1972: 62), que dá o exemplo de “Mr” para “Mister”), ou se há uma dedução das vogais (como nos sistemas consonânticos, já referidos no capítulo II), existindo uma “reconstrução” da palavra, o que vai apontar para a descodificação fonológica. Inclínomo-nos mais para a segunda hipótese.

(Lisboa), alguns deles já usados comumente no quotidiano e outros mais específicos da Internet. O seu uso baseia-se, a nosso ver, na economia de esforço, não comprometendo a compreensão. De facto, o emprego de alguns destes exemplos ultrapassa o cenário das salas de *chat*, e o uso de outros é tão frequente que só poderia colocar problemas a novatos ou *newbies* (é o caso de “lol”, que já constitui a base para a construção de novas palavras, como “lolada” ou “lolix”, segundo afirma Pedras, 2002: 141).

O **erro de digitação** (ex.: “ol” para “oi”) ainda tem uma certa representatividade no total de desvios à norma (1,6%), e é acompanhado, por vezes, de reformulações numa tomada de vez posterior. Estes erros reflectem a **velocidade de escrita** requerida para quem quer ter êxito em captar a atenção dos outros (Mann e Stewart, 2000: 26). Mostram que é um discurso que, apesar de escrito, não dispõe de tempo para constantes reformulações, como acontecerá em formas de escrita assíncronas realizadas em modo *offline* (Pedras, 2001: 481), conforme referido em 4.3, no capítulo III. O facto de se proceder a correcções destes erros mostra, uma vez mais, a importância do conhecimento ortográfico na ETS, sugerindo que os desvios não se devem, geralmente, a um desconhecimento da língua, mas a uma tentativa de se criar um estilo próprio.

A **falta de palavra** apresenta uma percentagem menos significativa, apesar de se registarem casos da sua existência (nomeadamente “embarcações [de] pesca”).

Numa escrita que se pauta pela necessidade de rapidez e urgência, não deveriam ocorrer mais casos de falta de palavra?

Talvez isso não se verifique devido à reduzida extensão das pseudofrases e à possibilidade de a ausência de palavras comprometer a compreensão. Então, geralmente, os fenómenos de supressão não recaem na unidade “palavra” mas antes na sílaba e nos seus constituintes.

Concluindo, ocorrem fenómenos que permitem verificar que a ETS exige a economia de texto (Benedito, 2002: 10), já que a instantaneidade da velocidade electrónica contrasta com a lentidão da escrita (Benedito, 2002: 6).

vii) Outras alterações – um novo estilo

Para além dos aspectos já mencionados, é de referir que a ETS possui outras características, que a tornam específica: “estrangeirismos” (4,88% dos desvios), “novos termos específicos” (3,19%), “h para acento/prolongamento” (0,64%), “uso de maiúscula não convencionada” (0,52%) e “passagem de diacrítico para consoante” (0,17%).

O uso de **estrangeirismos**, quase exclusivamente da língua inglesa (“people”, “messenger”, “site”), aponta para o facto de esta língua se estar a tornar um código internacional (vd. Livraghi (2001) e Crystal (2004: 4) no capítulo III, ponto 7), surgindo vários empréstimos no português⁹³.

Alguns destes termos estão também presentes na categoria “**termos específicos da Internet**”, espelhando bem o facto de esta ser uma nova realidade, que está a criar um novo código.

A categoria “**h para acento/prolongamento**” mostra uma diferença deste tipo de escrita relativamente à ortografia convencional, sendo o “h” usado como diacrítico em exemplos como “olah” (olá) e “kah” (cá) ou como elemento que permite alongar o grafema (“estouh” para “estou”; “euh” para “eu” e “penah” para “pena”). No entanto, se, no primeiro caso, um “h” em vez de um acento não representa um aumento do esforço de escrita, no segundo isso já acontece, pelo que o “h” pode veicular uma ideia de ênfase, embora recaia sobre uma vogal ou glide não acentuadas.

Por outro lado, o acrescento de “h” em “estouh” pode ser um fenómeno que se assemelha àquilo que acontece na fala – um prolongamento quando se acrescenta [ɨ], o qual é introduzido em circunstâncias não esperadas, como mencionámos no capítulo I, ponto 1.5.

Com efeito, também a nossa intuição nos permite verificar que há, nas produções orais coloquiais dos falantes, ocorrências de acrescento de [ɨ] em posição de final de palavra (estou[ɨ]; eu[ɨ]), prolongando-a e formando outra sílaba. Consideramos a possibilidade de “h” poder

⁹³ A aceitação destas palavras e o seu uso como base para a criação de novos termos demonstra o conhecimento intuitivo dos falantes acerca do processo de formação de palavras (ex.: “kickar” ou “lolada”, exemplos que, contudo, não surgem no nosso *corpus*).

representar, nestes casos, a função prosódica de [ɨ], transmitindo uma intuição dos falantes, existente nos registos orais.

No que se refere ao **uso de maiúscula não convencional** (“HÁS-de” para “hás-de; “IÁ” para “lá” e “MULHERES”), consideramos que este é efectuado numa tentativa de enfatizar determinadas palavras (como “MULHERES”) ou de criar um estilo diferente e próprio, em que se misturam maiúsculas e minúsculas (“IÁ”) para captar a atenção do outro.

A categoria **“passagem de diacrítico para consoante”** inclui apenas um exemplo (“ñ” para “não”), várias vezes repetido, em que, apesar de ocorrer a queda da Rima, se passa o diacrítico para a consoante em Ataque. Novamente há a preservação do Ataque e a queda da Rima, como nos sistemas consonânticos ou como numa das fases iniciais da aprendizagem da escrita. Talvez a preservação da marca de nasalidade evidencie o conhecimento intuitivo dos falantes da sua importância como elemento que permite um mais fácil reconhecimento da forma da palavra.

Poderemos ainda mencionar outras categorias que surgem no nosso *corpus*. São elas: “outros”, “acrescento de diacrítico” e “troca de acento”.

Na categoria **“outros”**, foram incluídas palavras que não faziam parte das outras categorias, mas cuja frequência não justificaria a criação de novas categorias, nomeadamente o uso de sequências desconexas (ex.: “ksdfjaskajslqfpqowfqpwfdq”), a lembrar uma fase logográfica da aprendizagem da escrita, e talvez visando captar a atenção pela ausência de sentido. Também se verificam casos em que se usam símbolos convencionais em vez de letras (> para “maior”), que se podem justificar pela rapidez da escrita, e que apontam para elementos logográficos numa escrita alfabética, remetendo para o significado em vez da decodificação fonológica.

As categorias **“acrescento de diacrítico”** e **“troca de acento”** podem remeter para um desconhecimento das regras ortográficas por parte de alguns utilizadores em exemplos como

“voçê” para “você” e “á” para “à”, ou o acrescento de um diacrítico – “m” como marca de nasalidade (“taum” para “então”), o que remete para o conhecimento linguístico dos falantes na percepção da nasalidade de [m].

vii) Reinvenção da identidade e da escrita?

