

**El “CHATÊS”: posibilidades de utilización
de nuevos medios y sus códigos
en el aprendizaje de los idiomas maternos**

Proyecto de Investigación

Sandra Cristina Côrtes Moreira

Director

Dr. José Ignacio Aguaded Gómez



**Universidad
de Huelva**

Departamento de Educación

Programa Oficial de Posgrado – Master “La Educación en la Sociedad Multicultural”

Curso 2007- 08

Universidad de Huelva, 2008

Dedicatoria

Para **mis padres**, que son mis mejores amigos, mis modelos de vida, mis críticos y “aficionados”, mis maestros, mis compañeros, mi todo, por nunca dejarme desistir y estar siempre conmigo.

Agradecimientos

Muchas personas me han ayudado en este trabajo, contestando con paciencia a mis preguntas, haciendo ejercicios, dándome textos y otros materiales o, simplemente, con una palabra amiga o una actitud de estímulo y comprensión en los momentos de duda, cansancio y frustración. A todos, **muchas gracias**. En particular:

Al Profesor Doctor **José Ignacio Aguaded Gómez** porque aceptó ser mi Director, lo que me llenó de honor, y por su confianza en mí desde el primer momento, por sus sabias palabras, por su exigencia (que ha sido fuente permanente de inspiración), por todo lo que me enseñó en todos estos meses de trabajo y por su compañerismo y amistad.

Al Profesor Doctor Vítor Reia-Baptista porque fue el primero en creer en mis capacidades, por continuar a darme su apoyo, comprensión, ayuda y amistad y por todo lo que me enseñó y sigue enseñando.

A la Profesora Doctora María Amor Perez, por su disponibilidad, amistad y apoyo, que serán cada vez más imprescindibles a partir de ahora.

A los Profesores Doctores Ana Amélia de Carvalho, Pedro Quelhas Brito, Berta Klara Guincho, Bernd Sieberg, Luiz Antônio Marcuschi y Sali Tagliamonte; a los Profesores Joviana Benedito, Else Martins dos Santos, Giselda dos Santos Costa; a los Srs. Filipe Barbosa Múrias (Optimus), Susana Resende (TMN) y Clara Patão (INE) por su disponibilidad, reparto de ideas y materiales.

Al Doctor Martin Cooper por su generosidad y disponibilidad, tan útiles para este trabajo.

A las Profesoras Ana Oliveira, Cristina Nunes, Esmeralda Lopes y Graça Pinto por haber aceptado colaborar en esta investigación, por sus imprescindibles informaciones y por todo el tiempo que les tomé.

Al Profesor João Gomes, Director Ejecutivo de la Escuela Secundaria de Silves, por su amistad de muchos años y por su autorización para realizar esta investigación en su escuela.

A todos los alumnos y amigos que autorizaron que utilizase sus producciones textuales y que participaron en esta investigación.

A todos los Profesores Doctores que han sido responsables por los Módulos del Master que ahora termino, por su generosidad y por todo lo que me enseñaron.

A la Profesora Sandra Fontinha por la cuidadosa revisión de mis textos.

Le doy gracias a mi familia que siempre se interesó por mi trabajo y su progresión, estando siempre en mi pensamiento y a mis abuelos Manuel y Secundino, que siguen siendo mi inspiración.

ÍNDICE

RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
PALAVRAS CLAVE	9
INTRODUCCIÓN.....	11
II. METODOLOGÍA.....	22
2.1 INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA	25
2.2 ENTREVISTAS	26
2.3 CONTACTO CON LOS AUTORES DE TRABAJOS EN ESTA ÁREA.....	30
2.4 COMPILACIÓN DE TEXTOS/EJEMPLOS DE ESTE TIPO DE COMUNICACIÓN	31
2.5 ANÁLISIS/REFLEXIÓN SOBRE LOS DATOS RECOGIDOS.....	32
2.6 CONSTRUCCIÓN DE UNA "PEQUEÑA GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DEL "CHATÊS" EN EL APRENDIZAJE DEL PORTUGUÉS".....	32
2.7 INTRODUCCIÓN DE ANEXOS/APÉNDICES	33
III. MARCO TEÓRICO.....	34
3.1 LENGUAJE, LENGUA, HABLA, CÓDIGO Y NORMA	35
3.2 CONCEPTOS APLICADOS AL "CHATÊS"	38
IV. USO DE ESTOS CÓDIGOS.....	49
4.1 PERFIL DEL UTILIZADOR	50
4.2 APRENDIZAJE Y REGLAS DEL "CHATÊS"	52
4.3 TEMAS ABORDADOS EN LAS "CONVERSACIONES" EN QUE SE USA EL "CHATÊS"	54
4.4 EL "CHATÊS" COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN/SOCIALIZACIÓN DE LOS JÓVENES UTILIZADORES.....	59
V. PROBLEMAS Y/O VENTAJAS PARA EL PROCESO COMUNICATIVO Y PARA LA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESULTANTES DEL USO DEL "CHATÊS"	61
5.1 COMUNICACIÓN Y PROCESO COMUNICATIVO	62
5.2 PROBLEMAS Y/O VENTAJAS PARA EL PROCESO COMUNICATIVO RESULTANTES DEL USO DEL "CHATÊS"	65
5.3 "CHATÊS" VERSUS PORTUGUÉS O "CHATÊS", ¿"UN ANEXO DEL IDIOMA"?.....	67
5.4 EL "CHATÊS" EN LA ESCUELA	76
VI. CONTRIBUCIONES DEL "CHATÊS" PARA UNA ESCUELA MULTICULTURAL	81
6.1 LA ALFABETIZACIÓN EN MEDIOS (<i>MEDIA LITERACY</i>) COMO FACTOR DE CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL	82
6.2 EL "CHATÊS": POTENCIALIDADES DE USO PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN DE UNA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA MULTICULTURAL.....	84
VII. CONSTRUCCIÓN DE LA "PEQUEÑA GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DEL 'CHATÊS' EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS	87
7.1 PASOS PARA EL DESARROLLO DE LA "PEQUEÑA GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DEL "CHATÊS" EN EL APRENDIZAJE DEL PORTUGUÉS"	93
VIII. REFLEXIÓN/CONCLUSIÓN.....	97

8.1 EL "CHATÉS" ANALIZADO POR EL SENTIDO COMÚN Y POR LOS OJOS DE LOS INVESTIGADORES.....	98
8.2 ALGUNAS IDEAS CENTRALES DE ESTE TRABAJO	101
8.3 CONTRIBUCIONES DE ESTE TRABAJO	104
8.4 FALLOS/LIMITACIONES DE ESTE TRABAJO.....	107
8.5 TÓPICOS POSIBLES DE INVESTIGACIÓN FUTURA.	108
REFERENCIAS/BIBLIOGRAFÍA	112
SÍTIOS CONSULTADOS:.....	130

RESUMEN

Se presenta el resumen en mi idioma materno, el portugués, una vez que todo el restante texto se presenta en castellano.

Neste trabalho analisou-se a forma como algumas novas tecnologias/canais/meios de Comunicação – os telemóveis e os *Chats/Instant Messenges Softwares* – podem influenciar o uso da língua materna (no caso, o Português) e a correcta aprendizagem da sua norma, por parte dos jovens utilizadores. Avaliou-se o perfil do utilizador típico e as regras implícitas nesse processo de construção de mensagens, bem como os problemas comunicacionais que podem resultar desse mesmo uso.

Para além da pesquisa bibliográfica e da recolha de textos e sua análise (*close reading*), utilizaram-se, neste estudo, estratégias de observação participante e não participante, tendo-se realizado quinze entrevistas (via e-mail) e sessões com seis Focus Groups, compostos por professores e alunos da Escola Secundária de Silves – ESS (10º, 11º, 12º anos, entre os 16 e os 18 anos).

Aplicaram-se conceitos como língua, linguagem, código, signo, ícone, entre outros, para perceber este “novo tipo de comunicação” –, a que, de forma lúdica, se deu o nome de “chatês” –, tendo-se concluído que o mesmo poderá classificar-se como um código híbrido, já que mistura particularidades das línguas maternas dos utilizadores (sintaxe, léxico), bem como novas características, algumas delas muito específicas (os *emoticons*, os *smileys*, as abreviaturas e acrónimos, a pontuação excessiva, entre outras), podendo, mesmo, como referem alguns autores, vir a considerar-se como um novo género textual.

Este uso, que o senso comum aponta como sendo destruidor do conhecimento/domínio correcto da norma da língua materna nas faixas etárias mais jovens, não está a pôr em risco essa mesma língua, mas é mais um dos factores que contribuem para a permanente adaptabilidade e transformação da mesma, revelando os seus utilizadores uma competência criativa alta, grande capacidade de síntese e facilidade de introdução, no próprio “chatês”, de vários níveis da língua.

Todavia, os alunos, sobretudo os de faixa etária mais baixa e com maiores dificuldades na aprendizagem da língua materna (comprovadas pelas notas mais baixas na mesma e pelas claras dificuldades de expressão manifestadas nos exercícios propostos), revelam, na sua prática escolar, marcas de utilização do “chatês”, como se demonstra pelos diversos exemplos recolhidos.

Por isso, foram desenvolvidos/aplicados em diversas turmas da ESS, na disciplina de Português, exercícios recorrendo a este código, que se revelaram motivadores, quer para docentes, quer para alunos e eficientes na transmissão de conhecimentos relativos à norma do Português e que se compilaram num Pequeno Guia Rápido para o Uso do “Chatês” na Aprendizagem do Português.

Conclui-se, do mesmo modo, que o “chatês” desempenha um papel social, sendo um elemento integrador dos jovens no seu grupo de pares.

ABSTRACT

The way some new technologies/channels/media – mobile phones and Chats/Instant Messages' Softwares – might affect the use of maternal languages (in this particular case, the Portuguese) and the correct learning of its rules by young users of such media, were analysed in this study. The profile of a typical user and the implicit conventions implied in the process of building messages were evaluated, as well as the communicational problems that might be felt/visible as a consequence of that use.

Apart from the bibliographical research and the gathering/analysis of texts (*close reading*), strategies of participant and non participant observation were used in this investigation, having been made fifteen interviews (by e-mail) and sessions with six Focus Groups, with teachers and students (10th, 11th and 12th graders, between 16 and 18 years old) of the Escola Secundária de Silves – ESS (an high school from Algarve/Portugal).

Concepts like language, code, sign, icon, among others, were applied to understand this “new kind of communication” – called, in a playful way (joining the words chat and “Português”) “chatês” -, having been concluded that it can be classified as an hybrid code, since it mixes particularities of users' maternal languages, just as new characteristics, some very specific (like *emoticons*, *smileys*, abbreviations and acronyms), and being even possible to consider it as a new textual genre, according to points of view expressed by some authors.

This use, pointed by common sense as being responsible for the destruction of correct knowledge/mastery of maternal language rules in younger people, is not, however, doing it; it is one more factor of those promoting a constant adaptability/transformation of languages, revealing users with a high creativity, capability of synthesis and of introduction, in “chatês” itself, of different language levels.

Never the less, students, especially younger ones and those with more difficulties in learning Portuguese (fact made visible by their lower grades in this subject and clear expression problems shown in the exercises proposed during this study), reveal, in their school activities/textual productions, signs of “chatês”, as we can see in the different examples mentioned in this work.

Therefore, exercises were developed/applied in several different Portuguese classes at the ESS, exercises that used the “chatês” and proved to be motivational (both for students and teachers) and efficient in the transmission of knowledge concerning the rules of Portuguese. They were gathered in a Small Quick Guide to Use “Chatês” in Learning Portuguese.

It was also found that “chatês” plays an important social part, being an integrating element of young people among their group of peers.

PALAVRAS CLAVE

Palavras-chave/ Key Words

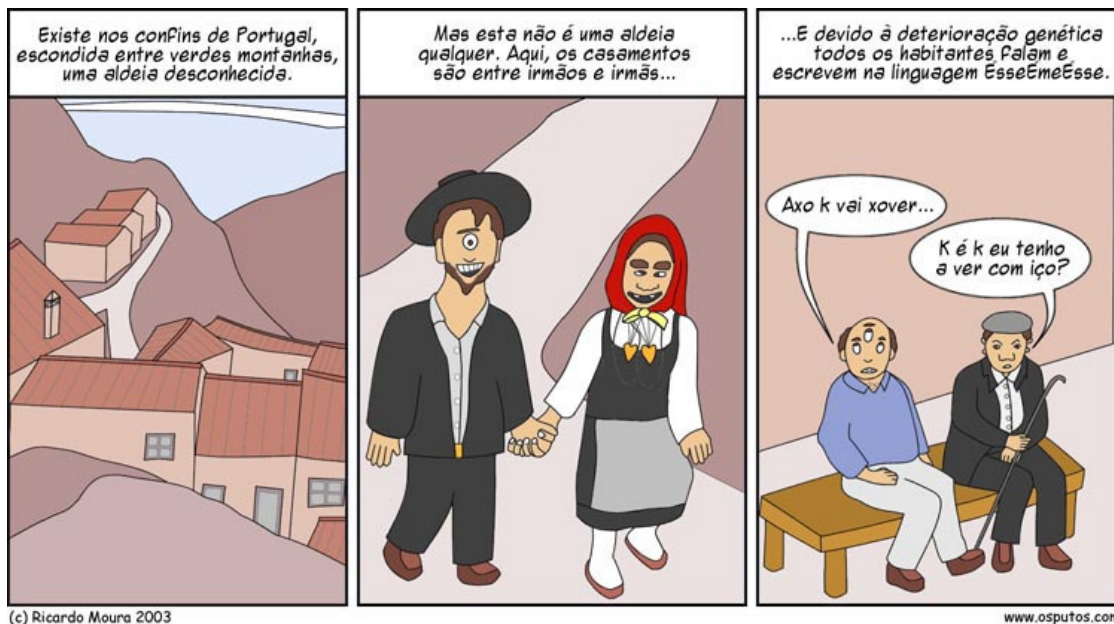
Comunicación, Código, Lengua, *Chat*, SMS, MSN, Norma, Constructivismo.

Comunicação, Código, Língua, *Chat*, SMS, MSN, Norma, Construtivismo.

Communication, Code, Language, Chat, SMS, MSN, Rule, Constructivism.

Down in the street the wind flapped the torn poster to and fro, and the word INGSOC fitfully appeared and vanished. Ingsoc. The sacred principles of Ingsoc. Newspeak, doublethink, the mutability of the past. He felt as though he were wandering in the forests of the sea bottom, lost in a monstrous world where he himself was the monster. He was alone. The past was dead, the future was unimaginable.

Orwell, George, 1948^a.



Moura, Ricardo, 2003.

INTRODUCCIÓN

In the History of human imagination the power of real-time interactive oral communication over great distances had been the power so great that even most divine beings were considered incapable of it: Zeus, king of the Greek gods, and the rest of the pantheon, had to rely on messenger-boy Mercury. Today a good many messenger boys have their own mobile phones.

Katz, James E. y Aakhus, Mark (2003: 2).

One of the advantages of the message systems over letter mail was that (...) one could write tersely and type imperfectly, even to an older person in a superior position and even to a person one did not know very well, and the recipient took no offense. The formality and perfection that most people expect in a typed letter did not become associated with network messages, probably because the network was so much faster, so much more like the telephone.

Licklider, J.C.R. y Vezza, Albert (1978) *apud* Stewart, William (1997-2005).

Hace unos años, cuando empezó la grande expansión de la utilización de los teléfonos móviles en Portugal, yo era una de las personas que “conseguía sobrevivir” sin ellos. El momento decisivo en lo que me “rendí” ocurrió en un final de tarde muy lluvioso, en que asistí a un accidente de automóvil de un joven estudiante de mi escuela y le ayudé, llamando el Servicio de Urgencias a través de mi teléfono móvil. Quince minutos más tarde, mi alumno estaba recibiendo los cuidados de que necesitaba para sobrevivir y yo pude llamar a mi familia diciendo que no pasaba nada conmigo y que no iba a dejar el “chaval” allí solo. También yo tuve un accidente con mi coche, el año siguiente y, una vez más, el móvil había sido fundamental. La verdad es que, lentamente, este aparato se inmiscuyó en mi rutina diaria y, aunque no sea “dependiente”, hoy es él que me despierta por la mañana, que me sirve de agenda, que me acompaña en mis viajes y que permanece conectado en todas las horas de mis días. Y lo que sucede conmigo sucede, igualmente, con millares de otras personas en el mundo entero y en Portugal.

Varios estudios revelan que hay cada vez más utilizadores de teléfonos móviles en mi país. La ANACOM – “Autoridade Nacional de Comunicações” portuguesa publica anualmente un extenso informe, en lo que divulga todos los datos relativos a las comunicaciones móviles nacionales. Gracias a esos datos podemos tener una idea de cual es el panorama relativamente a lo que concierne a la evolución de la utilización de estos equipamientos en mi país:

Gráfico 1 - Evolución del número de Suscriptores del Servicio Móvil Terrestre en Portugal y del número de llamadas (Fuente: ANACOM, 2007)

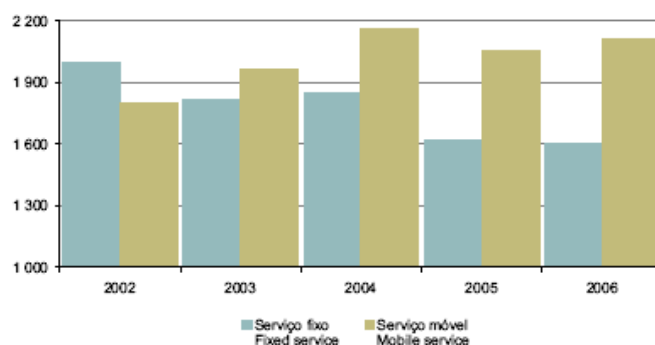
Año	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Millones de Suscriptores	3.074,6	4.671,5	6.665,0	7.977,5	8.528,9	9.350,6	9.960	11.448	11.560**	13.452	14.300***
Total de llamadas*	819 millones	4000 millones	5400 millones	5700 millones	5600 millones	5800 millones	1,56 mil millones	1,65 mil millones	1,59 mil millones**	1,80 mil millones	1,83 mil millones***

*Datos registrados al final del 4º trimestre de cada año relativamente a las llamadas efectuadas (no incluye las llamadas recibidas).

Solamente están disponibles los datos relativos al 1º trimestre de 2006. * Solamente están disponibles los datos relativos al 2º trimestre de 2008.

El INE – “Instituto Nacional de Estadística” publica en su “*Anuário Estatístico de Portugal de 2006*” (2007: 335-344), datos concernientes a los logros de este sector, que permiten percibir el crecimiento de las telecomunicaciones móviles en mi país.

Gráfico 2 - Comparación entre logros de la red fija y de la red móvil en Portugal (Fuente: INE, 2007)

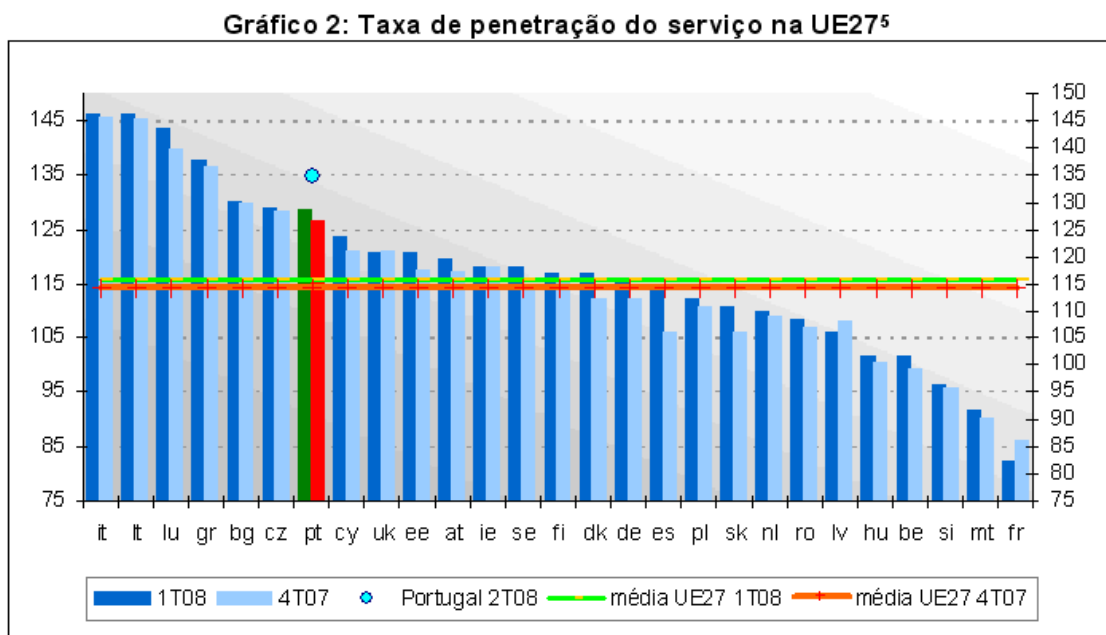


También, el INE indicaba en su “*Anuário Estatístico de Portugal de 2003*” (2003: 304), que 47,4% de las familias portuguesas poseían un teléfono móvil¹. Los datos citados por ANACOM en su informe del segundo trimestre de 2008 (el último hecho por esta institución), indican que, al final de 2007, 89,7% de los Portugueses tenían un móvil.

Los datos del *Primeiro Estudo sobre o Utilizador de SMS em Portugal*, realizado en 2004 por la “Multidados – Consultoria e Tratamento Estatístico de Dados” (1998-2005) en cooperación con la Mobylye Soft Systems, pronosticaban que en 2005 ya nueve en cada diez portugueses utilizarían este aparato, contra cuatro en cada diez que recurrirían a los teléfonos de la red fija. Los números de 2008 presentados por la ANACOM (2008) muestran una tasa de penetración de 128,8% al final del primer trimestre de este año y de 134,9% al final del segundo trimestre, permaneciendo Portugal arriba de la media de la Unión Europea, que manifiesta una tasa de 114,4%.

