



UNISUL

VÂNIA APARECIDA RIBEIRO

**A RELAÇÃO DO ADOLESCENTE COM A ESCRITA PEDAGÓGICA E COM A
ESCRITA NA INTERNET:
DOIS MODOS DE CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Solange Leda Gallo - Dr^ª.

Palhoça

2007

VÂNIA APARECIDA RIBEIRO

**A RELAÇÃO DO ADOLESCENTE COM A ESCRITA PEDAGÓGICA E COM A
ESCRITA NA INTERNET:
DOIS MODOS DE CONSTITUIÇÃO DE AUTORIA**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de maio de 2007.

Prof^a. Solange Leda Gallo - Dr^a.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^a. Susy Lagazzi-Rodrigues - Dr^a.
Universidade de Campinas

Prof^a. Marci Fileti Martins - Dr^a.
Universidade do Sul de Santa Catarina

A meu companheiro, pelo incentivo, dedicação
e paciência,
A meus pais e filhos pela compreensão,
Aos mestres conscientes de seu dever de edu-
car,
Aos que acreditam na transformação da Escola,
À minha orientadora pela dedicação que me
conduziu a esta grande jornada do conheci-
mento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que participaram direta ou indiretamente deste trabalho, em especial à minha grande estrela guia: **Solange Leda Gallo**.

“Tudo já foi dito uma vez, mas como ninguém
escuta é preciso dizer de novo”.

(André Gide – 1869-1951)

RESUMO

O presente estudo aborda a divergência entre escola e internet, ambas constituindo-se como espaço para a construção da escrita. Foram analisados textos de adolescentes produzidos nessas duas diferentes condições. Para a coleta, elegeu-se, por um lado, alguns sites interativos para os quais os adolescentes escrevem e, por outro lado, textos escolares (redações). Procurou-se uma similitude, comparando textos que desenvolviam o mesmo tema, embora tivessem sido construídos sob diferentes condições. A pesquisa permitiu a compreensão dos fatores predominantes na determinação da autoria desses adolescentes, tendo como recorte a função-autor e o efeito-autor. Este último observado no nível discursivo, resultado do confronto de formações discursivas, enquanto a função-autor é verificada no nível enunciativo como condição de todo sujeito. Outro ponto relevante no presente estudo refere-se ao Discurso de Oralidade (DO) enquanto discurso não-legitimado, sempre provisório e inacabado, e ao Discurso de Escrita (DE), enquanto discurso fechado e legitimado.

Palavras-chave: Adolescentes. Autoria. Função-Autor. Efeito-Autor. Discurso de Escrita (DE). Discurso de Oralidade (DO). Textos escolares. Textos da internet. Sites interativos.

ABSTRACT

This study approaches the divergence between school and internet, both constituting them as space to build the writing. It was analyzing produced texts in these different conditions, all texts made for adolescents. For the collection, it was elected, some interactive sites. Where adolescents write and also, school texts (composition). It looked for a simulate, comparing schools texts that developed the same subject, although, it had been formed under different conditions. The research allowed the comprehension of the predominant facts in this adolescent's authorship's determination, **tendo como recorte a função-autor e o efeito-autor**. That last observation at the discursive result of the confrontation of the discursive formation, although, the authorship is verified at the enunciation level as condition of all subject. Another important point at this study is about the oral discursiveness (OD) although discursiveness not legibly, always temporary and unfinished, and about the writing discursiveness (WD) although discursiveness and legibly.

Key-words: Adolescents. Authorship. Effect-author. writing discursiveness (WD). Oral Discursiveness (OD). School texts. Internet texts. Interactive texts.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	15
2.1	FUNÇÃO - AUTOR E EFEITO - AUTOR.....	17
2.2	DISCURSO DE ORALIDADE (DO) E DISCURSO DE ESCRITA (DE).....	19
2.3	LEITOR REAL X LEITOR VIRTUAL.....	21
3	GÊNEROS DO DISCURSO	27
4	CRIATIVIDADE E ESCRITA: EVOLUÇÃO OU REVOLUÇÃO?.....	30
4.1	CICLO HISTÓRICO.....	27
4.2	CRISE DE IDENTIDADE.....	28
4.3	DADOS ESTATÍSTICOS.....	29
5	O CORPUS.....	36
5.1	PECULIARIDADES DOS TEXTOS.....	33
5.1.1	Textos escolares.....	33
5.1.2	Orkut.....	34
5.1.3	Mundo adolescente: o site que fala sua língua.....	35
5.1.4	Mundo adolescente.....	35
6	AS ANÁLISES	40
6.1	TEMA - SUICÍDIO.....	37
6.1.1	Relação do autor com o interlocutor.....	37
6.1.2	Relação do autor com o referente.....	38
6.1.3	Relação do autor com a verdade.....	40
6.2	TEMA - TRAIÇÃO.....	41
6.2.1	Relação do autor com o interlocutor.....	41
6.2.2	Relação do autor com o referente.....	42
6.2.3	Relação do autor com a verdade.....	43
6.3	TEMA - FESTA.....	45
6.3.1	Relação do autor com o interlocutor.....	45
6.3.2	Relação do autor com o referente.....	47
6.3.3	Relação do autor com a verdade.....	48
6.4	TEMA - LEITURA.....	50
6.4.1	Relação do autor com o interlocutor.....	50

6.4.2	Relação do autor com o referente.....	51
6.4.3	Relação do autor com a verdade.....	52
6.5	TEMA - SEXO E DROGAS.....	56
6.5.1	Relação do autor com o interlocutor.....	50
6.5.2	Relação do autor com o referente.....	57
6.5.3	Relação do autor com a verdade.....	58
7	CONCLUSÕES SOBRE AS ANÁLISES.....	61
8	CONCLUSÃO GERAL.....	63
	REFERÊNCIAS.....	67
	ANEXO A – TEXTOS ESCOLARES	74
	ANEXO B – TEXTOS VIRTUAIS	80

1 INTRODUÇÃO

Em uma relação interdependente estão capitalismo e tecnologia. E nessa conjuntura, a *internet* vem se destacando e provocando polêmica. Ao oferecer-se como espaço de informação e de comunicação, torna-se rapidamente mídia de grande atração, principalmente entre adolescentes, que fazem do *ciberespaço* um canal de contatos através dos *chats*, *blogs*, *msn*, *e-mails*, *Orkut*, etc.

Nesse processo de comunicação entre adolescentes, surge uma linguagem incompatível com a ensinada na escola, trata-se do “internetês”. O neologismo refere-se à linguagem informal escrita surgida no ambiente da *internet* empregada, principalmente, por adolescentes e jovens com o objetivo principal de agilizar a digitação, mais precisamente, para quem tem o hábito de conversar em *chats* e em programas de bate-papo. O resultado é a abundância de abreviações, letras trocadas, neologismos, marcas da oralidade, etc.

Ocorre que, ao se inscrever nesse lugar (a *internet*), conforme se vê em nossas análises, o adolescente assume certa posição subjetiva entre tantas outras. Agora não mais o aluno que escreve a partir das informações que recebe na escola, mas o internauta, aquele que “viaja” num espaço específico e ao mesmo tempo sem fronteiras.

A escola, outrora detentora do monopólio da informação legítima e da inculcação, referindo-se Pêcheux (1975) ao ato de ensinar, aos poucos vai perdendo seu espaço. O adolescente, que via antes na instituição uma das únicas fontes de conhecimento legítimo além dos livros e dos meios de comunicação não interativos, volta-se agora para a *internet*, que pode lhe oferecer, além da informação, experiência de interação virtual. Nesse espaço, o adolescente comunica-se, em boa medida, escrevendo. Mas o fato de ele empregar uma linguagem não normatizada e, sobretudo, não aceita pela escola, tem provocado polêmica entre os educadores, principalmente entre os professores de Língua Portuguesa.

Segundo argumentos que circulam no ambiente escolar, o jovem de hoje não sabe escrever e o grande vilão responsável por isso é a *internet*. As queixas são várias, entre elas a de que o adolescente não conhece a norma culta, de que a linguagem utilizada na *internet* está migrando para as redações escolares, de que esses mesmos jovens não conseguem se expressar e de que apresentam uma escrita vazia.

A polêmica, no entanto, não se limita aos muros escolares. Possenti (2006) também abordou o assunto. Segundo esse autor, a maior parte das críticas se volta para a forma de grafia usada nas mensagens eletrônicas (abreviações, trocas de letras, simplificações) pelos

adolescentes e que estariam, segundo os críticos, empobrecendo a língua portuguesa. Todavia, para esse autor, por se tratar apenas do emprego de grafias e não de linguagem¹, não haveria, de forma alguma, ameaça para a língua portuguesa.

Conforme Gustasack e Santos (2005), no contexto pedagógico, há uma grande preocupação de pais e professores em relação à linguagem que os adolescentes utilizam na *internet* como meio de comunicação. Entretanto, para esses autores, essa linguagem adolescente é mais uma forma alternativa de escrita e não compromete outras formas mais normativas.

Apesar de toda a polêmica que gerou este trabalho – de que o “internetês” está comprometendo os textos escolares – o emprego deste não será foco de análise nesta dissertação. Isso porque, de acordo com a perspectiva discursiva adotada, as marcas lingüísticas deixadas em determinados *sites* por esses jovens são resultados das condições de produção dos textos. Sendo assim, nosso estudo atém-se à análise discursiva dos textos produzidos pelos adolescentes nas duas instâncias geradoras de escrita: escola e *internet*.

Nosso interesse visa a compreender e a comparar as posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras do adolescente foram materializadas nessas duas instâncias de inscrição. Isso significa que para cada posição assumida há uma conjuntura sócio-histórica determinando o que deve ser dito. Por essa razão, estaremos focando a posição-sujeito, que não é a mesma do aluno que escreve e do internauta que escreve, visto que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. Sendo assim, para nós, interessa compreender o discurso no qual o sujeito se inscreve nos dois casos, pois a ênfase não está no indivíduo, mas nas posições que ele ocupa nos discursos.

Sabemos que há vários processos discursivos presentes na *internet*, bem como formas lingüísticas. Na perspectiva teórico-metodológica em que nos situamos, interessa analisar formas discursivas lingüísticas presentes nos textos virtuais e nos textos escolares na relação com o discurso que nelas se materializa nessas duas instâncias geradoras da escrita do adolescente.

Não é de nosso interesse classificar uma ou outra forma lingüística como melhor ou pior, como certa ou errada, o que importa é que os espaços (escola e *internet*) são compartilhados por adolescentes que se colocam na posição de autores de textos, ou seja, eles se re-

¹ O autor considera *grafia* a representação escrita, sem nenhuma consequência para a sintaxe, para a morfologia, para o sentido das palavras e nem mesmo para a pronúncia, pois ela não é aleatória. Ex.: Não se escreve *aea* para abreviar cabeça, mas sim *kbça*. Ao que parece, a grafia somente representa de forma variada a linguagem.

presentam de maneiras bastante diversas em um mesmo espaço textual (Orlandi, 1996). Para tanto, faz-se necessário analisar a relação do sujeito com o texto que ele produz, tendo como contexto escola e *internet*.

Conforme apontam as análises, o texto escolar é ensinado sob orientação pedagógica do professor cujo apoio se encontra no discurso autoritário com o propósito de *falar sobre*, enquanto o texto virtual, apoiado no discurso polêmico, tem o propósito de *falar de*. Para Mariani (1989), *falar sobre* transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor.

Sendo assim, conforme a autora, um efeito imediato do *falar sobre* é tornar objeto aquilo sobre o que se fala, ou seja, não há envolvimento do enunciador com a questão a ser dita. Nos textos escolares, por exemplo, conforme se verifica em nossas análises, os temas são tratados com esse enfoque. Falar sobre algo já conhecido pelo professor, provocando um efeito de saber, tendo em vista que um dos requisitos para falar sobre é o conhecimento prévio sobre o assunto.

O *discurso de*, segundo a autora, situa-se entre este e o seu interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento. É o que se nota, por exemplo, nos textos da *internet* que integram o *corpus* deste trabalho. Em outras palavras, o tema não é dominado pelo enunciador, mas dividido com o interlocutor, provocando um efeito de construção do saber. É uma forma de marcar a autoria sempre mostrando que sabe.

Na *internet*, conforme análise dos *sites* selecionados, o sujeito constrói o texto *falando de*, ou seja, de si mesmo, do outro ou de algo, permitindo a esse sujeito marcar sua autoria através da dúvida.

Assim, o sujeito estará, de alguma forma, inscrito no texto que produz, correspondendo a diferentes representações, indicando suas diferentes funções enunciativo-discursivas: a de locutor, aquela pela qual ele se representa como *eu* no discurso e a de *enunciador*, que é (são) a(s) perspectivas que esse *eu* constrói (Ducrot, 1985). É com base nessas perspectivas que podemos observar o apagamento do sujeito. O autor é a instância de maior apagamento, levando-o a se representar, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido (Orlandi, 1996).

Por essa razão, o fato de o adolescente apresentar uma escrita na *internet* incompatível com a escrita da norma padrão adotada pela escola é, para nós, apenas um vestígio de sua inscrição em um ou outro discurso, que oferece como suporte o computador, no qual ele

se representa como autor. Segundo Carvalho (2006), pode-se verificar a evolução da história da escrita em uma seqüência de variados suportes, tais como: a placa de barro, o papiro, o pergaminho, o papel e, atualmente, o computador. Para esse autor, o surgimento do computador no século 20 mudou a história, visto que o suporte agora é a tela, na qual o texto eletrônico é exposto.

Para Possenti (2006), as letras não são as mesmas em livros e em *outdoors*, nem em *outdoors* ou em paredes ou muros “grafitados”. Para este lingüista, escrever no computador, principalmente quando on-line, é certamente, um fator que leva a inovações, seja pela velocidade ou por eventuais limitações dos teclados. Além disso, acrescenta, a escrita varia conforme se trate de um ou de outro gênero, a saber: a página de uma poesia não é preenchida igual à da prosa; a publicidade, por exemplo, utiliza como recurso para chamar atenção letras coloridas com tamanhos específicos, além de empregar certos arranjos cujo efeito é produzir mais sentidos.

Sendo assim, todo efeito provocado pela grafia criada e, muitas vezes, migrada de outros suportes para a tela do computador, leva-nos aos seguintes questionamentos: Estaria mesmo a gramática normativa sendo ameaçada pelo “internetês”? (1) Que condições de produção determinam o emprego de uma ou outra forma de grafia? (2) Que efeitos de sentido produzem os textos escritos pelo adolescente, em gramática oficial e/ou no internetês? (3) Como se manifesta a autoria em ambas as formas de escrita (internetês / norma culta)? (4) Como se dá o efeito de autoria em ambas as formas de escrita?

Partindo do problema apresentado, o objetivo principal desta pesquisa é, através da Análise de Discurso, confrontar textos produzidos na internet por adolescentes entre 12 e 18 anos com textos escolares também produzidos por adolescentes da mesma faixa etária, a fim de verificar o funcionamento discursivo. Para isso, estabelecemos um *corpus* para a análise, que se compõe de textos escolares e virtuais, escritos por adolescentes nessa faixa etária, sendo que este *corpus* possui como recorte a noção básica de autoria norteadas pela análise de discurso francesa. Para entender autoria dentro de nossa perspectiva analítica tomamos como base as noções teóricas de Foucault, Pêcheux e Orlandi, as quais serão abordadas no próximo capítulo.

Entende-se como *adolescente*, a partir dos pressupostos da Psicologia, pessoas entre 12 e 18 anos de idade que tenham um conjunto de *características sociais e psicológicas* similares (Funes, 2005).

Dentro do contexto de nosso estudo, a relevância se dá às *características sociais* deste sujeito, nesse caso, a freqüência à escola e acesso à internet. Quanto às características

psicológicas, embora de grande importância para a Psicologia, não constitui foco deste trabalho, pois o que buscamos é analisar efeitos de sentido do discurso produzido pelo adolescente na posição-sujeito que ocupa nesses dois espaços de comunicação (escola e internet), e não o indivíduo em si.

Entendemos como *textos escolares* qualquer texto produzido pelo adolescente sob orientação didática do professor dentro do discurso pedagógico da instituição escola. Como *textos virtuais*, entendemos qualquer produção escrita por adolescentes que circula pela *internet* (aquela dos *chats*, *blogs*, *msn*, *e-mails*, *Orkut*, etc.). Porém, devido à variedade de textos produzidos pelo sujeito em destaque, nesse espaço virtual, selecionamos como exemplares constituintes do corpus aqueles inscritos nos seguintes sites: “Orkut”, “Manual do adolescente” e “Mundo adolescente: o *site* que fala sua língua”.

Através da compreensão dos processos materiais de produção de sentidos, levantaremos as formações discursivas presentes nos textos escolares e nos textos virtuais. Além disso, procuraremos identificar se as produções estão inscritas no Discurso de Escrita (DE) e/ou no Discurso de Oralidade (DO), assim como verificar o processo de autoria e os efeitos de sentido produzidos nos textos escolares e nos textos virtuais.

Sendo assim, passaremos a explicitar os pressupostos teórico-metodológicos necessários à compreensão da análise que faremos dos textos mencionados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A conjuntura intelectual da Análise de Discurso em que estaremos ancorados encontra-se na linha francesa pecheutiana, com a colaboração das teorias de Pêcheux, Foucault, e Orlandi (no Brasil).