A comunicação nos *chats* permite o uso de *nicknames*, e uma consequente dissolução e reinvenção da identidade (Reid, 1991; Nguyen e Alexander, 1996: 99, 104; Mann e Stewart, 2000: 11; Silveirinha, 2003: 101; Sá e Melo, 2003a: 91, 94 – ponto 5, capítulo III). O anonimato permite tratar assuntos com menor embaraço (Mann e Stewart 2000: 17-20), baseando-se na lógica do faz-de-conta típico do jogo (Moura, 2003: 232-233), o que é possibilitado pelo novo suporte, o ecrã, que permite que a escrita se torne modificável (Anis, 1998: 271).

Assim, será que esta possibilidade de reinvenção da identidade vai conduzir à criação de um novo código – da *Netspeak* (Crystal, 2001: 40/ 2004: 65) ou “internautês” (Benedito, 2002: 10)?

O anonimato possibilita escrever sem receio de crítica personalizada e leva os utilizadores a serem criativos. Coloca-se a tónica nas palavras que usamos e nas estratégias para captar a atenção dos outros, nesta forma de interacção em que todos querem ser ouvidos.

Com efeito, é um modo de comunicação em que impera a **criatividade** (Crystal, 2001: 241-242 e Benedito, 2002: 5), com o aparecimento de novas formas de tratamento, termos específicos, estrangeirismos, bem como de supressões ou alterações de grafemas, influenciadas pela oralidade.

A escrita assegura conservação e difusão à língua falada (Anis, 1998: 12), por essência, fugaz (Calvet, 1996: 7). Mas será que a própria escrita pode estar a evoluir devido às características específicas dos *chats*, sob a influência da oralidade? E quem serão os protagonistas destas alterações?

Talvez o esbatimento das fronteiras entre escrito e oral na ETS possa provocar uma maior alteração à escrita. Na verdade, parece estar a regressar-se à oralidade da origem (Benedito, 2002: 5). A linguagem oral pode circular deturpada (Pinto, 1998: 183), o que poderá provocar mudanças no registo escrito. Segundo Crystal (2001: 170), a ETS reflecte a linguagem escrita no seu estado mais primitivo. Além disso, por uma questão de economia, buscam-se grafias fonéticas (Sá e Melo, 2004: 64), que remetem para a reprodução dos sons da fala e que poderão estar relacionadas, a nosso ver, com a busca de uma escrita ideal.

E talvez sejam os mais **jovens**⁹⁴ a encetarem esta mudança, criando um novo código como forma de afirmação, da mesma maneira como criam uma nova identidade.

É de salientar a importância da Internet junto dos jovens. Segundo Pinto (2004: 61-62), a geração nascida em 90 cresceu com a Internet, o que se vai reflectir na sua escrita. Na perspectiva de Lenhart *et al.* (2001: 3), a Internet começa a ter um papel cada vez mais importante na vida dos adolescentes e jovens, sendo os próprios pais a reconhecerem a necessidade do seu uso (vd. Capítulo III).

Mas estaremos de facto perante a reinvenção da escrita?

Anis (1998) fala da possibilidade da reinvenção da escrita na escrita telemática síncrona no próprio título da sua obra. Mondada (1999: 5) refere-se à mudança linguística. Crystal também menciona o aparecimento de uma revolução linguística nos anos 90 (2001 e 2004), aliada à nova linguagem na Internet e ao inglês como língua internacional, fenómenos interligados.

No entanto, Oliveira (1997: 72) e Pedras (2001: 489), embora reconhecendo as transformações da ETS, não consideram que haja, efectivamente, uma nova linguagem, ou que, pelo menos, esta ainda não se cristalizou.

⁹⁴ Não é aqui realizado um estudo sobre o tipo de utilizadores das salas de *chat*, devido ao anonimato. Contudo, a nossa experiência de realização do estudo permite-nos considerar que existe um maior número de desvios na sala “Escola” do que na “Jardim”, em que os *nicknames* usados, bem como os temas abordados, apontam para o facto de os seus utilizadores se concentrar numa camada jovem.

De acordo com o nosso estudo, podemos verificar que a percentagem de palavras em que não ocorre nenhum tipo de alteração é menor do que a percentagem total em que existem desvios à norma⁹⁵.

Algumas das estratégias adoptadas não são exclusivas deste tipo de escrita. É o caso da supressão de grafemas, embora o seu uso seja conveniente neste contexto e pareça integrar-se no emprego de estratégias que cada vez mais evidenciam a necessidade de economia e um orgulho próprio.

Os erros ocorridos, apesar de apresentarem regularidades, o que nos permitiu proceder à sua classificação, **não ocorrem de forma sistemática**.

Com efeito, a par do uso de desvios, nomeadamente a troca de grafemas e a escrita fonética, ocorrem palavras em que essas alterações, embora possíveis, não se verificam.

Assim, apesar das alterações verificadas, ainda não se pode considerar que haja uma nova escrita, apenas **novos usos assistemáticos** que ocorrem com as palavras mais frequentes.

Poderemos realmente falar de uma escrita reinventada quando não há uma sistematicidade no uso dos novos códigos, dos desvios à norma?

Generalizar-se-á efectivamente a contextos que não exijam rapidez e criatividade? Ou haverá a possibilidade de o desvio se tornar, um dia, uma nova norma⁹⁶?

⁹⁵ Estamos a comparar a ocorrência de palavras sem alteração com a ocorrência de qualquer tipo de desvios. Contudo, se compararmos a percentagem destas palavras com algum tipo de desvio em particular, são estas que predominam.

⁹⁶ É de salientar que palavras como “lol” já funcionam como uma espécie de novas convenções, podendo estar a assistir-se a uma “reconvencionalização”.

SÍNTESE E CONCLUSÕES

O nosso estudo versou sobre a **escrita telemática síncrona**, presente nos *chats* da Internet, e na possibilidade de esta ser **reveladora de conhecimentos interiorizados** dos falantes.

Constatámos que, na opinião de vários autores, estão a operar-se mudanças importantes na forma como se escreve no contexto específico dos *chats* (entre outros: Anis, 1998: 7; 269 e ss.; Mondada, 1999: 5; Pedras, 2001: 483 e ss.; Crystal, 2004: 64 e ss.), o que foi descrito no capítulo III.

Sendo o objectivo principal da linguagem a comunicação, possível desde as origens do ser humano (Gaur, 1984: 20), a mudança de suportes, desde a pedra até ao ecrã (Anis, 1998: 17-23), permitiu e continua a permitir o desenvolvimento de novas formas de transmitir significados através da linguagem (Mann e Stewart, 2000: 181). Possibilita que esta se transforme e reinvente (Sá e Melo, 2003a: 91), sobretudo por parte da geração que cresceu com a Internet – jovens nascidos após 1990 (Pinto, 2004: 61-62). Esta nova linguagem demonstra grande criatividade, sendo reveladora da faculdade linguística do falante (Crystal, 2001: 241-242).

Com efeito, a linguagem presente nos *chats* mostra-se bastante transgressora (Sá e Melo, 2003a: 94), com “erros” ou desvios à norma.