¹ Curiosamente, el mismo documento (INE, 2003: 304) menciona el hecho de que en 2003 solamente un 13,5% de los agregados familiares nacionales tenían ordenador y solamente un 8,5% lo tenía con conexión a Internet.

Gráfico 3 - Tasa de penetración del servicio en la UE 27 (%) (Fuente: ANACOM, 2008)
Primer Trimestre de 2008



Todos los servicios proporcionados por las compañías que explotan comercialmente las redes de teléfonos móviles en Portugal crecieron, pero ninguno más que el servicio de mensajes de texto, el "SMS" - *Short Message Service*. El número de utilizadores de este tipo de servicio en Portugal según datos de ANACOM (2008), ha aumentado muchísimo, no solamente en relación a años anteriores, sino en relación al primer trimestre de 2008, con un aumento de 8% más SMS's.

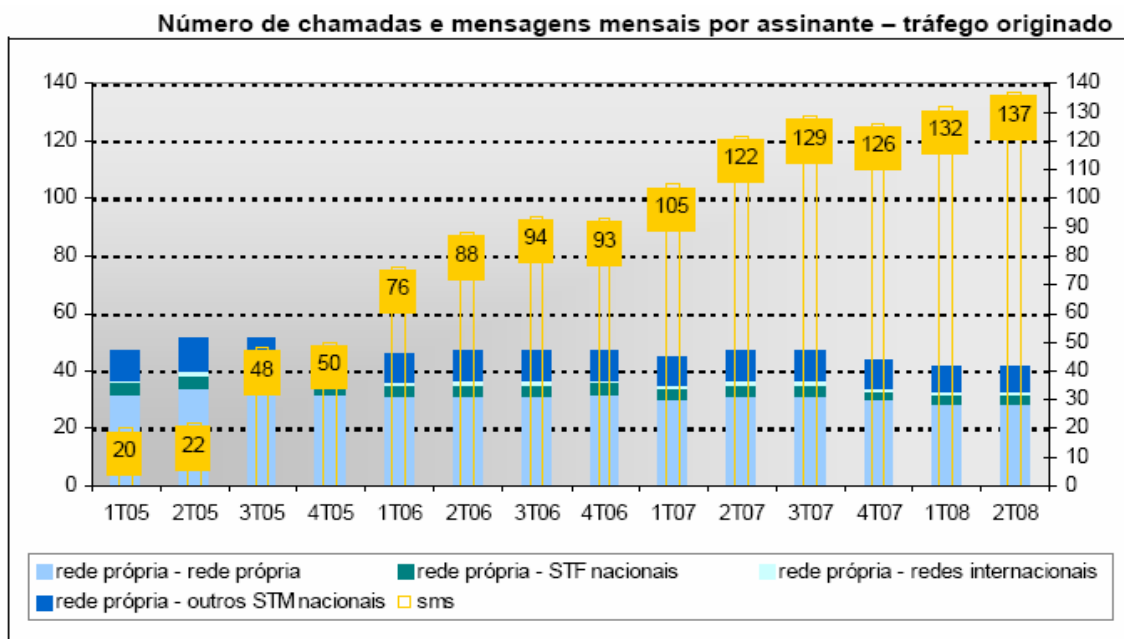
Gráfico 4 - Mensajes de Texto (SMS) originados en las Redes Móviles en Portugal
(Fuente: ANACOM, 2008)

2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008*
1.528.597	2.052.679	2.295.855	2.518.156	4.652.031	12.457.856	18.868.340	5.866.721*

*Solamente están disponibles los datos relativos al 2º trimestre de 2008.

En 2005 cada utilizador portugués enviaba, según la ANACOM (2005), 49 mensajes de texto por mes, pero datos de la misma institución presentados en 2008 mostraron que este número subió hasta 137. Pedro Quelhas Brito (2008), Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad de O Porto, en un estudio presentado en la prensa portuguesa el 11 de mayo 2008, da cuenta de que los adolescentes portugueses (entre los 15/16 años) envían una media de 235,6 mensajes de texto por semana y han tenido por lo menos tres teléfonos móviles cuando cumplen 16 años.

Gráfico 5 - Número de Llamadas y Mensajes de Texto mensuales por suscriptor en Portugal
(Fuente: ANACOM, 2008)



Fonte: ICP-ANACOM

Este crecimiento no se verifica, todavía, en los MMS y llamadas de video.

El Diario de Telecomunicaciones (2001) y el sitio www.marketingtecnológico.com (en su estudio "Mobile Marketing", de Junio de 2004) publicaron datos que registraban el envío de 70 millones de mensajes de texto en toda la Europa en el año de 2005 y otro estudio de la Forrester (apud TEK.Sapo/Casa dos Bits, 2002), una empresa de análisis de mercado, preveía que en el año 2007 se alcanzarían los 200 millones de mensajes de texto en nuestro continente. Pero, en diciembre de 2007 la prensa divulgó otra previsión del Gabinete de Estudios de Gartner (empresa de consultoría en tecnologías de la información, de Stamford, Connecticut, EUA.), en la que se decía que en 2008 circularían en todo el mundo 2,3 trillones de mensajes de texto.

En Portugal, los servicios de televisión por cable ya tuvieron, incluso, un canal – la *SMS TV*² (mientras tanto, cerrado) -, en que los contenidos eran exclusivamente mensajes de texto enviadas por los espectadores. En Francia existe un canal que emite este tipo de programación por satélite, el Canal Sat con la *SMS-TV* (canal 203). Existe, aún, la *Tchatche TV* (<http://www.tchatche.com/default.aspx#>, visionado el 17/05/08). También las estaciones de televisión portuguesas (IRTP – Radiotelevisão Portuguesa, ITVI – Televisão Independente y SIC – Sociedade Independente de Comunicação) y otras estaciones en un total de 31 canales, juntamente con las operadoras de redes móviles portuguesas, disponen de productos/servicios a los que han dado el nombre de *Mobile TV* (*Vodafone* y *Optimus*) y

² El sitio Web de este canal tenía el endereço <http://www.smsv.pt/> (actualmente desactivado). Este canal empezó sus emisiones el 27 de noviembre 2003, según datos del ICS – "Instituto da Comunicação Social" (2001) y luego en su primer trimestre han sido enviados 500 millones de mensajes de texto, de acuerdo con datos publicados en el sitio <http://idtv.sapo.pt/media/televisao/> (visionado el 08/12/06).

MEO Mobile (TMN), que permiten el acceso a sus programaciones a los utilizadores de teléfonos móviles 3ª generación.

Este fenómeno es extensible a todo el planeta (Quico, s.d.) y la utilización intensiva de los mensajes de texto como forma de transmitir mensajes de carácter publicitario representa una parte considerable de los lucros de las estaciones de televisión europeas que emiten en señal abierta. La verdad es que los rendimientos provenientes de la utilización de este tipo de mensajes por parte de las televisiones representaban, en 2004, 2% del total de sus logros publicitarios (un valor que monta a los 22 millones de Euros), según datos obtenidos a través del estudio del *The McKinsey Quarterly* (Bughin, 2004), divulgados por el OBERCOM – Observatório de Comunicação (2004). Los mensajes de texto son, igualmente y de acuerdo con este estudio, un estimulante potencial de las audiencias, hecho de gran importancia para la industria televisiva, ya que aumenta los lucros. Martin Cooper (Apéndice A³), el inventor del teléfono móvil, destaca el valor comercial del SMS para las empresas y para los ciudadanos:

The second major application beyond speech turned out to be the SMS (...) which was a big surprise to the carriers but which has become the second largest money earner for the carriers. (...) People use SMS for two important reasons. Firstly, it is a store-and-forward service. You can send an SMS the moment you think of it and let the person to whom the SMS is addressed answer it at their convenience. The second major advantage of SMS is its very low cost. It is this combination that has made SMS so popular.

Estos millones de utilizadores de móviles dispersos por todo el mundo desarrollaron una forma muy peculiar de comunicaren entre sí: porque solamente pueden utilizar 160 caracteres para escribir sus mensajes, empezaron creando formas de tornar más pequeñas las frases, cortando letras, utilizando siglas, acrónimos y pequeños dibujos que podrían transmitir sus ideas. Este tipo de señales permiten una **gran economía de escrita** y **representan menos costes**. Además, la comunicación es instantánea, personalizada e interactiva. Más y más personas utilizan este tipo de escrita, también porque otro tipo de fenómeno comunicacional contribuyó para ese dominio/desarrollo: el surgimiento de los *Chats/Instant Messaging Services (IM)*, o sea, de los servicios de cambio instantáneo de mensajes a través de Internet. Hoy en día todos utilizamos el MSN, que nos permite comunicar en tiempo real con varias personas simultáneamente, identificando quien está conectado y seleccionando los individuos a quienes queremos enviar mensajes.

³ Martin Cooper consintió, gentilmente, darme una entrevista, que ha sido realizada el 6 de julio de 2005, a través de *e-mail*. El texto completo se encuentra en los Anexos de este trabajo con la designación de Apéndice A.

En los países de expresión anglo-sajona lo llaman "*Txting spk*" (= *Texting speak*) o "*texting*"; en otros países, como Francia, se refieren a ello solamente como SMS; en el Brasil los llaman "*torpedos*" y en Portugal se utilizan expresiones como "*cibernautês*" o "*internautês*" (Benedito, 2003^a y ^b), que nos remiten a otra realidad: la aplicación de este tipo de señales en mensajes vehiculadas también a través de los servicios de IM/*Chats* y de los *e-mails*. Todavía, en este trabajo se empleará la expresión "**chatês**", por se considerar una fusión interesante de los conceptos de *chat* y de la lengua portuguesa, ambos subyacentes al surgimiento/aplicación corriente de esta forma de comunicar y por se entender que sería una forma más original y, de cierto modo, bien humorada, de establecer una connotación con los problemas comunicacionales que pueden surgir de su utilización, ya que existe una relación con la palabra portuguesa "*chato*" (aburrido).

Naturalmente, muchos de esos grafismos pasaron a integrar el uso que hacemos de los idiomas, incluyendo, evidentemente, el portugués. La publicidad utilizalos (p. ej.: la Nescafé utilizaba el slogan «Tás na tua, numa boa – Nescafé, o teu cafééé»). Existen libros de dibujos y poesía editados (Mãe y Reis-Sá, 2003, Malheiro *et al*, 2003 y Moura, 2003), no solamente en Portugal, pero en Alemania, Reino Unido y Francia (Marso⁴, 2005^a y ^b). También existen diversos concursos de poesía SMS un poco por todo el mundo (el más conocido es organizado por el periódico británico *The Guardian*). Hay, igualmente, algunas personas que están trabajando la idea de crear un lenguaje simplificado (muy semejante al "chatês") para los deficientes (ver el sitio http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=2496.3086502&_dad=portal&_schema=PORTAL, consultado en 22/05/08).

En las escuelas el "chatês" es vislumbrado a diario, sobre todo en las producciones textuales de los estudiantes (en las evaluaciones, en trabajos escritos y cuadernos), pero ya hay docentes que lo utilizan para enfatizar sus discursos en situaciones **muy** puntuales. Recuerdo un episodio pasado en la escuela donde trabajé: es habitual que los directores de clase dejen pequeñas notas en los diarios escolares; una profesora (de 23-26 años), escribiendo por su mano una de esas notas, la concluía así: «*Obrigada, colegas!☺*» [«Gracias, ¡compañeros☺!»].

Su penetración en nuestras prácticas comunicativas y el uso simultáneo que hacemos de él y de nuestras lenguas maternas generan la desconfianza de todos. A través de los medios de comunicación social se hace eco de las mayores desconfianzas o mayores esperanzas que algunos tienen relativamente a este tema⁵ que preocupa sobre todo los

⁴ También es posible ver unos videos sobre este autor, hechos por la estación de televisión europea TRACE.TV y disponibles en YouTube (<http://www.kewego.com.br/video/iLyROaftpN0.html>, visionado el 22/05/08) o saber más sobre su biografía en la Wikipedia (http://fr.wikipedia.org/wiki/Phil_Marso, visionado el 22/05/08). Yo mantengo contacto a través de *e-mail* con este autor.

⁵ En los anexos de este trabajo se incluyen varios artículos retirados de la prensa portuguesa y extranjera, que comprueban esta afirmación, como es el caso de los artículos de: Vanda Ladeiras (2005), de Isabel Costa y Rafael G. Antunes (2004), de Sónia Ramalho

docentes, empeñados en minimizar los efectos que se podrán sentir en la forma como se escribe el Portugués.

Esos ejemplos de la "intromisión" del "chatês" en las prácticas comunicativas diarias de los estudiantes no son tan ocasionales cuanto uno pueda imaginar y los alumnos del 10º año (los más jóvenes del Instituto, en Portugal) cada vez más recurren a este tipo de señales, independientemente del trabajo o de la asignatura para la cual estén escribiendo. A lo largo de los últimos años, he escuchado muchas historias sobre situaciones de ese tipo y, en mi propia experiencia docente, me di cuenta, por ejemplo, del aumento del uso de las abreviaturas o, mismo, de la sustitución de las abreviaturas clásicas, como la "q", por abreviaturas típicas del "chatês", como la "K". Y esa sustitución surge en los cuadernos, en los billetes que los alumnos cambian entre ellos, en los exámenes y, hasta, en los trabajos escritos en los cuales se exige un rigor y una profundización mayores, lo que genera que muchos se cuestionen sobre la posibilidad de que los jóvenes puedan estar perdiendo la noción de que es necesario adecuar el lenguaje a las situaciones de comunicación más o menos formal que se les presentan.

Esta constatación me ha alertado para el tema y ha despertado mi curiosidad/voluntad de profundizar mis conocimientos relativamente a este fenómeno.

Entendí que algunos investigadores, sobre todo en los países donde los medios de comunicación electrónicos poseían una gran expresión desde hace más tiempo que en Portugal, estaban interesados en la temática, pero poco se estaba haciendo/produciendo para estudiar/analizar de modo científico este fenómeno (Katz y Aarhus, 2003: 3).

En Portugal, tuve conocimiento de los trabajos de cinco investigadores⁶:

- De **Joviana Chartier Martins Benedito** ("Escola Superior de Educação Almeida Garrett" – ESEAG/Universidad Lusófona).
- De **Berta Klara Helga Seifert Mauricio Guincho** (Instituto Superior de Engenharia de Coimbra – ISEC).
- De **Bernd Iceberg** (Universidad de Lisboa - sus trabajos están todos en lengua alemana, lo que representa una dificultad para mí, una vez que no la leo).
- Y de **Maria Clotilde de Valle-Flor Telles de Freitas Almeida** (Universidad de Lisboa).

Todos estos investigadores centran sus atenciones sobre todo en los aspectos relacionados con el uso de este tipo de lenguaje, intentando compilar y construir un *corpus*

(2005) o de Isabel Ramos (2003). En 2007, la prensa ha dado cuenta de un estudio hecho en Irlanda en que los expertos concluyen que la utilización del SMS empeora la forma como los jóvenes escriben. También en Italia se reflexiona sobre la temática y los expertos producen afirmaciones sobre ella, como se puede comprobar viendo el video disponible en el enderezo de YouTube http://www.youtube.com/watch?v=WzS3Dh_ulcg (visionado el 23/05/08).

⁶ Mantengo contacto con cuatro de ellos por e-mail (más con Joviana Bendito que con los restantes), ya que amablemente concordaron cambiar ideas conmigo sobre mi propia investigación.

que permita un análisis lingüístico. Los dos últimos centran su análisis en los posibles efectos que puedan ser visibles en la lengua alemana, su idioma de especialización.

Pero, fuera de Portugal, también se encuentran estudiosos del tema, aunque no sean tan numerosos como en otras áreas. La preocupación de prácticamente todos ellos se centra en dos aspectos fundamentales:

1. En las **cuestiones de naturaleza lingüística** relacionadas con los efectos que el uso de los lenguajes de los *Chats* y del SMS puedan tener en las lenguas maternas y la consecuente sistematización/recolección de siglas, acrónimos y *emoticons* que los utilizadores de cada país más utilizan. Estos análisis tienen como objetivo comprender el contenido lexical (o el surgimiento de un nuevo léxico, con origen en estos códigos), bien como la estructura sintáctica y las funciones desarrolladas por los mensajes SMS, por comparación con los idiomas maternos. Ejemplos de estos trabajos son los presentados por:
 - **Artemis Lambrinidi e Iro Depasta** (Universidad de Panteion/Grécia).
 - **Crispin THURLOW** (Universidad de Washington/EUA).
 - **Ylva Hård af SEGERSTAD** (Universidad de Goteborg/Suécia).
 - **Sali Tagliamonte y Derek Denis** (Universidad de Toronto/Canadá).
 - **Cédric Fairon, Jean René Klein y Sébastien Paumier** (Universidad de Lovaina/Bélgica).
 - **Gianluigi Zarantonello**, *Web Specialist* en Coin Spa (cadena italiana de tiendas).
 - **Phil Marso**, escritor francés, que aún no sea un científico dedicado a una investigación académica, tiene diferentes obras escritas sobre y en "chatês", mencionadas en la Bibliografía.
2. En **las cuestiones de naturaleza social/sociológica**, o sea, qué tipo de influencia tienen estos medios de comunicación en los comportamientos/hábitos sociales y en las representaciones que los sujetos hacen de si mismos y de los grupos a que pertenecen; qué tipo de influencia/impacto tienen estos medios de comunicación a los niveles económico y tecnológico. En estos campos, hay que destacar los trabajos de **Pierre Lévy** (Universidad de Ottawa) y **Manuel Castells** (Universidad de Berkeley/EUA), cuyas obras analizan de modo extenso el fenómeno de la "cibercultura" y las sociedades conectadas en red (aunque no estudien directamente el fenómeno del "chatês" o del crecimiento de las SMS). Hay, también, que destacar la obra de **James E. Katz y Mark Aakhus** (Rutgers University, New Jersey/EUA), en la que distintos autores analizan las formas como los móviles cambiaron las mentalidades/las sociedades y pueden afectar el

comportamiento de los adolescentes, sus relaciones con sus pares/otros segmentos de edad.

A mí me interesó reflexionar sobre esta temática considerando dos perspectivas distintas, relacionadas con cuestiones abordadas en Asignaturas de un Master que hice en Portugal (con las Universidades de Lisboa y de Algarve), así como en el Master que ahora termino y con la temática de la Alfabetización en Medios/la Literacia de/para los Medios:

- En primer lugar, intentar comprender y profundizar conceptos desarrollados por la Lingüística (lengua, lenguaje, código, signo, icono, lenguaje icónico, gramática, entre otros), de modo a buscar comprender, como refería en mi proyecto de investigación, «se este “novo tipo de comunicação” poderá influenciar de forma negativa ou positiva, a aprendizagem/uso da língua materna», de su norma.
- Por otro lado, me interesaba averiguar si sería o no posible recurrir al propio “chatês” como a una “arma” para enseñar la lengua padrón, motivando a los alumnos (habitualmente, sus utilizadores más asiduos) a comprender las reglas correctas de utilización de la lengua materna. De hecho, me interesaba saber si sería o no posible emplearlo como parte de una estrategia motivacional que llevase al desarrollo del interés y a mejores aprendizajes de esas reglas del idioma materno por parte de los estudiantes con más dificultades.

En ese sentido, tuve conocimiento del trabajo desarrollado por la profesora **Else Martins dos Santos** (2003), docente de Lingüística y Morfología del Curso de Letras de la Facultad Sabará, Minas Gerais/Brasil, que ha presentado el texto *O Chat e sua Influência na escrita do Adolescente* como disertación final de su Master en Estudios Lingüísticos, en la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais/Belo Horizonte, Brasil. En este trabajo, la docente brasileña demuestra que, en el caso/grupo por ella estudiado, no se registraron influencias negativas en la escrita, entendiéndose que esas influencias negativas serían comprobadas por la falta de adecuación del nivel de lengua utilizado en distintas situaciones de comunicación dentro del aula (cartas dirigidas al profesor y notas cambiadas entre los alumnos) y por la presencia de marcas del “chatês” en documentos de carácter más formal (exámenes). Este trabajo ha sido importante para el desarrollo de mi propia investigación, ya que se refería a la misma temática (a pesar de no tener la preocupación de averiguar si sería posible recurrir al “chatês” como estrategia motivacional dentro del aula), aún utilizando metodologías distintas. Conectado con este aspecto está el trabajo producido por **Giselda dos Santos Costa** (2006^a y ^b), otra investigadora brasileña, Mestre en Lingüística por la Universidade Federal de Pernambuco-UFPE y profesora de Inglés en lo CEFET-PI - Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí, que propone la utilización de este lenguaje en las clases de inglês.

Para averiguar la ejecutabilidad/validad de los dos aspectos anteriormente mencionados se volvía obligatorio comprender qué reglas están implícitas en los procesos comunicativos que recurren a estos medios, así como el tipo de utilización que los alumnos hacen de los mismos y de qué forma ese uso se refleje en la práctica escolar por parte de los estudiantes y de los profesores. Esto implicó la participación de un grupo de alumnos y profesores que ha sido estudiado como un caso particular, a través del cual se intentó establecer las ventajas y desventajas de la introducción de este tipo de código en las prácticas pedagógicas/docentes, contrastando si el uso de la tecnología y la interdisciplinariedad, implícita en esa utilización, favorecían el aprendizaje de contenidos curriculares, si motivaban los alumnos para el conocimiento y su valorización y si tenían una función socializadora/de integración de los individuos en su medio/entre sus pares.