Michel Pêcheux, sendo o iniciador da Escola Francesa da Análise do Discurso, abre seu estudo discutindo a teoria estruturalista de Saussure. O mestre contesta a teoria linguística argumentando que a língua não pode se ater somente à sua estrutura, mas deve ir além de seu domínio, sair da dicotomia língua/fala e avançar para a semântica, a história e o campo das ideologias.

Distanciando-se do processo dicotômico, como propôs Pêcheux, a Análise de Discurso tem como objetivo estudar a língua, não como produto (ponto de vista saussureano), mas o sentido que ela constrói. Para tanto, a inserção do sujeito é observada no nível histórico, ideológico e social.

Daí o interesse em nos dirigirmos a um sujeito (adolescente) que ocupa distintos lugares na sociedade, no caso em análise (aluno/internauta) e, por constituir-se ora em um ora em outro discurso, produz sentidos distintos. Assim, o texto do adolescente enquanto aluno, como se observa no *corpus*, produz certos efeitos de sentidos, tais como a tentativa de usar uma linguagem mais próxima possível da chamada norma padrão, produção textual de acordo com os tipos textuais apresentados como modelos e ensinados na escola, tentativa de mostrar ao professor que sabe, etc.

Enquanto internauta, a produção textual vai além das fórmulas ensinadas na escola. Narrar, descrever e dissertar, com começo, meio e fim vão cedendo lugar aos hipertextos cuja escrita e leitura são bastante variadas. A preocupação com o emprego da língua culta padrão, apesar de também ser empregada em certas circunstâncias, nesse espaço, não é o grande foco, como ocorre na escola, já que o lugar é tomado por formas variadas de comunicação escrita. O espaço, por ser aberto a quem dele possa usufruir, amplia-se, proporcionando maior liberdade de expressão ao usuário, favorecendo-lhe, inclusive, o direito ao anonimato.

Sendo assim, a escrita do adolescente, na escola e na Internet, se significa e o sujeito enquanto aluno/internauta é significado pelo grupo social do qual faz parte. Para Pêcheux (1988), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, já que o indivíduo é interpelado por ela, fazendo sentido à língua. Assim, é importante ressaltar que o lugar discursivo não é individual, ele já está lá, para quem pode assumi-lo, daí se falar em sujeito-aluno e sujei-

to-internauta como já exposto. Para cada posição-sujeito ocupada há um pré-construído, histórico e ideológico, uma materialidade. Assim, os sentidos produzidos pelo sujeito-aluno estão atrelados ao lugar onde se inscreve, a saber, a instituição escola a serviço do Estado. Significa que o saber é institucionalizado, o que o torna “privilegiado” perante outros saberes. Nesse caso, o sentido é de que escola é o lugar onde se passa informação a quem não sabe. Ou seja, a informação é verticalizada.

Ao sair da posição-aluno e entrar na posição-internauta, o adolescente inscreve-se em um contexto-histórico cujas condições de produção se alteram. A *internet*, por exemplo, está disponível a qualquer pessoa. Independente do grau de escolaridade e de cultura, o sujeito que dela dispõe inscreve-se nesse lugar para buscar e oferecer informações, bem como interagir.

O grau de dificuldade para quem tem acesso a *web* pode até variar, dependendo do nível sócio-econômico e intelectual, o que não impede sua disponibilização a quem quer que seja, pois está lá para quem puder acessá-la. Isso quer dizer que pessoas de diferentes níveis intelectuais podem interagir-se, comunicar-se, informar-se, pesquisar, dentre outras tantas possibilidades. Sendo assim, o sentido é de que a informação é partilhada. É um lugar onde autores e leitores produzem sentidos, com possibilidades de se encontrar variadas formações discursivas atravessando-se umas às outras.

A produção de sentidos só é possível devido a não transparência da língua, fazendo-nos acreditar que somos inauguradores de nossos discursos. Para Pêcheux (1985), por exemplo, essa ilusão é possível ocorrer por duas razões. A primeira relaciona-se ao nível ideológico ou inconsciente, fazendo com que nos esqueçamos de que existe um dito antes, é o que ele denomina de esquecimento nº 1. A segunda ao nível da enunciação, ou seja, quando falamos de uma maneira e não de outra, produzimos enunciados que poderiam ser outros, mas para o sujeito o que é dito lhe parece único possível. É o que o autor denomina de esquecimento nº 2.

É através desses movimentos que os sujeitos passam a se significar, retomando palavras já existentes como se a origem estivesse neles e é assim que sujeitos e sentidos estão sempre se movimentando, significando de muitas maneiras (Orlandi, 1999). Nesse movimento discursivo, para a autora, o mesmo e o diferente se confundem, trazendo tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. No processo parafrástico, a seu ver, em todo dizer há algo que se mantém, é o dizível, a memória. No polissêmico há um deslocamento, uma ruptura nos processos de significação: “É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimen-

tam, fazem seus percursos, (se) significam”. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Assim o dizer vai se construindo. Na escola, o discurso pedagógico, por se deixar levar pelo discurso autoritário, acaba por conter o que é dito nos textos produzidos pelo sujeito-aluno, nos quais, conforme apontam as análises, está contida a paráfrase. O aluno repete em outras palavras o sentido que os livros didáticos propõem, ou o sentido que o professor apresenta.

Nos textos escolares, de acordo com as análises, não há real interesse pelo que se desenrola, pois o que conta são as razões do sistema. O professor representa uma instituição, o aluno está na condição de aprendiz de um conhecimento que se repete, portanto, o sentido é sempre o mesmo. O adolescente, na posição sujeito-aluno, inscreve-se no discurso pedagógico que, segundo Orlandi (2003), trata-se de um discurso circular, um dizer institucionalizado sobre as coisas e que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. E mais: “O sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam.” (ORLANDI, 1999, p. 42).

O discurso pedagógico, para essa autora, está marcado pelo discurso autoritário, legitimado pela instituição escola. Sendo assim, ela o caracteriza adotando a teoria de Pêcheux (1969), que utiliza a técnica de imagens (formações imaginárias) para explicar o percurso pedagógico, ou seja, há uma Imagem do **professor** (quem) que **Inculca** (Ensina) a Imagem do **referente**, a Metalinguagem (Ciência/Fato) (o quê) para Imagem do **aluno** (para quem) na **Escola**, Aparelho Ideológico (onde).

Tendo em vista a função de ensinar, a autora traz os seguintes pontos a serem observados: a) enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder; b) ensinar aparece como inculcar. Assim, a autora caracteriza a inculcação, segundo a visão de Ducrot (1972) na quebra de leis do discurso, a saber, do interesse, da utilidade e da informatividade. A lei da informatividade diz que, para haver informação, é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta. A lei do interesse aponta para o seguinte: não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe. Por fim, segundo a Lei da utilidade, não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo.

Sendo assim, conforme expõe Orlandi (2003), no Discurso Pedagógico (DP) há um mascaramento que se mantém através do recurso didático. Este se disfarça em motivação para quebrar as leis de interesse e de utilidade. Essa motivação, para a autora, aparece no DP como motivação que cria interesse e se materializa em palavras e expressões como “dever”,

“ser preciso”, etc.

Nas formações imaginárias é possível incluir a mediação do “dever”, sendo que estas são sempre preenchidas pela ideologia. “Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia”. (ORLANDI, 2003, p. 22).

Portanto, de acordo com a descrição teórica acima e, trazendo à luz de nossas análises, podemos observar que o sujeito-aluno escreve para o sujeito-professor e este, por sua vez, devido à posição que ocupa, interpreta, legitimado pela instituição que reproduz um “saber” científico e incontestável, através do discurso pedagógico. Em outras palavras, ele ensina o que a instituição tem por “obrigação” ensinar e o aluno aprende o que tem por “obrigação” aprender. É o espaço onde se propagam as certezas sustentadas pela ciência que se manifesta na voz do professor, através do “é porque é”, (Orlandi, 2003). E mais:

No discurso autoritário o referente está “ausente”, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida, (o exagero e a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recua outra forma de ser que não a linguagem. (ORLANDI, 2003, idem, p. 15).

Entretanto, ao inscrever-se na internet, o adolescente assume a posição sujeito-internauta. Na escola, o saber é orientado e acima de tudo limitado. Não se aprende o que se quer e quando se quer. Há hora pra tudo: ler, escrever, raciocinar, recrear, etc., e os conteúdos ensinados ainda passam por seleção. Na internet, ao contrário, a busca pela informação pode ou não ser direcionada. É um espaço permissível para as dicotomias, onde bem e mal, verdade e mentira, amor e ódio, dúvida e certeza, belo e feio, certo e errado, lícito e ilícito não se excluem, mas compartilham o mesmo espaço, produzindo variados sentidos. É o lugar do polêmico.

O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz, o que resulta na polissemia controlada. (ORLANDI, 2003, p. 15).

O discurso polêmico, conforme Orlandi (1996), é o ponto de tensão e equilíbrio entre polissemia e paráfrase. Nesse caso, a seu ver, a reversibilidade se dá sob condições, favorecendo a disputa pelos interlocutores, aclarando o objeto do discurso e possibilitando mais de um sentido. Trata-se, segundo a autora, da polissemia controlada.

Escola e *internet*, ao oferecerem-se como espaço de comunicação aos adolescen-

tes, são determinadas por formações discursivas que conduzem a diferentes sentidos, ou seja, as palavras mudam de sentido ao sair de uma formação discursiva e entrar em outra. Orlandi (1999) afirma, inclusive, ser condição de existência dos sujeitos e dos sentidos constituírem-se na relação tensa entre paráfrase (o dizer sedimentado) e polissemia (ruptura de processos de significação).

Sendo assim, poder-se-ia dizer que a escola, ao proferir um discurso circular e parafrástico, está no nível da produtividade, ou seja, o mesmo se disfarça fazendo parecer diferente. A escrita é apresentada ao aluno pela escola como modelo e por essa razão é copiado, reproduzido. Esse processo funciona como se fosse uma fábrica cujos funcionários (alunos) têm o dever de reproduzir o modelo apresentado. Os textos produzidos pelo sujeito aluno nada mais são do que uma escrita produzida em série, ou seja, um tema e uma formatação são apresentados como modelo e o que o aluno tem a fazer é acatá-lo devido à força do imaginário provocado pelas condições de produção.

Já na *internet*, as regras se deslocam, surgindo o diferente, o polissêmico, a criatividade. Por ser um espaço utilizado ao mesmo tempo para o trabalho e para o lazer, o sujeito-internauta poderá usufruí-lo da melhor forma que lhe aprouver. Além disso, o suporte (o computador) é uma ferramenta que proporciona a seu usuário variadas formas e manifestação de criatividade. Podemos citar os recursos gráficos, que são abundantes nesse lugar, tornando-o ainda mais atrativo, razão pela qual, a escrita também se rompe com o tradicionalismo pedagógico, surgindo o diferente, a criatividade e causando polêmica. De acordo com Berger, (apud Agência Notisa de Jornalismo Científico, “Criatividade e desequilíbrio”, Ano I, n. 8:

A criatividade é uma transgressão na forma de olhar a realidade ou de agir. O pensamento criado não tem linearidade, é aberto a diferentes rotas, bifurcações, representa a ruptura com algo que já é conhecido. Caso contrário não é criatividade, e sim a repetição de padrões. (BERGER, 2006, p. 63).

Dentro do processo constitutivo da linguagem:

[...] a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 1999, p. 37).

Sendo assim, os conceitos acima nos permitem chegar à seguinte análise: para que se caracterize a criatividade em qualquer circunstância, faz-se necessário romper com o já conhecido para que o diferente possa então se revelar, produzindo variados sentidos e fazendo realmente a diferença. Porém, se o espaço se fecha para a produção do mesmo, não há criati-

vidade, mas produtividade. Para Orlandi (1999), é a produtividade que mantém o homem no mesmo espaço do dizer.

Portanto, nosso estudo desencadeia-se para a seguinte questão: se os textos em análise circulam em dois espaços distintos, escola e *internet*, e se as condições de produção determinam o discurso, pergunta-se: (1) Como se dá o processo de autoria nesses dois espaços de inscrição? (2) Podemos dizer que há uma só forma de autoria em cada espaço? (3) Se há, qual é essa forma e como se caracteriza?

Este é o recorte que faremos no *corpus* em análise, ou seja, caracterizar a autoria nos discursos que circulam na escola e na *internet*. Para isso nos serviremos de mais noções de Análise do Discurso que nos darão sustentação para encontrarmos respostas a esses questionamentos.

2.1 FUNÇÃO-AUTOR E EFEITO-AUTOR

Por estar a autoria na base desse estudo, adotaremos dois princípios que nortearão as análises: a *função-autor* e o *efeito-autor* nos textos produzidos pelo adolescente na escola e na *internet*.

Para Foucault (1975), o autor é considerado princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, dando sustentação à coerência, ou seja, o fato de o sujeito estar na origem do dizer coloca-o na função de autor. Entretanto, textos como “conversas”, “receitas”, “decretos”, “contratos”, segundo Foucault, não necessitam de autores, apenas de quem os assine. Para ele, a autoria produz um efeito imaginário de unidade com começo, meio, progressão, não-contradição e fim, o que o coloca, portanto, na posição de autor, levando-o, inclusive, a pensar que seu dizer é inaugurador.

Aplicando a noção de autoria de Foucault, a *função-autor* não é construída com atribuição de um texto a um indivíduo com poder criador, mas através do princípio da interpeção do indivíduo em sujeito. Ou seja, trata-se aqui de como funciona o discurso do sujeito que fala de determinado lugar da sociedade.

Segundo Orlandi (1999), um texto pode até não ter autor específico, mas pela *função-autor*, sempre se imputa uma autoria a ele, ou seja, a *função-autor* é uma função do sujeito, sem exceção. Para ela (1988), a assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Conforme Orlandi (*idem*), para se representar como autor é preciso assumir diante das instâncias institucionais (no caso a escola)

esse papel social na relação com a linguagem, ou seja, constituir-se e mostrar-se autor.

Na visão de Gallo (1995), quando mais de uma formação discursiva entra em conflito, surge uma nova. Para ela, a *função-autor* é condição de todo sujeito, o que torna o nível de autoria pouco participativo para uma prática de produção de texto. Por essa razão, a autora trabalha no nível da produção de *efeito-autor*, em especial quando se trata da relação do Discurso Pedagógico com outro discurso.

[...] a autoria tem relação com a produção do ‘novo’ sentido e, ao mesmo tempo, é a condição de maior responsabilidade do sujeito em relação ao sentido que o produz e, por essa razão, de maior unidade. Primeiramente, em um nível enunciativo-discursivo por excelência, que é o caso do efeito-autor, e que diz respeito ao confronto de formações discursivas com nova dominante, verificável em alguns acontecimentos discursivos, mas não em todos. (GALLO, 2001, p. 29).

Se o sujeito é interpelado pela ideologia e por essa razão faz sentido à língua (Pêcheux, 1988) significa que ele é afetado por determinada(s) formação(ões) discursiva(s). Por estarmos analisando textos escolares e textos da *internet*, achamos por bem trabalharmos com as noções de *função-autor* e de *efeito-autor* para que possamos, através das formações discursivas levantadas, na *internet* e na escola, identificarmos o grau da *função-autor* e *efeito-autor* nos textos do sujeito enquanto aluno e enquanto internauta.

2.2 DISCURSO DE ORALIDADE (DO) E DISCURSO DE ESCRITA (DE)

Para compreendermos melhor a relação entre *função-autor* e *efeito-autor*, adotaremos aqui a teoria do Discurso de Oralidade (DO) e Discurso de Escrita (DE) fundamentada por Gallo (1995). A seu ver, para que o sujeito seja inserido na cultura, faz-se necessária sua inscrição em um discurso legitimado. Essa legitimação do discurso, segundo a autora tem uma explicação histórica. Primeiramente, passa por um processo de legitimação da língua latina, em seguida da língua portuguesa, na Europa, e, posteriormente, no Brasil.

Conforme Gallo (1995), o processo de legitimação encontra explicação na prática copista freqüente na Idade Média. Como se sabe, copiar era uma arte dos monges, o que tornava a Escritura³, na opinião da autora, “sagrada”, inquestionável e imutável, pois era tida como “palavra de Deus”. Sendo assim, a Escrita (Letra), por sua vez, acabava por produzir um efeito de sentido único e verdadeiro. Mas segundo Gallo, apesar da Escritura apresentar-se Escrita, era possível fazer uma leitura oral, bem como recitá-la. E foi exatamente essa possível

³ Na Idade Média, a Escritura era tida como “palavra de Deus”, daí, segundo a autora, ser inquestionável, imutável.

conversão que trouxe, para a autora, a seguinte reflexão:

É importante salientar que, embora a Escrita se apresentasse, a princípio, Escrita, sua leitura (oral) era possível, assim como sua recitação, o que me fez perceber duas instâncias de oralidade: a primeira que se opõe ao texto escrito, ou seja, o que não é Escrita, nem passível de ser, o que eu chamo de oralidade de tipo 1. A segunda instância de oralidade, ao contrário, é a ‘oralização’, sua reprodução com todas as características formais e semânticas, que eu chamo de oralidade de tipo 2. (GALLO, 1995, p. 48).

Sendo assim, expõe Gallo, dois processos se interpenetram e se confrontam, de um lado a Escrita (e sua oralização), cujo efeito é verdadeiro, único e imutável; do outro, a Oralidade (e sua transcrição) cujo efeito se revela opaco, inacabado e ambíguo.