Aquilo que nos propusemos fazer no presente trabalho foi encarar estes desvios, não de uma forma crítica e valorativa, no sentido de os considerar como uma degeneração da língua portuguesa, mas como forma de aceder à mente e aos conhecimentos intuitivos dos falantes (sendo o conhecimento linguístico considerado como um “estado da mente” por Chomsky, 1986: 57). Estes desvios, apesar de representarem uma irregularidade, apresentam características comuns e regulares que permitem classificá-los. Além disso, possuem semelhanças com fases iniciais da aprendizagem da escrita e com fases da história dos sistemas de escrita (vd. capítulo

II), sugerindo que há um conhecimento na mente dos falantes que fez criar estas características e permitiu recriá-las no âmbito de um contexto específico que exige rapidez e emotividade.

Considera-se que a **especificidade** deste estudo reside, não na descrição das características e dos desvios da ETS, já efectuada em outros estudos (cf. Anis, 1998; Pedras, 2001/2002; Crystal, 2001/2004; Benedito, 2002; Sá e Melo, 2004), mas na forma como se procurou **verificar como esses desvios podiam revelar o conhecimento interiorizado dos falantes**.

Colocaram-se, então, determinadas questões, algumas das quais nunca antes tinham sido colocadas, pelo menos de acordo com a nossa revisão bibliográfica. São elas:

i) **Será que a fala interfere na escrita telemática síncrona, condicionando-a, ou permanecerá a influência do conhecimento ortográfico?**

ii) **Será que as supressões de grafemas incidem sobre a unidade “sílabas” ou algum dos seus constituintes?**

iii) **Será que as trocas e/ou supressões de grafemas reflectem a aproximação a fases da aprendizagem da escrita?**

iv) **Haverá uma aproximação a fases iniciais da história da escrita: sistemas logográficos e/ou sistemas consonânticos?**

v) **Estaremos, em suma, perante uma mudança de escrita e uma possível “reconvencionalização”?**

Procurámos dar resposta a estas questões através da realização de um estudo de campo, reconhecendo, embora, as limitações do relativamente reduzido número de palavras sobre as quais este incide, não sendo os resultados obtidos passíveis de serem extrapolados a toda a ETS.

Os resultados apontaram para determinadas **conclusões**, que vão ser sintetizadas seguidamente. Considera-se que nelas reside o contributo linguístico dado pelo presente trabalho.

i) O discurso oral interfere na escrita telemática síncrona, condicionando-a; subsiste, no entanto, a influência do conhecimento ortográfico.

Foram encontradas, no nosso estudo, determinadas características que aproximam a ETS do registo oral, apesar de se tratar de comunicação por escrito. Assim, por um lado, surgiram desvios que visavam aproximar a escrita da forma como se pronunciam as palavras, dos quais se destaca a escrita fonética. Esta aproximação realizou-se por meio de trocas de grafemas por outros que representassem o som produzido (geralmente de forma mais eficaz ou económica), pela supressão de grafemas sem valor fonético e por uma incorrecta segmentação do contínuo sonoro, a nível da junção de palavras.

Nos casos das grafias fonéticas, encara-se o grafema como uma unidade relacional (expressando um fonema) e privilegia-se um princípio de ortografia fonético, reflectindo a pronúncia das palavras. A existência de troca de grafemas, com vista à reprodução dos sons da fala (numa língua em que a correspondência entre fonia e grafia é estreita), poderá evidenciar uma tentativa de se atingir uma escrita ideal ou óptima, que se basearia numa relação biunívoca e sistemática entre as unidades ortográficas e as unidades linguísticas.

Por outro lado, foram analisadas as ocorrências que permitiam compensar a ausência de pistas físicas contextuais, nomeadamente o uso de *smileys*, repetição de consoantes ou vogais e formas de compensação dos elementos paralinguísticos.

Com efeito, estes elementos permitem evidenciar ênfase e prolongamentos de palavras, passíveis de acontecer no registo oral.

Além disso, evidenciam a emoção e o envolvimento, característicos da oralidade (Mann e Stewart, 2000: 183-184), constituindo-se como uma espécie de “indicações cénicas” (Ellsworth, 1994: 384), para que os restantes actores nesta espécie de teatro possam compreender a mensagem correctamente: se esta deve ser considerada séria ou apenas um comentário irónico, e que tipo de sentimentos estão envolvidos.

Todas estas características evidenciam a importância que a oralidade tem para os conhecimentos dos falantes. Sendo esta primária e principal (Rogers, 2005: 2), molda os seus conhecimentos e reflecte-se numa forma de comunicação que, pelas suas condições, exige coloquialidade.

No que se refere às convenções da escrita, inexistentes no registo oral, concluiu-se que predominava a transgressão na ausência de letra maiúscula e no uso dos sinais de pontuação, sobretudo por falta, mas também por excesso.

Em qualquer dos casos, a transgressão relativamente ao uso das convenções da escrita não parece comprometer a comunicação, nem mesmo quando há uma ausência de um ponto de interrogação. É o contexto que permite esclarecer as intenções comunicativas dos falantes, eliminando-se o que não é considerado essencial para a comunicação por uma questão de economia, exigida pelo imediatismo e pela urgência deste tipo de comunicação. A importância do contexto na comunicação e a possibilidade de eliminação do acessório parecem bem presentes nos conhecimentos mais ou menos interiorizados dos falantes.

Contudo, há que salientar a preservação do conhecimento ortográfico escolarmente transmitido, o qual configura a percepção da fala por parte dos falantes.

A presença de exemplos de escrita fonética com intervenção da forma visual, embora pouco significativa, evidencia como a ortografia influencia a nossa percepção do som *per se*, e corrobora o estudo de Veloso (2005a: 6 e ss.) – entre outros estudos realizados –, que conclui da existência de um “visual identity effect” nas transcrições fonéticas dos estudantes de Letras.

Relativamente às palavras sem alteração, verificou-se que havia a preservação, em alguns casos, das convenções a nível do uso de maiúsculas e hífenes. Além disso, mantêm-se grafemas sem valor fonético mas que seguem um princípio etimológico (ex.: “h” mudo ou etimológico) e outros que, embora pudessem ser alterados por grafemas que representassem uma diminuição do esforço de escrita ou veiculassem uma grafia fonética, não sofreram alteração (nomeadamente “chuva”, que poderia ter sido grafado como “xuva”, ou “ois”, passível de ser escrito como “oix”). Poder-se-á explicar a conformidade com as convenções pela necessidade de compreensão do que está escrito.

Assim, embora haja alterações às formas canónicas das palavras, bem como no que se refere às convenções da escrita, os falantes possuem um conhecimento ortográfico relevante. Tal permite-lhes quer preservar a ortografia convencional, quer infringi-la, frequentemente de forma deliberada e intencional, como forma de criarem um estilo próprio, atendendo às restrições que o tipo de comunicação coloca.

ii) As supressões de grafemas incidem sobre a unidade “sílabas”, respeitando, em geral, os seus constituintes enquanto unidades e recaindo sobre a Rima em particular.