Así, este texto final tiene la siguiente estructura:

- 1. Introducción.**
- 2. Metodología de trabajo..**
- 3. Marco Teórico.**
- 4. Uso de los códigos.**
- 5. Problemas y/o ventajas para el proceso comunicativo y para la práctica pedagógica que resulten de la utilización de esta forma de comunicar.**
- 6. Contribuciones del "chatês" para una escuela multicultural.**
- 7. Construcción de un "Pequeña Guía Rápida para el Uso del Chat, SMS y MSN en el aprendizaje del Portugués"** (este Guía se escribirá en Portugués).
- 8. Reflexión/conclusión.**

Se incluirán varios **anexos y apéndices en CD-Rom**, sacados de la Internet y de la prensa, que sirvieron como material de análisis/pesquisa.

La intención de este trabajo es, por un lado, intentar que se formulen cuestiones y, por otro, que las mismas se puedan esclarecer, abriendo caminos para un estudio más profundo del tema (a desarrollar en mi trabajo de doctorado - ver Cap. 9). Es innegable la necesidad de reflexionar sobre la realidad, de modo a comprenderla mejor y transformarla de acuerdo con nuestras necesidades/deseos, intentando – aún con el riesgo de sonar a "cliché" – transformar el mundo en un espacio mejor. Como decía Sophia de Mello Breyner Andresen, una de las más importantes poetisas portuguesas del siglo XX, «Vemos, ouvimos e lemos, não podemos ignorar» (http://tadechuva.weblog.com.pt/arquivo/2005/01/historia_da_can_6.htm, visionado el 23/05/08). Es imperioso que los docentes, sobre todo, comprendan el mundo en que vivimos, para que ofrezcan a sus alumnos las mejores herramientas de inserción en él, que les aporten suceso y felicidad. No vivimos solos, aislados y hace parte de nuestra naturaleza de seres humanos establecer lazos con el mundo físico y con todos los que en él habitan

(ver Cap. 5). Es necesario comprender todos los procesos que están subyacentes a la comunicación en cuanto instrumento de las relaciones sociales, para que la calidad de los mensajes y, por supuesto, de las relaciones que los garantizan, sea todavía mejor. Y aun más, cuando están en causa los jóvenes estudiantes y la escuela. Utilizando una expresión popular de mi país, "no es metiendo la cabeza en la arena" (o sea, criticando, haciendo afirmaciones sin estudiar las causas/efectos de determinados fenómenos o simplemente ignorándolos) que vamos a comprender la forma como los nuevos lenguajes y medios de comunicación suelen afectar el proceso de socialización y las estructuras base de los idiomas. Por eso mismo y siempre considerando la gran temática de este Master, nació la decisión de presentar este estudio sobre el "chatês". Y porque los idiomas no terminan, es imprescindible comprender sus procesos de crecimiento y adaptación, pues estaremos, de esa forma, entendiendo a las personas que los hablan y los objetivos o transformaciones que se esconden detrás de esos cambios, un poco como propugnaba Fernando Pessoa, poeta portugués, al afirmar: «Minha Pátria é a Língua Portuguesa»⁷ (Soares, 1931).

⁷ Bernardo Soares es un de los heterónimos de Fernando Pessoa, que escribió en su *Livro do Desassossego*: «(...) Não tenho sentimento nenhum político ou social. Tenho, porém, num sentido, um alto sentimento patriótico. Minha pátria é a língua portuguesa. Nada me pesaria que invadissem ou tomassem Portugal, desde que não me incomodassem pessoalmente. Mas odeio, com ódio verdadeiro (...) a página mal escrita, a sintaxe errada (...) Sim, porque a ortografia também é gente. A palavra é completa vista e ouvida. E a gala da transliteração greco-romana veste-ma do seu vero manto régio, pelo qual é senhora e rainha. (...)» (http://pt.wikisource.org/wiki/A_minha_p%C3%A1tria_%C3%A9_a_l%C3%ADngua_portuguesa, visionado el 23/05/08).

II. METODOLOGÍA

II. METODOLOGÍA

2. Metodología

Com o tempo tornamo-nos provavelmente mais maduros, conhecemos mais as coisas, mas a maneira como trabalhamos nas coisas que sabemos, dependerá sempre do modo como estudámos inicialmente muitas coisas que não sabíamos.

Eco, Umberto (1988: 28).

Encontrar autores que hayan analizado los problemas relacionados con el uso del *chat* y del móvil no ha sido tarea fácil y aún menos cuando se procuraron materiales que tuviesen en perspectiva ese uso, bajo la óptica de que los mismos pudiesen ser utilizados como herramientas de aprendizaje del idioma. Por esa razón, desarrollar un método de trabajo, de modo a poder elaborar un texto final (Anselmo, 1988: 12), obligó a ponderaciones y ajustes permanentes, para garantizar el rigor científico.

El método desarrollado tuvo en consideración dos grandes preocupaciones, resultantes, precisamente, de esa falta de referencias teóricas acerca de la temática. Por un lado, la observación/recolección de datos junto de los sujetos que utilizan a diario este tipo de tecnología/"código", ya que esta aproximación permitiría una mejor comprensión de las formas de interacción de esos sujetos entre ellos y con los medios y, consecuentemente, la percepción de las reglas de ese "código". Por otro lado, se ha privilegiado el análisis de textos/obras/autores que evocasen, aún que de modo indirecto, cuestiones relacionadas con las consecuencias de la penetración de estas nuevas formas de comunicar de las sociedades actuales. Se han combinado estrategias de observación participante y no participante:

- **Observación Participante:**

A) El primer punto a tener en consideración cuanto a esta metodología investigativa se relaciona con el hecho de que yo **he ejercido funciones docentes durante 12 años**, casi todos en la **enseñanza secundaria** – el equivalente al **Instituto** en España y en la **Escola Secundária de Silves**, lo que me permitió conocer muy bien el contexto social/económico/familiar de los estudiantes, así como la realidad de este instituto al nivel pedagógico (tanto las características del profesorado, como las del alumnado). Un poco como los antropólogos naturalistas, entre los cuales se destacó Margareth Mead, yo también concentré mi observación en los fenómenos que me rodeaban, procurando que ella no interfiriese en los procesos/comportamientos naturales de los sujetos observados, que son, igualmente, parte de una "tribu" (alargando la metáfora al universo de los adolescentes), con sus propios códigos, no solamente lingüísticos, sino éticos y

estéticos, que se reflejaban en todas sus vivencias y, naturalmente, en el uso que hacen del "chatês". Lógicamente, tengo plena conciencia que podran existir aspectos negativos, capaces de conducir a fallas/desvíos resultantes de la proximidad (Yin, 1994: 171; Hammersley, M. y Atkinson, P., 1994) y de la sensación de seguridad producida por ya conocer una dada realidad. En este caso, todavía, pienso haber sido determinante la calidad de "observador participante", pues no tendría ni siquiera la curiosidad de entender el fenómeno si no hubiera testimoniado, en cuanto docente, distintos casos de utilización del "chatês". Ha sido esa observación que me llevó a considerar la hipótesis de que los alumnos menos dotados en portugués tendrían mayores dificultades en distinguir las situaciones comunicacionales en las cuales deberían utilizar este tipo de "código".

- B)** Margareth Mead (1942: 14) afirmaba: «whenever in all his history Man has asked the right question, he has found the answer». Las **entrevistas** permitieron un contacto directo con los sujetos y una gran rapidez en la obtención de datos. Intenté tener en atención aspectos que podrían influenciar los resultados, minimizándolos o suprimiéndolos (entre ellos: mi influencia en la forma como los entrevistados contestarían las cuestiones; la adecuación cultural de las preguntas; el tipo de preguntas hechas: abiertas, cerradas, directas, indirectas, generales, ejemplificativas, estructurales, de contraste, de opinión, de simulación, entre otras - Sampieri, Fernández-Collado y Lúcio, 2006: 598-599; Gómez, Flores y Jiménez, 1999: 174-181). Intenté desarrollar entrevistas en profundidad (Gómez, 1999: 242-243). También se revelaron muy importantes los contactos realizados con algunos de los autores más destacados en la Bibliografía, como Benedito y Carvalho, así como con Martin Cooper, el "inventor" del teléfono móvil.
- C)** Los **contactos informales** con profesores, mientras se aplicaban los ejercicios preparados por mí, han sido muy fructuosos, pues permitieron la introducción de ajustes en función de los comentarios/observaciones/sugestiones que hacían, generando un proceso permanente de evaluación del trabajo.
- D)** La **utilización diaria del MSN y el cambio de mensajes a través de ello o de e-mail** con alumnos, docentes y/u otras personas que pudiesen esclarecer algunos tópicos (como Filipe Barbosa Múrias, de la operadora de móviles Optimus) han sido más un elemento fundamental de observación directa.
- **Observación No Participante:**
 - A) Los profesores siguieron relatando**, mientras se aplicaban los ejercicios, cuales eran **las reacciones y comentarios de los alumnos durante el tiempo de su ejecución**, relatos ésos que permitieron sacar algunas conclusiones y que,

en las sesiones de los "Focus Groups" (grupos de enfoque), se colgasen cuestiones para a esclarecer/complementar los datos.

B) La lectura y análisis de textos, sobre todo de aquellos que han sido recogidos a través del **cambio/envío de mensajes y de la observación de blogs o de conversaciones compartidas/cedidas por algunos colaboradores**.

Así siendo, la metodología utilizada privilegió las modalidades investigativas que a seguir se explican.

2.1 Investigación Bibliográfica

Muchas horas han sido pasadas leyendo/analizando textos patentes en la Bibliografía final, que me permitieron confirmar datos, levantar pistas, empezar nuevas pesquisas, coger datos sobre otros autores. Ha sido referenciada la dificultad de encontrar bibliografía específica, pero destaco la importancia de los siguientes autores: Joviana Benedito, James E. Katz y Mark Aarhus. Sus obras fueron de consulta permanente. En el primer caso, su trabajo de recolección de textos escritos en "chatês" y la sistematización de reglas, abreviaturas, acrónimos, entre otros (2003^a y ^b) ha sido una ayuda inestimable para la comprensión más célere de todo el universo del "chatês", así como para una rapidez más grande en el análisis de textos. Estas obras fueron, aún, referencias importantes para los docentes que colaboraron en este estudio, ya que las mismas han constituido, en la mayoría de los casos, su primer contacto con las características/reglas de este "código".

Los dos otros autores y su obra *Perpetual Contact – Mobile Communication, Private Talk, Public Performance* han sido decisivos para comprender los fenómenos de naturaleza más sociológica conectados con el uso del "chatês" y para redimensionarlos a una escala propia para el grupo/caso analizado en este trabajo.

Las dificultades ya mencionadas me obligaron a buscar permanentemente lo que otros investigadores seguían desarrollando y la Internet permitió el acceso a trabajos que, de otra forma, permanecerían indisponibles. Aparecen citados textos extraídos de sitios de Universidades, de páginas personales de investigadores, entre otros. Todavía, hay que destacar que se han mantenido algunas precauciones en lo que concierne a este recurso, que resultaron de las características intrínsecas del medio y que me condujeron a la confrontación de informaciones/textos/autores. Un Hipertexto es lo que Júlia Kristeva (s. d.), responsable por la introducción del concepto de Intertextualidad⁸, designó como "mosaico de citas". Estos textos son transformados/amoldados por otros previamente leídos por su

⁸ Intertextualidad es, según Maria Alzira SEIXO (1977:16) «a consciência do texto como absorção de textos anteriores ao nível das variadas manifestações sociais (literárias, artísticas, económicas, religiosas, políticas) que o precederam». De una forma simple, Intertextualidad es el conjunto de relaciones que un texto puede establecer con otros.

autor (o por diferentes autores que cooperan entre sí) o por los contextos sociales donde se encajan, o sea, hay que tener la noción clara de que muchas veces, en la Internet, no estamos laborando con «fuentes en primera mano», como diría Umberto Eco (1988). Esto significa que es obligatorio ser un lector activo, empeñado en el proceso de descodificación, que aparentemente es simple, pero exige altos grados de concentración y de abstracción, porque, además, los Hipertextos pueden levantar algunos problemas como la posibilidad real de que quien "navega" puede "perder el rumbo", desorientarse o el cuestionar el valor/mérito/veracidad de la información recogida.

Además, hubo la preocupación de realizar una pesquisa/busca/lectura de obras que permitiesen una contextualización teórica.

2.2 Entrevistas

Para la concretización de este trabajo se recurrió a la realización de dos tipos de entrevistas distintos entre sí:

1. El primero se refiere a un conjunto de preguntas aplicado con el objetivo de permitir la recolección de algunas opiniones, tanto de profesores de distintas áreas, como de alumnos, pues me interesaba mucho saber lo que piensan los utilizadores. **Las preguntas han sido enviadas por e-mail y contestadas también por correo electrónico** (no existiendo, así, preocupaciones cuanto a la ubicación geográfica de cada entrevistado), en julio de 2004 y entre octubre y enero de 2006. Los primeros que contestaron (hecho curioso y significativo) han sido los alumnos. Colaboraron dos grupos, con las siguientes características:

Características de los grupos entrevistados*

	PROFESORES	ALUMNOS
EDADES:	Dos entrevistados con 25 años, tres entrevistados con 32 y 33 años y uno con 50 años.	Cinco entrevistados con 17 años, dos con 18 años, uno con 22 años y otro con 23.
SEXO:	Dos entrevistados del sexo femenino y cuatro del sexo masculino.	Tres entrevistados del sexo masculino y seis del sexo femenino.
FORMACIÓN ACADÉMICA:	Cuatro con formación específica en la área de la Informática, uno con formación específica en Geografía y un con formación específica para la enseñanza de Portugués/Inglés.	Un entrevistado estaba en el 11º Año, seis en el 12º Año, uno en el 4º Año da Lic. en Ciencias de la Comunicación (UALg) y uno en el 4º Año de la Lic. en Inglés/Alemán (Un. Coimbra).
TOTAL DE ENTREVISTADOS:	Seis (6)	Nueve (9)

Datos pormenorizados de los grupos de profesores y alumnos entrevistados*

PROFESORES

Edad	Sexo F	Sexo M	informática	Geografía	Portugués/Inglés
25		sí	sí		
25		sí	sí		
32	sí				sí
33	sí		sí		
33		sí		sí	
50		sí	sí		

ALUMNOS

Edad	Sexo F	Sexo M	11º año	12º año	4º año de licenciatura
17		sí		sí	
17		sí	sí		
17	sí			sí	
17	sí			sí	
17	sí			sí	
18	sí			sí	
18		sí		sí	
22	sí				sí
23	sí				sí

* Los entrevistados han sido referidos como entrevistado 1, 2 y así sucesivamente, siendo siempre indicada su edad. Se empieza con los alumnos, seguidos de los profesores (el último entrevistado tendrá el número 15 y es el profesor de 50 años).

El segundo tipo de entrevistas ha sido idealizado según la técnica de los "Focus Groups" y desarrollado con la intención de intentar comprender los valores, convicciones, puntos de vista y modos de interactuar/utilizar las tecnologías que permiten, a determinados sujetos, el recurso al "chatês", así como con el objetivo de evaluar la forma como transcurrió el trabajo de aplicación de los ejercicios por parte del profesorado y del alumnado.

Esta forma de obtener datos tiene varias ventajas, como se refiere en los artículos de la Iowa State University Extension (2001), Greenbaum (2003) y de la University of Wisconsin – Madison (1999): la facilidad de realización; la posibilidad de obtener resultados en un corto espacio de tiempo; la interacción entre los elementos del grupo que permite una libertad más grande y una complejidad en las respuestas (Varela, 2000); el investigador puede inmediatamente solicitar el esclarecimiento o la profundización de algunos puntos presentados; y las respuestas tienen un alto grado de validez, gracias al ahondamiento de la discusión.

Todavía, hay que tener algunos cuidados en su organización y realización, ya que el moderador tiene un papel determinante y su falta de preparación puede

llevar al surgimiento de algunas dificultades. En el caso de las entrevistas hechas durante esta investigación, los grupos funcionaron muy bien y creo que el papel del moderador (yo misma) también ha sido bien ejecutado, habiendo sido obtenidas buenas informaciones, porque los grupos, no obstante poseían características bastante distintas, estuvieron muy a gusto y manifestaron gran empeño.

El mayor problema sentido (Iowa State University Extension, 2001) ha sido la conjugación de horarios y de las disponibilidades para que los grupos pudieran reunirse. No ha sido fácil no dañar los alumnos y los profesores en sus actividades pedagógicas, evitando que se ausentasen de sus clases.

Fueron creados varios grupos, todos ellos con alumnos y profesores de la "Escola Secundária de Silves", habiendo todos colaborado en la aplicación/realización de algunos ejercicios de Portugués que recurrieron al "chatês" y que están en el Guía ya mencionado.

Alumnos

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
NÚMERO DE ELEMENTOS:	7 (siete)	4 (cuatro)	2 (dos)	4 (cuatro)
EDADES:	Alumnos A, C, D, E, F, G – 17 años; Alumno B – 18 años	Alumnos, H – 17 años Alumnos I, J, K – 18 años	Alumno L – 16 años Alumno M – 17 años	Alumnos N, O, P, Q – 17 años
SEXO:	Alumno A – Sexo femenino; Alumnos B, C, D, E, F, G – Sexo Masculino.	Alumnos F, J – Sexo femenino; Alumnos H, L – Sexo Masculino.	Alumno L – Sexo femenino; Alumno M – Sexo Masculino.	Alumnos O, P, Q – Sexo femenino; Alumno N – Sexo Masculino.
AÑO DE ESCOLARIDAD:	12º Año	11º e 12º años	11º Año	12º Año
CURSO/ÁREA FRECUENTADO (A):	"Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão"; "Agrupamento Científico-Natural"	"Curso Tecnológico de Comunicação e Difusão"; "Curso Tecnológico de Informática"; "Curso Tecnológico de Administração"; "Agrupamento Científico-Natural"	"Agrupamento Científico-Natural"	"Agrupamento Científico-Natural"
CLASIFICACIONES EN LA ASIG. DE PORTUGUÉS (1º Período del año lectivo 2005/2006):	Alumno A – 12 puntos; Alumno B – 11 puntos; Alumno C – no reveló; Alumno D – 15 puntos; Alumno E – 13 puntos; Alumno F – 11 puntos; Alumno G – 11 puntos	Alumno H – 7 puntos Alumnos I, J – 11 puntos Alumno K – 10 puntos	Alumnos L, M – 18 puntos	Alumnos N, P – 17 puntos; Alumnos O, Q – 16 puntos

CLASIFICACIONES EN LA ASIG. DE PORTUGUÉS (AÑOS ANTERIORES):		10 puntos o inferior; Alumno H – 13 puntos (nota que consideró desajustada en función de las capacidades que piensa tener)	18 puntos	18 puntos
USA EL "CHATÉS" EN EL AULA:	NO	SI	NO	NO
TIENE TELÉFONO MÓVIL:	SI	SI Alumno H – 3 teléfonos móviles	SI	SI
TIENE ORDENADOR EN CASA:	SI	SI	SI	SI
TIENE INTERNET EN CASA:	SI	SI	SI	SI

Profesores

	GRUPO 1	GRUPO 2*
NÚMERO DE ELEMENTOS:	3 (tres)	1 (un)
EDADES:	Profesor 1 – 35 años; Profesor 2 – 38 años; Profesor 3 – 41 años;	Profesor 4 – 45 años;
SEXO:	Sexo femenino;	Sexo femenino;
HABILITACIONES ACADÉMICAS:	Profesor 1 – Lic. en Portugués/Latín; Profesor 2 – Lic. en Portugués/Inglés; Profesor 3 – Lic. en Portugués/Francés;	Lic. en Portugués/Latín;
NIVEL DE ENSEÑANZA QUE LECCIONA:	Profesor 1 – Secundario; Profesor 2 – Básico; Profesor 3 – Secundario;	Secundario
TIENE TELÉFONO MÓVIL:	SI	SI
TIENE ORDENADOR EN CASA:	SI	SI
TIENE INTERNET EN CASA:	SI	SI

* Aún en este caso no exista la presencia de un grupo, se insertan los datos, ya que esta entrevista, al contrario de lo que se mencionó en el punto 1., fue realizada con la presencia frente a frente del entrevistado y del entrevistador. Esta docente no ha sido integrada en el Grupo 1 solamente por total incompatibilidad de horarios.

Las sesiones transcurrieron todas en la "Escola Secundária de Silves", en un ambiente de concentración, siendo los participantes posicionados en medio círculo cuando su número lo justificaba (Iowa State University Extensión, 2001).

Alumnos

	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
DÍA DE LA SESIÓN:	17/01/2006	19/01/2006	23/01/2006	27/01/2006
HORA:	11h55	15h00	14h30	10h30
DURACIÓN (APROX.):	00.43'58"	00.24'00"	00.34'00"	00.25'00"
LOCAL:	ESS – Aula CM3	ESS – Aula CM1	ESS – Aula 209	ESS – Aula 309

Profesores

	GRUPO 1	GRUPO 2
DÍA DE LA SESIÓN:	17/01/2006	23/01/2006
HORA:	18h15	12h00
DURACIÓN (APROX.):	00.56'00"	00.26'30"
LOCAL:	ESS – Aula 207	ESS – Aula 209

Las guías de entrevista han sido planeadas previamente y el registro de las sesiones ha sido hecho a través de una cámara de video y una grabadora de audio. Después de las sesiones, hice la transcripción de los registros audio/video a través del software *Word*. Esas transcripciones constarán de los Apendices.