Em segundo lugar, conforme expõe a autora, o processo de legitimação da língua portuguesa no Brasil passou e passa até hoje por um processo de disciplinarização da língua brasileira. Esta, como bem reflete Gallo, é originariamente oral e sua transcrição passa necessariamente, pelo “saber” da língua portuguesa, em um processo de disciplinarização, diferente do que iniciou, um processo de legitimação das línguas românicas. Sendo assim, argumenta, a língua brasileira oral (inicialmente o tupi), ao ser transcrita, é feita através de um modelo europeu de escrita, ou seja, o já legitimado. Dessa forma, a Língua Portuguesa Escrita (e sua oralização) e a Língua Brasileira Oral (e sua transcrição) constituem atualmente, conforme Gallo, dois processos discursivos, um gerando o Discurso de Escrita, outro gerando o Discurso de Oralidade.

Já em grau de legitimação avançada, a língua portuguesa é ensinada nas escolas brasileiras como “norma” lingüística, conseqüência de um longo processo ideológico, o que acaba resultando na reprodução de um discurso já legitimado. Sendo assim, o autor produzirá então um sentido “único” e “desambigüizado”, herança direta da “Escrita” entendida na Idade Média como a palavra de Deus (Gallo, *idem*).

A extensão do processo de legitimação da língua portuguesa no Brasil deve-se, segundo Gallo (*idem*), à forte influência do movimento romântico da literatura europeia, através da obra de “naturalistas”, como José de Alencar, que se lançou no propósito de legitimar a “língua brasileira”. Conseqüentemente, prossegue a autora, surge nesse período a figura do Autor-Nacional, sujeito de um discurso legitimado e que se coloca, ao mesmo tempo, como origem do dizer; um dizer em língua portuguesa, sendo que o discurso não legitimado (oralidade) continua a ser praticado pela maioria da população brasileira.

Dessa forma, para Gallo (1995), a constituição da autoria se dá a partir do momento em que os textos produzidos se inscreverem no Discurso de Escrita (DE), pois se assim não ocorrer, a assunção da autoria dar-se-á somente no nível enunciativo da “Função-Autor”

(nível enunciativo, condição de todo sujeito). Ou seja, a seu ver, há para certas posições de sujeito um *efeito-autor* sempre-já-lá, pronto para absorver a *função-autor*. E acrescenta que se a passagem do Discurso de Oralidade (DO) para o Discurso de Escrita (DE) for efetuada, haverá *efeito-autor*, (nível discursivo) e não *efeito de fim*, que faz com que o “fecho”, sempre provisório, produza efeito de unidade e coerência.

Uma última questão que se coloca é se a escrita produzida pelo adolescente na escola inscreve-se no Discurso de Oralidade (DO) ou no Discurso de Escrita (DE), ou em ambos? Na opinião de Gallo (1995), a escola é o lugar onde se conservam os dois discursos ao mesmo tempo (DO e DE). Para tanto, prossegue, aos estudantes será apresentado como modelo o discurso escrito, de acordo com a norma culta, fazendo com que este discurso seja mais uma vez legitimado, como já o fora na chegada dos portugueses ao Brasil, bem como na catequização dos índios. Assim, argumenta Gallo, para a escola o sentido continua sendo único, desambigüizado. A seu ver, a escola é uma instituição “mantenedora” do discurso escrito e não uma instituição “produtora” e, por essa razão, afirma a autora, o Discurso de Escrita apresentado aos alunos pode até ser estudado, porém, jamais ensinado.

Quanto ao discurso produzido na *internet*, observa-se uma variante, resultado de novas condições de produção, provocado pela disposição de atrativos e variados recursos gráficos, possibilitando aos usuários desse espaço expressar a linguagem de forma não convencional, diferente da ensinada na escola.

A *internet* e, em especial, a comunicação mediada por computadores (CMC), em suas modalidades síncronas (bate-papos) e assíncronas (fóruns, lista de discussão, correio eletrônico), têm permitido o exercício da linguagem de forma diferenciada. Ferramentas para a produção escrita (editores de texto, de páginas web, de histórias em quadrinho) e para a comunicação à distância (bate-papo, icq e correio eletrônico) inauguram novas condições de produção de discurso integrando elementos originais ao que hoje denominamos leitura-escrita. O hipertexto como gênero de discurso e os emoticons como recursos expressivos são bons exemplos de mudanças lingüístico-discursivas decorrentes das condições virtuais de produção de enunciados. (FREIRE, 2003, p. 22).

Sendo a escola uma instituição mantenedora do discurso escrito e este, como afirma Gallo, é único e desambigüizado, que ameaça representaria para a língua portuguesa a grafia empregada na *internet* em determinados *sites*? Será que o empobrecimento constatado por alguns críticos nos textos escritos por adolescentes deve-se realmente a esta forma gráfica que circula em alguns lugares da *web*? São essas grafias repudiadas que estão interferindo na qualidade dos textos escolares?

Não nos parece esta a causa principal. Conforme já exposto, o lugar onde se inscreve o sujeito é afetado pelas condições de produção, fato este que determina o discurso pro-

duzido pelo sujeito. Nesse caso, o sujeito-aluno pode até tentar fazer migrar para os textos escolares o Discurso de Oralidade (DO), bem como as variadas grafias empregadas nos textos virtuais presentes em determinados *sites*, entretanto, essa tentativa será abortada, visto que as condições de produção que afetam a instituição não lhe permitirão tal liberdade.

O adolescente, ao assumir o lugar de sujeito-internauta, é afetado por outras condições de produção, que lhe proporcionam outra condição de autoria. Verifica-se, por exemplo, que o “internetês”, embora empregado no Discurso de Oralidade (DO) está aos poucos se legitimando na *internet*.

Sendo assim, a escola continuará como mantenedora do Discurso de Escrita (DE), legitimado, como bem argumenta Gallo, circunscrito apenas aos muros escolares. Enquanto isso, o Discurso de Oralidade (DO) continuará sendo ilegítimo, portanto inaceitável dentro da escola, mas não deixará de ser usado, na internet ou em qualquer outro lugar.

2.3 LEITOR REAL X LEITOR VIRTUAL

Segundo Orlandi (2001), não se pode falar do lugar do outro, mas através do mecanismo da antecipação, o sujeito-autor poderá projetar-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, levado por esse imaginário, constituir na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponda, como um seu duplo. Em outras palavras, significa escrever dentro das perspectivas (imaginárias) do leitor.

Para a autora, todo texto, no momento em que é produzido, constitui para si um leitor denominado leitor virtual (imaginário), que difere do leitor real. Essa diferença explica os graus de legibilidade de um texto, ou seja, quanto maior a coincidência entre leitor virtual e leitor real, maior será a legibilidade (e vice-versa). Quanto mais as expectativas do autor com relação ao leitor forem atendidas, maior será a cumplicidade entre ambos, caso contrário esse leitor será seu adversário:

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos ‘formações imaginárias’ em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu ‘cúmplice’ quanto um seu ‘adversário’. (ORLANDI, 2001, p. 9).

Fundamentado nessa lógica, entende-se que o adolescente, ao assumir o lugar de aluno, espera de seu professor essa cumplicidade. Sendo que esta pode ser entendida aqui

como resultado do funcionamento autoritário do DP em que o aluno é submetido a dizer o que o professor quer ouvir. O professor, na condição de representante do saber institucionalizado, e interpelado pela ideologia, acaba por transferir “o saber” para o aluno (esquecimento nº 1), e este, apossado desse movimento, espera encontrar em seu leitor imaginário(virtual) o aval de sua demonstração de conhecimento, já esperada pelo professor.

Esse jogo institucional decorrente do funcionamento autoritário presente no discurso pedagógico pode ser comparado à discursividade jurídica. Segundo Lagazzi-Rodrigues (2002), esse jogo permite compreender no funcionamento discursivo institucional a reiteração e o transbordamento como movimentos que expõem os limites do institucionalizado. Ou seja, no contexto escolar, o dizer está marcado pelo funcionamento autoritário, razão por que os textos produzidos nesse espaço estão marcados pelo excesso (circularidade) e pela reiteração (repetição) do dito, com ou sem “internetês”. “Analisar esse jogo entre o reiterar e o transbordar dá visibilidade ao entrecruzamento de diferentes ordens discursivas, entrecruzamento que, ao confrontar limites, pode mostrar brechas na circularidade do dizer institucional”. (LAGAZZI-RODRIGUES, 2002, p.73-87).

Na *internet*, em *sites* de relacionamento como o *Orkut* e *fóruns*, esse leitor imaginário tem caráter bipolar: há o leitor cúmplice e o leitor adversário. É possível encontrar nesses espaços, não um dizer circular, mas um dizer que circula, que faz chegar aos olhos de leitores cúmplices, ou não. Esse leitor imaginário inscrito nos textos da *internet* é duvidoso, podendo assumir posições alternadas como leitor: ora cúmplice, ora adverso. Daí a razão da multiplicidade de temas nesses sítios, pois quanto maior a busca pelo leitor cúmplice (imaginário), maior será a possibilidade de encontrá-lo. Não se trata de deslocar o saber como se dá no espaço escolar, mas de dividi-lo com o leitor.

Por essa razão, dentro da perspectiva da análise de discurso, a relação do adolescente com a escrita pedagógica e com a escrita virtual ganha um significado específico. Para compreender esse significado devemos considerar primeiramente a relação do sujeito afetado pela ideologia.

Sendo assim, não trataremos da escrita enquanto grafia, mas da historicidade do texto em sua materialidade, a grafia empregada pelo internauta é apenas a vestimenta necessária para se fazer chegar ao leitor um dizer que vem antes, que já está lá.

Para a análise de discurso, o que interessa não é a organização lingüística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: lingüístico-histórica. (ORLANDI, 1999, p. 69).

Nesse sentido, entendemos que o texto produzido pelo adolescente, na escola ou na *internet*, não é um simples agrupamento de palavras grafadas, pois estas produzem um efeito de sentido provocado pela interpelação do indivíduo em sujeito afetado pela ideologia, pela historicidade. Sendo assim, não podemos ver o texto como produto (estrutura acabada), mas como processo (parte de uma comunicação globalizada).

3 GÊNEROS DO DISCURSO

Esta visão contextualizada, de certa forma, encontra-se também na Lingüística Textual que, ao afastar-se da influência teórico-metodológica da Lingüística Estrutural saussureana passou a ver a frase com outros olhos, ou seja, a análise sobrepasa a frase e chega ao texto, estabelecendo-se relações entre as frases e os períodos, de forma a construir uma unidade de sentido.

Conforme expõe Anna Christina Bentes (2004), em breve histórico da Lingüística Textual, esta passou por três momentos: o primeiro refere-se à *análise transfrástica*, cujo interesse predominante era estudar os fenômenos que não poderiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou pelas teorias semânticas que ficassem limitadas ao nível da frase; o segundo, à *construção de gramáticas textuais*, que recebeu forte influência da gramática gerativa e deu ênfase à competência textual do falante; por fim, o terceiro momento, refere-se à *teoria do texto*, cujo texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido, não como um produto acabado, mas como processo, resultado de operações comunicativas e processos lingüísticos, em situações sócio-comunicativas. Trata-se aqui do nível enunciativo.

Segundo Bakhtin (1992), a enunciação é de natureza social. A palavra é o produto da interação entre locutor e ouvinte. Sendo assim, o interlocutor é constitutivo do próprio ato de produção da linguagem, tornando-se um co-enunciador do texto e não um mero decodificador de mensagens. Para Benveniste (1999), no ato enunciativo, o sujeito não constitui apenas a si o sujeito-locutor, mas também o sujeito-alocutário, isto é, define não só a posição “eu”, mas também a posição “tu” cujo sujeito é incorporado na concepção de linguagem.

Para Bakhtin (1992), a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. Para esse autor, os vários campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Sendo assim, para ele, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), e estes são proferidos por integrantes de um ou outro campo da atividade humana. Por essa razão, segundo o autor, esses enunciados acabam refletindo as condições específicas e as finalidades de cada campo, não só pelo conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

A união desses três elementos, ou seja, o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional, conforme o autor, integra-se ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Sendo assim, a

seu ver, cada enunciado elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que ele os denomina de gêneros do discurso.

Segundo o autor, há várias formas de atividade humana em cada campo de atuação, por essa razão elas são inesgotáveis, o que possibilita a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso (orais e escritos). Entre eles, o autor destaca o diálogo cotidiano, o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante variado (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas), como inclusão de variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes).

Em conformidade com a ótica de Bakhtin (*idem*) ao tratar dos gêneros do discurso, podemos perceber o emprego da língua como um processo composto de variadas e heterogêneas maneiras de realização, de forma que os enunciados lingüísticos se produzam de maneiras diversas.

Desse modo, as condições de produção e de circulação dos textos nas duas instâncias geradoras da escrita do sujeito-adolescente, ou seja, escola e internet, não são as mesmas. Conforme Bakhtin, em cada campo de atividade humana, empregam-se gêneros que correspondem às suas condições específicas. Em outras palavras significa que escola e internet, sendo campos distintos da atividade humana, certamente serão espaços também distintos para a produção de variados gêneros discursivos distintos e diversos.

Em se tratando dos textos que circulam na internet, por exemplo, é importante fazer aqui alguns apontamentos. Primeiramente devemos levar em consideração a variedade de gêneros discursivos que circulam nesse espaço, inclusive, inovações que se caracterizam por fazer parte de um contexto tecnológico e, acima de tudo, virtual. Como forma inovadora podemos citar o e-mail, o *blog*, o fórum, o *messenger*, etc. A própria evolução histórica, tecnológica e social permitiu essa ampla variação discursiva, concedida, inclusive, pela interação que esse espaço, a internet, proporciona a seus usuários.

Portanto, esse lugar se difere dos tradicionais, abrindo espaço para as formas discursivas polêmica e lúdica. Os conteúdos temáticos se multiplicam, surge outro estilo de linguagem (o “internetês”, os “emoticons”, por exemplo) e variadas construções discursivas. Não se trata mais de escrever na folha de caderno ou no fichário como ocorre na escola; o suporte é outro: a tela do computador. As circunstâncias de uso também influenciam na composição textual. A pressa, por exemplo, interfere na forma lingüística empregada, razão por que acentos são dispensados e palavras reduzidas são empregadas com abundância.

No entanto, a escola, à medida que representa seu papel social de ensinar, limita seu espaço a um só suporte de escrita: a folha de papel. Além disso, apresenta ao aluno um só modelo de escrita: a norma culta. O conteúdo temático a ser abordado geralmente é selecionado, o estilo é limitado e a construção composicional limita-se às formas textuais narrativa, descritiva e dissertativa para os alunos reproduzirem.

Ocorre que essa pedagogia baseada no modelo, ou seja, “o certo é assim”, acaba por reduzir o movimento do sujeito, impedindo-o de experimentar diferentes posições em diferentes discursos. Sendo assim, o fechamento, critério discursivo para a inscrição no Discurso de Escrita, não se efetiva, já que o texto apresenta-se permanentemente aberto, ou seja, no Discurso de Oralidade.

Bonini (1998), Rodrigues (1999) e Lopes Rossi (2002) atribuem ao ensino de língua materna a ineficiência do domínio da escrita de textos escolares, pois segundo os autores, a escola, ao reduzir o gênero discursivo em apenas três formas e estilos de composição textual, acaba tornando os textos pedagógicos uma prática limitada de escrita baseada no segmento gramatical, bem como na organização do texto, despreendendo-se de sua função e da circulação social.

Para se chegar ao conhecimento dos gêneros discursivos, requerem-se primeiramente experiências sócio-culturais que, inclusive, podem ser buscadas fora do âmbito escolar (e por que não na internet?). Entretanto, para que determinado gênero circule é preciso que faça sentido para a sociedade inscrita naquele lugar para o qual se dirige. O que não se deve fazer é usar o texto como pretexto, pois o que o organiza é a ordem do discurso e a consequente posição do sujeito, já que o texto é o lugar de constituição do sujeito e do sentido (Pêcheux, 1998).

4 CRIATIVIDADE E ESCRITA: EVOLUÇÃO OU REVOLUÇÃO?

A História da humanidade é constituída a partir de uma divisão em épocas e para as quais se atribuem modos próprios de pensar e de agir. Cada “época”, então, materializa-se por meio de formas revolucionárias que se apresentam como novas e provocam polêmica entre o velho e novo.

Masi (2001) classifica a sociedade dentro desse processo revolucionário, respectivamente, em Rural, Industrial e Pós-Industrial.

A primeira, segundo o autor, deu-se no plano da produção agrícola, que há sete mil anos determinou o surgimento da civilização rural e tinha como princípio a valorização do trabalho braçal. Pensar não era prioridade nesse período. A economia de subsistência tinha como lema o “plantar para sobreviver”. A grande massa trabalhava na lavoura enquanto a elite desfrutava do poder e da luxúria que o privilégio podia comprar.

A segunda, a sociedade industrial, é marcada pela produção de bens materiais. Surgiu no final do século XVIII e determinou o advento da produção e do consumo de massa, exigindo do homem o conhecimento técnico. Não era preciso ter conhecimento global, bastava o sujeito saber operar uma máquina para ganhar espaço de reconhecimento no mercado de trabalho.

A terceira, a sociedade pós-industrial, é marcada pela produção de bens imateriais (serviços, informações, símbolos, valores e estética) e pela produção de idéias, em ação conjunta com o progresso tecnológico, a globalização, os meios de comunicação e a escolarização difusa. É o período em que se destaca a criatividade.

Toda essa transformação histórico-social trouxe em seu bojo variadas discussões teóricas. Destacam-se aqui as reflexões que surgiram em torno da passagem do período industrial ao pós-industrial, chamada por alguns teóricos de período moderno e pós-moderno. Perry Anderson (1999) caracteriza o Modernismo como um período tomado por “imagens de máquinas” (período industrial) enquanto que o Pós-Modernismo é usualmente tomado por “máquinas de imagens” (período pós-industrial), como a televisão, o computador, a *Internet* e os *shoppings centers*.