Verificou-se, de acordo com o nosso estudo, que os fenómenos de supressão de grafemas na ETS afectam sobretudo os constituintes da sílaba enquanto unidades, e também a própria sílaba. Dentro dos vários constituintes, é sobre a Rima que os fenómenos de supressão recaem especialmente, sendo o Ataque o menos atingido.

Estes dados corroboram o facto de o Ataque e a Rima servirem como unidades funcionais, pelo menos em palavras menos frequentes, já que as supressões ocorrem geralmente nas palavras que surgem com grande frequência no contexto dos *chats* (nomeadamente “dd” para “donde” e “idd” para “idade”). As palavras menos frequentes ou não sofrem alterações (ex.:

“contabilidade”) ou sofrem alterações apenas numa sílaba, muitas vezes com sons que já noutras situações sofrem fenómenos de supressão - [ɨ] (ex.: “interssante” em “interessante”).

No que se refere à sílaba básica, não se pode afirmar que haja uma tentativa sistemática de a produzir. Apenas nos casos de supressão de parte de Ataque ramificado ou de parte do Núcleo é que poderá haver uma tentativa de conformação do tipo silábico ao formato básico.

Os conhecimentos intuitivos dos falantes influem na forma como ocorrem as supressões de grafemas na ETS, havendo a predominância de queda de Rima, numa aproximação a sistemas de escrita consonânticos, já que esta poderá veicular menos quantidade de informação do que o Ataque. Os falantes mostram, assim, conhecimentos a nível da estrutura da sílaba e da importância do contexto para esclarecer situações em que poderá existir ambiguidade. Contudo, as alterações incidem, especialmente, em palavras frequentes no contexto dos *chats*, as quais são mais passíveis de mudança.

iii) As trocas de grafemas e/ou supressões reflectem a aproximação a fases da aprendizagem da escrita

Tomámos como ponto de partida, no âmbito da aprendizagem da escrita, as fases propostas por Valtin (1997: 180-185), que evoluem de estratégias mais logográficas para estratégias fonéticas e, posteriormente, para estratégias com a influência de informação ortográfica, sendo sobretudo as duas últimas que mais se poderão relacionar com a ETS, como pudemos confirmar pelo nosso estudo de campo.

A estratégia fonética (Valtin, 1997: 183) relaciona-se com as grafias fonéticas presentes na ETS, as quais implicam a reprodução dos sons da fala. O facto de as palavras faladas serem frequentemente representadas apenas pela primeira letra de cada sílaba poder-se-á comparar à queda de Rima completa, com a preservação do Ataque (ex.: “td” para “tudo”), podendo

evidenciar o reconhecimento intuitivo da unidade “sílabas”, já que cada sílaba surge representada por um seu constituinte.

Muitos dos erros que surgem na aprendizagem da escrita reflectem a relação que as crianças estabelecem entre a linguagem oral e a escrita (Valtin, 1997: 185, Pinto, 1998: 181-182; Kress, 2000: 8), o que se relaciona com a já referida fase fonética. Neste trabalho, inspirámo-nos na tipologia de erros de Girolami-Boulinier, tendo destacado os erros de uso (Girolami-Boulinier, 1984: 129-130), os erros de leitura (Girolami-Boulinier: 1984: 174) e os erros linguísticos, especialmente os erros de individualização lexical (Valtin, 1997: 185; Girolami-Boulinier, 1984: 133).

Os erros de uso poderão ser comparáveis às grafias fonéticas presentes na ETS, já que resultam numa modificação do aspecto gráfico das palavras sem alterar o aspecto fónico, possuindo bastante representatividade no conjunto de palavras com desvios do nosso *corpus* (nomeadamente “xuva” para “chuva” e “cunhecer” para “conhecer”). Estes erros poderão derivar de um conhecimento interiorizado que remete para a escrita como reprodução dos sons da fala. Esta reprodução aponta para a forma de encarar a ortografia como maneira de relacionar o som com as letras, ou seja, passar de um modo de comunicação falada para um modo escrito.

O falante poderá estar a procurar uma ortografia óptima (como definida por Klima, 1972: 62-63), em que as unidades ortográficas estejam relacionadas com os elementos da estrutura linguística, tendo uma relação fixa com a forma da palavra.

Os erros de leitura (no âmbito da acentuação gráfica) podem ser ligados à supressão do acento gráfico no nosso estudo (ex.: “tambem” para “também”), a qual revela a necessidade de rapidez da escrita e a percepção intuitiva dos falantes de que o acento não é, geralmente, distintivo em português.

Os erros linguísticos a nível da segmentação do contínuo sonoro ou individualização lexical estão também representados na ETS (como “a baixo” para “abaixo”), corroborando a influência do oral na escrita, tanto a nível da sua aprendizagem como a nível da ETS.

Com o decorrer da aprendizagem, as crianças vão ficando cada vez mais influenciadas pelo conhecimento ortográfico. Esta influência vai permanecer numa considerável percentagem de palavras no nosso *corpus*, pelo que os erros verificáveis não ocorrem sistematicamente.

A linguagem da ETS, ao reproduzir a fala, esbate as fronteiras entre o discurso oral e o escrito, relacionando-se, assim, com estratégias fonéticas presentes em fases iniciais da aprendizagem da escrita, antes de a ortografia se constituir como uma filtragem que acaba por contribuir para a eliminação de erros.

iv) Na ETS, há uma aproximação a fases iniciais da história da escrita: sistemas logográficos e/ou sistemas consonânticos

Descrevemos, no capítulo II, os sistemas logográficos/globais e os alfabéticos/literais, tendo destacado, dentro dos literais, os sistemas consonânticos. A ETS pode aproximar-se a sistemas logográficos, que fazem parte do início da história das línguas, já que todas as línguas tiveram uma origem pictográfica (logográfica), em que os símbolos imitavam aquilo a que se referiam (como já foi mencionado). Isto pode revelar a existência de conhecimentos intuitivos dos falantes, que lhes permitiram criar esse tipo de escrita e recriá-lo neste momento.

Esta aproximação é visível no uso de *smileys*, que são uma espécie de logogramas, já que são símbolos que transportam um significado, não remetendo para a decodificação fonológica. São símbolos que imitam a coisa denotada (sentimentos e atitudes, através de expressões faciais). Podem ainda simbolizar uma tentativa de universalidade, já que a imagem se está a converter, novamente, numa forma privilegiada de comunicação a nível internacional.

Por outro lado, a existência de *smileys* na ETS poderá estar ligada à estratégia logográfica, na medida em que há a visão da escrita como o desenho de uma figura com um significado.

Assim, os *smileys* podem remeter para conhecimentos intuitivos, uma vez que se assemelham a fases iniciais dos sistemas de escrita que ainda subsistem actualmente, podendo veicular mensagens a nível universal.