Se hubo siempre en consideración, durante el desarrollo de todos los procedimientos de esta investigación y, por supuesto, en lo que concierne a las entrevistas, las cuestiones éticas, igualmente analizadas en las Asignaturas de Metodologías ministradas en este Master por los Sr.s Profesores Ángel Boza, José Manuel Coronel y Antonio Romero. Tal como lo determinan las reglas⁹ para los procedimientos de investigación científica, también en este caso (Gibas, 1997) se consideraron algunos aspectos, tales como:

- Dar conocimiento a los directores de clase de que se iba a realizar entrevistas y cuales eran los objetivos y propósitos de las mismas, para que, cuando los responsables por los jóvenes (padres o tutores) necesitasen esclarecimientos, los profesores pudieran dárselos.
- Explicar previamente a todos los elementos de los distintos grupos cuales eran las razones/objectivos para la realización de las entrevistas.
- Garantir toda la confidencialidad y anonimato.
- Solicitar la permisión de cada uno de los interventores en las sesiones para proceder al registro audio/video de las conversaciones.

2.3 Contacto con los autores de trabajos en esta área

El contacto con autores se ha revelado fructuoso y regular y permitió cambiar ideas, enriquecer la experiencia y el conocimiento del problema. Empecé elaborando guías de entrevista en algunos casos (con Joviana Benedito y Martin Cooper), que después eran enviadas/respondidas por *e-mail*; en otros casos, el cambio de informaciones no ha sido tan planeado y ha transcurrido al sabor de las necesidades de esclarecimiento/profundización de los asuntos y de la evolución del trabajo (como en los casos de Filipe Barbosa Múrias -

⁹ En Portugal, la Ley 31/91 de 20 de Julio, relativa a la "Publicação e Difusão de Sondagens e Inquéritos de Opinião" determina una serie de procedimientos a considerar en este tipo de trabajos, que pueden ser encarados como reglas a seguir (AACCS (1991)).

Optimus, Susana Resende – TMN, de Clara Patão – INE; Berta Klara Guincho, Bernd Sieberg, Else Martins dos Santos, Giselda Santos, Pedro Quelhas Brito, Luiz Antônio Marcuschi, Ana Amélia de Carvalho y Sali Tagliamonte – todos profesores universitarios).

2.4 Compilación de textos/ejemplos de este tipo de comunicación

Desde febrero 2004 que estoy compilando ejemplos de textos escritos en "chatês", a partir de conversaciones que tengo con personas en el MSN o a través de *e-mail* o conversaciones que las mismas han registrado y reenviado para mí. Otra forma de recoger ejemplos de este tipo de texto es la consulta de algunos *blogs*. Archivé, igualmente, "frases sueltas" que van apareciendo en trabajos de alumnos, producidos en las disciplinas que enseñaba. También utilicé los trabajos de Joviana Benedito, donde existen excelentes muestras de lo más emblemático que se puede encontrar en este tipo de "código".

No es un *corpus* muy extenso, pero ha sido bastante útil, no solamente para preparar los ejercicios que fueron aplicados por los docentes de portugués, sino para poder proceder a un análisis textual del tipo "*close reading*". Esta metodología implica un examen profundizado de lo que se está leyendo, una aproximación muy grande del texto, buscando todos los detalles que éste pueda revelar como sus características únicas y específicas (culturales, retóricas o otras) o las marcas de un autor o estilo (Kain, 1998). Dice Wheeler (1998-2005), a propósito:

To do a close reading, you choose a specific passage and analyze it in fine detail, as if with a magnifying glass. (...) Your thoughts evolve not from someone else's truth about the reading, but from your own observations. The more closely you can observe, the more original and exact your ideas will be.

En este caso, durante el trabajo de análisis textual que realicé, intenté observar **elementos estructurales** (sintaxis, semántica, ortografía y puntuación, por ejemplo, así como la estructura del discurso, cuestiones estilísticas – si existía o no la presencia de figuras de estilo -, connotación o denotación, simbolismo, específicamente por la presencia de imágenes/*emoticons/smileys*), y asimismo **referencias más conectadas al contexto específico de las situaciones de comunicación y a las características de sus protagonistas** (referencias culturales o de segmento de edad) y las **cuestiones relativas al contenido**, a decir, las ideas vehiculadas en los discursos.

2.5 Análisis/reflexión sobre los datos recogidos

Esta reflexión no ha sido linear ni fácil. Se hizo de avances y retrocesos, de dudas y de casi certezas, de esperanzas y decepciones. Quizás, por nunca haber pasado por una experiencia de investigación de tan grande responsabilidad, todos mis actos han sido muy meditados y las opciones hechas han sido siempre fruto de esa ponderación, realizada con la preciosa ayuda de mis Directores (Profesor Ignacio Aguaded Gómez, en el caso del presente Master y Profesor Doctor Vítor Reia-Baptista, en el caso del Master en "Comunicación Educacional"). La verdad es que cada momento del trabajo ha sido antecedido y seguido por un período de reflexión, de modo a establecerse una metodología de trabajo (previamente) y a hacer un análisis de resultados (posteriormente). No obstante, al final, para escribir este documento, ese esfuerzo reflexivo se intensificó.

2.6 Construcción de una "Pequeña Guía Rápida para el Uso del "Chatês" en el Aprendizaje del Portugués"

Elaboré, también, una *Pequeña Guía Rápida para el Uso del "Chatês" en el Aprendizaje del Portugués* (ver Cap. 7): una compilación de un conjunto de estrategias aplicadas por los docentes implicados en la pesquisa y que revelaron ser eficientes en la motivación de los alumnos y en su comprensión del funcionamiento de la lengua materna.

Esos ejercicios han sido elaborados por mí (en el periodo comprendido entre julio y el principio de noviembre de 2005), en portugués, ya que se destinó a alumnos/profesores portugueses y considerando los siguientes aspectos:

1. La ***adecuación de los contenidos abordados a los programas*** definidos por el Ministerio de la Educación.
2. Que los ***ejercicios/actividades propuestos respectasen los calendarios/cronogramas/planificaciones definidos por los docentes.***
3. Que pudieran ser ***diversificados al máximo*** (incluyendo propuestas de análisis de gramática, estilística, entre otras), para que los docentes tuvieran un conjunto más grande de posibilidades de adaptación a sus alumnos.
4. Que las propuestas hechas pudieran, de alguna manera, ***espejar metodologías innovadoras al nivel de la Pedagogía*** (como las teorías de la Flexibilidad Cognitiva, de la Acción Situada y de la Instrucción Ancorada).

Es importante, aún, referir que todo este labor de contactos con los docentes de Portugués tuvo inicio al final del año lectivo de 2004/2005, de modo que los mismos pudieran tener en consideración en sus actividades del año siguiente la inclusión de este tipo de trabajo. En septiembre 2005, presenté mis objetivos en un encuentro que ha servido

para solicitar la cooperación de los profesores. Estuvieron presentes cinco profesores. Todavía, solamente tres colaboraron efectivamente en mi estudio. Cuando una docente del Grupo Disciplinar de Inglés, que, por poseer una formación de licenciatura en las áreas del Portugués/Inglés y por trabajar con los Cursos de Educación y Formación¹⁰, manifestó interés en colaborar, el grupo de profesores se quedó definido.

Después de establecidos los objetivos y conociendo el programa de la disciplina de portugués (a través de las tablas con planificaciones cedidas por el Delegado de Grupo y de la consulta de los manuales escolares), han sido explicados los ejercicios y el molde como los mismos habían sido preparados. Los docentes hicieron su análisis y, posteriormente, me dieron indicaciones sobre sus observaciones, de modo informal. Esas indicaciones me han conducido a la preparación de nuevos ejercicios y a la reformulación de otros, siempre llevando en consideración las propuestas de los profesores: menor duración y menor grado de complejidad de las mismas en relación a las primeras. En noviembre se entregaron los ejercicios, que después fueron testados/aplicados durante el año lectivo 2005/2006.

Hay que resaltar que los ejercicios no han sido totalmente aplicados ni han sido aplicados por todos los docentes, ya que los mismos tenían alumnos de diferentes años y, por esa razón, optaron por ejecutar las propuestas que mejor se encuadraban en sus propios objetivos programáticos. Todavía, todos ellos recibieron la totalidad de las propuestas y tuvieron la oportunidad de analizarlas y opinar sobre ellas.

2.7 Introducción de anexos/apéndices

Los **anexos** de este trabajo (en CD-Rom) son constituidos por distintos artículos de la prensa portuguesa y de otras nacionalidades (leídos en la Web), que abordan temas relacionados con la utilización de los SMS y que fueron materiales de consulta. Para facilitar su consultación han sido agrupados por temas (por ejemplo: la historia de los SMS o los *Smileys*, entre otros).

Los **apéndices** (en CD-Rom) incluyen las transcripciones de todas las entrevistas realizadas por mí, tanto las hechas en los "*focus groups*", como las realizadas por e-mail a distintos colaboradores. Se incluye, también, la entrevista hecha a Martin Cooper.

¹⁰ Estos cursos tienen un carácter mucho más práctico que los demás y son dirigidos a los alumnos que tienen más dificultades o que desean entrar muy pronto en el mundo laboral. Así, los temas de cada Asignatura son más flexibles.

III. MARCO TEÓRICO

III. MARCO TEÓRICO

3. Marco teórico

3.1 Lenguaje, lengua, habla, código y norma

Uma palavra que não representa uma ideia é uma coisa morta, da mesma forma que uma ideia não incorporada em palavras não passa de uma sombra.

Vygotsky, L. S (1985) *apud* Schütz, Ricardo (2006).

Existen, en nuestro planeta, muchos seres vivos que comunican: todos conocemos los rituales de apareamiento de las aves, por ejemplo, o los gestos de marcación de territorio de diversas especies, como los de los perros y oímos hablar de las "canciones" de las ballenas. Todavía, el ser humano parece ser el único animal capaz de hablar y existe quien defiende que somos los únicos cuya estructura cerebral permite el desarrollo del lenguaje (Segerstad, 2002: 11). Lenguaje y lengua serán, por eso, dos conceptos que importa distinguir.

Lenguaje es una «[f]aculdade que têm os homens de comunicar-se uns com os outros, exprimindo seus pensamentos e sentimentos por meio de vocábulos, que se transcrevem quando necessário» (AA.VV., 2001, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*), una facultad universal (Faria, 1996: 12). El lenguaje humano es articulado, resulta de la manifestación de ideas, permite una producción infinita de enunciados y se manifiesta de formas diferentes, que pueden o no ser verbales (Comrie, 2004), como en lo caso de los sordos.

Según Segerstad (2002: 12 y en resto del texto), el lenguaje posee, igualmente, la capacidad de adaptarse permanentemente al contexto/situación en la que el ser humano se encuentre, inclusivamente a tipos específicos de comunicación, como la Comunicación Mediatizada por Ordenador (CMO). Esta idea también ha sido defendida por Ferdinand Saussure (1999: 33-34), que afirmaba:

[A] linguagem serve o pensamento e só por ele existe. (...) Em cada momento ela implica simultaneamente um sistema estabelecido e uma evolução; a cada passo, ela é uma instituição actual e um produto do passado.

Pierre Lévy (2001: 70) sugiere que el lenguaje se enriquece y permite, en ese proceso, aumentar las posibilidades que el ser humano tiene de simular, de imaginar él mismo o proporcionar esa sensación a otro, abriendo nuevos espacios y ritmos/velocidades de aprendizaje y de pensamiento. Y este autor llega a decir que «[a] evolução cultural avança mais depressa que a evolução biológica».

El lenguaje puede, por lo tanto, asumir varias formas o, más concretamente, puede recurrir a varios códigos, como, por ejemplo, las lenguas.

La *Grande Enciclopédia Larousse* (AA. VV., 1983, vol. 3: 1195) define "**lengua**" como el «[c]onjunto dos elementos que constituem a linguagem falada ou escrita peculiar a uma colectividade» y el *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* (AA.VV., 2001) indica que la misma es un «sistema de signos vocais, que podem ser transcritos graficamente, comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação».

Saussure (1999: 34) estableció las distinciones entre **lengua y habla**¹¹, diciendo que ambas forman el lenguaje. Y concretiza, más detalladamente, lo que es la lengua (Saussure, 1999: 35, 36, 41, 42):

[A] língua é uma coisa adquirida e convencional. (...) [N]ão é a linguagem falada que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua, isto é, um sistema de sinais distintos correspondendo a ideias distintas. (...) Podemos localizá-la no momento determinado do circuito em que uma imagem auditiva se vem associar a um conceito. É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, e este, por si só, não pode criá-la nem modificá-la; ela só existe em virtude do contrato firmado entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para lhe conhecer as regras.

Fidalgo (s.d.) explica la distinción Saussuriana entre lengua y habla, diciendo que la «fala que é individual e acidental» y que la «língua distingue-se por ser social e essencial». Esta dimensión marcadamente social (Marx y Engels *apud* Carboni, Florence y Maestri, Mário, 2003) de la lengua he explicada muy claramente Roland Barthes (1989: 11):

Como instituição social, ela não é um acto, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem; o indivíduo, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; é essencialmente um contracto colectivo, ao qual nos temos de submeter em bloco, se quisermos comunicar (...).

La lengua, de acuerdo con Saussure (1999: 122,124) y otros destacados lingüistas, es compuesta por **signos**, que son la junción de un **significante** (el objeto físico, la imagen acústica del signo tal como la percibimos) y de un **significado** (el concepto mental al cual se refiere). John Fiske (2002: 67), considera los significados «muito mais o produto de uma cultura particular do que os significantes». Charles Peirce (1839-1914), un importante estudioso norte-americano, aportó una visión semejante a la de Saussure de lo que sería un

¹¹ Es necesario no olvidar la definición de habla, ya que ella será importante para el análisis del "chatês", una vez que frecuentemente se le apuntan, a este "código", características propias de ella.

signo (Burch, 2006) y Fiske (2002: 64) lo cita a partir de la obra de J. Zeman: «Um signo é algo que representa algo para alguém a determinado respeito ou capacidade. (...) O signo representa algo: o seu objecto». Otros estudiosos (Ogden y Richards) usan una terminología diferente: objeto→(Pierce)=referente; interpretante→(Pierce)=referencia; signo→(Pierce)=símbolo.

Saussure consideraba (Fiske, 2003: 70) que el significante y el significado «podem estar relacionados de uma forma *icónica* ou de uma forma *arbitrária*¹²», o sea: «[n]uma relação icónica o significante assemelha-se ou soa como o significado; numa relação arbitrária, os dois relacionam-se apenas por acordo entre os utentes». Si en una fotografía es fácil asociar significante y significado, ya en el caso de una palabra el significado resulta/es definido por los utilizadores de la lengua. Dice a propósito Comrie (2004):

A prominent characteristic of language is that the relation between a linguistic sign and its meaning is arbitrary: There is no reason other than convention among speakers of English that a dog should be called dog, and indeed other languages have different names (for example, Spanish perro, Russian sobaka, Japanese inu).

E dice Saussure (1999: 124):

[A] ideia de "pé" não está ligada por nenhuma relação à cadeia de sons [p] + [] que lhe serve de significante; podia ser tão bem representada por qualquer outra: provam-no as diferenças entre línguas e a própria existência de línguas diferentes.

Entonces, si la lengua es la expresión de una voluntad colectiva, podemos también clasificarla como un código, o sea, un sistema «em que os signos se organizam» y son dirigidos «por regras que são aceites por todos os membros de uma comunidade que usa esse código» (Fiske, 2002: 91).

Todavía, como ha sido mencionado anteriormente, no podemos afirmar que existen solamente signos verbales. Por esa razón, podemos, también, hablar de diferentes tipos de códigos, como refiere Fiske (2002: 91-116): los **códigos de comportamiento** (como, por ejemplo, las reglas del fútbol) y los **códigos significativos** (son sistemas de signos); **código digital** «é aquele cujas unidades (sejam significantes ou significados) estão claramente separadas», Fiske, 2002: 92) y los **códigos analógicos** (que funcionan en una escala continua); los **códigos presentativos** (que son indiciales, en el sentido en que Pierce se refería a los índices) y los **códigos representativos** (que se relacionan con lo que Pierce y Saussure designaban como símbolo); **códigos restrictos** (utilizados por

¹² Pierce consideraba que existen **íconos** (correspondientes a las relaciones icónicas saussurianas): el signo se asemeja al objeto (algo distinto de sí mismo); **símbolos**: no existe semejanza entre signo y objeto, o sea, este comunica solamente lo que las personas convencionan acerca de que lo mismo debe representar; y, aún, **índices**: existe una relación directa entre el signo y su objeto.

comunidades cerradas y tradicionales) y **códigos elaborados** (producidos por comunidades con relaciones más fluidas); **códigos de gran difusión** (compartidos por elementos de un gran público) y de **pequeña difusión** (destinados a un grupo específico); **códigos arbitrarios o lógicos** (la «relação entre significantes e significados é afirmada e acordada. São simbólicos, denotativos, impessoais e estáticos», Fiske, 2002: 110-111) y **códigos estéticos** (constantemente en proceso de negociación del significado, ya que son más influenciados por el contexto cultural). Podemos también hablar de **códigos icónicos**, o sea, aquéllos en que, en los signos utilizados existe una clara relación entre el significado y el significante y dicen respecto, por eso, a la percepción que tenemos de los objetos, estando, así, conectados con el lenguaje visual. Dentro de estos códigos icónicos, existirían varios otros (Raymond Colle, 1999^o y 1993-1996): los códigos señaléticos, ideográficos, gráficos, pictóricos, icónicos secuenciales e icónicos superiores.

Pudiendo la lengua ser encarada como un código marcadamente influenciado por los aspectos sociales/históricos de quien lo usa, continúa, desde hace mucho, en abierto, la discusión de si existirá o no una “**lengua patrón**”, o sea, una “**norma**” ideal de utilización del código, una forma “más correcta” de construir un discurso recurriendo a una determinada lengua (Rocha, 2005, Chareille, 2003 y Santos, 003:79). El tema no es pacífico y genera habitualmente polémica entre los lingüistas. Hay quien conteste la idea de que la norma o lengua-padrón debería ser aquella que los estratos más cultos de una dada sociedad dominan, lo que produce, naturalmente, teorías distintas y hace que, desde algunos puntos de vista, puedan existir dos (o más) normas/padrones en una lengua como el portugués: la norma brasileña, por ejemplo y la norma portuguesa. Así, quizás sea interesante quedarnos con la idea defendida por Palomo (s.d.), que destaca el hecho de que la norma es una convención establecida en el medio de un determinado grupo, que la acepta y aplica, estando ésta, todavía, condicionada por las evoluciones impuestas por el tiempo y por todos los demás factores que afectan la lengua (geografía, tecnología, poder político, estética, entre otros).

3.2 Conceptos aplicados al “chatês”

Reflexionando sobre lo que ha sido dicho anteriormente relativamente al lenguaje, no podemos dejar de considerar el “chatês” como una forma de comunicación que resulta en la manifestación de ideas y permite una producción infinita de enunciados.

Sus utilizadores usan dos tipos de lenguaje: el lenguaje verbal y el lenguaje visual. Ora utilizan el texto, o sea, las señales gráficas que designamos por letras y que componen el alfabeto (en nuestro caso, el alfabeto latino, desarrollado por los Romanos) – siempre con abreviaturas -, ora recurren a los caracteres del propio texto para construir los ya

mencionados *emoticons* o mezclan, hasta en sus textos, elementos exclusivamente visuales, como es el caso de los *smileys*. Podríamos, pues, designar este tipo de lenguaje como un lenguaje "mixto". Veamos algunos ejemplos:

Uso de abreviaturas:

(L)AMAR(K) ñ: cm tas (*trad.*: Como estás?)

A_S: td fx... e tu? (*trad.*: Todo bien – fixe, argot portugués/brasileño -... ?Y tú?)

(L)AMAR(K) ñ: tb (*trad.*: También.) (...)

(L)AMAR(K) ñ: já n voi + á escola (*trad.*: ya no voy más a la escuela.)

Uso de Smileys e Emoticons:

D1zZy » te: 😏 (*trad.*: Emoticon que identifica este "hablante" y, al mismo tiempo, expresa tedio u irreverencia.)

D1zZy » te: bem vo dormir 😊 (*trad.*: Bien, yo voy a dormir. Emoticon somnoliento.)

D1zZy » te: 💋💋💋 (*trad.*: Emoticons Besos, que indican despedida y porque son varios, indican el grado de cariño/amistad entre los utilizadores.)

Los signos, independientemente de cuáles sean y en particular los utilizados en los *Chats*, SMS y MSN, son **arbitrarios**, ya que resultan de la aceptación/convención, o sea, de la «experiência partilhada pelos membros de uma cultura» (Fiske, 2002: 108), tal como lo defendía Saussure (1999: 124), particularmente cuando afirmaba que «[o] laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou melhor, uma vez que entendemos por signo o total da associação dum significante e um significado: *o signo linguístico é arbitrário*». Tienen una representación que nos he inmediata y pueden tener varios significados, dependiendo del sujeto a quien se dirigen, del contexto, así como de otros signos lingüísticos que a ellos se adjunten (tanto a nivel paradigmático, como a nivel sintagmático). Y esto se vuelve más explícito si pensamos, por ejemplo, que existen diferencias entre los signos usados en países distintos, como destaca Joviana Benedito (2003^a: 29-51-54 -59), sobre todo en lo que concierne a las abreviaturas. Sino, veamos casos concretos: tomemos la palabra **porque**; los portugueses usarían la abreviatura *pq* o *pk*; los ingleses *y*; los franceses *pcq* y los españoles (o hablantes de Castellano) *xp*. Naturalmente, estas diferencias resultan del hecho de que los utilizadores son hablantes de lenguas distintas, o sea, utilizan las estructuras de sus lenguas maternas como base para este código, lo que es de gran importancia. Esta idea ha sido mencionada igualmente por varios alumnos que hicieron parte de los "Focus Groups", como ha sido el caso de los **alumnos L y M**, del **Grupo 3** y de los **alumnos A, E y G**, del **Grupo 1**:

M – É mais difícil fazer abreviaturas com eles, porque é em Inglês [se refiere a unos colegas holandeses com quien conbersa en el MSN].