O trocadilho “imagens de máquinas” e “máquina de imagens” alcançam diferentes contextos históricos. No primeiro caso, o que se vê são máquinas operadas *mecanicamente* pelo homem. No segundo, vêem-se imagens transmitidas pelas máquinas operadas *criativamente* pelo homem, ou seja, o que importa neste último contexto são imagens construídas no

momento presente.

Outras máquinas surgem neste último cenário social, não com o fim específico de produzir bens, mas além. O computador, por exemplo, pode ser utilizado para diversos objetivos: para o trabalho, para o lazer, para o estudo, para a interação social, etc. Neste último caso, a distância impede que a comunicação seja feita olho no olho, o que proporciona, por exemplo, o emprego da escrita como instrumento de comunicação. Entretanto, como referido anteriormente, o espaço e o tempo conduzem à formação de uma nova linguagem, provocando polêmica: afinal, a linguagem surgida nesse meio é o resultado de uma criação, no sentido mais estrito da palavra (ruptura com o velho, fazendo surgir o diferente).

Enquanto Masi (*idem*) vê no mundo pós-moderno a imagem como produto de criação do homem, Debord (1997) vê a imagem no contexto pós-moderno como espetacularização. Para este autor, a mídia é a grande produtora e re(produtora) de imagens, fazendo parte da sociedade do espetáculo onde o olho passou a dominar, onde a aparência se apresenta como realidade. Para Lévy (2001), a cena das mídias é o grande foco de interesse da coletividade humana.

É preciso levar em consideração que as mídias, de modo geral, revolucionaram a informação, provocando no homem novos hábitos, novos valores que, hoje, agregados ao seu dia-a-dia, provocam polêmicas. Ainda segundo Lévy (*idem*), o mundo das telecomunicações e da informática trouxe como consequência novas maneiras de agir e de pensar, as relações entre os homens estão atingindo a inteligência e o trabalho. Tudo isso, na visão do autor, deve-se à transformação incessante de variados dispositivos de informação proporcionados pela mídia, como escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem, capturados por uma informática cada vez mais avançada.

4.1 CRISE DE IDENTIDADE

Toda essa metamorfose presente na sociedade moderna provoca, segundo Stuart Hall (2002), uma crise de identidade e parte do princípio de que as identidades modernas estão sendo descentradas. Ele defende a teoria de que a partir do século XX o sujeito vive uma “crise de identidade”.

Para o autor, a grande determinante é o que se chama hoje de “modernidade tardia” ou “pós-modernidade” que está provocando mudanças em nossas identidades pessoais, abalando o conceito que temos de nós mesmos como sujeitos integrados. Para ele, o sujeito

pós-moderno fragmenta-se em variadas identidades que se caracterizam pela mobilidade. Assim - continua - o sujeito assume identidades distintas em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu”, com a mesma “evidência” de antes.

Segundo Hall (*idem*), há três concepções de identidade: 1) a individualista, centrada no “eu”, trata-se do sujeito do Iluminismo; 2) a interativa cujo “eu” e sociedade se unem; 3) a fragmentária, caracterizada pela divisão do “eu” em várias identidades, trata-se aqui do sujeito pós-moderno.

E é justamente desse ponto, ou seja, o “eu” fragmentado em várias identidades é que inclui-se a sociedade atual. Nesse sentido, pergunta-se: que identidade assume a nova geração de adolescentes, dentro do espaço globalizado das tecnologias de linguagem, em especial a *internet*, oferecido pelo mundo pós-moderno? Como esse jovem adolescente em trans (formação) vem atuando dentro deste processo revolucionário? Como se expressa, criativamente, essa geração *net*? De que forma esse jovem interage com o tempo e o espaço?

Partiremos do princípio de que uma das mudanças no comportamento do jovem adolescente deve-se ao fato de hoje a interação social se dar também através do espaço virtual, ou seja, a *internet* proporcionou à nova geração um jeito diferente de comunicação social. Quando não é possível interagir “olho no olho”, faz-se necessário criar alternativas de linguagem capazes de substituir o real pelo virtual.

Como a linguagem está na base desse processo de interação e o espaço criado para que se efetue essa relação sofre influência de condições de produção menos disciplinadoras do que a escola (por exemplo, o distanciamento da língua culta não é uma coerção sujeita a penalidades, como ocorre na escola), favorece a criação de variadas formas lingüísticas, como se observa, por exemplo, nos *emoticons*, bem como nos grafismos, tão criticados. Essas formas lingüísticas são marcas de uma outra posição do sujeito em um discurso, que não é o pedagógico.

Além disso, é preciso levar em conta o tempo e o espaço utilizados para escrever. Na comunicação síncrona, por exemplo, os interlocutores precisam ser rápidos, pois caso contrário, a comunicação tornar-se-ia fatigável. Daí a razão de se criar uma grafia paralela à que a escola ensina, as ferramentas não são mais o papel e o lápis, mas o teclado e a tela do computador, o que permite aos jovens adolescentes, principalmente, por terem maior acesso e predisposição ao novo, fazerem do espaço virtual um grande laboratório de linguagem.

4.2 DADOS ESTATÍSTICOS

Uma pesquisa qualitativa feita pela Microsoft na Europa (Espanha, Inglaterra, Alemanha e Holanda), divulgada por Marconato (2006), mostra que em um grupo de 84 entrevistados, as mensagens on-line são a segunda forma preferida de comunicação pelos adolescentes entre 16 e 18 anos. A pesquisa mostra também que os brasileiros somam um total de 13 milhões de usuários do MSN e que destes, 21% são pré-adolescentes e adolescentes entre 12 e 17 anos de idade, e 22% são jovens entre 18 e 21 anos.

Ainda conforme informações de Marconato (idem), Anne Kirah, uma antropóloga americana que vive em Paris, passou algumas semanas com adolescentes brasileiros, usuários do computador, e pôde verificar que eles fazem das ferramentas *on-line* uma extensão da vida social, visto que através da tela do computador, aproveitam para estreitar laços de amizade.

Dados como esses vêm provar que para os adolescentes que têm acesso a essa tecnologia de linguagem, um novo comportamento está surgindo, não só pelo fato de dedicarem-se algumas horas às relações virtuais, mas também e, principalmente, por fazerem desta ferramenta um forte canal de comunicação escrita, além da escola.

É importante lembrar que antes do advento da internet, a comunicação escrita era feita somente através de cartas, telegramas, memorandos, ofícios, etc., tudo dentro de uma formatação exigida pelos padrões cultos da língua. Havia, e ainda há, inclusive, manuais de como escrever bem, com exemplos formatados e conteúdos expressos através de uma linguagem formal. Na escola, ensinava-se com esmero a arte de escrever correspondências. Os textos escritos fora da escola só poderiam ser publicados se passassem por rigorosos crivos de revisão.

Atualmente, ainda se ensina a escrever textos dentro de um rigoroso critério de formatação (introdução, desenvolvimento e conclusão). Dentro da instituição, os textos produzidos pelos alunos ainda passam pela correção do professor de português, e nas editoras, pelos revisores. Porém, com a *web*, o panorama das mídias de comunicação mudou. A escrita, dentro de alguns espaços virtuais, não precisa seguir um modelo de formatação e nem passar por critérios de correção. Cada internauta encontra seu jeito próprio de escrever, daí se falar em criatividade.

A internet, ao se apresentar como campo livre de manifestações, oferece-se como espaço de criatividade. Conforme exposto no capítulo II, criar significa romper com os valores pré-determinados, dando lugar ao novo, ao diferente. Por essa razão, o emprego do “internetês” nesse espaço é visto como inovação que não se harmoniza com a escrita tradicional

vigente adotada pela escola, o “bem escrever” de acordo com norma culta da língua portuguesa.

Diferente da escola, na *internet* não há, obrigatoriamente, revisores nem mediadores entre produção textual e publicação como ocorre na escola, com a mediação do professor. Nesse lugar, a linguagem, instrumento de comunicação, dependendo dos *sites* onde se materializa, flui informalmente.

[...] as crianças e jovens de hoje, por estarem imersos em ambientes multimídia, estabelecem relações simultâneas com as várias linguagens, suportes e diferentes veículos de comunicação. Tal imersão, por sua vez, parece facilitar os processos de busca de informação, dinamizando a inteligência dos referenciais da cultura por meio da seleção/investigação e possibilitando, em maior grau, as atividades de criação ou de metamorfose pelo trabalho de síntese do leitor-navegador. (SILVA, 2003, p.50).

Sendo assim, o adolescente encontra na *internet* um espaço para desafiar regras impostas pela língua. É no aconchego desse espaço virtual que encontra motivação e liberdade para escrever. Amaral (2003) argumenta que no espaço virtual, para a geração *net*, a linguagem deve ser fluida, rápida, o que acaba por trazer variadas soluções intermediárias de comunicação. Para Silva (2003, p. 30): “Os emotiocons e bloggers encravados no código escrito e querendo expressar certas emoções de interlocutores postados à distância são exemplos vivos da presença das novas (ou reformadas) formas de escrever e ler no cotidiano das pessoas”.

Para se ter uma idéia mais aproximada dessas transformações que operam na linguagem escrita, atente-se a alguns exemplos que seguem:

- a) grafias novas: Aki (aqui), bjs (beijos), blz (beleza), qm (quem), mlk (moleque, fla (falar), kra (cara).
- b) substituição do acento: jah (já), eh (é), ath (até);
- c) emprego de onomatopéias: putz, hehehe, uhuuuuuu, uhauhaha, huhuuuuuuuh;
- d) marcas da oralidade: intum (então), ai (aí), tamu (estamos);
- e) emprego do superlativo: Amoooood+++++, Bjaummmm, mtaum, te adoruuuuu mtaumm, super gente boa, super alto astral.

Amaral (idem) afirma que são visíveis no contexto atual profundas alterações nos sistemas de comunicação e de informação. O autor argumenta que os novos meios de comunicação possibilitam uma nova maneira de apreender a realidade que nos cerca, bem como criam novos anseios e expectativas. Nesse sentido, o autor manifesta preocupação com a escola. Ele afirma que é necessário repensar sua função, como também dos sistemas tradicionais de

aprendizagem e avaliação. Segundo o autor, a *internet*, além de apresentar maior e mais efetivo acesso às informações, pode interferir na forma como essas informações serão utilizadas na aprendizagem.

Para esse autor, a nova geração adota uma nova linguagem em função de sua prática não escolar, por isso é de competência do professor estabelecer uma mediação entre o formalismo da escrita para a comunicação, em qualquer espaço. Segundo o autor, os professores precisam estabelecer uma ligação entre conteúdo formal e sua forma de expressão e permitir ao aluno o exercício dessa prática.

Sendo assim, o “internetês”, ou seja, a grafia adotada em alguns gêneros da *internet* é muito mais do que um vestígio material da mudança de posição discursiva do sujeito que escreve. Compreender esse processo típico da pós-modernidade já é meio caminho andado. Escrever no papel, no quadro de giz, na parede, na faixa, na placa, no computador, não é a mesma coisa, portanto, é natural que apareçam grafias compatíveis com cada suporte, as quais também estão associadas ao espaço e ao tempo que se tem para escrever.

5 O CORPUS

Os textos em análise foram produzidos por adolescentes, na escola e na *internet* sem intenção de servir a este *corpus*. A seleção partiu do critério empírico e sócio-lingüístico e, a partir dessa primeira coleta, produziu-se um recorte: a *função-autor*.

Como o problema que motivou esta pesquisa foi identificado dentro da escola, ou seja, a crença de que o “internetês” estaria migrando para as redações escolares causando o empobrecimento da língua portuguesa, achamos por bem adotarmos como primeira categoria de textos a serem analisados, os textos escolares sob orientação do professor, a fim de verificar a veracidade de tal afirmação.

Como segunda categoria de textos para compor o *corpus*, procuramos por textos não escolares que circulam na *internet*, como forma de comparação. Entretanto, pela multiplicidade de textos inscritos nesse lugar (o que dificultaria a realização de nosso estudo), determinamos como segundo critério de seleção para constituir este *corpus* os textos assíncronos produzidos em três *sites*: “Orkut”, “Manual do Adolescente” e “Mundo Adolescente: o *site* que fala sua língua”. Em seguida, procuramos nos *sites*, ora citados, textos que desenvolvessem os mesmos temas observados nos textos escolares.

Essa composição gerou um *corpus* que possibilitou como recorte a noção de autoria. Ou seja, procurou-se caracterizar em um caso e no outro qual é o “leitor virtual”, produzido pelo autor e, por essa razão, qual é a predominância de sentidos: sentidos parafrásticos em relação ao já dito/sabido pelo interlocutor, ou sentidos polissêmicos em relação a esse saber.

5.1 PECULIARIDADES DOS TEXTOS

5.1.1 Textos escolares

Conforme o *corpus* coletado, há uma perspectiva gramatical que tipifica os textos a partir de um critério formal em narrativo e dissertativo. Essa perspectiva está no livro didático. Os temas que geraram a produção desses textos são: “Suicídio”, “Festa”, “Traição”, “Leitura”, “Sexo e Drogas”. Contrariando o problema levantado na introdução, não se evidenciam marcas do “internetês”, tais como abreviações, reduções, etc. Percebe-se que há uma forte tentativa do sujeito-aluno para escrever conforme os padrões cultos da língua portuguesa.

5.1.2 Orkut

Segundo Honorato (2006), a marca do *Orkut* é o “aparecer”, ou seja, os sujeitos inscritos neste *site* geralmente não procuram o anonimato, muito pelo contrário, querem mesmo é mostrar-se, tanto que para ter acesso a esta página é preciso cadastrar-se ao *Google*. Há várias formas de se mostrar presente, uma delas é deixar estampado um álbum de fotografias disponível para qualquer visitante. Outra característica marcante deste sítio é o fato de os usuários procurarem por pessoas com características semelhantes a seu auto-conceito, além de ser um lugar onde as pessoas procuram se relacionar.

A formatação desta página se compõe de ícones e *links* para serem clicados conforme interesse do internauta que procura o *site* com a intenção de fazer amigos ou agrupar os amigos que já possui. Dentre os *links* podemos citar o envio de mensagens, lista de amigos preferidos, lista de amigos em geral, além do canal onde se podem ver os recados deixados por eles. Há *links*, também, para ignorar o usuário, para contestar uma falsa denúncia, para enviar cantada, para manter contato com gatos e gatas, além de paqueras. É possível, também, verificar as comunidades, ou seja, pessoas que se agrupam pelos mesmos interesses e preferências, adolescentes ou não. Entretanto, os textos inscritos neste *site* e que fazem parte deste corpus em análise têm como sujeito o adolescente.

Os textos iniciam-se com a descrição do autor da página, feita por ele mesmo. Depois se estende para a rede de amigos, que se integra à sua comunidade por apresentar algo em comum como amizade, preferências, opção sexual, etc.

Cada sujeito que se integra à comunidade faz uma descrição referente ao amigo principal (autor da página), em especial psicológica, procurando relatar as características, em geral, positivas do amigo e, quando negativas, costumam expressar na base da “brincadeira”.

Muitas das marcas lingüísticas presentes neste *site* são criações de seu próprio usuário, são grafias que se revelam com o único objetivo de comunicação e sem nenhuma preocupação dirigida às normas gramaticais da língua culta, aliás, apropriada ao tipo de contato, ao gênero em questão. Através da linguagem simplificada, os jovens procuram proximidade com seus interlocutores.

5.1.3 Mundo adolescente: o site que fala sua língua

A página formatada desse *site* é dirigida aos adolescentes através do pronome possessivo “sua”, materializado no título. Subentende-se nesse enunciado que há um lugar onde pessoas podem se comunicar de igual para igual. A página compõe-se de frases para reflexão como: “O otimista aprende com os seus erros, enquanto o pessimista sofre com eles!”.

Há também canais onde o adolescente pode circular, dependendo de suas necessidades, tais como “Shopping”, “Calculadora do Amor”, “Cantadas e Cortadas”, “Cidadania”, “Corpo e Saúde”, “Curiosidades”, “Dicas & toques”, “Drogas”, “Fóruns”, “Horóscopos”, “Jogos *on-line*”, “Meio ambiente”, “Sexualidade”, “Poemas & Poesias”, etc. e, para completar, um chamamento para visitar outros canais através do seguinte enunciado: “Vale a pena um clique”. Sem contar com as propagandas dirigidas para o interesse desses jovens, principalmente de celulares, CDs, e DVDs.

Os textos produzidos neste *site* são relatos curtos sobre os conflitos vividos por esses adolescentes que se dirigem a vários interlocutores ao mesmo tempo para tentar resolvê-los, inclusive dando a entender, através de marcas linguísticas, que o destinatário também é adolescente, como no exemplo: “Oi **galera** eu gostaria de saber um jeito de conquistar uma garota”.

Entre os temas abordados por esses jovens estão: como conquistar um menino ou uma menina, como resolver os problemas com o corpo (seios pequenos, pênis pequeno, obesidade, magreza, timidez, etc.). Além disso, há textos com relatos de “micos” que eles já pagaram.