Por outro lado, no âmbito da aproximação da ETS a sistemas consonânticos, os resultados já apresentados sobre supressões de grafemas (geralmente de vogais e/ou consoantes em Rima com manutenção de consoantes em Ataque) estão de acordo com as características dos sistemas de escrita consonânticos, em que há a preservação da consoante (que corresponderá ao Ataque) mas não das vogais (que poderão corresponder à Rima, a qual poderá ser constituída ainda por uma consoante em Coda).

Assim, da mesma forma como os falantes do árabe recorrem ao contexto e ao seu conhecimento linguístico para lerem correctamente textos sem vogais, os utilizadores dos programas de *chat* parecem recorrer ao contexto, bem como ao seu conhecimento, para comunicarem eficazmente.

v) A ETS representa uma possibilidade de mudança de escrita e “reconvencionalização”

Concluimos, pelas características da ETS apresentadas no capítulo III, assim como pela discussão dos resultados, que estamos perante um estilo que se demarca, muitas vezes intencionalmente, da norma estabelecida.

Se há autores que falam da possibilidade de reinvenção da escrita (nomeadamente Anis, 1998 e Crystal, 2001/ 2004), outros não acreditam que estejamos, pelo menos de momento, a viver esse fenómeno de forma consistente (Oliveira, 1997: 72 e Pedras, 2001: 489).

De acordo com o nosso estudo, pode verificar-se que existe uma elevada percentagem de desvios à norma, que mostram a capacidade de adaptação do falante a novas situações e a um

novo suporte de comunicação. Alguns destes desvios não são exclusivos deste tipo de escrita, sendo usados em linguagens que requerem rapidez de produção – como a estenografia (que pressupõe o uso de abreviaturas) – ou criatividade, como a publicidade (com a ocorrência de escritas fonéticas ou de jogos de palavras).

Apesar de haver muitos exemplos de desvios à norma na ETS, subsiste, frequentemente, a influência do conhecimento ortográfico, em que a escrita convencional é mantida. Para os falantes, a libertação da forma como estes reproduzem uma palavra como uma sequência aprendida de letras implica esforço cognitivo. Isto acontecerá, sobretudo, com uma camada mais adulta, sendo os jovens os que mais facilmente parecem criar novas características.

Assim, devido à presença das imagens ortográficas das palavras na mente dos falantes, o recurso a desvios não se verifica de forma sistemática, convivendo as novas formas com as convencionais.

Há, por um lado, a criação de um novo estilo, com novas características e palavras que, inclusivamente, se tornam específicas desse contexto, e só são conhecidas pelo seu uso nele (nomeadamente “ddtc” e “lol”). Assiste-se, assim, à criação de novas convenções.

Por outro lado, a influência do conhecimento ortográfico trava as supressões ou trocas de grafemas que podem surgir intuitivamente nos falantes, já se tendo revelado em fases iniciais da aprendizagem da escrita e da história dos sistemas de escrita, baseando-se ainda na unidade “sílabas”, de carácter intuitivo. Assim, subsistem algumas configurações convencionais das palavras, que surgem como imagens mentais e, por conseguinte, de forma automática.

A reinvenção da escrita apresenta-se, a nosso ver, como uma mera possibilidade. Será que vai conseguir extrapolar de forma significativa o contexto que a criou?

Dado que alguns dos pontos apresentados não foram ainda debatidos, de acordo com a nossa revisão bibliográfica, considera-se que, apesar de inovadores, estão abertos à discussão e ao debate.

Com efeito, pensamos que este assunto pode ser alvo de um maior desenvolvimento e até reversão.

Pesquisas futuras poderão passar por um alargamento destes tópicos em geral, ou de um em particular, ou ainda pela possibilidade de ligar as características da ETS a fases de aquisição da fala. São pistas que deixamos à consideração de possíveis especialistas no tema, que considerem o assunto de alguma relevância.

O que pretendemos, neste estudo, foi suscitar a reflexão sobre esta nova forma de escrita, que poderá apresentar recriações de características já observadas, permitindo aceder à cognição dos sujeitos.

Afinal, que língu@ portugues@ no ch@t da Internet?

REFERÊNCIAS BIBILOGRÁFICAS

Quando apenas um capítulo/ artigo de uma obra é citado ou referido neste trabalho, a referência bibliográfica especifica, de forma completa, a obra em que se encontra. Quando vários capítulos/ artigos de uma obra são alvo de referência, esta surge numa entrada da lista alfabética específica, remetendo-se, nos capítulos/ artigos, para essa obra.

Quando, a respeito de uma referência bibliográfica, é indicada uma tradução, reedição, reimpressão ou reprodução noutra obra, esta indicação significa que a edição usada neste trabalho foi a especificada. Contudo, no corpo do texto e nas entradas da lista das referências bibliográficas, refere-se geralmente a edição original, por razões de contextualização histórica da obra.

- . ABU-RABIA, Salim (1999) – “The Effect of Arabic Vowels on the Reading Comprehension of Second- and Sixth-Grade Native Arab Children” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 28, n.º 1, 1999, pp.93-101.
- . ANDRADE, Ernesto d’ (1994) – *Temas de fonologia*. Lisboa, Edições Colibri.
- . ANDRADE, E. e VIANA, M. C. (1994) – “Sinérese, diérese e estrutura silábica” in *Actas do IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística (Lisboa, 1993)*. Lisboa, Edições Colibri/APL, pp. 31-42.
- . ANIS, Jacques (1998) – *Texte et Ordinateur: l’écriture réinventée?* Paris/Bruxelles, De Boeck.
- . ARGYLE, K. e SHIELDS, R. (1996) – “Is there a body in the Net?” in SHIELDS, R. (ed., 1996), pp. 58-69.
- . ASSINK, Egbert M. H., KATTENBERG, Göran e WORTMAN, Charlotte (1998) – “Exploring the Boundaries of Sublexical Word Identification Units: The Use of Onsets and Rimes and Reading Ability” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 27, n.º 6, 1998, pp. 639-659.
- . BARBEIRO, Luís Filipe (1990) – “O Processo de Escrita e o Computador” in *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 3, vol. 1. Braga, IE /U.M., pp. 139-149.
- . BARBOSA, Jorge Morais (1965) – *Etudes de Phonologie Portugaise*. Lisboa, Junta de Investigações Científicas do Ultramar. 2ª ed. Évora, Universidade de Évora, 1983.
- . BENEDITO, Joviana (2002) – *Que língu@ Português@ no ch@t da Internet?* Lisboa, Edições Colibri.
- . BIERWISH, M (1971) – “Schriftstruktur und Phonologie” ASG-Bericht 11, ZISW DAW, Berlin; printed in *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 43 (1972), pp. 21-24. Obra referida por Sgall (1987).