L – Temos, por acaso, o exemplo do "LOL". Nas primeiras conversas, púnhamos o LOL, porque é o que a gente usa, mas eles põem AH, que é a gargalhada e depois explicamos que LOL quer dizer... [ficam sem saber o significado do acrónimo]

ES – "Laughing out loud".

G – Escreves porquê ou pk?

A – Umas vezes o pk e outras vezes o pq...

E – Isso é uma coisa que me faz confusão...

ES – Também a mim!

Existe, igualmente, una **dimensión icónica** en este tipo de comunicación, pues la introducción de imágenes (como los *smileys* y los *emoticons*) con el objetivo de revelar las emociones, estados de alma, deseos, etc., creando signos con características visuales muy evidentes, confiere una caracterización dupla a este tipo de comunicación, ya que también existe la preocupación de aproximar la representación del real. Esa búsqueda de universalidad se puede más fácilmente resolver a través de la introducción del lenguaje visual, como afirma Raymond Colle (1999^b). Pensando en la "Escala de Iconicidad Decreciente", desarrollada por Abraham Moles (investigador en el área de las teorías de la información y la epistemología) y analizada por Colle (1999^c) se podría intentar establecer en que nivel colgaríamos los *smileys*. Esta escala intenta definir el nivel de *isomorfismo* (semejanza de forma) de lo que Moles consideró que son los iconos. Considerando que el lenguaje verbal esté en el nivel 0 (donde existen «signos abstractos sin conexión imaginable con el significado», Colle, 1999^c), los niveles 7 o 8 serían aquéllos en los cuales los simpáticos dibujos aparecerían, ya que en ellos existe «continuidad del contorno y cierre de la forma», así como «cuantificación de elementos y simplificación». Creo que los *smileys* privilegian los "aspectos pertinentes", o sea, aquéllos que son indispensables a su identificación (Colle, 999^b y 1993-1996).

Porque estamos en presencia de sistemas de signos, podemos decir que el "chatês" es un **código significativo**. Pero la dificultad resulta en intentar definir si éste será un código estrictamente perteneciente a uno de los dos grupos de clasificación con relación entre presentados enseguida, pues como ha sido mencionado anteriormente, ello revela características de ambos.

Códigos Presentativos y Representativos

Códigos PRESENTATIVOS	Códigos REPRESENTATIVOS
Códigos icónicos	Códigos arbitrarios o lógicos
	Códigos estéticos

Si pensamos en los códigos restringidos, en los códigos elaborados, así como en los códigos de gran y pequeña difusión, la confusión aumenta, pues más una vez podemos encontrar características de todos ellos en esta forma de comunicación. Veamos las principales diferencias entre ellos (Fiske, 2002: 100-1001 y Spring, 2002):

Códigos Restringidos y Elaborados

<i>CÓDIGOS RESTRINGIDOS</i>	<i>CÓDIGOS ELABORADOS</i>
Son más simples, menos complejos y elaborados.	Son más elaborados.
Tienden a ser orales, luego indiciales, presentativos.	Poden ser escritos u hablados, más adecuados para mensajes simbólicos, representativos.
Son redundantes.	Son entrópicos, porque es difícil prever las reacciones del utilizador.
Son orientados en el sentido de las relaciones sociales, dándoles más fuerza y expresando las semejanzas entre el orador y el grupo.	Son más orientados para el individuo en cuanto persona. Se vuelve necesario cuando el individuo pretende comunicar significados únicos a nivel personal.
Se apoyan en la interacción con los códigos no verbales.	Minimizan la comunicación no verbal.
Exprimen lo concreto.	Exprimen lo abstracto.
Dependen de la experiencia cultural.	Dependen del entrenamiento y de la educación, ya que tienen que ser aprendidos.

Así, podemos afirmar, siguiendo la línea de raciocinio desarrollada hasta el momento, que el "chatês" es un código significativo, que mezcla características de los códigos presentativos (iconos) y representativos (texto) y presenta, al mismo tiempo, marcas de códigos restringidos y elaborados.

Todavía, no creo que éste sea un código exclusivamente icónico. El hecho de que se mezclan los *emoticons* y los *smileys*, el hecho de que se utilizan muchas onomatopeyas, no es determinante para afirmar tal idea (los estudios de Thurlow, 2003, Segerstad, 2003: 152 y siguientes y 212, y Santos, 2003: 62 y siguientes confirman la idea de que no existen tantos Emoticons/Smileys en las producciones textuales del "chatês", como habitualmente se piensa). Además, porque, como lo dije, este código tiene características que lo puedan incluir en otros tipos de código y revela relaciones muy obvias con los códigos dominantes de sus utilizadores, o sea, con las lenguas por ellos habladas/escritas. Santos (2003: 72) destaca esto mismo, cuando refiere que, a pesar de que los utilizadores de *Chats* busquen un "estilo" propio, acaban respetando las mismas reglas de construcción de textos que se utilizan en el Portugués padrón, o sea, por ejemplo, la orden gramatical de la frase, que la autora define como "sujeto-verbo-predicado".

También será discutible decir que esto es un código "original", o sea, que surgió independientemente de otros códigos pre-existentes, ya que la base que sustenta esta nueva forma de comunicar es la lengua materna de sus utilizadores: ellos recurren a su lengua materna, la transforman (como menciona, de forma muy expresiva, el **Entrevistado**

1, de 17 años, alumno del 11º año, «estrangulam-na»), la abrevian, la mezclan con signos relacionados/pertenecientes al dominio del lenguaje visual, pero se sirven de sus reglas para estructurar los enunciados. Fernando Cristóvão (*in* Benedito, 2002: 6) dice a propósito:

Surgem, deste modo, muitos erros ortográficos e estrangeirismos, pois sendo a ortografia uma convenção assente na média das prosódias devidamente dicionarizadas, a imediatez oral impõe o idiolecto em vez da norma, criando, pela soma de vários deles, um sociolecto virtual sendo já apelidado por muitos como "internautês". Sociolecto que não sendo língua, habita no seu interior dinamizando-a.

Toda la pesquisa relacionada con esta temática apunta a una característica fundamental del "chatês": él resulta de una "adaptación" de los rasgos de los idiomas maternos de sus utilizadores en función de las características tecnológicas de los medios de CMO, así como de las **circunstancias/contexto** en los cuales se procede al cambio de mensajes, o sea, «o conjunto constituído, por um lado, pelas instâncias enunciativas e, por outro lado, pelo mundo extra-linguístico a que um texto se refere» (Rodrigues, 2006). La construcción de mensajes del "chatês" está marcada por la **sincronía/asincronía**¹³, por el **recurso a un medio tecnológico de comunicación** (el ordenador o el teléfono móvil) y por la **situación** (relativamente a la cual tenemos que considerar aspectos como la capacidad de percepción/comprensión del mensaje, los individuos a quienes se destina, su tema, las razones que motivan el cambio de mensajes, entre otros aspectos -Thurlow, 2003).

Los mensajes elaborados por los utilizadores de estas formas de CMO son clasificados, muchas veces, por el ciudadano común como "habla" (una de las profesoras del **Grupo 1**, en un dado momento hizo un comentario que revela claramente esta concepción: «Aquilo [ou sea, el "chatês"] que eles estão a escrever não é escrita, é fala»). Los propios utilizadores se refieren a ella de este modo, como lo pude comprobar en las entrevistas echas con los distintos "*Focus Groups*", sino, veamos los extractos sacados de los **Grupos 1, 2, y 3** (respectivamente):

A – (...) E na net **falo** com ele [*su padre*], com tudo direitinho! (...) Mas com o meu outro avô – quando **falo** com ele tenho de **falar** bem! -, mas na net **falo** com ele em "chatês", que ele vai entender! [*risas*]

K – Eh pá, eu gosto mais de falar com a pessoa cara-a-cara! (...) [M]uitas vezes o que se passa (...) **falamos** com uma pessoa no MSN e depois passamos por ela na rua e nem falamos(...)

¹³ Dependiendo de la forma de CMO en causa, podemos hablar de sincronía – como en el caso del MSN, en que los mensajes son producidos en tiempo real, estando el receptor/emisor a producirlas al mismo tiempo – o de asincronía – como en el caso del SMS, en que el emisor envía un mensaje que nunca llega en tiempo real a su destinatario. El hecho de que los mensajes sean síncronos o asíncronos puede afectar sus características, como lo analiza Segerstad (2002) en todo su trabajo.

H – Ah, mas eu **falo** pela Internet por outra razão!

M – Eu utilizo-o [*refiere-se al ordenador*] essencialmente para **falar** com os amigos na Internet, fazer pesquisas e fazer trabalhos. Eu raramente estudo com o computador.

L – Eu também. Temos colegas que estudam mesmo com o computador. Estão a estudar, estão no computador a **falar** com eles [*refiere-se a sus compañeros que estudian al mismo tiempo que usan el MSN*] ...

¿Estará el "chatês" más próximo de la habla (lenguaje oral) que de la escrita (lenguaje escrita)? Segerstad (2002: 53-55), tal como Lambrinidi y Depasta (2004), refiere las teorías de diferentes autores que consideran la CMO como una vía "alternativa", un "híbrido" entre las dos formas mencionadas y con características asimiladas de ambas, que resultan en el surgimiento de un nuevo "lenguaje", una nueva forma de construir mensajes:

Ferrara et al. view IWD [Interactive Written Discourse] as a "hybrid" language variety, which displays characteristics of both oral and written language, resembling speech and writing, but which is neither. (...) Crystal (2001) argues that CMC is developing into a new medium that show language users at their most inventive, adapting a variety of styles for a variety of purposes (...) According to Crystal, CMC is fundamentally different from speaking and writing; it shares in their properties, but does something neither could possibly do.

Esa adaptación revela, según la autora y los lingüistas por ella citados en su estudio (como David Crystal y Ferrara et al.), la capacidad innata de adaptación del ser humano a su entorno que se manifiesta en todas sus producciones, incluyendo el lenguaje, que se va transformando y va revelando la capacidad creativa del Hombre.

Luís António Marcuschi (2002: 39) considera que los *e-mails*, *Chats* y *Iblogs* «reproduzem estratégias da língua falada» y también Santos (2003: 38) entiende que existen géneros «que **mesclam a escrita** – em função do suporte – **com a fala** – em função de similaridades no processamento» y que «entre diversos géneros de textos falados e de textos escritos podem ocorrer sobreposições que não se adequam a uma oposição absoluta entre fala e escrita». Estas ideas, curiosamente, van de encuentro a lo que defiende Pierre Lévy (2001:36), cuando destaca que la comunicación *on-line* es fluida, dinámica, no tiene "territorio" y permite la inserción del mensaje y de su contexto en las características propias de la comunicación oral, del diálogo, de la conversación.

Todavía, hablar y escribir no son la misma cosa, como destaca Santos. En verdad, cuando hablamos utilizamos recursos expresivos como los gestos, la expresión de los ojos, el tono de voz y sus inflexiones, que constituyen recursos que no son fáciles de transponer a la escrita. Hasta la forma como organizamos el pensamiento no es la misma. Así,

considerando solamente que para utilizar el "chatês" tenemos que socorrernos de la escrita, podemos decir que **éste no será un código igual a la habla**. Sus utilizadores intentan, todavía, integrar en sus producciones elementos que demuestran una intención de que las mismas se asemejen a ella¹⁴. Todavía, como dice, Marcuschi (2002: 5-6),

(...) a Internet e todos os gêneros a ela ligados são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na Internet, a escrita continua essencial apesar da integração de imagens e de som. Por outro lado, a idéia que hoje prolifera quanto a haver uma "fala por escrito" deve ser vista com cautela, pois o que se nota é um hibridismo mais acentuado, algo nunca visto antes, inclusive com o acúmulo de representações semióticas.

C. Thurlow (2003), así como Tagliamonte y Denis (2006), mencionan, igualmente, que este lenguaje empleado por los utilizadores del *IM* es un híbrido, que incorpora, en una distinta fusión de características únicas, un conjunto de cambiantes («some formal, some vernacular, and some in between»), que prueban que sus utilizadores recurren a todas las variantes lingüísticas y a todos los registros de lengua que estén a su disposición.

O, entonces, estaremos, como refieren Marcuschi (2002 e 2005) y Santos (2003: 42) frente a un nuevo género textual, un poco como la crónica o el cuento, resultante de la naturaleza própria del medio tecnológico con lo cual he producido (Marcuschi, 2002:4). Pierre Lévy (2001:38) también piensa que el ordenador permitirá la «aparición de novos gêneros ligados à interactividade».

Tampoco podemos dejar de destacar que el "chatês" retiene alguno del sentido saussuriano de habla, si lo encaramos como una producción marcadamente individual, en la que están presentes las capacidades imaginativas y productivas de cada sujeto hablante. Cada uno podrá introducir en el código nuevos signos o, por lo menos, nuevas formas de escribirlos – ortografía (Thurlow, 2003), como también dijeron los **Grupos 1 y 2** de los *Focus Groups* de Alumnos:

ES – Voltando a isso da forma: vocês acham que há regras para o "chatês" ou não?

A, B, C, D, E, F, G – Não.

G – Não, tanto que cada um é livre de escrever como quer. Depois, se não percebe: - "O que é que querias dizer? Querias dizer isto". Para a próxima já sabe o que é que querias dizer.

K – (...) eu acho que não! Cada um faz como quer e a gente depois decifra! [*risas*]

L – Eu acho que não há assim muitas regras.

¹⁴ Dice Thurlow (2003), a propósito: «In their text-messages, young people 'write it as if saying it' to establish a more informal register which in turn helps to do the kind of small-talk and solidarity bonding they desire».

ES – É muito mais a criatividade de cada um a funcionar?

M – Eu acho que sim.

Solamente el **Grupo 4** manifestó una opinión diferente, indicando que existen algunas reglas que se aprenden con los colegas/amigos, leyendo mensjes y cuestionando su significado y, por lo tanto, menos creatividad individual.

Parafraseando E. M. Santos (2003: 145) podríamos decir que el "chatês" podrá ser una forma de comunicación que «busca levar para a escrita a liberdade da fala».

Las características lingüísticas de estos tipos de mensajes son, pues, determinadas:



- Por el medio utilizado en el envío del mensaje (ordenador/MSN o *chat* y teléfono móvil/SMS).
- Por las características de los comunicadores (Segerstad, 2002: 199).
- Por las relaciones interpersonales que se establecen entre los comunicadores.
- Por las razones que llevan los comunicadores a comunicar¹⁵ (Segerstad, 2002: 194-195).
- Por el contexto.
- Por la sincronía/asincronía (Segerstad, 2002: 256).

Esas **características lingüísticas** son las que se muestran en la tabla siguiente (datos compilados a partir de los trabajos de Segerstad, 2002, Santos, 2003, Thurlow, 2003, Marcuschi, 2002 y Benedito, 2003^a e 2003^b, así como de las observaciones de textos del "chatês" recogidos a lo largo de este estudio), que incluye ejemplos sacados de las "conversaciones" observadas durante este trabajo.

Tabla resumen de las características lingüísticas del "chatês"

PUNTUACIÓN	Exagero/Repetición	09-12-2005 14:31:22 (L)S M - dcpa n tar sempre a teclar m tenho k ir fazendo outras koisas!!!!!!..... 14:31:44 s - até já 14:56:44 s - eu só dou bjkas..... nada de pedras!!!!!!
	Omisión	[00:50:27] M : tou de férias [00:50:31] M : um mes [00:50:34] M : julho [00:50:53] *Đ1zZy* » te: txxii [00:50:55] *Đ1zZy* » te: k sort [00:50:57] *Đ1zZy* » te: bem vo durmir 😊
ORTOGRAFÍA	Abreviaturas (convencionales y no convencionales)	A 5 Fev 2006 (telemóvel) - Stora dsk n ter avisado antes, mx j n vai ser no café inglês, pr varias razoes k lgo xplicamx. D kker modo e as 8h num restaurante, k já lhe digo kal e kndo m cnfirmarem d vez o local. S poder avse o prof.G, pa ele ir tb.

¹⁵ Más adelante abordaremos este aspecto, cuando se hablar del uso que los adolescentes hacen de estas formas de CMO.

		Nos n tmx o numero dele. Bjinho te já!
	Uso de mayúsculas o de apenas minúsculas	C, 15 Mar 2006 (telemóvel)- O SOL NÃO . / -(" ,)- / ' BRILHARIA O MAR NÃO SERIA AZUL - _ _ _ _ - _ _ _ _ EU NÃO SERIA FELIZ 09-12-2005 14:57:55 (L)S M - quem disse o teu principe deve andar á tua procura e não acha o caminho....rrrs 14:58:50 s - coitado do príncipe..... não conhece os modernos meios de comunicação, sinalização, gps; gsm sms; msn:.....:
	Palabras cortas (introducción de acrónimos y siglas)	Dark_1989 em 12:22 PM - eu n tenho probs de comida lolol... tenho é fome lololol
	Uso de consonantes y repetición/extensión de vogales	edarf em setembro 23, 2004 11:08 PM - lindaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa adoro-te
	Escrita que reproduce el sonido de las palabras	[22:56:16] Đj d1zZy » S: entaum n ias ao rock in rio lg hj? [22:56:45] Đj d1zZy » S: eu afinal n vou [22:56:50] Đj d1zZy » S: vou ao super bock super rock [22:56:55] Đj d1zZy » S: vais ver k xpetakulo? [00:50:12] *Đ1zZy* » te: entaum.. ainda em aulas, ne? :S [00:50:22] Mariana: naum [00:50:25] *Đ1zZy* » te: entaum? [00:50:27] Mariana: tou de férias P 9 Fev 2006 (telemóvel) kria k soubexa k gosto mto d si e cntinuo a espera d entrar e a ver na sua cadeira cm o seu xá. Ms se ixo n acontecer, estará na msm pra sp n meu coraxao. Obrigada por todo. 1grand bj da aluna, sp amiga, P. N se exkexa k n a eskeço... Nunca...
GRAMÁTICA	Omisión de pronombres/artículos/ preposiciones	09-12-2005 14:51:08 s - hoje so troco letras..... 14:51:34 s - mando-te agora 14:51:55 s envia documento 14:52:21 s - tens de aceitar 14:53:07 s - ok chegou ebm?
SÍMBOLOS GRÁFICOS	Emoticons y Smileys	19-12-2005 12:17:49 ~ jiru - mas sem net trabalha-se + ;) 12:18:19 s - nem por isso.....:) n tou td tempo na converseta 12:18:44 s - ixto e 1 pausa p o cha.....) [20:22:45] r1tAh » "I'm: oix [20:22:52] r1tAh » "I'm: td e ctg?!  [20:23:14] :\$*. *[s@ndr: tb [20:23:21] :\$*. *[s@ndr: tao hj foste á praia? [20:23:27] r1tAh » "I'm: nao 

	Asteriscos	[00:12:00] :(*.*.[s@nDr: olá nina***** Dark_1989 em 12:22 PM - E ve-la se kando vieres ca... me traxes uma prenda =)*****
	Símbolos que sustituyen palabras	19-12-2005 12:16:41 s - tens reuniões hoje? 12:16:46 ~ jiru - leva o portátil atrás... 12:16:56 ~ jiru - já tive de manhã 2 e tenho + 1 as 14
LÉXICO	Expresiones coloquiales (dialecto, jerga, etc.)	17:50:52] rItAh * flna: yah.. [17:50:54] rItAh * flna: tu tb éx fixe.. [17:51:05] guanamar9: bgada [17:51:29] rItAh * flna: ants kdo havia klake [17:51:33] rItAh * flna: sp se falava uma beka
	Repetición de palabras y expresiones	[20:23:30] r1tAh » "I'm: vou amanha.. e tu?! [20:23:34] :\$*.*.[s@ndr: eu fui [20:23:39] :\$*.*.[s@ndr: fui ai a armaçao [20:23:45] r1tAh » "I'm: yah [20:24:12] r1tAh » "I'm: eu n fui.. a amiga minha n pode ir [20:24:16] r1tAh » "I'm: 😞😞 P, setembro 18, 2004 11:43 PM - ja vi k estas bem inspirada...tas apaixonada ja vi...e pena k nao seja por mim.. janeiro 6, 2005 08:16 PM - nao nao nao!!! n podes acabar com o "apetece me dizer mal"...
	Uso de palabras extranjeras	[00:45:29] *Đ1zZy* » te: ok.. 😞 [00:45:43] *Đ1zZy* » te: entaum e jah tax a preparar o teu birthday? P, setembro 18, 2004 11:43 PM - lol...kidding....parabens o poema ta bue louco
PROSODIA	Ausencia de recursos prosódicos (acentos gráficos, ritmo, intensidad, entonación, pausas, pronunciación)	site da ESS a 14/02/2006 - entao mx k é isto?? anda aki um gajo a trabalhar para dp gastar dinheiro em tinteiros para a impressora??? axim nao da...kem paga ixo no fim do mes???
	Sustitución de los recursos prosódicos por otros no convencionales	c em janeiro 24, 2005 06:25 PM - mas sendo assim aposto k andas super stressado por n libertares toda a tua raiva principalmente agora kom toda esta merda das eleições...AI K RAIVA!!!
	Marcaçión escrita de recursos paralingüísticos	19-12-2005 12:19:05 ~ jiru - hmm.. chá 12:19:27 ~ jiru - eu já fazia era uma pausa para o almoço [00:50:27] M: tou de ferias [00:50:31] M: um mes [00:50:34] M: julho [00:50:53] *Đ1zZy* » te: txii [00:50:55] *Đ1zZy* » te: k sort c^^ janeiro 6, 2005 08:11 PM - MAIS UM DETERGENTE D SABAO NATURAL grrrr!! mas s o pior fosse isso...