5.1.4 Mundo adolescente

O *site* em questão foi criado pelo psicólogo Claudecy de Souza, que apresenta seu currículo como psicólogo e terapeuta sexual, graduado em Terapia Comportamental Cognitiva – USP, pós-graduado em Psicoterapia com Enfoque. Além disso, exhibe também em seu currículo os cargos que ocupou e ocupa, o que o legitima, jurídica e pedagogicamente, capaz de responder às perguntas referentes à sua especialidade. Esta assunção da autoria evidencia-se logo na primeira página através do seguinte enunciado: “conheça a página pessoal do autor desse site”.

A princípio, o objetivo do psicólogo ao criar a página é prestar assistência, gratuitamente e *on-line*, aos jovens adolescentes que estão iniciando ou que pretendem iniciar sua atividade sexual, além de ajudar a resolver dúvidas sobre o uso de drogas. Entretanto, a página é visitada por adultos que também se aconselham com o terapeuta.

A página compõe-se de vários *links* correspondentes a assuntos diversos, que poderão ser clicados dependendo da dúvida do internauta. Entre os temas estão: gravidez, primeira relação sexual, tamanho do pênis, masturbação, métodos contraceptivos, sexo oral, DST, orgasmo, homossexualismo e drogas.

6 AS ANÁLISES

Como pretendemos com esta análise compreender a forma de autoria, partindo da relação *função-autor* (nível enunciativo) e *efeito-autor* (nível discursivo), identificamos dois aspectos do *corpus* a serem observados: trata-se da *relação do enunciador com o interlocutor* e da *relação do enunciador com o referente*, marcadas pelas formações discursivas presentes, na escola, pelo discurso autoritário e, na *internet*, pelo discurso polêmico.

Por estar aluno e internauta ocupando lugares determinados por diferentes funcionamentos discursivos, há de se considerar em sua produção textual: a) Para quem o texto é dirigido, na escola e na *internet*? (relação entre sujeito enunciador e interlocutor); b) O que é dito nos textos produzidos nessas duas instâncias de inscrição do sujeito? (relação entre sujeito-enunciador e referente); c) Qual o efeito produzido nessas duas instâncias de produção textual? (relação entre sujeito-enunciador com o efeito de verdade).

Nessa relação entre sujeito-enunciador e locutor há um referente oculto pelo dizer nos textos escolares e um referente dominado pelos interlocutores nos textos da *internet*, inscrito pelo discurso polêmico. O discurso autoritário presente no discurso pedagógico provoca um efeito de sentido que conduz o sujeito a *falar sobre*, enquanto a *internet*, pela formação discursiva polêmica, conduz a um *falar de*. Sendo assim, a partir do referente, *falar sobre* e *falar de* ganham conotações diferentes. O primeiro provoca a construção de um efeito que se manifesta através de uma aparência de certeza, como indicam as análises dos textos escolares; o segundo provoca a construção de um efeito externada pela dúvida, como mostram as análises dos textos virtuais.

Para facilitar a compreensão dos aspectos acima relacionados, o material analisado será distribuído em cinco temas, a saber: “Suicídio”, “Traição”, “Festa”, “Leitura” e “Sexo e Drogas”.

6.1 TEMA - SUICÍDIO

6.1.1 Relação do sujeito-enunciador com o interlocutor

Textos Escolares

- a) “Alô! (Era meu tio dizendo): - **O José Alencar suicidou-se!**”
- b) “– **Então tá**, obrigada por ter me avisado. Tchau!”
- c) “[...]o Batata, **que já tinha tentado suicidar 3 vezes [...]**”
- d) “Fernanda, **que sofria de depressão**, veio a suicidar”.

Como a instância geradora do discurso do sujeito-aluno é a escola, conforme se referem os enunciados acima, podemos dizer que a relação entre enunciador e interlocutor se dá no plano não-ficcional. Entretanto, observa-se ao mesmo tempo uma relação fictícia resultante de uma proposta pedagógica que tem como foco de interesse o exercício de redação, o que explica a ausência de perplexidade do sujeito diante do fato (a sucessão de suicídios). Daí sua aceitação diante da certeza do esperado, conforme se verifica nas alíneas “a” e “b” nos trechos destacados. Essa relação distante entre sujeito-enunciador e interlocutor é visível também nas alíneas “c” e “d”, cuja materialidade está contida no aposto, ou seja, o suicídio está explicado pelas sucessivas tentativas e pela depressão; em outras palavras, um fato racionalizado. Essa racionalização tem relação com o interlocutor do plano não-ficcional, ou seja, o interlocutor-professor.

Textos virtuais

- a) “Estou **chocado!**”
- b) “eh **verdade?**”
- c) “**caraiooo**”
- d) “**Descansa** em paz...inacreditável!”
- e) “Billo, é **difícil acreditar**, cara [...]”

Os enunciados expressos acima revelam a perplexidade do enunciador diante do fato (suicídio) inesperado. Isso só é possível devido à relação próxima de amizade entre sujeito-enunciador e interlocutor, mesmo que efetivada em espaço virtual.

O emprego do verbo no imperativo (descansa) e do vocativo (Billo), presentes nas alíneas “d” e “e”, vem constatar o vínculo de amizade estabelecido entre enunciador e interlocutor, mesmo que este não esteja mais entre os vivos. Ressalta-se que não se trata aqui de desenvolver artificialmente um exercício de redação como podemos verificar nos textos escolares, mas de usar a redação para expressar um sentimento de amizade, de surpresa e de indignação diante do acontecimento inesperado.

O que difere essa relação entre enunciador e interlocutor nas duas instâncias produtivas do discurso é o suporte. Na escola, por exemplo, o fato é virtual (Discurso Pedagógico), mas o suporte utilizado pelo sujeito-aluno (a redação) é real; nos textos da *internet* o fato é real (*Orkut*), mas o suporte é virtual. Para além desse interlocutor fictício (do discurso direto) há um interlocutor não fictício e exclusivo, que é o professor, e para este não há interesse de fato naquilo que está sendo dito, pois o interesse é exclusivamente pedagógico, o que torna o texto um pretexto.

6.1.2 Relação do sujeito-enunciador com o referente

Textos Escolares

- a) “Em Campestre, o assunto mais **atual** é sobre suicídio”.
- b) “Eu só espero que esta **febre** de suicídio acabe”.
- c) “[...] parecia que uma **onda** de suicídio havia passado por lá...”
- d) “Numa tarde de sábado, numa cidade pequena do interior mineiro, **uma mulher** chamada Fernanda, que sofria de depressão veio a suicidar”.
- e) “[...] **um senhor** (...) **se suicidou em uma manhã de Quaresma** amarrado a uma árvore”.
- f) “**Contei o ocorrido**, todos ficaram apavorados, apesar de que já podíamos esperar por essa notícia...”

Conforme dito anteriormente, a relação do enunciador e interlocutor acontece no plano não-ficcional, no espaço escolar e, por essa razão, há também uma distância entre o enunciador e seu referente, pois este é visto no contexto escolar apenas como pretexto para a produção de um texto que o professor solicitou. Nesse caso, é possível perceber através dos termos “atual”, “febre” e “onda”, expressos nas alíneas “a”, “b” e “c” dos referidos enunciados, que o efeito de sentido produzido é de coisa passageira, sem importância.

Nota-se nas alíneas “d” e “e”, nas expressões “uma mulher”, “um senhor”, que há uma relação simulada pelo exercício escolar. O fato é relatado em 3ª pessoa para atender uma

expectativa pedagógica, ou seja, narração em 3ª pessoa. Os artigos indefinidos aí materializados revelam essa ausência de relação através do anonimato.

Há, sim, todo um desenvolvimento retórico motivado pela razão, prática muito usada no meio escolar, o que traz como conseqüência a racionalidade, não há envolvimento sentimental. Nas seqüências enunciativas destacadas nas alíneas “e” e “f”, por exemplo, é possível verificar essa ausência de envolvimento. O caso é narrado a alguém em especial (o professor). Portanto, a relação nesse caso é com a idéia, ou seja, contra o suicídio, e não com uma experiência, o que leva facilmente à condenação do ato suicida.

Textos virtuais

- a) “Pois é, espero que **vc** esteja melhor do que nós”.
- b) “Espero que **estejas** melhor agora... que **tenhas** encontrado o teu lugar, que pena que não foi conosco”.
- c) “**Vai** em paz ...”
- d) “Deus te **abençoe!**”
- e) “**Esteja** em paz, sentiremos saudades”.
- f) “**Fique** com Deus”.

Por haver uma relação de amizade entre enunciador e interlocutor-suicida, dado aos pronomes você (expresso) e tu (oculto) empregados para se dirigir às pessoas mais íntimas (alíneas “a” e “b”) e ao emprego de verbos no imperativo afirmativo (alíneas “c” a “f”), a relação entre ambos é real e direta, por isso a relação do enunciador é com o sentimento e não com a idéia, como observado nos textos escolares. Por essa razão, apesar da indignação, da surpresa, do inesperado, há aceitação e compreensão por parte do sujeito.

6.1.3 Relação do sujeito-enunciador com o efeito de verdade

Textos escolares

- a) “**Um senhor [...]** suicidou em uma manhã de Quaresma amarrado a uma árvore”
- b) “**Contei o ocorrido**, todos ficaram apavorados, apesar de que já podíamos esperar por essa notícia [...]”
- c) “**Numa tarde de sábado [...]**”
- d) “[...] há aqueles que acabam caindo na tentação e **cometem grandes besteiras [...]**”.

- e) “Pessoas **não podem acabar estupidamente com suas vidas**, esse bem precioso que Deus nos dá”.

Verifica-se nesses enunciados a distância entre enunciador e interlocutor. Há uma preocupação no sentido de relatar o fato, sem nenhum envolvimento pessoal. Ao narrar em 3ª pessoa, o enunciador não demonstra nenhuma experiência que evidencie uma relação não-ficcional com o interlocutor. Portanto, não há verdade, o dizer é inequívoco e acaba ocupando o lugar da verdade. Sendo assim, como indicam os enunciados presentes nas alíneas “a”, “b” e “c”, o sujeito fala do lugar da certeza (uma sucessão de suicídios ocorreu e não há o que fazer), ou seja, o fato ocorreu e não pode ser questionado.

Como o caso é relatado somente para atender a uma tarefa escolar, o sujeito fala do lugar de julgador e condena o ato suicida, como se vê nas alíneas “d” e “e”. Esta última, inclusive, em nome de Deus.

Textos virtuais

- a) “[...] **fica com Deus amigo**, os momentos de felicidade que compartilhamos vão ficar gravados na memória”.
- b) “**Vai em paz** [...] inacreditável!”

A relação aqui constatada é fruto de uma experiência vivida entre enunciador e interlocutor, o que permite, por exemplo, uma proximidade entre ambos. Sendo assim, a experiência vivida produz uma verdade que provoca a incredulidade, a perda do sentido. Contudo, por mais difícil que seja aceitar o fato constatado, não há questionamento, mas compreensão por parte do interlocutor que acaba perdendo o amigo.

6.2 TEMA – TRAIÇÃO

6.2.1 Relação do sujeito-enunciador com o interlocutor

Textos escolares

- a) “Em uma certa madrugada, por volta das 2:00 hs da manhã, **ouvia-se** gritos na casa ao lado da minha”.

- b) “Tudo **começou** no dia 27 de agosto de 2005, onde em Campestre **havia** uma festa em comemoração da cidade [...]”.
- c) “No dia 13 de Outubro de 2005 às 20:00 hs **aconteceu** o casamento de Beatriz e Paulo [...]”.

Há nesses enunciados uma preocupação do sujeito-aluno em narrar um caso de traição para o professor. Ao iniciar o texto com a data do fato, o enunciador acata uma exigência técnica e formal do texto narrativo ensinado e proposto pelo professor. Os verbos empregados em 3ª pessoa são exemplos do distanciamento entre ambos, pois como já abordado anteriormente, o aluno entra no jogo imaginário e escreve dentro de uma perspectiva já construída e refletida no papel social que exerce o professor.

Textos virtuais

- a) “[...] se **vc** sofreu desse mal e soube dar a volta por cima [...]”.
- b) “[...] então se **vc** já traiu essa é a sua comunidade!!”
- c) “Pra **vc** que traiu, ou que quer saber porque foi traído, venha deixar o seu recado”.
- d) “[...] se **vc** sofreu desse mal e soube dar a volta por cima....PARTICIPE DESSA COMUNIDADE!!!!!!!!!!!!”

O pronomes de tratamento (você) empregado nessas alíneas revela uma relação próxima do enunciador com o interlocutor. Entretanto esse vínculo não se forma pela amizade, mas pela cumplicidade, ou seja, basta alguém ter passado ou estar passando pela mesma situação de dificuldade para se inscrever nessas comunidades. Sendo assim, ao se agruparem com o mesmo fim, o problema, que é individual, passa a ser comum, dando ao grupo uma sensação de conforto. Assim, uma relação que a princípio é virtual acaba se concretizando pelo intenso vínculo que se formou.

6.2.2 A relação do sujeito-enunciador com o referente

Textos escolares

- a) “[...] mais ele muito triste disse que **não queria mais nada** com ela”.
- b) “[...] **eu não voltarei** com Roberto, ele **não merece** meu verdadeiro amor”.
- c) “Mas agora ela já está muito feliz **sem o Rafael**”.
- d) “**Não tem** perdão”.

Por não haver proximidade entre enunciador e interlocutor, a relação daquele com o referente também se distancia. Não há envolvimento emocional entre autor e interlocutor. Nesse caso, o referente (traição) torna-se apenas um pretexto para desenvolver um texto dentro de uma perspectiva retórica, ou seja, a razão sobrepõe-se à emoção ausente, por se tratar apenas de um exercício escolar. Sendo assim, a racionalidade leva a um final esperado: a condenação do ato (a traição). A presença do advérbio de negação nesses enunciados é a prova material desse raciocínio.

Textos virtuais

- a) “se vc tb axa q beijar na bok naum significa traição...”
- b) “Falem ai oq vcs axam q é traição!!”
- c) “olá pra vcs... essa comu me caiu como uma luva hein!!! Powww me arrependo d+ do q fiz...”

Por serem verídicos os casos de traição relatados neste *site*, conforme se vê nos enunciados acima, a relação do enunciador com o referente se dá de forma mais ampla, ou seja, a traição não é vista aqui como uma fórmula pronta (traição = não perdão), conforme observado nos textos escolares, mas como variadas possibilidades de interação com o tema, inclusive, abrindo espaço para o interlocutor no sentido de aprender com ele o que é traição (alínea “b”), coisa que não se vê na escola, já que o interlocutor não demonstra ter experiência.

6.2.3 Relação do sujeito enunciador com o efeito de verdade

Textos escolares

- a) “Amanda então vai ao computador mandar um mail para Juninho, **terminado** tudo entre eles”.
- b) “Ele se **divorciou** e hoje é um homem livre”.
- c) “[...] é melhor **terminarmos** porque toda confiança que eu tinha em você hoje eu já mudei de idéia”.
- d) “mais ele muito triste disse que **não queria nada** com ela”.

Observa-se nos termos e expressões destacadas uma única verdade: traição não tem perdão, portanto é o fim do relacionamento. Aqui o sujeito fala do lugar da certeza da

verdade moral, de avaliador que aplica uma pena, ou seja, quem trai não merece perdão. Na posição de juiz, o sujeito dá o veredicto, a palavra final e espera encontrar o aval de seu único interlocutor: o professor, pois é essa a imagem que tem dele: o detentor da verdade e da moral, um guardião dos valores sociais.

Textos virtuais

- a) “Odeio **traição de amigo**”
- b) “**Beijo na boca** não é traição”
- c) “Traição **merece morte!!**”
- d) “Traição – **já perdoei**”

Como se observa nesses enunciados, a verdade não é única como nos textos escolares. Abre-se aqui um leque de possibilidades, o que leva a questionamentos sobre conceitos moralistas arraigados em uma sociedade que aceita uma só verdade, ou seja, quem trai não merece ser perdoado. Nesse espaço de interação, os conceitos se bifurcam gerando dúvidas que levam a repensar e a construir outras verdades.

Por essa razão, não há posição-sujeito em especial dirigindo-se a um interlocutor em especial. Devido às dicotomias presentes nesse espaço, observa-se uma multiplicidade de lugares assumidos pelo sujeito-internauta. Sendo assim, podemos encontrar nesta página o sujeito que fala dos seguintes lugares:

- a) lugar de traidor arrependido. Ex.: “powww me arrependo d+ do q fiz...”.
- b) lugar de traidor não-arrependido. Ex.: “Eu já traí e meu pipí ta aki!”.
- c) lugar de quem perdoa a traição. Ex.: “Eu já fui traída sim”
- d) lugar de quem não perdoa a traição. Ex.: “Eu não aceito a traição”.
- e) posição de quem reavalia o conceito de traição. Ex.: “Beijar na boca é traição?”, “Traição virtual é traição sim”, “Falem ai oq vcs axam q é traição!!”

Assim, verificam-se neste espaço heterogêneo formas discursivas polêmicas evidenciadas pela presença de sujeitos que divergem na maneira de pensar. É o lugar da traição e do perdão, do arrependimento e do não-arrependimento, da aceitação e da não-aceitação, do radicalismo e da moderação, da angústia e da frieza, do amor e do ódio.

A presença do interlocutor nessas comunidades é bem nítida, a saber, aquele(s) que compartilha(m) de um interesse comum, não de uma verdade.

6.3 TEMA – FESTA

6.3.1 Relação do sujeito-enunciador com o interlocutor

Textos escolares

- a) “**Era** um sábado de noite, Jorge, Wellington e Samuel **estavam** combinando de fazer **uma festa**”.
- b) “Tudo **começou** quando resolvemos fazer **uma festa** entre nosso grupo de amigos”.
- c) “No dia 25 de março **houve uma festa** na casa da Bianca [...]”.