- . BLEVINS, Juliette (1995) – “The Syllable in Phonological Theory” in GOLDSMITH, John A. (ed., 1995) – *The Handbook of Phonological Theory*. Cambridge (Mass.)/Oxford, Blackwell, pp. 206-244.
- . BOWEY, Judith A. (1996) – “Orthographic Onsets as Functional Units of Adult Word Recognition” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 25, n.º 5, 1996, pp. 571-595.
- . BURT, Jennifer S. e HUTCHINSON, Bradford J. (2000) – “Case-Mixing Effects on Spelling Recognition: The Importance of Test Format” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 29, n.º 4, 2000, pp.433-451.
- . BURTON-ROBERTS, Noel; CARR, Philip; DOCHERTY, Gerard (2000) – “Introduction”, in BURTON-ROBERTS, Noel; CARR, Philip; DOCHERTY, Gerard (eds., 2000) – *Phonological Knowledge. Conceptual and Empirical Issues*. Oxford, Oxford University Press, pp. 1-18.
- . BYBEE, Joan (2001) – *Phonology and Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . CALVET, Louis-Jean (1996) – *Histoire de l'écriture*. Paris, Plon.
- . CARROLL, John B. (1972) - “The Case for Ideographic Writing” in KAVANAGH e MATTINGLY (eds. 1972), pp. 103-109.
- . CARVALHO, José A. Brandão (1998) – “Escrita e adequação à situação de comunicação” in *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Lisboa, 1997)*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 303-324.
- . CASTELLS, Manuel (2001) – *The internet galaxy. Reflections on the internet, business, and society*. New York, Oxford University Press. Tradução de Rita Espanha – *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

. CATTS, Hugh W.; WILCOX, Kim A.; WOOD-JACKSON, Carla; LARRIVEE, Linda S.; SCOTT, Victoria G. (1997) – “Toward an Understanding of Phonological Awareness” in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 31-52.

. CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris (1968) – *The Sound Pattern of English*. New York, Harper & Row.

. CHOMSKY, Noam (1986) – *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*. New York, Praeger. Trad. port. de A. Gonçalves e A. T. Alves: *O Conhecimento da Língua. Sua Natureza, Origem e Uso*. Lisboa, Caminho, 1994.

. CINTRA, Luís F. Lindley (1983) – *Estudos de Dialectologia Portuguesa*. Lisboa, Sá da Costa Editores.

. COENEN, M. J. W. L, VAN BON, W. H. J e SCHREUDER, R. (1997)– “Reading and spelling in Dutch first and second graders: do they use an orthographic strategy?” in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 249-269.

. COOPER, Franklin S. (1972) – “How Is Language Conveyed by Speech?” in KAVANAGH e MATTINGLY (eds., 1972), pp. 25-45.

. CORREIA, João Carlos, FIDALGO, António e SERRA, Paulo (orgs., 2003) – *Mundo Online da Vida e Cidadania*. Vol.III, Covilhã, Universidade da Beira Interior.

. CORREIA, João Carlos (2003a) – “Apresentação” in CORREIA *et al.* (orgs., 2003), pp. 3-4.

. CORREIA, João Carlos (2003b) – “Novo jornalismo: CMC e esfera pública” in CORREIA *et al.* (orgs., 2003), pp. 51-80.

- . COSTA, Sérgio Roberto (2000) – “Oralidade e escrita e novos gêneros (hiper)textuais na Internet” in *III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural*. São Paulo, Brasil. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2100.doc> [Acedido em 6 de Agosto de 2005].
- . CRYSTAL, David (1997) – *English as a global language*. Cambridge, Cambridge University Press. Obra referida por Crystal (2004).
- . CRYSTAL, David (2001) – *Language and the Internet*. Cambridge, Cambridge University Press. Obra referida por Pinto (2004).
- . CRYSTAL, David (2004) – *The Language Revolution*. Cambridge, Polity Press.
- . CUNNINGHAM, Ann Marie e WICKS, Wendy (eds., 1993) – *Three Views of the Internet*. Philadelphia, National Federation of Abstracting and Information Services.
- . DEFRANCIS, John (1989) – *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems*. Honolulu: University of Hawai'i Press. Obra referida por Rogers.
- . DELGADO MARTINS, Maria Raquel (1975) – *Vogais e consoantes do português: estatística de ocorrência, duração e intensidade*. Lisboa, Centro de Estudos Filológicos. Obra referida por Veloso (2003a).
- . DELGADO MARTINS, Maria Raquel (1994) – “Relação Fonética/Fonologia: a propósito do sistema vocálico do Português” in DUARTE, I. e LEIRIA, I. (eds., 1994) – *Actas do Congresso Internacional sobre o Português*. Lisboa, Edições Colibri/APL.
- . DERWING, Bruce L. e DOW, Maureen L. (1987) – “Orthography as a variable in psycholinguistic experiments” in LUELSCHORFF (ed., 1987), pp. 171-185.
- . DIAS, Paulo (2000) – “Hipertexto, hipermídia e media do conhecimento: representação distribuída e aprendizagem” in *Revista Portuguesa da Educação*, vol. XIII, n.º 1, CEEP, U. do Minho.
- . DILLON, Martin (1993) – “The Internet as Electronic Library” in CUNNINGHAM e WICKS (eds., 1993), pp. 57-67.

- . DUARTE, I. (2000) – *Língua Portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa, Universidade Aberta. Obra referida por Veloso 2005(b).
- . ELLSWORTH, Jill H. (1994) – *Education on the Internet*. Indianapolis, Sams Publishing.
- . EWEN, Colin J. e HULST, Harry van der (2001) – *The Phonological Structure of Words: an Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- . FERREIRA, Gil (2003) - “A ideologia dos novos *media*: entre velhas e novas ambivalências” in CORREIA *et al.* (orgs., 2003), pp. 31-39.
- . FRANZOIA, Ana Paula e GONÇALVES FILHO, António (2002) – “O Português.com” in *Época*, 225. Disponível em <http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT384160-1664,00.html> [Acedido em 5 de Agosto de 2005].
- . FREITAS, Maria João (1997) – *Aquisição da estrutura Silábica do Português Europeu. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*. Policopiada.
- . FREITAS, Maria João (1998) – “Os segmentos que estão nas sílabas que as crianças produzem: localidade silábica e hierarquia de aquisição” in *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Lisboa, 1997)*. Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística, pp. 303-324.
- . FREITAS, Maria João (2002) – “Patos, pratos e p[+]ratos: o caso dos ataques complexos na aquisição do português Europeu” in MATEUS, M. H. e CORREIA, C. Nunes (orgs., 2002) – *Saberes no tempo: homenagem a Henriqueta Costa Campos*. Lisboa, Edições Colibri, pp. 299-314.
- . GAUR, Albertine (1984) – *A History of Writing*. London, The British Library. Tradução de Manuel Carrión Gútiéz – *Historia de la Escritura*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1990.

. GIROLAMI-BOULINIER, A. (1984) – *Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit*. Paris, Masson. Obra referida por Pinto (1998).

. GIROLAMI-BOULINIER, A. e PINTO, M. G. (1996) – “English, French and Portuguese spelling in the 4th school year” in CONTENTO, S. (ed.) – *Psycholinguistics as a multidisciplinary science. Proceedings of the 4th ISAPL International Congress*, June 23-27, 1994, pp. 35-40. Cesena/Bologna: Il Ponte Vecchio/Università degli Studi di Bologna. Obra referida por Veloso (2005b).