	Marcadores conversacionales	[00:50:12] *Đ1zZy* » te: entaum.. ainda em aulas, ne? :S [00:50:22] M: naum [00:50:25] *Đ1zZy* » te: entaum? [00:50:27] M: tou de férias
	Letra H acentúa sílabas tónicas	site da ESS a 14/02/2006 - opah isto nao se fax a ninguemm!!!! setembro 9, 2004 11:50 PM - bjuh Enviado por Nês
TIEMPO DE PRODUCCIÓN	Cambio/tomada de turnos	03-12-2005 12:08:24 s - :(bom dia! :) tas melhor? 12:09:03 :(- +- 12:09:17 :(- acordei à coisa de 15 minutos 12:09:39 s - eu tou a pé desde as7h!!!!
ESTILO	Informal	21-01-2006 14:36:18 s - voltei 14:36:50 ~ jiru .. :(- ok 14:36:57 ~ jiru .. :(- enviei-te um mail interessante 14:37:03 s - vou ver 14:39:03 s - eu tb quero um emprego desses!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! 14:39:10 ~ jiru .. :(- eu tb [00:12:40] :(*.*.[S@nDr: yah eu vi-te [00:12:41] :(*.*.[S@nDr: lolol [00:12:50] Đj d1zZy » F: lool.. eras tu axim kom uma saia tipu.. verde tropa? [00:13:05] :(*.*.[S@nDr: yah era

Interesante es, también, el hecho de que surgen neologismos (nuevas palabras) y extranjerismos (palabras importadas de otros idiomas), casi todos provenientes del Inglés, como es el caso de NP – *no problem*, não hay problema; ppl – *people*, personas, individuos; *okay* – estar de acuerdo; *mail* – enderezo; *site* – sitio. Este aspecto refleja una vez más la capacidad de adaptación que tienen las lenguas (Segerstad, 2002).

Los regionalismos (expresiones que revelan variaciones geográficas de lengua) y la Intertextualidad estan igualmente presentes. Veamos los ejemplos:

T: (L)A: parece me k o A anda apaixonado? (**trad.**: Me parece que A está enamorado?)

T: (L)A: lol (**trad.**: Laughing out loud; Risa.)

A_S: kjeites (**trad.**: "Que jeito!"- regionalismo del Algarve que significa: "ni pensar!")

T: (L)A: então cm foi o teste de kimica? (**trad.**: Entonces, como como te ha pasado el examen de Química?)

(i)A_S: por acaso n é mto difícil (**trad.**: ... Por casualidad, não es muy difícil ...)

(i)A_S: penso eu de que (**trad.**: "Penso eu de que" – referencia clara a una expresión utilizada en el programa televisivo "**Contra Informação**" y atribuída al personaje/marioneta que caricaturiza al Presidente del Futebol Clube do Porto, Jorge Nuno Pinto da Costa.)

IV. USO DE ESTOS CÓDIGOS

IV. USO DE ESTOS CÓDIGOS

4. Uso de estos códigos

4.1 Perfil del utilizador

Quien usa, finalmente, ¿este código?

En la Europa, según datos del *Mediapro* (que aún abarcan la situación del Canadá), un estudio desarrollado por universidades de nueve países, entre ellos Portugal (a través del "Centro de Investigação em Comunicação Social" – CICCUM, de la Universidad de Algarve), nueve en cada diez jóvenes utilizan regularmente Internet, siendo que 96% de ellos ya la utilizó por lo menos una vez (Baptista, Baltazar y Mendes, 2006^c: 8).

El porcentaje de utilizadores de programas de *IM* es igualmente alto: siete en cada diez jóvenes europeos recurren a estos servicios y 77% de los jóvenes portugueses también lo hacen (44% afirma usar el MSN), colgando el país en el cuarto lugar entre los nueve que participaron en este estudio. Un estudio más reciente (Brito, 2008) refiere que 87,5% de los pre adolescentes (entre los 11 y los 12 años) y 99% de los adolescentes (entre los 15 y los 16 años) tienen una area individual creada en el MSN.

En lo que concierne al uso de los teléfonos móviles, en Portugal 93% de los jóvenes tiene uno de estos aparatos y los mismos 93% envían SMS. El "chatês" es utilizado con mucha regularidad por 36% de los jóvenes europeos y con regularidad por 20% (*Meddiapro*, 2006: 12). Datos de Brito (2008) apuntan para que los pre adolescentes/adolescentes portugueses tengan tasas de propiedad de móviles de 93,3% y 100%, respectivamente y que entre los 15/16 años escriban una media de 235,6 mensajes de texto por semana y han tenido por lo menos tres teléfonos móviles. Entre los 11-12 años escriben una media de 87,2% de SMS. Lo interesante es que en lo que concierne a la posesión/utilización de móviles, en los EUA el porcentaje de utilizadores también sigue progresando con el avance del segmento de edad de los estudiantes (Lenhart, Madden y Tilín, 2005).

Curiosamente, todos los entrevistados oídos durante la investigación para la realización de este trabajo dicen que son los más jóvenes los que utilizan más estas formas de comunicar.

Esta adhesión será motivada por varios factores, algunos de ellos explicados por los alumnos entrevistados. La facilidad de adaptación a las novedades es una de las razones que llevará los más jóvenes a experimentar y usar este tipo de comunicación, ya que «os jovens são a classe etária que mais uso dá a algumas tecnologias e se adaptam, por vezes, um pouco melhor que os adultos», como lo explica el **Entrevistado 1**, de 17 años, alumno del 11º Año (Apéndice C, "Entrevistas"). La **Entrevistada 4**, de 17 años, alumna del 12º Año también destaca el hecho de que los jóvenes tienen «mais facilidade a lidar com "as novas

tecnologías"». Indicar las edades en las que existen más utilizadores ya es mas complejo, todavía, se puede decir que el segmento de edad comprendido entre los 12 y los 26 años es el más referenciado y existen, solamente, pequeñas variaciones en las edades mínimas y máximas apuntadas como las que más utilizan los *Chats*, SMS y MSN (Apéndice C, "Entrevistas", cuestión nº3).

Tanto los hombres como las mujeres usan los *Chats*, SMS y MSN, pero la **Entrevistada 3**, de 17 años, a punto de terminar el 12º Año, entiende que son las mujeres («raparigas») quienes usan más estos medios. Esto he confirmado en un estudio de *Multidados*/"*Mobyle Soft Systems*"; noticiado en los medios de comunicación portugueses (ver anexos): son las mujeres entre los 26 y los 34 años (53,1%) quienes más escriben y envían SMS (RTP, s.a., 2004). Cardoso, Espanha y Lapa (2007: 168 y 171) indican, igualmente, que son las chicas que tienen más teléfonos móviles (92,5%, contra 86,2% de los chicos) y que envían más SMS (92,0%, contra 86,4% de los chicos). Lenhart, Madden y Hitlin (2005: 05) y Skog (Katz e AaKhus, 2003: 268 y 262) apuntan datos relativos a los EUA y Noruega que confirman esta tendencia.

También la localización geográfica y la condición económica son vistos por los Entrevistados como factores que suelen contribuir para definir el perfil del utilizador. La idea de que es en el litoral y en las zonas urbanas que se concentra la mayoría de los utilizadores del "chatês" suele estar correcta (Dâmaso, 2005):

A maioria dos utilizadores (30,4%) pertence à região da Grande Lisboa, 21,7% ao litoral, 20,1% à região do Grande Porto, enquanto 10,3% habitam no interior Norte, 8,1% no litoral centro, 7,5% na zona Sul e 1,9% nas ilhas.

La formación académica no es relevante, por lo menos de acuerdo con los participantes en este estudio. Los móviles son fáciles de usar, económicos, no exigen preparación o entrenamiento (como lo veremos más adelante), lo que permite que cualquier persona los pueda experimentar, de acuerdo con los entrevistados.

Características de los utilizadores de "chatês" mencionadas por los entrevistados/alumnos

CARACTERÍSTICAS DE LOS UTILIZADORES REFERIDAS POR LOS ENTREVISTADOS						
ENTREVISTADO	EDAD	SEXO	LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA	CONDICIÓN SOCIO – ECONÓMICA	NIVEL ACADÉMICO	CONOCIMIENTOS / DOMINIO DE LA TECNOLOGÍA
1, 2, 4, 6	12-26 años	M/F	Grandes centros urbanos, Litoral	No indicado	No indicado	No indicado
3	15-20 años	M/F – más lo	Litoral/Sur	No indicado	No indicado	Son necesarios

		F				
6, 7	12-26 años	M/F	Todo el territorio nacional	Que permita tener PC y ligación a la Internet	<i>No indicado</i>	<i>No indicado</i>
8	12-26 años	M/F	Todo el territorio nacional	<i>No indicado</i>	<i>No indicado</i>	<i>No indicado</i>
9	14-35 años	M/F - <i>más lo M</i>	<i>No indicado</i>	<i>No indicado</i>	Cualquiera	<i>No indicado</i>

Así, si tuviéramos que definir un perfil del utilizador del "chatês" a partir de lo que nos han transmitido los entrevistados, podríamos llegar al siguiente resultado:

- Tendrá entre **12 y 26 años** (predominantemente).
- Podrá ser del **sexo femenino o masculino**.
- Estará en **cualquier punto del territorio nacional portugués**, pero con mayor **tendencia en concentrarse en números más grandes en áreas urbanas** (que en mi país se sitúan en mayor número en las zonas litorales).
- **No necesita una formación académica especial**.
- Tendrá que tener una **condición económica que le permita soportar los costes de adquisición de un ordenador y una conexión a Internet**.

Creo, aún, que la edad mínima de los utilizadores del "chatês apuntada por los entrevistados— 12 años -, tendrá tendencia a bajar a medio plazo (Cardoso, Espanha y Lapa, 2007: 394). Mis observaciones/experiencia personal como Técnica Superior de la "Câmara Municipal de Silves" (Ayuntamiento de Silves, Algarve, Portugal) y responsable por su Sector de Juventud y por coordinar un Espacio Internet (entre febrero de 2006 y abril de 2008), donde se permite la utilización gratuita de ordenadores y acceso a la red, me hace decir que existe un grupo cada vez más significativo de niños (entre los 8-10 años), que utiliza el MSN, por ejemplo, u otros programas de *IM*.

4.2 Aprendizaje y reglas del "chatês"

Aprender a usar este tipo de código no es algo institucionalizado/formal, como aprender a usar la lengua materna, o sea, nadie va a la escuela, ni existen profesionales especializados y entrenados para transmitir esos enseñamientos, como es el caso de los profesores de idiomas. «Aprende-se com a prática, não é preciso decorar nada», decía el **Entrevistado 1**. «É algo natural e que se vai desenvolvendo à medida que se vão utilizando os *Chats* ou SMS. Aprende-se observando, compreendendo, experimentando e explorando», explica el **Entrevistado 2** y «segundo a necessidade de se identificar com um grupo, obedecendo às suas convenções», opinión de la **Entrevistada 8** (ver punto 4.4). Cardoso, Espanha y Lapa (2007: 397) dicen que la Internet es una «tecnologia de

'experiência' que requer a sua utilização por parte dos indivíduos de modo a estes entenderem como funciona» y muestran datos en los cuales 69,1% de los jóvenes refieren que aprendieron solos a usar Internet (2007: 57 y 58). Todos los *Focus Groups* (de alumnos y profesores) creados para este trabajo creen que se aprende con la partilla.

Siendo este tipo de comunicación algo reciente y con características lingüísticas (ver Cap. 3) que lo vuelven bastante heterogéneo, no es fácil hablar de reglas. Los utilizadores, así como los entrevistados en los *Focus Groups* de este trabajo, mencionan este problema (**Grupos 1**, p. ej.) y consideran que no existen reglas en el "chatês":

ES – Voltando a isso da forma: vocês acham que há regras para o "chatês" ou não?

A, B, C, D, E, F, G – Não.

G – Não, tanto que cada um é livre de escrever como quer. Depois, se não percebe: - "O que é que querias dizer? Queria dizer isto". Para a próxima já sabe o que é que queria dizer. (...)

E – Acho que já vai mais pela sonorização...

El **Entrevistado 15** dice muy afirmativamente que «[n]ão há regras, qualquer um pode inventar uma abreviatura» y el **Entrevistado 1** afirma: «Na minha opinião acho que não existe qualquer tipo de regras nesta linguagem; é só abreviar e "estrangular" palavras e já está».

Otra de las marcas del "chatês" es la creatividad, como lo refiere la **Entrevistada 4**: «[E]xiste uma grande quantidade de marcas individuais e depende em muito da criatividade de cada um». La **Entrevistada 8** comenta esa introducción de marcas individuales de una forma muy interesante: «A língua pertence-nos! Veja-se o caso do nosso Mia Couto¹⁶ e as suas *Escrevências Desinventosas*» y refiere la permanente adaptación del código. Esta referencia a la introducción de marcas individuales no les pasa de largo a los investigadores, como Thurlow (2003) y Segerstad (2002: 151).

Vuelvo, no obstante, a destacar la idea de que este tipo de comunicación se socorre de las estructuras sintácticas y semánticas de los idiomas maternos de sus utilizadores, ya que son ellos que permiten encontrar las formas de construir sus mensajes, sino veamos lo que dice el **Entrevistado 1**:

Este tipo de linguagem só altera a forma como algumas palavras são escritas, não alterando o seguimento e ordem das palavras. Por exemplo: "Queres ir comigo a Portimão?"
– "kers ir cmg a ptm??"

¹⁶ Mia Couto es un conocido escritor de Mozambique, que tiene una forma muy particular de escribir, adicionando/creando palabras.

Los profesores que integraron los *Focus Groups* (**Grupo 1**) destacan otro aspecto: **los utilizadores del "chatês" probablemente no tienen la noción de que existen reglas**, probablemente, porque no dominan suficientemente bien su idioma materno y, por eso, también no son capaces de identificar las reglas que, intuitivamente, aprenden y ponen en práctica cada vez que utilizan el "chatês". Un poco como todos nosotros cuando éramos niños y aprendíamos a utilizar las estructuras/modos de funcionamiento de nuestra lengua materna, pero solamente las identificábamos como reglas y les dábamos un nombre después de empezar a aprender la gramática, en el momento de aprender a escribir (Lévy, 2001:79).

Este punto de vista tiene una relación directa con una de las conclusiones de este estudio: caso los utilizadores del "chatês" muestren más dificultades en el aprendizaje de la lengua portuguesa, incluirán, con mayor facilidad, marcas de este código en sus producciones escritas, aunque en ese momento no las escriban en los *Chats*, el SMS y el MSN.

Todavía, no podemos excluir la idea de que la convención está siempre presente (Thurlow, 2003) y Benedito (2003^a: 11) definió algunas «*normas p tclar rpdo*», que son "reglas" implícitas y resultantes, también, de las características del medio de comunicación¹⁷.

4.3 Temas abordados en las "conversaciones" en que se usa el "chatês"

Estudios ya hechos abordan esta cuestión y aunque no establezcan tipologías de temas muy detalladas, refieren asuntos que habitualmente son abordados en los mensajes de "chatês" y que se relacionan con lo que se refiere en este capítulo, como, por ejemplo, los estudios de Eldridge y Grinter (2001), Hulme y Peters (2001), Taylor y Harper (2001), Reia-Baptista, Baltazar y Mendes (2006^a, ^b y ^c), Mediappro (2006). Existen otros estudios que establecen tipologías acerca de los temas abordados, como es el caso de los trabajos de Thurlow (2003), Segerstad (2007: 207), Lambridini y Depasta (2004), Katz y AaKhus (2003), Cardoso, Espanha y Lapa (2007: 96 y 97), Brito (2008) sobre todo considerando las funciones/propósitos de cada mensaje, o sea, la/las razones por las cuales la misma era producida y enviada. Estas tipologías se refieren mayoritariamente al uso del teléfono móvil (Cardoso, Espanha y Lapa y Brito, p. ej., hablan de los programas de *IM*), pero, no obstante, pienso que podrán igualmente ser aplicadas a los *Chats*/MSN y a la utilización hecha en mi país.

¹⁷ Existe, aún, quien se refiera a normas de etiqueta (o "*netiqueta*", como dicen, con algún humor) que deberán ser respetadas mientras se hace el cambio de mensajes a través del *Chat*, SMS ou MSN.

Temas abordados en los mensajes de "chatês"

TEMA/FUNCIÓN DEL MENSAJE	DESCRIPCIÓN DEL TIPO DE ASUNTO ABORDADO	EJEMPLO
INFORMATIVA	Pedidos directos de información o pedidos de favores personales.	<p>A en agosto 22, 2006 (teléfono móvil) – Olá! Podes enviar-m o n da MB?bjo</p> <p>03-12-2005 12:16:40 s - komo e k gravo uma janela destas komo imagem? 12:17:00 :(- printscreen 12:17:27 s - komo??? perdoa a ignorância</p> <p>06-12-2005 15:21:43 :(- importas-te k seja uma tua? posso pedir a outra pessoa, p ex a sara esta em linha agora e posso pedir-lhe a ela 15:21:45 :(- ok 15:21:53 :(- não faz mal 15:22:06 s - + 1 vez BGDAS</p>
DETERMINACIÓN DE ENCUENTROS/REUNIONES DE CARÁCTER SOCIAL/RECREATIVO	Propuesta de determinación de las referidas reuniones o determinación efectiva de horarios y locales de encuentro.	V en febrero 05, 2006 (teléfono móvil) - Prof. Sabe onde fika o bar 2 irmaos? É msm a entrada da guia ao lado da rotunda. Encontramo nos todos ai as 8 pode ser? Beijinhos
SALUTACIONES	Saludos y comentarios breves, deseandoo buen día o algo semejante.	L en febrero 17, 2006 (teléfono móvil) - Olá mha linda! Cm estão a correr as coisas no novo en prego?esta a gostar?Espero q sim. Junhos doces
MANUTENCIÓN DE RELACIONES/AMISTAD	Pedidos de perdón, deseos de felicidades, mensajes de apoyo.	V en febrero 7, 2006 (teléfono móvil) - Bom Dia! Espero q este novo dia d trabalho lhe traga mt alegria, já q p/ nos vai ser complicado sentirmo nos axim. Ir en os entrar nakela sala smp c o pensamento en si (...) B en , mas ca vamos nos a ixto! So p deixar mts beijinhos e desejar mt sorte ;) tenha 1 bom dia e n nos esqueca
ROMÁNTICA	Expresiones románticas, de afecto e intimidad.	<p>P en febrero 8, 2005 07:04 PM - ñ sei pk mas durante todo o dia de hoje ñ me saiste do pensamento, foi então k resolvi visitar o lugar onde te posso s en pre encontrar e ñ é k???!! ñ sei o k dizer, ñ sei o k fazer n en depois deste t en po todo k passou as coisas ficam mais claras, só duas coisa vejo o amigo k tenho e o namorado k ainda ñ tive. muitos beijos grandes</p> <p>P en septiembre 18, 2004 11:43 PM – ja vi k estas b en inspirada...tas apaixonada ja vi...e pena k nao seja por mim...lol...kidding....parabens o po en a ta bue louco.beijo</p>
SEXUAL	Contenido explícitamente sexual.	<p>J en julio 03, 2006 (teléfono móvil) - o sexo e como a mat. somam-se os corpos subtr. as roupas divid en -se as pernas e espera-se k n haja multiplicação</p> <p>P en agosto 18, 2006 14:46 \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - tb [b][c=#000000]*ηηηα*[c]/[b] - olahh [b][c=#000000]*ηηηα*[c]/[b] - xim td e \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - bue b en \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - keres saber pk [b][c=#000000]*ηηηα*[c]/[b] - xe kixrex kontar \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - encontra uma rapariga para m \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - estavamos um enfrete ao outro e scaimos os ds \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - agora andamos [b][c=#000000]*ηηηα*[c]/[b] - skairam xe komo axim \$°_P'd'3'@'¤_°\$ - percebes</p>

		<p>[b][c=#000000]*ηηηη*[c]/[b] - +/-</p> <p>\$°_P'd'3'@'η_°\$ - beijamonos</p> <p>\$°_P'd'3'@'η_°\$ - e agora andamos</p>
MENSAJES EN CADENA	Mensajes que contienen instrucciones explícitas que deben ser pasadas de utilizador para utilizador.	<p>De una operadora móvil portuguesa en junio 02, 2006 (teléfono móvil) – a ... esta a dar sms grátis s en carregamentos obrigatórios para qu en fizer publicidade desta mensag en enviando a 20 pessoas</p> <p>An en agosto 21, 2006 (teléfono móvil) - Quantos amigos tens? Podes ter 10 e rir com 9. Conhecer 8 e conversar com 7. Festejar com 6 e desabafar com 5. Contar com 4 e chorar com 3. Precisar de 2... so não podes esquecer 1: eu! Manda a todos os teus amigos incluindo eu! Se não receberes nenhuma resposta, cuidado, faz novas amizades! Se receberes 2, tas longe de um bom começo. Se receberes 3, es um bom amigo. Se receberes 4 es popular. Se receberes 5, há anjos a olhar por ti.</p>
MENSAJES URGENTES	Mensajes que contienen pedidos en que se indica la necesidad de una respuesta breve.	<p>14-12-2005 17:48:23 Reflect ..tuh :^) - o computador já está ok... se quiser pode passar apartir das 19h ke estou por casa</p> <p>17:51:16 s - mais uma hora estou en casa</p>
PROFESIONALES ESCOLARES	Relativas a asuntos profesionales o asuntos relacionados con la escuela (recordar fechas de exámenes, cambiar apuntes de clase o realizar trabajos de grupo – en el caso del MSN)	<p>P en julio 21, 2006 (teléfono móvil) - Bom dia?! N sei cm esta a divulgacao do concerto, mx cm já tinha uma ideia avancd envio p/ ver</p> <p>23-02-2006 13:50:35 NN_Gatinha_NN - o teste de axo k vai ser mudado en vez de dia 7 de março vai passar para outro dia</p> <p>13:50:39 NN_Gatinha_NN - mas nao sei kal</p> <p>13:50:52 s - tou trab m tou por aqui se precisares</p> <p>31-01-2006 18:14:18 *(F)NeNe(F)(S) - k nota tiveram?</p> <p>18:14:21 *(F)NeNe(F)(S) - va k n digo nd</p> <p>18:14:23 *(F)NeNe(F)(S) - juroooo</p> <p>18:14:53 s - 13, qq coisa a ad e 10,5 a d tu tiveste 11,6</p> <p>18:15:13 s - vai estudar!!!!!!</p> <p>18:15:23 *(F)NeNe(F)(S) - :S q mau.. mas pronto</p>
FAMILIARES	Cambio de informaciones entre padres e hijos (u otros parientes), generalmente para controlar la localización/actividad que está siendo realizada.	<p>A en agosto 14, 2006 (teléfono móvil) – A, onde tas? v en almoçar keres pizza?? quando saires do espaço jov en v en logo para casa</p>
MANTENER CONTACTO CON AMIGOS/FAMILIARES QUE ESTÁN LEJOS	Cambiar informaciones sobre la salud o la forma como va la vida de los que están lejos (en el caso del MSN, se puede ver y escuchar al otro que se encuentra a gran distancia).	<p>03-12-2005 12:08:24 s - bom dia! :) tas melhor?</p> <p>12:09:03 :(+-</p> <p>12:09:17 :(- acordei à coisa de 15 minutos</p> <p>12:09:39 s - eu tou a pé desde as7h!!!!</p> <p>12:10:01 :(- uh</p>

Todavía, es necesario recordar que muchas veces un solo mensaje combina varios aspectos de los que anteriormente fueron referidos en la tabla, dando a este tipo de producciones textuales un carácter multifuncional.