Conforme as análises anteriores, verifica-se o mesmo procedimento nesses textos escolares. Por se tratar do gênero textual narrativo, as técnicas se procedem igualmente, ou seja, os elementos da narrativa são condições imprescindíveis para sua composição. O tempo é um deles como se observa nos enunciados acima. Sendo assim, a relação que se forma entre sujeito-enunciador e interlocutor é superficial, ou seja, há uma proposta de redação que deve ser cumprida para verificação da aprendizagem de escrita do aluno. Assim, o texto torna-se apenas um pretexto para falar sobre festa, inclusive não há referência alguma sobre o tipo de festa, conforme se observa no emprego do artigo indefinido. Nesse sentido, enunciador e interlocutor distanciam-se. O tema é abordado superficialmente, pois não há interesse real por parte do sujeito-enunciador em interagir com o interlocutor como ocorre nos textos do *Orkut*, por exemplo. Nem por parte do interlocutor (professor), que vê o texto do aluno um meio de “ensinar” a língua.

Textos virtuais

- a) “Mas se **uce** curte uma **Festa Junina** memo tendo nascido na Capitar... Join to us!!!”
- b) “**quem** nunca participou de uma **Festa de Pijama?**”
- c) “**Você** sempre organizou **festas surpresas** para seus amigos e esperava reciprocidade?”

Materializa-se aqui, mais uma vez, como se pode ver através dos pronomes destacados, a interação entre enunciador e interlocutor, que se constrói por interesses e afinidades. Voltamos a repetir, não se trata aqui de usar o tema para um mero exercício de redação para atender às normas gramaticais, mas de agrupar interesses comuns, o que torna verídica a rela-

ção entre sujeito-enunciador e interlocutor, embora originária de um espaço virtual. A variedade de festas, visualizadas nas expressões em destaque, é a prova material de que as preferências são distintas. Na realidade há vários tipos de festas e nem sempre se gosta de todas. Daí se falar em preferências comuns, e é exatamente isso que vem reforçar o vínculo de afinidade entre sujeito-enunciador e interlocutor nesse contexto social.

6.3.2 Relação do sujeito-enunciador com o referente

Textos escolares

- a) “No fim tudo deu certo, **ela ficou com o Bruno** a festa foi divertidíssima e todos ficaram contentes”.
- b) “Eu me arrumei bem bonita **com a intenção de conhecer um menino bem legal**”.
- c) “ – **ele quer ficar comigo**, o que você acha?”

É possível perceber através desses enunciados a distante relação do enunciador com o referente. Para este enunciador, a festa – que pode ser qualquer uma – como vimos anteriormente através do emprego do artigo indefinido, serve apenas como pano de fundo para abordar outros assuntos. Aqui no caso, a festa é vista como ponto de encontros amorosos, o que acaba limitando o tema, não havendo, portanto disputa por ele, daí a presente circularidade.

Textos virtuais

- a) **Festa do pijama**: “Desde as mais comportadas até as mais saidinhas, as Festas de Pijama são oportunidades únicas de muita diversão. E elas têm muita história pra contar...”
- b) **Festa surpresa**: “eu acho que nunca tive pq estou sempre organizando uma pra alguém... acho que pensam que eu não iria gostar, ou que eu descobriria e tls...sei lá...só sei q + um ano se passou e não ganhei festa surpresa”.
- c) **O penetra é quem faz a festa**: “eu to indo pruma festinha hj, e pra variar de penetra [...]”

A relação entre sujeito-enunciador e referente nesses enunciados se dá de forma abrangente. É importante ressaltar que essa possibilidade só se constrói porque a situação não é simulada pelo enunciador, mas experimentada. Como o espaço onde o enunciador se inscreve proporciona interatividade, a experiência pode ser compartilhada, formando nesse caso um elo de preferências. Daí a disputa pelo referente que se multiplica em festas para todos os gostos

6.3.3 Relação do sujeito enunciador com o efeito de verdade

Textos escolares

- a) “[...] todos entramos no carro e fomos embora mas aconteceu um **acidente...**”
- b) “Carlos atirou em Pedro **matando-o**”.
- c) “A ambulância chegou. Fernanda estava agora no hospital, internada com **coma alcoólico**”.
- d) “Toda festa tem uma **lição**”.
- e) “O **assassinato** de Pedro (**omicídio**)”
- f) “A **discução**”.

Aqui, como nos outros temas já analisados, a verdade se constrói de forma única. Por estar o sujeito-enunciador inscrito em um lugar onde a retórica é consagrada, seu conhecimento se constrói através da razão. Há em evidência nas expressões destacadas um final trágico. Isso causa bastante estranheza, visto que festa lembra alegria e não tristeza como se vê aqui. Mais uma vez essa verdade termina em condenação com a seguinte fórmula (festa = final trágico).

Nas alíneas “d”, “e”, “f”, o substantivo “lição” revela neste contexto um aprendizado associado ao “erro”, portanto, através do não-dito é possível dizer que “nenhuma festa está livre de punição”. Os substantivos “assassinato”, “homicídio” e “discussão” são as próprias punições para quem vai a festas.

Percebe-se nesses textos que o tema e a modalidade textual foram determinados pelo professor. O tema aparece timidamente como pano de fundo para a abordagem também superficial de outros assuntos, tais como: a festa como pretexto para relacionamentos amorosos, motivo de encontro para jogar conversa fora, associação entre festa e acidente, festa e morte, festa e alcoolismo.

Como nos outros temas (Suicídio e Traição), aqui também o sujeito-aluno fala do lugar da certeza e da punição. Ao associar festa com final trágico, o sujeito está ideologicamente inserido no discurso religioso. Como exemplo, podemos citar a festa de carnaval que, segundo discurso religioso, é festa do demônio e, portanto, sujeito ao castigo divino. Assim, é possível concluir o seguinte: Os assuntos destacados aqui são abordados como flashes. O sujeito, na posição de aluno, a ele interessa apenas entrar no jogo imaginário através da figura do professor. Este, na condição de representante da escola e legitimado pelo Estado, determi-

na o tema e a modalidade a ser seguida pelo sujeito-aluno, ou seja, o tema “Festa” deve ser desenvolvido na modalidade narrativa.

Textos virtuais

- a) “**Divirta-se!**”
- b) “**FESTA DO ADD! ENTRE NESTA FESTA E GANHE MUITOS AMIGOS!**”
- c) “**AGORA É HORA DE ALEGRIA**”.

Conforme se vê, ao contrário dos textos escolares, festa é alegria, diversão, satisfação, não cabe punição. Apesar de virtual esse espaço de interação, há uma experiência satisfatória por parte do enunciador e dividida com seu interlocutor. Daí a relação entre enunciador e referente ser branda, livre de punições. Quanto ao interlocutor, este é visível nas alíneas “a” e “b” através do emprego de verbos no imperativo (divirta-se, entre).

O tema, nesta página, é retalhado e visto sob ângulos diferentes, ou seja, “festa de 15 anos”, “penetra em festa”, “festa junina”, “festa em casa”, “festa de pijama”, “festa surpresa”, etc. Aqui o sujeito fala por formas discursivas polêmicas, procurando dividir o espaço com outros sujeitos que aderem aos mesmos interesses.

Na página “porque você nunca teve uma festa surpresa?”, o sujeito justifica em forma de desabafo o fato de nunca ter tido uma festa surpresa. Assim, qualquer pessoa que visitar a página será seu interlocutor. Ex: “eu acho que nunca tive pq estou sempre organizando uma pra alguém...acho que pensam que eu não iria gostar, ou que eu descobriria e tls...sei lá... só sei que mais um ano se passou e não ganhei uma festa surpresa”

Em “Eu amo festa de 15 anos!”, o enunciador dirige-se a um interlocutor em especial, ou seja, “Essa é a comunidade pra quem Ama, já fez, foi de penetra e curtiu ou zoou muito numa Festa de 15 anos!”. O mesmo ocorre com a comunidade dos penetras. “Essa comunidade é para tds q conhecem, conheceram, foram, são ou pretendem ser penetras”.

No tópico “É penetra ou naum!!!” o sujeito fala do lugar de julgador, ele observa as fotos disponíveis na página e avalia através da imagem das pessoas se são penetras ou não. Ex.: “Felipe tem cara de penetra concerteza”, “Esse aí tem carteirinha de penetra!”

6.4 TEMA – LEITURA

6.4.1 Relação do enunciador com o interlocutor

Textos escolares

- a) “Nos dias de hoje os jovens não lêem”.
- b) “Os jovens estão se distanciando do livro cada vez mais”.
- c) “[...] os jovens se afastam da biblioteca para as ruas”.

Os enunciados acima pressupõem uma informação, ou seja, os jovens de hoje não lêem. Esta informação é o próprio tema proposto pelo professor para desenvolver um texto dissertativo, outra modalidade textual bastante praticada na escola e que requer o domínio da retórica. Assim, o sujeito-enunciador passa então a desenvolver sua linha de raciocínio dentro de uma perspectiva já construída. O dito já está predeterminado: o jovem de hoje não lê e pronto.

Textos virtuais

- a) “Essa comunidade é dedicada **as pessoas que gostam de apreciar** uma das mais lindas invenções humana (os livros), **mas nem em sonhos vc alguma vez pensou em abri-los** para ler nem ao menos a primeira página”.
- b) “Qual livro **vc não recomenda a um amigo** OLHA QUALQUER UM DO PAULO COELHO”.
- c) “esta comunidade e para todos que **odeia os livros que a escola passa para ler...** falou entrem”.
- d) “essa comunidade é **para todos que odeiam ler livros paradidáticos** assim como eu!!!”

É importante repetir que esse espaço, embora virtual, proporciona um vínculo real de interesses entre enunciador e interlocutor, por isso, ao contrário dos textos escolares, como pudemos perceber, não há uma idéia pronta a ser desenvolvida. Lá, o sujeito-aluno faz o jogo imaginário e fala da falta do hábito de leitura dos jovens como se não fizesse parte desse universo e escreve, portanto, o que o professor espera. Aqui, como nos outros textos virtuais já analisados, essa real situação proporciona a interação entre pessoas que se identificam com as mesmas preferências, mesmo que não haja vínculo de amizade.

6.4.2 Relação do enunciador com o referente

Textos escolares

- a) “Os jovens se afastam das bibliotecas **para as ruas, para a frente do computador, televisão, ouvem músicas**, e nada de leitura”.
- b) “Esses motivos vem por causa da **tecnologia de hoje, os computadores, a televisão, os celulares** [...]”.
- c) “Eles acabam que tem coisas mais importantes como o **computador** etc.”.

O sujeito-enunciador, ao justificar o desinteresse do jovem pela leitura, considera a tecnologia como causa principal. Isso significa que a idéia de leitura limita-se a um só tipo. Ou seja, a escola passa a idéia para ele de que a leitura de livros e revistas é mais importante, inclusive, são essas leituras as mais praticadas na escola. Ainda não há entendimento nem por parte da escola nem por parte do aluno de que o mundo moderno veio propiciar, através do computador e até mesmo do celular, outro tipo de suporte de leitura e escrita.

A interpretação de leitura produzida pelo aluno é claramente determinada pelo discurso pedagógico para o qual a leitura tem uma filiação racionalista, enquanto fora desse discurso pode-se conceber a leitura de muitos modos em uma dimensão universal.

Textos virtuais

- a) “Adoro livros, mas odeio ler

Essa comunidade eh pra todos que **ODEIAM ler livros pro colégio**: *acham q eles não prestam *que os livros q a escola manda são mais velhos q a minha tataravo *que a professora manda ler, mais não ta nem ai se vc não leu *que vc não lê e tira nota boa *ou que lê e vai mau...”

- b) “Eu odeio Ler em Público

Sabe quando sua professora pede pra você ir pra frente da sala **ler aquele texto** horrível? Você sente literalmente ‘o pior’?”

- d) “Então Joina ae e compartilhe de sua dor com seus sememelhantes [...]”.

Ao trazerem para esse espaço de interação suas preferências e resistências, o enunciador espera encontrar em seu interlocutor um apoio moral (a busca pelo leitor cúmplice). Sendo assim, o referente aqui traduz uma transparência, pois não se trata de escrever uma idéia pronta, mas de tornar pública essa idéia e encontrar adeptos. O referente é disputado, o que leva à elaboração de argumentos mais sólidos, mesmo que sem respaldo formal.

6.4.3 Relação do sujeito enunciator com o efeito de verdade

Textos escolares

- a) “Isso é ruim pois **as pessoas terão mais dificuldades para arrumar emprego e até para fazer cursos mais especializados não vai conseguir interpretar nada**”.
- b) “A falta de leitura **esta prejudicando os alunos na interpretação de texto para escrever e até mesmo na educação [...]**”

Ao apontar as conseqüências da falta de hábito da leitura, o enunciador o faz com base no próprio discurso pedagógico, sendo esta a única verdade, ou seja, aquele que não ler (os livros que a escola aponta) será punido. Mais uma vez o autor fala do lugar de julgador com a seguinte fórmula (quem não lê, não sobrevive), já que não arruma emprego, não interpreta, etc.

Nota-se nos referidos textos escolares a apresentação de dois temas como proposta do livro didático para escolher e desenvolver uma dissertação. São eles:

- 1) “ São freqüentes os comentários sobre a falta de hábito de leitura dos jovens”
- 2) “ que geração é esta que não lê e disto nem se envergonha?”

Como se observa, os temas apresentam-se como verdade absoluta no que diz respeito à falta do hábito de leitura dos jovens de hoje. Como o sujeito-aluno encontra-se inscrito no espaço-escola e, estando inscrito no discurso autoritário, fala do lugar de uma aparente verdade e confirma categoricamente a tese de que o jovem de hoje não lê, mesmo sendo ele também um jovem.

As causas apontadas por esses mesmos jovens que concordam com esta afirmativa são restritas, atribuindo-se a culpa ao computador, à internet, ao vídeo-game, aos meios de comunicação em geral, enfim, a tudo, menos à escola.

Por um momento, o sujeito-aluno chega a apresentar várias propostas para melhorar o desempenho na leitura, entretanto, o faz timidamente, empregando o verbo no infinitivo impessoal, evitando a transparência do sujeito, conforme os exemplos: a) “Colocar mais livros

nas escolas e mais bibliotecas nas cidades”. b) “[...] fazer um programa para os professores ensinarem os alunos a lerem desde pequenas [...]”

Porém no exemplo: “Temos que incentivar os alunos a ler”, ao empregar o verbo na 1ª pessoa do plural, o sujeito também o faz de forma a não comprometer nem o professor nem a entidade, pois, quem tem de incentivar os alunos a ler? Não aparecem definidos os responsáveis.

Neste exemplo, “Por isso eu acho que professores, diretores não podem parar de motivar seus alunos para a leitura”, ao mostrar-se através do pronome em 1ª pessoa (eu), o sujeito não responsabiliza ninguém pelo fracasso da leitura, muito pelo contrário, reforça o incentivo dado pelos professores e diretores através da expressão “não podem parar”. Ou seja, a culpa mesmo é da tecnologia.

O sujeito-aluno, ao entrar no “jogo imaginário”, sabe que seu único interlocutor é o professor e que este é o representante legítimo da instituição com poderes para avaliar o que é “certo” e o que é “errado”. Daí não atribuir a culpa à instituição pelo desinteresse dos jovens de hoje pela leitura. Observa-se nestes textos que o sujeito-aluno reproduz, sem contestar, a “verdade” apresentada através do discurso pedagógico.

Textos virtuais

- a) “Pra todas a pessoa **q tenham ou já tiveram aula de leitura** ou aquelas q **odeiam ler[...]”**
- b) “Essa comunidade **é para quem odeia ler seus e-mails...soh entra msm para deletar os e-mails...hehehe...**”
- c) “Essa comunidade **é pra quem odeia ler jornal** que as vezes tem noticias importantes mas nas vezes só tem besteira [...]”

Conforme se vê, nesse espaço de interação, não há uma verdade, mas várias. A leitura não é vista como uma prática limitada ao livro, por essa razão as preferências são diversificadas, dependendo das necessidades de cada pessoa. Quando falamos em preferência aqui significa que, através do não dito é possível entender que, excluindo-se as não preferências, existem as preferências, o que equivale a dizer que há variados tipos de leituras, bem como variadas preferências, mas a escola privilegia alguns e exclui outros.

Observa-se que o mesmo tema apresenta-se fragmentado em vários assuntos, de forma a polemizar a “verdade” apresentada nos textos escolares, ou seja, a de que os jovens de hoje não lêem. Os temas são distribuídos em comunidades que se agregam pelo mesmo pensamento e ação. Através do não-dito é possível perceber que a concepção de leitura vista

pelo sujeito-internauta vai além da leitura de livros, como dispõe o tema escolar. São exemplos:

- a) “Eu odeio ler legenda de filmes”.
- b) “Odeio ler livros de escola”.
- c) “Eu odeio ler mensagem grande”.
- d) “Eu odeio ler a bula”.
- e) “Odeio ler livros paradidáticos”.
- f) “Odeio ler em público”.
- g) “Odeio ler livro pro colégio”.
- h) “Maníacos por livros!!!”

Como se vê, o sujeito-internauta inscrito neste *site* não fala do lugar da verdade que a escola apresenta, mas do lugar da dúvida. Aqui se coloca através do não dito vários questionamentos: o que é realmente leitura? Podemos afirmar que a leitura resume-se apenas aos livros apontados pela escola como ‘bons’? E os outros tipos de leitura que não são valorizados pela escola?