. HARDIN, Erin E., O’CONNELL, Daniel C. e KOWAL, Sabine (1998) – “Reading Aloud from Logographic and Alphabetic Texts: Comparison Between Chinese and German” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 27, n.º 3, 1998, pp. 413-420.

. HOUAISS, António e VILLAR, Mauro de Salles (2003) - *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Lisboa, Círculo de Leitores.

. HUNTER, Karen (1993) – “An Electronic Field of Dreams: Journal Publishing and the Internet” in CUNNINGHAM e WICKS (eds., 1993), pp. 33-53.

. INTERROGATE THE INTERNET (1996) – “Contradictions in Cyberspace: Collective Response” in SHIELDS, R. (ed., 1996), pp. 125-132.

. KAVANAGH, James F.; MATTINGLY, Ignatius G. (eds., 1972) – *Language by Ear and by Eye. The Relationships between Speech and Reading*. Cambridge (Mass.)/London, The MIT Press.

. KLIMA, Edward S. (1972) – “How Alphabets Might Reflect Language” in KAVANAGH e MATTINGLY (eds., 1972), pp. 57-80.

. KRESS, Gunther (2000) – *Early Spelling. Between convention and creativity*. London/New York, Routledge.

. LAJOIE, Mark (1996) – “Psychoanalysis and Cyberspace” in SHIELDS, R. (ed., 1996), pp. 153-169.

. LENHART, Amanda; RAINE, Lee & LEWIS, Oliver (2001) – *Teenage life online: The rise of the instant-message generation and the Internet’s impact on friendships and family relationships*. Washington, Pew Internet & American Life Project. Disponível em <http://www.pewinternet.org/> [Acedido em 5 de Agosto de 2005].

. LEONG, Che Kan; JOSHI, R. Malatesha (eds., 1997) – *Cross-Language Studies of Learning to Read and Spell. Phonologic and Orthographic Processing*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers/NATO Scientific Affairs Division.

. LEONG, Che Kan; JOSHI, R. Malatesha (1997) – “Relating phonologic and orthographic processing to learning to read and spell” in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 1-29.

. LÉVY, Pierre (2002) – *Cyberdemocratie*. Paris, Odile Jacob. Tradução de Alexandre Emílio. Lisboa, Instituto Piaget, 2003.

. LIVRAGHI, Giancarlo (2001) – *L’umanità dell’internet: le vie della rete sono infinite*, Hops. [versão electrónica em formato html. URL: <http://www.gandalf.it/uman/> [Acedido em 20 de Junho de 2006].

. LLOYD, Christopher (1993) – “The Great Love Byte: Computer Networks” in *The Sunday Times*, 28 de Novembro de 1993. Reino Unido. Disponível em: <http://www.irchelp.org/irchelp/communication-research/mass-media/mass-media-lloyd-c-1993.html> [Acedido em 6 Agosto de 2005].

. LOTZ, John (1972) – “How Language Is Conveyed by Script” in KAVANAGH e MATTINGLY (eds., 1972), pp. 117-124.

. LUELSBORFF, Philip A. (ed., 1987) – *Orthography and Phonology*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

- . LUELSDORFF, Philip A. (ed., 1987) – “On linguistic error” in LUELSDORFF (ed., 1987), pp. 77-99.
- . MALZONE, Valéria (2005) – “Internetês, uma ameaça ao idioma?” in *A Tribuna*. Disponível em <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20050530.html> [Acedido em 5 de Agosto de 2005].
- . MANN, Chris e STEWART, Fiona (2000) – *Internet Communication and Qualitative Research*. London, Sage.
- . MARTIN, Samuel E. (1972) – “Nonalphabetic Writing Systems: Some Observations” in KAVANAGH e MATTINGLY (eds., 1972), pp 81-102.
- . MARTINET, A. (1960) – *Éléments de linguistique générale*. Paris, Armand Colin. Tradução de J. M. Barbosa – *Elementos de linguística geral*. Lisboa, Sá da Costa, 1985.
- . MATEUS, Maria Helena Mira (1975) – *Aspectos da Fonologia Portuguesa*. Lisboa, Centro de Estudos Filológicos.
- . MATEUS, Maria Helena; ANDRADE, Ernesto d’ (2000) – *The Phonology of Portuguese*. Oxford, Oxford University Press.
- . MATEUS, Maria Helena Mira, BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês e FARIA, Isabel Hub (eds., 2003) – *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa, Caminho.
- . MATEUS, Maria Helena, FROTA, Sónia e VIGÁRIO, Marina (2003) – “Prosódia” in MATEUS *et al.* (eds., 2003), pp. 1035-1076.
- . MATTOSO CÂMARA Jr., J. (1970) – *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis, Vozes.
- . MEIJER, Paul J. A. (1997) – “What Speech Errors Can Tell Us About Word-Form Generation: The Roles of Constraint and Opportunity” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 26, n.º 1, 1997, pp.141-158.
- . MILLER, D. Gary (1994) – *Ancient Scripts and Phonological Knowledge*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

- . MONDADA, Lorenza (1999) – “Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion: Une approche conversationnelle de l’interaction sur Internet” in *Apprentissage des Langues et Systèmes d’Information et de communication*, vol.2, n.º 1, 1999, pp 3-25. Disponível em <http://alsic.u-Strasbg.fr> [Acedido em 5 de Agosto de 2005].
- . MOURA, Catarina (2003) – “A vertigem. Da ausência como lugar do corpo” in CORREIA, João Carlos *et al.* (orgs., 2003), pp. 229-242.
- . NGUYEN, Dan Thu e ALEXANDER, Jon (1996) – “The Coming of Cyberspacetime and the End of the Polity” in SHIELDS, R. (ed., 1996), pp. 99-124.
- . NOGUEIRA, Luís (2003) – “O mundo como base de dados” in CORREIA *et al.* (orgs., 2003), pp. 207-216.
- . OLIVEIRA, Lia (1997) – *Alfabetização Informacional na Sociedade da Informação*. Braga, I.E.P., U. Minho (Dissertação de Mestrado).
- . PAPERT, Seymour (1996) – *The Connected Family (Bridging the digital generation gap)*. Atlanta, Longstreet Press. Tradução de Fernando José Silva Nunes e Fernando Augusto Bensabat Lacerda e Melo - *A família em rede – Ultrapassando a barreira digital entre gerações*. Lisboa, Relógio d’Água, 1997.
- . PEDRAS, Manuel (2001) – “Escrita Electrónica: A Reinvenção da Escrita?” in SILVA, Bento & ALMEIDA, Leandro (orgs., 2001) – *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga, I.E.P./U. Minho, pp. 477-491.
- . PEDRAS, Manuel (2002) – *A Escrita Telemática Síncrona: características e implicações para o ensino-aprendizagem*. Braga, U. Minho (Dissertação de Mestrado).
- . PINTO, Maria da Graça L. Castro (1998) – *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto, Porto Editora.
- . PINTO, Maria da Graça e VELOSO, João (eds., 2004) – *Linguistic Diversity and new communication media in a multicultural Europe*. Porto, FLUP.