Uno de los cambiantes que mencionaba anteriormente podrá estar conectado con el hecho de que no se encuentran mensajes de carácter familiar (entre padres e hijos) en el MSN con la frecuencia y regularidad con que se encuentran en los SMS. Cualquier adulto tiene actualmente un teléfono móvil, pero pocos utilizan el MSN para comunicarse con sus

hijos. El estudio de Mediapro (2006: 12) refiere que 62% de los jóvenes europeos usan los programas de *IM/MSN* para comunicar con sus amigos y solamente 14% de ellos los usan para comunicar con su familia, datos confirmados, también, por Kasesniemi y Rautiainen (Katz e Aakhus, 2003: 172) y por Cardoso, Espanha y Lapa (2007: 96-99), así como en las discusiones de los *Focus Groups*.

En lo que concierne a los padres, también he mencionado que el cambio de SMS con los mismos tiene que ver mayoritariamente (sino, exclusivamente) con informaciones como cambio de horarios para llegar a casa, saber la localización de los comunicadores, p. ej. (Baptista, Baltazar y Mendes, 2006^b:8 y 2006^c:14). Esto indica que los adolescentes son capaces, inclusivamente cuando usan el SMS o el MSN, de adecuar su producción textual a la situación/contexto (Kasesniemi y Rautiainen, in Katz e Aakhus, 2003: 185), lo que es de gran importancia para este trabajo, una vez que se intenta analizar la existencia (o no) de efectos del uso de este código en la lengua portuguesa.

Los jóvenes también refieren hechos muy interesantes relativamente al uso de los móviles y del MSN, pues consideran (algunos de ellos) que las "conversaciones" mantenidas a través de estos medios – sobre todo, las conversaciones telefónicas – no son criadoras de un clima de intimidad entre los comunicadores, por eso prefieren utilizar el teléfono móvil para el envío de SMS que sirven para cambiar rápidamente informaciones más objetivas y sintetizadas. Baptista, Baltazar y Mendes (2006a: 35) dicen a este propósito: «[S]ome students have drawn attention to the fact that people talk differently according to the media they use and nothing substitutes a good face-to-face talk». Por otro lado, si sienten ellos mismos que son cada vez más utilizadores de la CMO y del teléfono móvil, consideran, también, que estos nuevos medios están apartando las personas de la convivencia y de la creación de relaciones comunicacionales directas, presenciales y afectuosas (Jukka-Pekka Puro, in Katz e Aakhus, 2003: xvi y Lipovesky, 1978: 10 y 11). Veamos lo que afirmaron los jóvenes de los **Grupos 1 y 4** (respectivamente):

E – (...) Uma pessoa olhar nos olhos da outra e ver os gestos e ver as atitudes enquanto conversa com uma pessoa (...)... Não sabemos como a outra pessoa está a reagir se estivermos a falar pelo telemóvel. (...)

A – (...). Eu acho que nesta nova era a tecnologia está-nos a limitar muito ...

G – E a afastar-nos... (...)

E – O SMS ainda afasta mais do que a chamada...

N – No meu caso, tanto por computador, como por SMS eu tento evitar esses assuntos ao máximo. Quando são assuntos mais importantes eu gosto, sempre, de tratar cara-a-cara. (...)

N – Computadores ou qualquer outro tipo de meio de comunicação (...) Por telemóvel ou por computador não dá jeito e não tem qualquer tipo de sentido, estarmos a falar com um aparelho.

ES – Achas que se perde alguma coisa na mensagem? (...)

Q – As expressões, não é? Os olhos...

P – E mesmo a voz! Pela voz tu consegues perceber o que se quer dizer.

Simultáneamente, se contradicen cuando refieren que hay **algunos asuntos/temas de conversación que sólo abordan porque están utilizando el SMS y, sobre todo, el MSN, ya que, de otra forma, nunca tratarían del mismo modo esos temas o ni siquiera los abordarían**, como lo confirman Baptista, Baltazar y Mendes (2006^a: 35) al decir «[t]hey say that the SMS' allow people to "say" things that they wouldn't have the courage to say face-to-face».

Otra utilización frecuentemente mencionada por los jóvenes de los distintos *Focus Groups* creados para este estudio es la que el MSN les permite **realizar trabajos de grupo/deberes sin salir de casa**. Cambian mensajes, envían archivos con esbozos o versiones definitivas de informes, discuten ideas y comparten imágenes/contenidos, lo que les facilita la vida. Esta ventaja es confirmada por Cardoso, Espanha y Lapa (2007: 392):

De facto, ao contrário do medo que pais e educadores poderão sentir em relação a um possível isolamento social dos adolescentes que poderá advir da utilização da internet, uma das principais utilizações sociais da rede é a interacção e comunicação, ainda que mediada, com os pares que os jovens conhecem da escola e de outros contextos. E a internet faculta ainda novas possibilidades de partilha e novas formas de interacção que são exploradas pelos jovens em actividades como enviar ficheiros e fotografias, ou em sítios na internet que criam uma rede essencialmente de amigos, mas também de colegas, desconhecidos ou de grupos de interesse.

Aparte de esto, otro fenómeno suele observarse, como lo destacan Cardoso, Espanha y Lapa (2007: 392 y 416):

A impregnação dos media no quotidiano dos jovens veio traduzir-se em novas formas de organizar os tempos livres e as actividades de lazer e de estudo, mas também deu azo à emergência de uma cultura do "quarto de dormir", onde os jovens tendem a concentrar no seu reduto mais privado os media que utilizam. É nesse reduto que os jovens realizam um conjunto de práticas em simultâneo ou em exclusivo: navegam na internet, usam o computador, estudam, jogam, assistem a programas de televisão, entre outras actividades.

Escribir mensajes es **económico**, es **rápido**¹⁸, así como permanecer conectado al MSN y, porque no se pueden usar más de 160 caracteres en SMS (o escribir frases demasiado extensas en el MSN), **los utilizadores se acostumbran a ser directos y objetivos** (o como dice el **Entrevistado 7**, con algún humor, el "chatês" es «uma linguagem mais "preguiçosa"»), abordando solamente lo esencial de cualquier cuestión (Segerstad, 2003: 196).

4.4 El "chatês" como instrumento de integración/socialización de los jóvenes utilizadores.

Tal como está definido para los códigos de gran difusión, este tipo de comunicación tiene una atracción inmediata, pues es diferente y, sobre todo, apela al común, de modo a establecer puentes, lazos entre los individuos que la usan. Así, conviene considerar la hipótesis de que, permitiendo compartir un código, este tipo de comunicación pueda tener funciones socializadoras y de integración de sus utilizadores en un determinado grupo, como dice la **Entrevistada 12**:

Atualmente, os *teenagers* para se inserirem em determinados grupos necessitam de conhecer e utilizar esse tipo de linguagem, caso contrário surgem como inadaptados, incapazes de interagir com os restantes colegas. Acabam por seguir "a onda" dos líderes, senão não são sequer aceites pelos outros.

Santos (2003: 72 y siguientes) refiere este aspecto varias veces, destacando que el "chatês" tiene un papel de afirmación y inclusión de los adolescentes, así como permite manifestar una personalidad distinta, creativa, que los lleva a tener, ante sus pares, una posición de destaque, resultante de su capacidad creativa de utilización del código. Cardoso, Espanha y Lapa, 2007: 392, así como Taylor y Harper (2001) dicen que el «text messaging was used, for example, to consolidate a community of peers and to differentiate themselves and their peers from others». Como dicen Hulme Y Peters (2001), Kasesnieni y Rautiainen (Katz e Aakhus, 2003:177), Skog (Katz e Aakhus, 2003: 255-256), Brito (2008) y Baptista, Baltazar y Mendes (2006^a: 35) a través de esa relación con el medio, los adolescentes forman su **identidad** y su visión de sí mismos, aproximándose y, al mismo tiempo, diferenciándose de sus pares.

La misma idea ha sido defendida por Segerstad (2003: 210), cuando destaca que el uso de abreviaturas (y, me atrevo a decir, todas las restantes características del "chatês") resulta, en gran medida, del efecto social y emocional del lenguaje, o sea, resulta del deseo

¹⁸ Martin Cooper salienta precisamente eso en la entrevista que me dió (Apéndice A). Estas ventajas de los SMS son igualmente mencionadas por **todos** los *Focus Groups* creados para este trabajo.

de compartir con los demás (sobre todo con los pares) el conocimiento que se tiene de una determinada herramienta, de un dado código, revelando simultáneamente que uno es capaz de ser diferente y original y, también, que pertenece al grupo. Esto es uno de los principales usos del "chatês", como lo mencionan los **docentes** que integraron el **Grupos 1** de este trabajo, resaltando, que ésta podrá ser una marca geracional de diferenciación:

P3 – (...) É uma linguagem que eles, também, para os cotas, entre aspas, usam para se distanciarem e é fruto da idade deles, da afirmação deles... – “Eu tenho o meu espaço” – ... é uma maneira, também, de se valorizarem a eles. (...)

P3 – (...) De certa forma, é o fruto de uma geração, porque todos nós vamos encontrando meios... (...)

P3 – ...De contornar a situação, porque não queremos que os mais velhos se apercebam.

Lambridini y Depasta (2004) también estan de acuerdo, así como Thurlow (2003), que mencionaba las ideas defendidas en la “Teoría de Usos y Gratificaciones” (que se centraba en la: por qué y para qué usan las personas los medios) para abordar este fenómeno, defendiendo que son los usos que las personas dan a una dada tecnología que la explican, o sea, las necesidades a las que el público intenta dar respuesta justifican los usos que hacen de los medios/de la tecnología (Mediapro, 2006: 57) y, en particular, en el caso del teléfono (en mi opinión, lo mismo se puede aplicar a los móviles y al MSN), Thurlow afirma que las principales gratificaciones de los utilizadores son: «sociability (i.e. social bonding), instrumentality (i.e. social coordination) and reassurance (i.e. security and understanding)», clasificando el teléfono móvil y los SMS de «'technologies of sociability'». O como lo afirman Taylor y Harper (2001):

Through the act of using their phones [*y, yo, también por el uso del ordenador/MSN*], young people appear to consolidate their peer relationships, differentiate themselves from family or household relations, and contribute to a growing sense of both independence (from family) and collectivity (amongst peers).

Es un poco como si pudiéramos aplicar la máxima cartesiana “penso, luego existo” y la pudiéramos adaptar a este “nuevo mundo”, afirmando, al revés, y utilizando un neologismo del idioma Portugués, “teclo, luego existo”. P. Puro (Katz e Aakhus, 2003: 28) también cree que todas las personas que no aceptan/siguen el estilo de comunicación de la sociedad de la información móvil se quedarán fuera de su comunidad y Shin Dong Kim (Katz e Aakhus, 2003: 69) afirma: «It is important to be in touch any time and any place. As the saying goes, out of sight, out of mind – and out of connections».

**V. PROBLEMAS Y/O VENTAJAS PARA EL PROCESO
COMUNICATIVO Y PARA LA PRÁTICA PEDAGÓGICA
RESULTANTES DEL USO DEL "CHATÊS"**

V. PROBLEMAS Y/O VENTAJAS PARA EL PROCESO COMUNICATIVO Y PARA LA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESULTANTES DEL USO DEL "CHATÊS"

5. Problemas y/o ventajas para el proceso comunicativo y para la práctica pedagógica resultantes del uso del "chatês"

5.1 Comunicación y proceso comunicativo

"Comunicar" tornou-se, em todas os domínios da nossa actividade, um verdadeiro imperativo categórico. Tornámo-nos parte de um verdadeiro "dispositivo comunicacional" que transforma todos os nossos comportamentos em comunicação, torna transparentes os nossos gestos mais íntimos, encara como uma "doença" toda a recusa, afinal frustrada, à comunicação. (...)

Serra, Paulo (2006:1)

Etimológicamente, el término "comunicación" viene del latín *communis*, común. Introduce la idea de volver común, de comunión, comunidad, de reparto de lo que pertenece a todos. El individuo, cuando comunica, participa y hace participar al otro; no lo consigue hacer solo. Comunicar presupone la existencia del otro.

Charles Cooley (*apud Santos*, 1992:9), en 1909, refiere que la comunicación es el «mecanismo através do qual existem e se desenvolvem as relações humanas». Cada hombre existe por sí mismo como sujeto, individualidad, pero sus capacidades intelectuales lo llevan a necesitar establecer relaciones con los demás y juntarse en grupos. La comunicación es, pues, entendida como un instrumento/desencadenador de las relaciones sociales o, como decía Jean Cazeneuve (s.d.: 68), es el «passagem do individual ao colectivo e a condição de toda a vida social». «Nunca pensamos sós», dice Pierre Lévy (2001:93). Comunicar significa, por lo tanto, inclusión, participar en la/de la comunidad, disfrutando de la condición de ser parte de un todo, a través del intercambio de informaciones y experiencias entre las distintas generaciones (Dewey, 1936:23 y Mead *apud Cronk*, 2005).

Podemos decir que, en términos pedagógicos, la comunicación es la acción de las generaciones mayores, sobre las más jóvenes, de manera a adaptarlas a la vida en sociedad. Este proceso no es más que la socialización, o sea, la integración de los que llegan a lo que ya es patrimonio de una dada sociedad y la integración se hace a través del aprendizaje y de la comunicación (Cazeneuve, s.d.: 68).

El acto de comunicar es, entonces, la materialización del pensamiento/sentimiento en signos conocidos por aquellos que toman parte en ese acto; el lenguaje es, así, la manera más clara de comunicar (Cascais, 2002: 68). El objeto principal de la comunicación es la

información, pero para que la misma sea transmitida es necesario que en el proceso comunicativo existan/participen determinados elementos.

Esos componentes que explican el proceso de comunicación han variado un poco en el tiempo, según la formación de quien los explicita, según los conocimientos del momento y la finalidad deseada (como se explica en las Teorías de la Comunicación). Distintas escuelas de pensamiento han analizado esta temática (la "Escuela Funcionalista"/Talcott Parsons, la "Escuela de Frankfurt"/T. Adorno, M. Horkheimer y J. Habermas, la "Escuela Canadiense"/M. McLuhan, entre otras) y muchos investigadores del área de la Historia de la Teoría de la Comunicación han aportado modelos y hipótesis explicativas del funcionamiento del proceso comunicativo, como H. Lasswell (autor de la frase «quién, dice qué, en qué canal, a quién, con qué efecto»), Shannon y Weaver (*Mathematical Theory of Communication*), Katz y Lazarsfeld (modelo "Two Step Flow"), entre otros. Así, no podemos afirmar que exista un modelo universalmente y definitivamente aceptado como siendo lo que defina el funcionamiento de este proceso, pero podemos indicar los componentes/elementos que siempre han sido apuntados como fundamentales para el establecimiento del acto comunicativo: el **emisor**, el **mensaje** y el **receptor**.

El emisor, según Cazeneuve (s.d.: 121), es el «ponto de partida observável das mensagens na cadeia que constitui qualquer comunicação», es el "quién" mencionado por Lasswell. En general, codifica el mensaje y lo envía (esto puede no ser tan sencillo, pero ésta es un abordaje en que solamente se miran los conceptos), considerando siempre que debe construirlo de la mejor manera, garantizando que, de su parte, no son introducidos problemas que dificulten/imposibiliten la correcta recepción del mensaje y su posterior descodificación. Tiene, pues, que dominar el código que utilizará y adecuarlo al contenido, a la situación en la que ocurre la comunicación, así como al repertorio de aquello(s) a quien(es) la misma se destina.

El mensaje es el "que" de Lasswell, o sea, el conjunto de señales transmitidas entre emisor y receptor, que buscan la producción de un significado. Es tanto la información contenida en ese conjunto de señales, como la forma como esas señales son transmitidas, tal como decía MacLuhan en su conocida frase «the medium is the message» (Santos, 1992: 65-78).

El receptor es aquél a quien se dirige el mensaje, el punto de llegada de las mensajes; es aquél que recibe la información y la descodifica, o sea, transforma las señales en contenidos con significación.

Pero, hoy en día, los modelos de comunicación consideran otros elementos, como el **canal** (el soporte físico necesario al envío de señales, Cazeneuve, s.d.: 46 y Fiske, 2003: 34) y el **código** (definido en el Cap. 3). Todavía, si tuviéramos en consideración la

comunicación de masas tendríamos de incluir la **finalidad** y el **efecto** (que Lasswell mencionaba).

Lo que conecta el emisor y el receptor es el mensaje, luego, ella también tendrá que ser objeto de considerable atención. En una primera instancia, es al nivel del mensaje que se colocan los problemas de interpretación y significación, ya que es necesario promocionar el entendimiento, disminuyendo los fenómenos que puedan dificultarlo (el **ruido**, o sea, «qualquer sinal recebido que não foi transmitido pela fonte, ou qualquer coisa que torna o sinal pretendido mais difícil de decodificar com exactidão», como dice Fiske, 2002: 22 y que puede ser de naturaleza interna/psicológica, o estar simplemente conectado con fenómenos de naturaleza física). Es necesario, pues, considerar factores menos objetivos que suelen interferir permanentemente en el proceso comunicativo y que son de naturaleza fisiológica, emotiva o cognitiva y cultural. Además, quién no ha ya escuchado la expresión: ¡¿«-No era exactamente esto que quería decir»?! Es que entre lo que uno piensa y dice y, posteriormente, entre lo que uno escucha y entiende/memoriza, va una gran distancia.

Cada mensaje tiene un significado para quien lo emite y ese significado tiene que ser interpretado/descodificado por quien lo recibe. La comunicación sólo es efectiva, real, cuando los significados coinciden. El receptor tiene, igualmente, un papel importante, ya cuando comunicamos, lo hacemos para alguien. Todavía, no es suficiente utilizar el mismo lenguaje que el receptor; es necesario compartir con él el mismo **medio** (los recursos técnicos o físicos que permiten transformar una señal en algo posiblemente transmitido en el canal - Fiske, 2002: 34 y 35). Por último, debe tenerse especial atención a la **reacción** (**feed-back**), o sea, al resultado de la comunicación o la «transmissão da reacção do receptor de volta para o emissor» (Fiske, 2002: 38).

No existe una actitud consensual sobre el papel y/o influencia de los media en la sociedad y en el individuo, en particular. Cuando ellos aparecieron, a más de tener una función de entretenimiento, fueron encarados, de modo genérico, como vehículos de transmisión de conocimiento y/o saber, como reflejo fiel de la realidad y de las sociedades; más recientemente, surgen asociados a la idea de «pólo massificador de ideias, gostos, vontades (...) como uma poderosa peça de informação e manipulação» (Godinho, 1996), creadores/constructores de una nueva realidad. Nuestra sociedad es, cada vez más, una sociedad generadora y consumidora de mensajes y, por eso, existe la necesidad de alertar y/o incentivar los receptores a hacer una lectura crítica de este "admirable mundo nuevo" de las tecnologías (o sea, de mejorar su grado de alfabetización en medios – *media literacy*), tantas veces visto como una fuerza negativa que se debe, pronta y indiscutiblemente, encubrir, controlar y, inclusivamente, extinguir, porque desarrolla problemas, no solamente sociales, culturales, económicos, sino otros, conectados con el propio acto de comunicar

que es, como habemos visto, definidor de la existencia de las civilizaciones y promociona el reparto.

5.2 Problemas y/o ventajas para el proceso comunicativo resultantes del uso del "chatês"

Por vezes este tipo de comunicação provoca alguma confusão entre o emissor e o receptor, pois se o segundo não tiver a mesma prática nesta linguagem que o emissor, pode vir a não o perceber.

Entrevistado 1

Los estudiosos de este tema/proceso saben que raramente aquello que el emisor transmite corresponde a lo que, en realidad, él piensa, así como lo que el receptor comprende raramente es igual a lo que él escuchó/leyó/vio y va a procesar como material inteligible para sí. El propio canal puede presentar características que faciliten o no la comprensión de los mensajes y su correcta circulación, características que promocionen la **redundancia**¹⁹ y impidan que el acto comunicativo sea demasiado afectado por el **ruido**.