Nos enunciados acima, através do não-dito, podemos perceber o seguinte: aprecio outras leituras, menos a leitura de legendas de filmes, de livros de escola, de mensagens grandes, de bulas, de livros paradidáticos, de leitura em público, de livros pro colégio. Ser maníaco por livros não significa desprezo ou não prática de outras leituras, significa apenas preferência por esse tipo de leitura.

O verbo “odiar” tantas vezes empregado para expressar o desprezo pela leitura é resultado das condições de produção da escola, ou seja, da necessidade de apresentar modelos, de separar o “certo” do “errado”, de ditar normas, de cobrar, de excluir, enfim, são práticas que se perpetuam, impedindo que outros modelos sejam-lhe agregados. A escola estereliza o território da leitura apresentando como modelo de correto e melhor a leitura dos clássicos, daí tanta repugnância pelo livro.

6.5 TEMA – SEXO E DROGAS

6.5.1 Relação do enunciador com o interlocutor

Textos escolares

- a) “**Algumas pessoas** dizem que só conseguem se sentir bem e despreocupado ou curtir uma festa ou um momento bom se tomar droga”.
- b) “**Para muitos** sexo e drogas não tem nenhuma relação [...]”
- c) “**Todos sabemos** que as drogas são ruins, que elas “machucam” o ser humano [...]”

Como se trata de um exercício de retórica proposto pelo professor, não há muito o que dizer sobre o tema a ser desenvolvido, pois, como diz o enunciador, todos conhecem o problema. O emprego de pronomes indefinidos e de verbos na 3ª pessoa traz a idéia de não comprometimento do autor diante dos argumentos apresentados. Sendo assim, enunciador e interlocutor exercem papéis distintos: o autor tem a função de informar e o interlocutor a função de verificar se as informações, bem como o emprego da língua estão corretos. O texto é pretexto.

Textos virtuais

- a) “**Tenho** 17 anos e morro de vontade de transar [...]”
- b) “Oi **meu** nome é Tatiana [...]”
- c) “**Galera** eu acho que eu sou muito chorona [...]”
- d) “oie **peessoal** eu sou nova aqui na área [...]”
- e) “queria q **alguém** me dissesse [...]”
- f) “Olá **Doutor!**”
- g) “**Dr. Claudocy** [...]”
- h) “No consultório, **recebo** muitos pacientes, adolescentes e adultos, que trazem vários problemas envolvendo sofrimento por causa de conceitos equivocados sobre esse tema”.
- i) “Olha **kero** dzer pra **vc** k talvez seus pasi não xetejam contra esse namoro pk **vc** é muito nova mas pk **vc** vai deixar de ser ao deles para ser tbm do **seu** namorado.!”

Aqui, há uma relação interativa entre enunciador e interlocutor, materialmente marcada pelo verbo na 1ª pessoa do singular como se verifica na alínea “a”, e o pronome pos-

sessivo também em 1ª pessoa contido na alínea “b”. O emprego do vocativo, conforme materializados nas alíneas “c” a “g” revelam que do outro lado da cadeia interativa de comunicação está o interlocutor. É possível perceber essa interação através de verbos em 1ª do singular, pronomes de tratamento e o pronome possessivo, conforme se verifica nas alíneas “h” e “i”.

Essa relação entre enunciador e interlocutor é construída e fortalecida por apresentarem níveis heterogêneos de experiência, ou seja, na dúvida, quem não sabe procura ajuda de quem sabe. Portanto, independente de estarem ambos em um espaço virtual, a relação estabelecida é verídica.

6.5.2 Relação do enunciador com o referente

Textos escolares

- a) “O problema em si, **não é o ato sexual** ou o uso de drogas, **mais a idade** em que isso acontece [...]”
- b) “Por isso vemos **meninas de 10, 11 anos grávidas, menores viciados, que roubam para manter o vício.**”

Como o texto foi construído de acordo com a proposta pedagógica, a relação do enunciador com o referente é informativa, ou seja, dentro de uma perspectiva retórica, o tema torna-se pretexto para mostrar ao professor o que se sabe sobre o assunto. Nesse caso, o lugar de quem sabe, ora ocupado pelo professor, é transferido para o aluno que tenta mostrar conhecimento do assunto.

Textos virtuais

- a) “Olá, estou escrevendo mais como um **desabafo**”.
- b) “[...] não vou fazer uma pergunta e sim um **desabafo**”.
- c) “[...] **apoio** eu sempre achei aqui na net pq eu conto tudo e ninguém precisa saber quem eu sou [...]”

O referente nesse espaço de interação é fruto da inexperiência do enunciador, razão pela qual divide com seu interlocutor, em forma de desabafo, o problema que está vivendo. Por essa razão, o referente aqui deixa de ser um problema individual para se tornar um problema coletivo. Não se trata aqui de informar, como observado nos textos escolares, mas de compartilhar o referente, para compreendê-lo melhor.

6.5.3 Relação do sujeito enunciador com o efeito de verdade

Textos escolares

- a) “[...] **camisinhas são distribuídas gratuitamente e drogas usa quem quer**”.
- b) “No caso das drogas, que é nossa ruína social, **as pessoas entram porque querem neste vício**”.
- c) “**As pessoas devem se prevenir** através de preservativos e terem a consciência de que não de que não devem usar drogas”.
- d) “**Devemos encinar** que há outros vícios que são muito mais gostosos, como jogar um bom futebol”.
- e) “**Devemos encinar** para as crianças que o sexo é uma responsabilidade muito grande”.

Mais uma vez, assim como nos outros temas escolares analisados, nota-se que a relação do enunciador é com a verdade única. São as condições de produção da escola que provocam esse efeito de sentido, pois ela apresenta um discurso autoritário que se disfarça em discurso pedagógico dando a ilusão de que só o que ensina é o certo. Daí o sujeito enunciador falar do lugar de julgador, aquele que sabe, que conhece a verdade. Por isso culpa aquele que faz sexo ou que usa drogas sem respaldo nenhum: camisinhas são distribuídas, azar de quem não usá-la, todo mundo sabe que drogas fazem mal, azar de quem usa. Ou seja, As pessoas “sabem” o que é certo e o que é errado e quem optar pelo caminho errado agüentará as consequências.

Aqui também se observa que, além de julgador, o aluno fala do lugar de quem ensina, como se fosse o professor, conforme se observa nas alíneas “c”, “d”, “e”.

Textos virtuais

- a) “Estou nessa dúvida cruel
- b) “Olá! Sempre tive uma **dúvida muito grande** em relação ao meu órgão genital [...]”
- c) “Acabei de perder a virgindade com o meu namorado, e **mil perguntas surgiram** na minha vida [...]”
- d) “**ela pode estar grávida?**”
- e) “eu já estava tentando “arrancar” as informações dele sobre o q ele pensa de mim, mas... as informações **estão me deixando um pouco confusa** [...]”

- f) “Olá Doutor, eu queria em primeiro lugar **agradecer o e-mail que eu recebi do senhor onde me ajudou** muito mas desta vez eu queria tirar mais uma dúvida”.
- g) “Gostaria de **agradecer primeiramente pela oportunidade de aprender mais** através desse web site [...]”
- h) “MUITO OBRIGADA! **Você me ajudou muito**, MUITO mesmo! Suas dicas estão me ajudando muito!”

Oposto aos textos escolares analisados, a relação do enunciador com a verdade nesse espaço virtual é construída em cima da dúvida, conforme se vê nas alíneas “a” a “e”, o que proporciona a ele falar do lugar de quem aprende como se pode ver nas alíneas “f”, “g” e “h”.

Conforme análise dos *sites* “Manual do Adolescente” e “Mundo Adolescente: o site que fala sua língua”, percebe-se que o sujeito-internauta inscrito nesses dois lugares possui pontos em comum.

Tal como no *Orkut*, o sujeito inscrito nesses espaços também fala do lugar da dúvida. Sua relação com o interlocutor é de cumplicidade, tanto que não há necessidade de identificação, pode ser anônimo também. Aqui o sujeito inscreve-se na informalidade para falar de seus problemas e procurar esclarecê-los. Sua relação com o interlocutor se dá de forma horizontal e descompromissada, pois não há cobrança por parte de quem ensina e muito menos uma nota a ser atribuída a quem aprende.

Ocorre que há um sujeito-conselheiro, presente nos dois *sites*, “Manual do Adolescente” e “Mundo Adolescente: o site que fala sua língua”, e este ocupa posição distinta em cada um. Em “Manual do Adolescente”, a relação do sujeito-internauta se dá com um interlocutor em especial, o sujeito-psicólogo. Ocorre que este, no privilégio de seu conhecimento e do título que recebe, é legitimado pelo poder jurídico e pedagógico, ocupando posição privilegiada na relação com o sujeito-adolescente. Este, no caso, ocupa no *site* em questão o lugar da dúvida, devido ao conhecimento e experiência que não possui. Consideramos que essa “dissimetria social” está materializada na forma lingüística, que neste caso se diferencia dos demais e aproxima-se mais do que seria um padrão.

Verificam-se através dessas marcas lingüísticas diferenças em relação a esses *sites*. Tais peculiaridades presentes em cada um devem-se à memória de um dizer institucionalizado. Daí a presença em “Manual Adolescente” de uma linguagem mais próxima da norma culta, pois já está lá dito na memória, através do discurso pedagógico, que quem possui um diploma, detém o saber e domina a língua culta, mesmo que essa “verdade” não seja para todos. Ao passo que em “Mundo adolescente: o site que fala sua língua”, a relação do sujeito-

enunciador se dá com vários interlocutores, anônimos ou não, mas que se manifestam com mais experiência. Portanto, é visível aqui a presença de marcas lingüísticas peculiares aos internautas-mirim, ou seja, a comunicação se dá de igual para igual, daí o uso de grafias que fazem parte do código de comunicação adotado por eles, como se observa em palavras como **“kra” (cara); “blz” (beleza); “qm”(quem); “vlw (valeu)”, mlk” (moleque); “fla) (falar), etc.**

É preciso ressaltar que, em ambos os *sites*, a relação de ensino-aprendizagem difere do processo ocorrido na escola. Observa-se, por exemplo, que na posição de sujeito-internauta o adolescente inscreve-se nos referidos *sites* a partir de uma dúvida que o atormenta. Nesse caso, aprender, para o sujeito, torna-se significativo e lhe proporciona satisfação. Na escola, como apontam as condições de produção, o sujeito fala do lugar de uma certeza moral, o que leva o sujeito a falar do lugar de quem sabe de quem conhece a verdade, de quem sabe o que é certo e o que é errado.

Temas	Relação do enunciador com o interlocutor	Relação do enunciador com o referente	Relação do enunciador com o efeito de verdade
Suicídio	“Alô! (Era meu tio dizendo): O José Alencar suicidou-se! ” “- Então tá , obrigada por ter me avisado. Tchau”.	“Eu só espero que esta febre de suicídio acabe”.	“ Pessoas não podem acabar estupidamente com suas vidas , esse bem precioso que Deus nos dá”.
Traição	“ Em uma certa madrugada por volta das 2:00 da manhã ouvia-se gritos na casa ao lado da minha”.	“Mas agora ela já está muito feliz com o Rafael”.	“[...] mais ele muito triste disse que não queria mais nada com ela ”.
Festa	“ No dia 25 de março houve uma festa na casa da Bianca”.	“ Ele quer ficar comigo , o que você acha?”	“ Toda festa tem uma lição ”
Leitura	“Nos dias de hoje os jovens não lêem ”.	“Os jovens se afastam das bibliotecas para frente do computador, televisão, ouvem músicas, e nada de leitura ”.	“Isso é ruim pois as pessoas terão mais dificuldades para arrumar emprego e até para fazer cursos especializados não vai conseguir interpretar nada ”.

Sexo e Drogas	“Para muitos, sexo e drogas não tem nenhuma relação [...]”	“O problema em si, não é o ato sexual ou o uso de drogas, mais a idade em que isso acontece [...]”	“Camisinhas são distribuídas gratuitamente e drogas usa quem quer”.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - A relação entre enunciador e interlocutor, embora dada no plano não fictício, apresenta-se distante. - Paradoxalmente, observa-se uma relação fictícia resultante de uma proposta pedagógica que tem como foco de interesse o exercício da redação. - O texto é apenas pretexto para falar sobre um dado tema. - O dito está predeterminado. - Enunciador e locutor exercem papéis distintos: o primeiro informa, o segundo verifica se a informação, bem como o emprego da linguagem estão corretos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação distante entre enunciador e referente. - Relação simulada pelo exercício escolar. - Desenvolvimento retórico motivado pela razão. - O referente não é experimentado. - O referente é visto como pretexto para atender um exercício escolar. - O referente é objeto de informação 	<ul style="list-style-type: none"> - O dizer é inequívoco ocupando o lugar da verdade. - A verdade se constrói de forma única. - O sujeito fala do lugar de julgador, da verdade moral, da “certeza” de quem sabe.

Quadro 1 - Quadro sinóptico comparativo: textos escolares

Vide Anexo I, p. 74

Temas	Relação do enunciador com o interlocutor	Relação do enunciador com o referente	Relação do enunciador com o efeito de verdade
Suicídio	“Descansa em paz... inacreditável!”	“Espero que estejas melhor agora...que tenhas encontrado o teu lugar, que pena que não foi conosco”.	“Fica com Deus amigo, os momentos de felicidade que compartilhamos vão ficar gravados na memória”.
Traição	“...então se vc já traiu essa é a sua comunidade!!”	“se vc axa q beijar na bok naum significa traição!!”	“Traição – já perdoei”
Festa	“quem nunca participou de uma Festa de Pijama?”	“O penetra é quem faz a festa: ‘eu to indo pruma festinha hj, e pra variar de penetra’...”	“AGORA É HORA DE ALEGRIA”

Leitura	“Qual livro vc não recomenda a um amigo OLHA QUALQUER UM DO PAULO COELHO”.	“Eu odeio ler em público Sabe quando sua professora pede pra você ir pra frente da sala ler aquele texto horrível?”	“Pra todas as pessoas q tenham ou já tiveram aula de leitura ou aquelas q odeiam ler...”
Sexo e Drogas	“Tenho 17 anos e morro de vontade de transar...”	“Olá, estou escrevendo mais como um desabafo”.	“Olá! Sempre tive uma dúvida muito grande em relação ao meu órgão genital...”
Conclusão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aproximação não-fictícia entre enunciador e interlocutor. 2. Vínculo formado pela amizade, bem como pela afinidade de interesses e cumplicidade. 3. Experiência do enunciador ou desejo de experimentar é compartilhada com o interlocutor. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A relação do enunciador é com o sentimento. 2. Variadas possibilidades de interação com o referente. 3. Disputa pelo referente favorecendo a multiplicidade de temas. 4. Solidez argumentativa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A verdade não é única; 2. Os conceitos se bifurcam gerando dúvidas que levam a pensar e construir outras verdades; 3. Enunciador e interlocutor compartilham interesses comuns, não uma verdade. 4. O enunciador fala do lugar da dúvida;

Quadro 2 - Quadro sinóptico comparativo: textos virtuais

Vide Anexo II, p. 80

7 CONCLUSÕES SOBRE AS ANÁLISES

A análise comparativa entre os textos escolares e os textos dos *sites* que compõem este corpus permitiu-nos visualizar amplamente a inserção do sujeito-adolescente em diferentes contextos sociais que determinam funcionamentos discursivos textuais distintos.

Embora atue como sujeito-adolescente na escola e na internet, cada espaço é afetado por condições de produção distintas que, por sua vez, provocam sentidos diversos na produção enunciativa do sujeito. Portanto, este, ao assumir o lugar de aluno está determinado pelo contexto social, histórico e ideológico do discurso pedagógico cuja forma discursiva autoritária determina os efeitos de sentido de suas formulações. A prática autoritária, conforme evidenciada nos textos escolares, determina temas aparentemente pertinentes, através de diferentes estratégias pedagógicas, o que reduz o texto a um pretexto para resolver problemas de ordem gramatical.

Por essa razão, a relação entre enunciador e interlocutor torna-se distante, pois o sujeito, na posição de aluno e influenciado pelo discurso pedagógico, procura em seu texto atender às expectativas, em última instância, de seu único interlocutor (o professor). Para tanto, precisa corresponder à I (imagem) que ele tem de seu P (professor), ou seja, o professor transmite a imagem da verdade, da sapiência, do julgador. Portanto, quanto maior for a capacidade de o sujeito-aluno “entrar no jogo imaginário” e responder à determinação, mais bem sucedido ele espera ser.

Há nesse jogo um leitor virtual imaginário – que é o professor – para quem o sujeito-aluno destina seu texto. O professor, como representante da instituição se coloca como aquele que sabe, que fala em nome da verdade, que julga, que pune (tanto que o texto é dirigido ao professor para que seja julgado e não apreciado). Assim, dentro do jogo imaginário, o sujeito-aluno já sabe o que o professor espera dele, ou seja, mostrar que sabe, que conhece a verdade, que seu discurso deve ser compatível com o dele. “Se este é um ser que ensina, é porque sabe. Se sabe, é detentor da verdade. Se a verdade é dita, não pode ser discutida. Se não há discussão, não há dúvida”. Por essa razão, a relação do autor com a verdade é superficial.

Sendo assim, o sujeito-aluno tenta falar, simula o lugar do professor e como tal o representa dizendo, em nome da verdade, o que é certo e o que é errado. Em nome da verdade, condena. Trata-se aqui de uma verdade retórica, prática bastante utilizada pela escola no sentido de racionalizar e induzir o pensamento para um começo, um meio e um fim.