- . PINTO, Maria da Graça (2004) – “ICT implications in a learning setting” in PINTO e VELOSO (eds., 2004), pp. 59-75.
- . PUCCIARIELLO, Síssi (2004) – “Internet muda linguagem do mundo real” in *A tribuna Digital*. 27 de Abril, Unimonte. Disponível em: <http://www.tecnologia.unimonte.br/leitura.asp?tipo=&id=459>. [Acedido em 5 de Agosto de 2005].
- . REID, Elisabeth M. (1991) – *Electropolis: Communication and Community On Internet Relay Chat*. Melbourne, University of Melbourne – Departmente of History. [Honours Thesis]. Disponível em: <http://www.irchelp.org/irchelp/misc/electropolis> [Acedido em 7 de Agosto de 2005].
- . REITSMA, Pieter (1997) – “How to get friends in beginning word recognition” in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 213-233.
- . ROGERS, Henry (2005) – *Writing Systems. A Linguistic Approach*. United Kingdom, Blackwell Publishing.
- . RUSZKIEWICZ, P. (1976) – *Modern approaches to graphophonemic investigations in English*. Katowice. Obra referida por Sgall.
- . SÁ, Alexandre (2003) – “*Media, mass media, novos media e a crise da cidadania*” in CORREIA *et al.* (orgs., 2003), pp. 5-20.
- . SÁ, Maria Helena Araújo e MELO, Sílvia (2002) – “Internet and plurilingual learning – chats in the development of intercomprehension in romance languages” in SÁ e MELO (2004), pp. 81-89.
- . SÁ, Maria Helena Araújo e MELO, Sílvia (2003a) – “Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas” in SÁ e MELO (2004), pp. 90-108.

. SÁ, Maria Helena Araújo e MELO, Sílvia (2003b) – “‘Beso em português diz-se beijo...’ – estratégias de intercompreensão em situação de chat plurilingue” in SÁ e MELO (2004), pp. 109-118.

. SÁ, Maria Helena Araújo e MELO, Sílvia (2004) – *Intercompreensão em situação de chat romanófono: um módulo de formação*. Aveiro, Universidade de Aveiro. (Obra que reproduz Sá e Melo, 2002, 2003a e 2003b).

. SAUSSURE, F. de (1915) – *Cours de linguistique générale*. Edition critique préparée par Túlío de Mauro. Paris, Payot (1980).

. SCHRAMM, W. (1954) – “Procedures and effects of mass communication” in NELSON, B. H. (ed., 1954) – *Mass Media and Education. The Fifty-Third-Year-book of the National Society for the Study of Education. Part II*. Chicago, University of Chicago Press. Obra referida por Oliveira (1997).

. SCLIAR-CABRAL, L. (2003a) – *Intuições fonológicas no sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo, Contexto. Obra referida por Veloso (2005b).

. SCLIAR-CABRAL, L. (2003b) – *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo, Contexto. Obra referida por Veloso (2005b).

. SELKIRK, Elisabeth (1984) – “On the Major Class Features and Syllable Theory”, in ARONOFF, Mark; OEHRLE, Richard T. (eds., 1984) – *Language, Sound, and Structure. Studies Presented to Morris Halle by His Teacher and Students*. Cambridge (Mass.), The MIT Press, pp. 107-136.

. SGALL, Petr (1987) – “Towards a Theory of Phonemic Orthography”, in LUELSBORFF (ed., 1987), pp. 1-30.

. SHIELDS, Rob (ed., 1996) – *Cultures of Internet. Virtual Spaces, Real Histories, Living Bodies*. London, Sage.

- . SHIELDS, Rob (1996) – “Introduction: Virtual Spaces, Real Histories and Living Bodies” in SHIELDS (ed., 1996), pp. 1-10.
- . SILVEIRINHA, Maria João (2003) – “Novos *media*, velhas questões” in CORREIA *et al.* (orgs., 2003), pp. 95-116.
- . SNYDER, I. (1998) – “Page to screen” in SNYDER, I. (ed., 1998) – *Taking literacy into the electronic era*. Londres e Nova Iorque, Routledge, pp. xx-xxxvi. Obra referida por Pinto (2004).
- . TABOURET-KELLER, Andrée (2004) – “Quatre petites études de cas sur la place des nouveaux moyens de communication en France” in PINTO e VELOSO (eds., 2004), pp. 51-58.
- . TERCEIRO, José B. (1996) – *Socied@d digit@l – Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid, Alianza Editorial. Tradução de Guilhermina Miranda – *Socied@de digit@l: do homo sapiens ao homo digitalis*. Lisboa, Relógio D’Água, 1997.
- . TREIMAN, Rebecca (1994) – “To What Extent Do Orthographic Units in Print Mirror Phonological Units in speech?” in *Journal of Psycholinguistic Research*, vol. 23, n.º 1, 1994, pp.91-110.
- . TURKLE, Sherry (1995) – *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. Nova Iorque, Simon & Schuster.
- . VALTIN, Renate (1997) – “Strategies of spelling and reading of young children learning German orthography” in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 175-193.
- . VELOSO, João (2003a) – “A distinção entre palavras terminadas em consoante e palavras terminadas na sequência ortográfica «consoante + “-e”» num grupo de crianças falantes do Português europeu em idade pré-escolar” in *Língua Portuguesa: Estruturas, Usos e Contrastes. Volume Comemorativo dos 25 anos do CLUP*. Porto, CLUP, pp. 259-288.
- . VELOSO, João (2003b) - *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Tese de doutoramento, Universidade do Porto.

. VELOSO, João (2005a) – *Orthographic knowledge, the “visual identity effect” and phonemic transcription. Preliminary results from a study with Portuguese subjects* – *Caderno de Linguística* n.º 10. Porto, CLUP.

. VELOSO, João (2005b) – “A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonémicas na escrita do português e outras questões” in *Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional*, vol VI, n.º 1, pp. 49- 69.

VIGÁRIO, Marina e FALÉ, Isabel (1994) – “A Sílabas no Português Fundamental: uma descrição e algumas considerações de ordem teórica”, in *Actas do IX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (Coimbra, 1993)*. Lisboa, Edições Colibri/APL.

. VILELA, Mário (1995), *Gramática da Língua Portuguesa*, Coimbra, Livraria Almedina.

. WENTINK, H. W. M. J., VAN BON, W. H. J., SCHREUDER, R. (1997) – “Reading development in elementary school: Do syllables play a role in phonological decoding?” in LEONG e JOSHI (eds., 1997), pp. 195-212.

. WERRY, C. (1996) – “Linguística and interactional features of Internet Relay Chat” in HERRING, S. (ed., 1996) – *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdão, John Benjamins Publishing, pp. 47-64. Obra referida por Mann e Stewart (2000).

. YURI, Débora (2003) – “Especialistas defendem os novos códigos de comunicação utilizados pelos jovens internautas” in *A Folha de São Paulo* (Fevereiro de 2003). Disponível em: http://www.idprojetoseducacionais.com.br/materias/especialistas_defendem_os_novos.pdf. [Acedido em 5 de Agosto de 2005].