Ao mostrar que sabe o que nem sempre sabe, o sujeito-aluno acaba por reduzir o conteúdo textual de forma a empobrecê-lo. Esse esvaziamento não é formal, mas histórico, social, ideológico, ou seja, é constituído do discurso pedagógico. Há inconsistência nesses textos, mesmo com a ausência do “internetês”, conforme já verificado.

O discurso pedagógico re-significa a ciência, razão pela qual a verdade aparece nesses textos. Também se presencia a verdade em nome de Deus, pois na falta de explicação científica, Deus representa a Verdade de todas as verdades, portanto, incontestável.

Na condição de aluno e ciente desse jogo, o sujeito acaba por construir o seu texto exclusivamente para seu óbvio interlocutor e este, como se observa nos textos, raramente tem motivação pelo dizer que se constrói nesses textos, fazendo desse modo, com que o dizer seja apenas retórico e povoado de superficialidade.

No entanto, presencia-se nos textos colhidos dos *sites* selecionados para este *corpus* que o sujeito-adolescente, ao assumir a posição de internauta, é afetado por outras condições de produção, permitindo, por essa razão, que seu texto seja dito de outra forma. Aqui, o sujeito não está mais sob a mira do professor, ele divide o espaço com outros interlocutores, o que leva à disputa pelo referente, tornando o espaço polêmico. Por essa razão, o dizer passa a ter um significado, pois não se trata mais de escrever para exercitar, mas escrever, com um objetivo especial, para um interlocutor também especial, com interesse real no dizer, pois seu interlocutor já está lá e, embora virtual, é real.

O sujeito, nesse espaço, não precisa mais empregar recursos dissimulados para mostrar que sabe, não se sente na obrigação de escrever para ser avaliado, portanto, não se trata de um exercício de escrita, mas de uma construção discursiva verdadeira e carregada de significado. Por essa razão, o sentido é outro: o sujeito fala de outro lugar, não mais o do saber, mas o da dúvida, ele se revela pronto para aprender e inscrever-se no Discurso de Escrita (DE) em processo. Fato este que requer preocupação por parte da escola, visto que o “internetês”, tão repudiado por ela, está se legitimando em outro lugar. A ausência dessa nova grafia nos textos escolares vem provar isso.

Um ponto relevante da análise alude à relação distante entre o sujeito-aluno e seu interlocutor. Ora, é sabido que a maior parte das escolas, em especial a de nível fundamental e médio, adotam a redação como mero exercício de escrita baseado nas normas gramaticais. Sendo assim, os textos escolares não circulam na sociedade e vão parar nas mãos de um único e velho conhecido interlocutor: o professor. Este, na condição de avaliador de um exercício de escrita, limita-se aos aspectos micro-estruturais do texto, ou seja, sua preocupação é voltada

para o emprego da gramática normativa bem como ao tipo textual (narrativo, descritivo, dissertativo).

8 CONCLUSÃO GERAL

Segundo as análises efetuadas, a polêmica que gerou este trabalho, ou seja, a de que as redações escolares produzidas pelos adolescentes estão perdendo a qualidade devido à migração de certas palavras da internet, não passa de mito, pois, repetimos, não se evidencia no corpus, sequer um sinal desta grafia. A análise discursiva dos textos revelou que não é a internet a grande vilã dos problemas que afetam a língua culta ensinada na escola, mas o próprio funcionamento do sistema educacional que se encontra ancorado a uma certa história, permitindo que o dizer seja expresso de uma maneira e não de outra.

Sendo assim, fez-se o levantamento de um *corpus* cuja constituição originou-se de textos escolares e virtuais. A análise desse *corpus* partiu de um referencial teórico amparado pela Análise de Discurso Francesa e teve como recorte a forma de autoria marcada em cada espaço de inscrição do sujeito-adolescente. Destaca-se no contexto da AD a forma de autoria em *função-autor* e *efeito-autor*. A primeira fundamentada no princípio de que é ser autor é função de qualquer sujeito, ou seja, basta estar interpelado pela ideologia, estar inscrito em determinado discurso marcado pela história; a segunda, no princípio de que há um *efeito* produzido pelo resultado de duas ou mais formações discursivas, fato este que torna a autoria mais significativa.

Por essa razão, sujeito-aluno e sujeito-internauta foram os focos de estudo, partindo-se do princípio de que o lugar de inscrição é que determina para o sujeito sua forma de dizer. Ou seja, para cada posição-sujeito ocupada há um pré-construído histórico, ideológico e social. Esse estudo comparativo permitiu-nos identificar e confrontar duas formações distintas de discurso: o autoritário e o polêmico.

Ao compararmos a posição-sujeito ocupada nas duas instâncias de inscrição (escola e internet) verificou-se o funcionamento discursivo afetado pelas condições de produção. Assim, concluiu-se então que, realmente, dentro de nossas perspectivas metodológicas, o dizer está determinado pelas formações discursivas em cada espaço e esse dizer produz diferentes efeitos de autoria.

Na escola, como provam as análises, o sujeito está afetado pela forma discursiva autoritária, através do discurso pedagógico e, ideologicamente, acaba reproduzindo o mesmo discurso cujas características somam-se à circularidade, à contenção do sentido e à paráfrase. O resultado é a fragilidade da composição textual, que se reduz a um amontoado de frases com idéias similares como já verificamos.

É importante ressaltar, em conformidade com as análises, que escola é o lugar onde se propagam as certezas representadas pela ciência e, por essa razão, suas portas se fecham para as dúvidas. É o lugar da exclusão, pois não se admite o errado, o equívoco, a insegurança. Só é bem sucedido na escola o sujeito-aluno que demonstra saber. As avaliações, por exemplo, são instrumentos utilizados com muita frequência pelo professor a fim de verificar o que o aluno sabe e não o que tem dúvida. Porém, não se trata de qualquer saber, mas daquele que é ensinado pela instituição como certo, verdadeiro.

Por isso, o efeito de sentido gerado pelas condições de produção que afetam o contexto escolar, é de que há um saber que deve ser demonstrado. Por essa razão, muitas vezes não sabendo, o aluno acaba por fazer o mesmo o mesmo jogo da instituição. Ele se representa, mostrando, constantemente, em seu discurso certezas e verdades, o que o leva, muitas vezes, a descrever uma situação simulada sobre a qual não há dúvida, revelando domínio de um conteúdo experimentado, mas apenas parafraseado. A escola geralmente não trabalha com fatos em construção, mas com fatos prontos, razão pela qual não se apto a aprender, visto que a aprendizagem é um processo em construção, não vem pronta.

Ao escrever, o sujeito-aluno está materializando seus conhecimentos, porém, como não passou pela experiência de construção desse conhecimento, o que ele formula é desconexo, sem começo, meio e fim, não há coerência e, portanto, não há *efeito-autoria*. A posição autoritária tomada pelos sujeitos que representam o saber escolar acaba por limitar os textos produzidos pelo sujeito-aluno à sua instância pedagógica e não proporciona sua circulação na sociedade.

Ao usar a internet como espaço para a construção da escrita, o sujeito é afetado por outra formação discursiva que o conduz a um dito diferente da escola. Percebe-se nesse espaço a presença da forma polêmica de discurso cuja significação se desloca e traz como efeito a linguagem polissêmica. É o espaço onde os sentidos se deslocam, fazendo surgir o diferente, a criatividade. A liberdade de expressão se efetiva, já que não se trata mais de escrever para o professor.

O espaço proporciona ao sujeito a procura pela satisfação da curiosidade. Por essa razão, foi possível verificar através do *corpus*, que o sujeito fala do lugar da dúvida, apresentando-se pronto para aprender. O efeito de sentido nesse caso é outro, ou melhor, há um sujeito e um sentido em construção.

Sendo assim, o uso do “internetês” pelo sujeito é visto apenas como mais uma forma de grafia que produz sentido apenas quando associada ao suporte utilizado. O computador, associado à internet, oferece a seus usuários espaço e tempo não tradicionais, permitin-

do-lhes ajustá-los às suas necessidades. Além disso, o contexto deve ser ressaltado, visto que escrever para amigos, virtuais ou não, não é o mesmo que escrever para o professor.

O espaço (internet) permite a interação síncrona e assíncrona cujas peculiaridades provocam efeitos de sentidos distintos. Embora o emprego do internetês esteja presente nos três sites que compõem o corpus, a saber: “Orkut”, “Manual do Adolescente” e “Mundo adolescente: o site que fala sua língua”, verificou-se que não há homogeneidade no uso deste recurso lingüístico, pelo contrário, há maior ou menor uso dependendo de quem é o destinatário.

Outro ponto de destaque na análise dos textos escolares e virtuais é o efeito de autoria. Os textos virtuais constituintes deste *corpus*, como bem se observou, são escritos para vários interlocutores, alcançando o contexto social e elevando ainda mais o efeito de autoria. Isso quer dizer que, apesar de o sujeito empregar o “internetês”, essa forma de escrita ganha mais efeito de autoria do que os textos escolares, já que o espaço, a internet, é propício para se fazer circular, o que não ocorre no espaço-escola, visto que os textos ali produzidos limitam-se ao professor, interlocutor exclusivo.

Um dos questionamentos apontados no início desta pesquisa era se os textos que compõem este corpus estão inscritos no Discurso de Oralidade (DO), no Discurso de Escrita (DE) ou em ambos. A ampla análise permitiu-nos confrontar duas instâncias discursivas cujas inscrições são peculiares.

A escola apresenta para o aluno uma escrita por excelência, a chamada língua culta, legitimada, tida como modelo e ensinada aos alunos através de exercícios, preferencialmente, escritos. Ensinando dessa maneira, a instituição espera que seus alunos inscrevam-se no Discurso da Escrita (DE), correspondendo com suas expectativas, porém, o efeito esperado pela escola não é correspondido.

Ao contrário, conforme as análises feitas, percebe-se nos textos escolares a presença marcante do Discurso de Oralidade (DO), razão pela qual o discurso não é legitimado. Eles se limitam ao âmbito escolar, não circulam, não são publicados, ficando a interlocução restritamente ao professor. Por essa razão, o efeito de autoria tende a zero, o que nos permite dizer que, nesse caso, há apenas função-autor, mas não efeito-autor, e a escrita se reduz a uma grafia.

Ocorre que esta linguagem culta é mantida pela escola, excluindo-se a produção de outras formas de escrita. Sendo assim, o sujeito-aluno não aprende de fato a construir a escrita, mas a copiá-la como única fonte verdadeira e correta. Por essa razão, observa-se que os textos escolares analisados são marcados fortemente pela oralidade grafada. Ou seja, o sujeito aprendeu a construir-se no Discurso de Oralidade no decorrer de sua vida e aprendeu a

repetir, na escola, através de exercícios, a linguagem própria de um Discurso de Escrita, sem, no entanto, ter acesso a esse discurso.

Sendo assim, o sujeito não consegue dominar o Discurso de Escrita (DE) e por isso simula sua forma, procurando grafar a linguagem que ele domina, a oral, trasvestindo-a de escrita. Nesse caso, o que se percebe claramente nos textos escolares é um simulacro de escrita, ou seja, o fato do discurso estar grafado não significa que está inscrito no Discurso de Escrita (DE). Nesse caso o sujeito-aluno tenta, a todo custo, mostrar graficamente que domina o modelo de língua apresentado pela escola, mas como não lhe foi ensinado a construir essa escrita, não consegue, restando-lhe apenas simular o Discurso de Escrita (DE) para fazer o jogo pedagógico.

Os textos produzidos na internet, conforme análise, estão amplamente marcados por duas inscrições: O Discurso de Oralidade (DO) e o Discurso de Escrita (DE). Apresentam como características o fecho e a publicação, além de circularem na internet, permitindo a leitura de variados interlocutores. Nesse caso, o efeito de autoria amplia-se à medida que os textos são reconhecidos. Há, sim, nesses textos, a presença de marcas formais da oralidade, mas isso não compromete o efeito de sentido da escrita. São grafias, muitas vezes inventadas, e /ou migradas de outras situações enunciativas, que acabam fazendo parte do vocabulário do sujeito-internauta como forma de legitimação de um Discurso de Escrita (DE).

Por essa razão, ao invés de a escola preocupar-se com a migração do “internetês” para as redações escolares, deve se preocupar com sua ausência, pois se não está presente na escola, está se legitimando em outro lugar

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- AMARAL, Sérgio Ferreira do. Internet: novos valores e novos comportamentos. In: **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo, Cortez, 2003.
- ARAÚJO, de Maristela. A tecnologia é um desafio. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre, RS: Ano XLII, nº 344, p. 2, mar./ 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. & VOLCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. Campinas, SP: Pontes, 1991.
- AGÊNCIA NOTISA DE JORNALISMO CIENTÍFICO. Criatividade e desequilíbrio. **Psique Ciência & Vida**, São Paulo, Ano I, n. 8, p. 58-65, 2006.
- BONINI, Adair. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2. grau para a língua portuguesa. **Trabalhos em Lingüística aplicada**. Campinas, v. 31, p.1-20, jan./jun. 1998.
- CARVALHO, Paulo César de. Os auxiliares da memória. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, Ano 1, n. 4, escala educacional, p.28-31, 2006.
- CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- COSTA LIMA, Luiz Adorno et al. **Comentários e seleção de teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: tradução de Estela dos Santos Abreu. 2. ed., Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FLACH, Gilbert. Bits, bytes, interconexão e quadro-negro. **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre: RS, Ano XLI, n. 340, p. 2-3, set./2003.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREIRE, Fernanda M. P. A palavra (re)escrita e (re)lida via internet. In: SILVA, Ezequiel da (coord.). **A leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.
- FUNES, Jaume. El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. **Educación Social**, n. 29, p. 79-100. Disponível em: www.peretarres.org/revistaeducacionsocial/articulos/articulo29.pdf, acesso em 10 de set. 2007.

GALLO, Solange Leda. **O Discurso da escrita e ensino**. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 01, n. 2, p. 61-70, mar./out. 2001.

GUSTSACK, Felipe e SANTOS, Vanessa. Internet e Linguagem Adolescente: Sentidos e 'Logações' da Família e da Escola. **Revista do departamento de educação da universidade de Santa Cruz do Sul**, v. 13, n. 2, p 71-85, jul./dez. 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

HALL, Stuart. **Significação, representação, ideologia: Althusser e os debates pós-estruturalistas**. Da diáspora: Identidades e meditações culturais. Tradução: Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, n. 2, p.161-198, jun./2003.

HONORATO, Eduardo J. S. Na grande rede. São Paulo, Ano I, n. 8, p. 74-79, 2006.

LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. As diferentes esferas sócio-discursivas como currículos. **Intercâmbio**. V. VIII, p. 93-100, 1999.

LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. Deixar a cidade. Vir para a terra. O discurso urbano em movimento. **Rua**, Campinas: SP, n. 5, p. 39-46, 1999.

LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. No momento não posso atender. Deixe seu recado após o sinal: no entrecruzamento de diferentes discursividades. **Rua**, Campinas: SP, n. 8, p. 73-87, 2002.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução: Carlos Irineu da Costa, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993 (Coleção TRANS).

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. A produção de texto escrito com base em gêneros discursivos. In: SILVA, E. R. DA. (ORG.) **Texto & ensino**. Taubaté: Cabral editora universitária, 2002.

MARCONATO, Silvia. A revolução do internetês. **Revista Língua Portuguesa**, escala educacional, Ano I, n. 5, p. 22-29, mar./2006.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a Imprensa: Os comunistas no imaginário dos jornais (1992-1989)**, Rio de Janeiro: Revan, Campinas, SP: Unicamp, 1998.

MASI, Domenico de. **A economia do ócio**. Tradução: Carlos Irineu W. da Costa, Pedro Jorsen Júnior e Lea Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina, **introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, Antônio Rizzato. **Manual da monografia jurídica**. São Paulo: Saraiva, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu funcionamento**. 4. ed. Campinas, S P: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2002.

_____. **Autoria e interpretação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

_____. **Discurso e texto**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Unicamp, 1988.

PERRY, Anderson. **As origens da pós-modernidade**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar E. 1999.

POSSENTI, Sírio. Você entende internetês? **discutindo Língua Portuguesa**, São Paulo, escala educacional, Ano I, n. 2, p. 28-33, 2006.

SILVA, Ezequiel Teodoro. Reflexão da reflexão – navegando. In: ____ (coord.). **A Leitura nos oceanos da internet**. São Paulo: Cortez, 2003.

THEOBALDO, Carlos e BITTENCOURT, Ercília. A internet e o texto escrito: solução ou simplificação? **Revista Mundo Jovem**, Porto Alegre: RS, Ano XLII, n. 351, p. 11, out./2004.

ANEXO A – TEXTOS ESCOLARES

Os textos escolares estão distribuídos de acordo com a ordem temática disponível nas análises (capítulo 6):

- 1) Suicídio
- 2) Traição
- 3) Festa
- 4) Leitura
- 5) Sexo e Drogas

1 SUICÍDIO

2 TRAIÇÃO

3 FESTA

4 LEITURA

5 SEXO E DROGAS

ANEXO B – TEXTOS VIRTUAIS

Os textos virtuais estão organizados em dois critérios:

- 1- separados respectivamente de acordo com os sites: “Orkut” , “Manual do Adolescente” e “Mundo Adolescente: o site que fala sua língua”.
- 2- cada site obedecerá também à mesma ordem temática dos textos escolares.

1 SUICÍDIO

2 TRAIÇÃO

3 FESTA

4 LEITURA

5 SEXO E DROGAS