Los mensajes en "chatês" estan, creo, mucho más sujetos a los efectos del ruido, ya que no es el código dominante, no necesita un aprendizaje (por lo menos, de acuerdo con los modelos tradicionales), está en permanente mutación y introduce fuertes marcas individuales de sus utilizadores. Las propias características del medio de comunicación suelen conducir a situaciones de confusión, caso los utilizadores no dominen completamente los aspectos tecnológicos implicados en su uso, como lo refiere la

Entrevistada 9:

Essa situação é bastante visível no MSN. Na maioria das vezes, um dos interlocutores não aguarda a resposta do outro e quando a lê não percebe a que se refere. Este facto provoca o chamado "ruído" comunicacional, porque dificulta a compreensão da mensagem na sua plenitude.

La **Entrevistada 13** reconoce que este problema es muy evidente, porque «[n]em tudo se pode reduzir a uma "abreviatura"», o sea, lo que "no es dicho" (y los teóricos apuntan para varios "niveles" dentro de los mensajes: lo claramente enunciado – el "dicho"; lo que no está en ella – lo que "no es dicho" y lo que "es interdicto", o sea, no se puede decir; Rodrigues, 1990) tiene aquí una dimensión muy característica y que podrá aumentar

¹⁹ Dice Fiske (2002: 25-27) a propósito: «A redundância é aquilo que, numa mensagem, é previsível ou convencional. (...) Na comunicação, a redundância não só é útil como absolutamente vital (...) A redundância ajuda a superar as deficiências de um canal com ruído. (...) Aumentar a redundância ajuda também a superar os problemas de transmissão de uma mensagem entrópica. (...) A escolha do canal pode afectar a necessidade de redundância na mensagem.»

los niveles de incompreensión de los mensajes. Y ni hablaremos de las circunstancias en las que la emisión transcurre, que aún ampliarían esa complejidad. Vamos solamente pensar en el canal y código usados para transmitir un mensaje, así como en su recepción. Transmitir un mensaje oralmente ya implica la posibilidad de distorsión y desgaste, pero transmitirla por un canal todavía más sofisticado, como es el caso de los teléfonos móviles/SMS y ordenadores/*Chat* y MSN, que, aún más, presuponen que el emisor y receptor no estén en presencia, que los dos posean un buen conocimiento del código usado (que combinen lenguajes mixtos, que poseen elementos textuales y icónicos, con una prevalencia muy alta de marcas individuales) y que, tal como ha sido visto en los Capítulos anteriores, el cambio de mensajes sea síncrono o asíncrono y con el mínimo ruido posible, entonces, todo gana nuevos contornos.

Lo que no es dicho está presente en los mensajes que usan el "chatês" de una forma muy marcada (por veces, más que todo lo que es dicho), inclusivamente porque, considerando las características propias de los medios usados en su transmisión, se vuelve necesario dar gran relieve a algunos aspectos formales, de modo a garantizar la correcta descodificación, sino veamos:

- Por utilizar la escrita se pierden elementos que confieren significado a los mensajes, como todos los que se relacionan con la prosodia (Santos, 2003: 30 y Segerstad, 2002: 44-45, 70, 200). Luego, hay que intentar suplir esos elementos y, por eso, surgen las onomatopeyas, la puntuación excesiva/exagerada y los propios *emoticons*.
- Factores como la edad, sexo, formación académica y otros son importantes a la hora de escribir/crear mensajes, así como cuando los recibimos (hay diferencias en textos destinados a los amigos y destinados a los padres).
- Todo lo que se relaciona con la construcción/*design* de los *softwares* empleados para codificar estos mensajes escapa al control de los utilizadores y influencia, de modo decisivo, la construcción de los mismos (p. ej., si uno usa una versión más antigua del MSN no tendrá tantas funcionalidades como otro que use una versión actual).
- La propia "capacidad" de las máquinas usadas (memoria, interfaces, velocidad, tipo de conexión a la red) influyen el proceso de construcción/envío/recepción de mensajes.

A su vez, la ya mencionada creatividad individual que marca la producción textual del "chatês" también aporta sus problemas. Uno es libre de introducir nuevos signos en su discurso (icónicos o textuales) y puede hacerlo en cualquier momento, sin que lo(s) receptor(s) tengan conocimiento previo del significado que los mismos tienen para el emisor. La norma no está claramente definida y eso lleva al surgimiento de problemas. El "chatês"

usa las estructuras sintácticas/semánticas de los idiomas maternos de sus utilizadores, pero, todavía, esa norma será siempre cambiada en función de características que no están presentes en la norma de la lengua escrita, como la presencia de *emoticons*. Pueden, así, surgir interpretaciones distintas y discordantes entre sí. Casi podríamos afirmar que la arbitrariedad es, en el "chatês", "extrema", dificultando la compartición de conocimientos/significados. Basta que pensemos en algunos de los casos relacionados con la Literatura para que tengamos una visión más concreta de esto mismo (James Joyce en su libro "*Ulyses*"²⁰, José Saramago, Premio Nobel de Literatura portugués en toda su obra o Orwell, 1948, en su famosa obra *1984*, con el "*Newspeak*"²¹). Los repertorios de receptor y emisor son, pues, determinantes para que la descodificación sea bien sucedida.

Ventajas del "chatês" para el proceso comunicativo: ¿existirán? A más de las que ya fueron descritas por los utilizadores que colaboraron en este estudio – **rapidez**, **economía**, promoción de la **objetividad** (en el sentido de limitar los mensajes solamente a la idea central que se desea transmitir) -, creo que la más evidente se envuelve con el desarrollo de la **creatividad** de cada uno de los jóvenes que lo usa.

5.3 "Chatês" versus Portugués o "chatês", ¿"un anexo del idioma"?

Entonces, el "chatês" está influenciando el Portugués, ¿cambiándolo significativamente? ¿Estará "dañando" el idioma?

Una vez más, las opiniones se dividen cuanto a este tema, no solamente entre mis entrevistados, como en la sociedad en general y, inclusivamente en otros países (ver artículos de prensa anexos). La **Entrevistada 8**, por ejemplo, entiende que el «aprendizagem da língua materna pode ser condicionada se o uso dos *Chats* e dos SMS for de tal forma extenso que o falante perca o sentido original da sua língua». Y da el ejemplo de la frase «"Tiveste no cinema?"» en vez de la forma correcta «"Estiveste no cinema?"».

La **Entrevistada 3** dice:

[P]or um lado acho que prejudica, isto porque existe muita gente que já está tão acostumada a utilizar este tipo de comunicação, que, em certas alturas que deve utilizar o Português correcto, engana-se e deixa de desenvolver o vocabulário correcto. Por outro lado, apura o nosso raciocínio a nível da compreensão rápida;

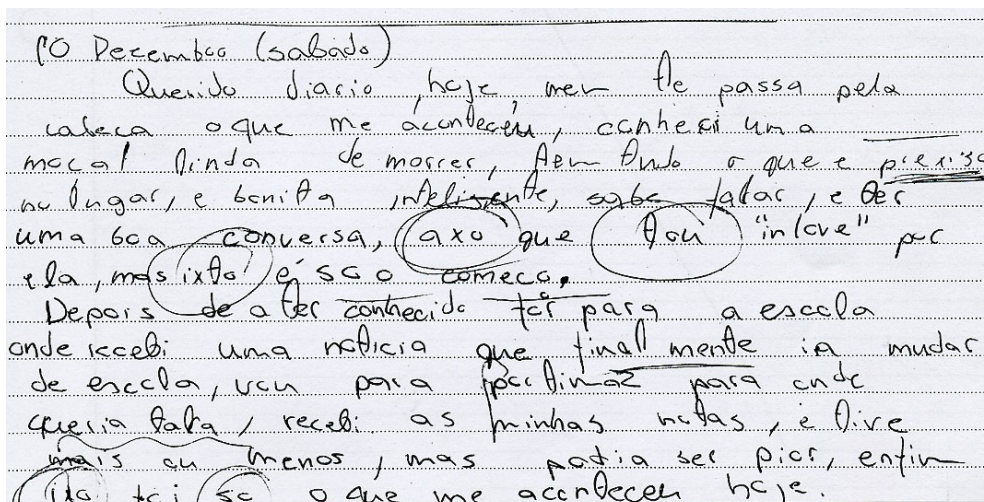
²⁰ Veamos un pequeño extracto de esa obra (Joyce, 1922, Episodio 18 – Penélope) donde se ve, claramente las marcas distintas de la norma: «Monday frseeeeeeeffronnng train somewhere whistling the strength those engines have in them like big giants and the water rolling all over and out of them all sides like the end of Loves old sweet synnng the poor men that have to be out all the night from their wives and families in those roasting engines stifling it was today Im glad I burned the half of those old Freemans and Photo bits leaving things like that lying around hes getting very careless and threw the rest of them up in the W C».

²¹ George Orwell (1948ª) "fantaseaba" sobre la creación de una nueva lengua, a la cual dio el nombre de "Newspeak" y que serviría los objetivos políticos del dictador descrito en la historia, el famoso "Big Brother".

afinal, em pouco tempo temos de descodificar um monte de mensagens que vêm escritas de uma determinada forma e sempre diferente.

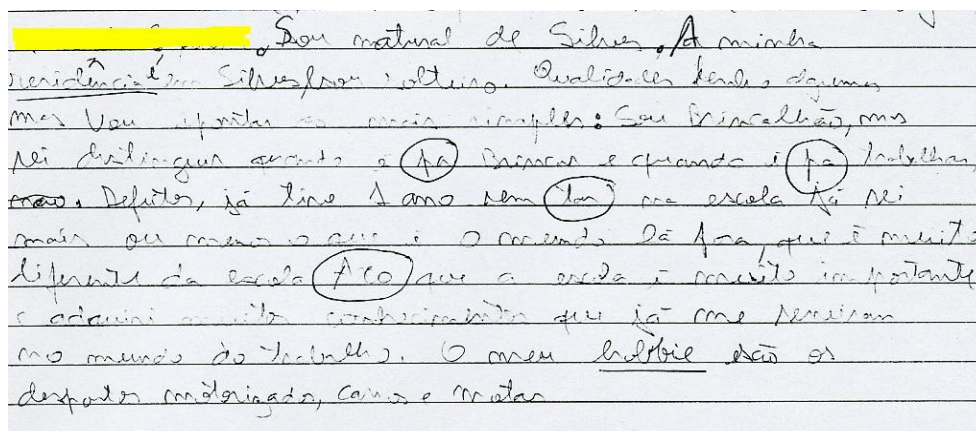
El uso del "chatês" puede, de acuerdo con la **Entrevistada 4** traer "dudas" en la hora de utilizar el Portugués padrón. El **Participante A** del *Focus Group* de **alumnos, Grupo 1**, afirmaba: «eu nunca tive muitos problemas de erros e ultimamente, desde que utilizo mais o MSN, muitas vezes vou escrever e tenho dúvidas se é assim ou não que se escreve».

La **Entrevistada 12** y los **profesores del Grupo 1 (Participante P2)** refieren la utilización de abreviaturas y de estrangeirismos como la más visible consecuencia en el Portugués padrón resultante del uso del "chatês". Los profesores observan que «as regras de acentuação, com estas mensagens, são uma coisa que eles podem estar a esquecer (...) porque estas mensagens não necessitam» y sienten, pues, la presencia del "chatês" en sus clases, sobre todo en los exámenes, trabajos escritos y redacciones, como se muestra en los ejemplos a seguir:



Excerto 1

Examen de Portugués, 10º Año, realizado a 05/12/2005, ESS.



Excerto 2

Redacción para la Asignatura de Ciudadanía y Mundo Actual, CEF Electricistas de Instalaciones T5, realizado a 24/11/2005, ESS.

Chamo-me João [redacted], morei em Faro e tenho 17 anos. Morei mais precisamente em Algoz, numa vila que fica no concelho de Silves. Estudo na Escola Secundária de Silves, no curso de Técnico de Instalações Eléctricas. Escolhi este curso, porque penso que seja o melhor para mim daqui em diante. Pratico desporto ~~futebol~~ (futebol) há 4 anos e sou muito satisfeito.

As minhas melhores qualidades, penso bem, são a jogar futebol (i) não, sou educado, divertido e sou a melhorar algumas coisas com o tempo.

Os meus defeitos ainda não sei quais são, mas acho que eu considero ter aprendido de melhor por ter escolhido este curso e de ter aprendido a jogar futebol. E espero melhorar em alguns aspectos da minha vida, como saber viver neste mundo actual.

Excerto 3

Redacção para la Asignatura de Ciudadanía y Mundo Actual, CEF Electricistas de Instalaciones T5, realizado a 24/11/2005, ESS.

No es solamente en Portugal, sino en todo el planeta, que se observa este fenómeno, como se puede comprobar a través de la lectura de la prensa (anexos) y de otros textos (Kasesniemi y Rautiainen, in Katz e Aakhus, 2003: 183-184). Vease el ejemplo que enseguida se reproduce, contando un caso pasado en el Reino Unido:

Inovação Aluna Escreve Composição em Linguagem "SMS"

"My smmr hols wr CWOT. B4, we used 2go2 NY 2C my bro, his GF & thr 3:- kids FTF. ILNY,i's a gr8 plc". Este é apenas um excerto da composição escrita por uma aluna inglesa de 13 anos sobre as suas férias de Verão.

Perceber o texto, escrito em linguagem "sms" - o sistema "short message system" utilizado nos telemóveis - torna-se difícil, se não impossível, a quem estiver menos familiarizado com este código. Atónito, o professor que tinha pedido a redacção bem se esforçou por tentar compreender: "Não queria acreditar no que estava a ver", contou ao "Daily Telegraph", citado pela Reuters. (...)

Excerto 4

Periódico PÚBLICO, martes, 04 de marzo de 2003

<http://www.saladosprofessores.com/modules.php?name=Forums&file=viewtopic&t=1766> (visionado el 21/06/2004)

Esta preocupação de los docentes de mi país se manifiesta muchas veces en la comunicación social. Recelan que el idioma portugués sufra un impacto negativo; se quejan – porque los pude escuchar en mis 12 años de carrera docente – que se escribe peor, que no hay cuidado con los acentos y con la puntuación, que no se profundizan las ideas ni la correcta articulación de las mismas (Gradim, 2006: 41).

Los **alumnos**, inclusivamente, entienden que cada vez más aparecen este tipo de marcas en las aulas (**Grupos 1, 2 y 4**, respectivamente):

G – Já usei [chatês nos testes] sem querer (...) e o professor de Matemática disse-me: -"O que é isto?!..."

A – Há uma colega na minha turma... Ela engana-se muitas vezes e coloca isso e tenho um caso de um colega meu no 9º ano que fez um teste todo em "chatês", mas é que todo!!!!.... (...)

E – Eu também tive esse problema foi no ciclo, quando parti o braço. Fiz um teste de Francês no computador e mesmo em Francês o "non" era um n e montes de abreviaturas... [risas] E depois, não se punha vírgulas, pontos finais...

J – Eu uso muitas abreviaturas!

ES – Usa? E quando escrevem fora do chat, do MSN, também usam?

J – Sim, num teste de Português [risas]! (...) Na composição escrevi "porque", "como"... Foi só isso. (...) Ah, mas no meu caderno é só abreviaturas!...

ES – Nos vossos apontamentos não usam nada?

Q – Sim, às vezes, porque é mais rápido.

N – Sim, para conseguir apanhar tudo!

ES – E na vossa turma têm algum colega que já tenha utilizado em algum trabalho, se tenha esquecido?!... Num teste?!...

O – Eu! [risas] Num teste, a Biologia, que utilizei a abreviatura de "que" (...) Fiz e só depois, quando recebi o teste, estive a ler é que me apercebi que tinha feito aquela abreviatura!

N – Eu, também, nos testes de Português usei uma vez, numa composição. Já estava um bocado à pressa e usei nos "nãos" e nos "quês", mas não me descontou! E acho que não devia descontar, porque são abreviaturas que nós usamos tanto na Secundária – e então nas Faculdades, é essencial usarmos! -, que acho que deviam ser aprovadas em relação aos testes (...). [risas]

Q – Eu acho que não tem muita lógica, porque então, a Português, vamos estar a escrever textos, e composições e testes com abreviaturas?!... Não faz sentido!

Todavía, también los alumnos participantes en este estudio, cuando se les presentaron los ejercicios del Guía que incluían el "chatês" y expresiones de jerga, han manifestado no sentirse completamente "confortables", expresando ese sentimiento a los docentes y revelando que no hacía parte de sus concepciones la inclusión de esta modalidad de discurso en el contexto/situación de "aula".

Pero mis entrevistados dicen que la norma, el idioma padrón no será solamente perjudicado por el uso de este nuevo código, sino por alteraciones de los hábitos de lectura

y estudio de los jóvenes, que son considerados, incluso, como la única forma de corregir/disminuir los efectos del "chatês", como adelanta la **alumna Participante E**, del **Grupo 1**: «[A] única técnica para corregir será mesmo ler um livro».

Otro punto de vista, que nos parece ser uno de los más consistentes en lo que toca a la existencia o no de una "intromisión" del "chatês" en el idioma portugués, es lo que manifiesta el **Entrevistado 2**:

[N]os casos em que não existe (...) domínio da Língua Portuguesa e as pessoas partem para variações da mesma, é natural que haja confusões em relação a como escrever determinadas palavras, devido à incapacidade de compreender o que é correcto ou não, ou mesmo por distração (devido ao hábito de escrever de determinado modo)!

Araújo (2003), en su texto del periódico Público, cita Mário Vilela, que confirma esta idea, cuando afirma: «Não se trata de um processo criativo, mas de falta de conhecimento». Esta falta de conocimiento conectada a la necesidad de rapidez y de simplificación, reforzada por el impacto enorme de los medios de comunicación audiovisuales, contribuyen para que utilizaciones menos correctas puedan surgir en el idioma padrón. **Quien no sabe escribir o hablar correctamente su idioma – o sea, quien no tiene un vocabulario razonablemente extenso, no domina las reglas de sintaxis, no aplica las reglas de la ortografía -, es mucho más permeable al uso de este código, pero es, igualmente, más permeable a la introducción de expresiones coloquiales, de jerga y regionalismos en las producciones textuales (o inclusivamente en situaciones de comunicación en las que se utiliza el lenguaje oral) de carácter más formal.** Esto tiene una conexión con lo que afirma Carvalho (1998: 106 y 113) y que está relacionado con los estilos de aprendizaje (el modo como los alumnos encaran y reaccionan a los estímulos que tienen el objetivo de promocionar el aprendizaje) y con el conocimiento previo acerca de los temas/contenidos a analizar. Se puede deducir del análisis de esta autora que los alumnos metódicos y organizados que poseen más conocimientos previos sobre un dado tema, tendrán mejores resultados.

Esta afirmación puede ser comprobada considerando los datos siguientes:

- Cuando se realizaron los ejercicios que están en el Guía, los alumnos con más dificultades en la asignatura de Portugués y, luego, con peores clasificaciones, tuvieron más problemas en alcanzar los objetivos propuestos, sobre todo los que se relacionaban con la corrección sintáctica/ortográfica de los textos presentados en "chatês".
- Estos alumnos manifestaron haber interiorizado ya algunas de las expresiones que más se utilizan en el "chatês" (sobre todo las que tienen un

origen en la reproducción del sonido, como las expresiones "tu" en vez de la forma correcta "estou"; la presencia de la K o el uso de la X en vez de la S o de la CH). Esa interiorización les impidió de corregir las referidas expresiones, mostrando que las consideraban adecuadas a la norma del Portugués padrón; utilizaron menos y de modo más incorrecto la puntuación y los acentos gráficos. Veamos algunos ejemplos extraídos de esos ejercicios:

1- Para mim nem sempre eh janeiro
O sol também pode brilhar
deixarei de tar ~~tar~~ deprimido
se o amor ~~me encontrar~~

Se a primavera chegar
E o amor me encontrar
Então o sol vai brilhar
E eu vou sorrir a valer

Excerto 5

Redacción para la Asignatura de Portugués, CEF Electricistas de Instalaciones T5, realizado a 10/01/200, ESS

Venho por este meio comunican ~~me~~ a vossa ex.ª, que no passado dia dirigi-me à secção de águas da câmara para reclamar uma factura que não estava connecta. No local fui obrigada a esperar, visto que a funcionaria demonstrava muito a exença a sua função e quando finalmente chegou a minha vez e fiz a reclamação, a funcionaria Maria Silva respondeu-me mal, insultando-me e dizendo que a factura tava bem. Resolvi então pedir a um amigo, funcionario da câmara, para que ~~se~~ vi-se o contador e foi verificado que o contador não estava em bom estado.

Não sou disposta a pagar uma factura de agua que não gostei e gostava de ser informada como posso vir a reaver o meu dinheiro.

sem mais assunto de momento
Atenciosamente

Excerto 6

Redacción para la Asignatura de Portugués, CEF Electricistas de Instalaciones T5, realizado a 10/01/2006, ESS

professora quer saber o que me aconteceu? Recebi o papel da conta de água e ia-me dando uma coisa !!! ... 500€ pelos meses de Agosto e Setembro !!!! ... nem queria acreditar e como tenho débito automático fiquei logo sem dinheiro na conta !!!

Fui na câmara para saber o que se passava e fui para o balcão onde se paga a água e tava lá uma fila... esperei 2 horas para me atenderem !!! inacreditável!!! a funcionária era mesmo lenta !!! ... fiquei de todas as coisas mas escrevi o nome dela: Maria Silva.

Bom, mas o mais chato foi o que ela me disse: que se tinham os 500€ na fatura e porque tava assim o eu tinha mais aa que pagar, porque as (pessoas) gastam muito água e depois os outros e que iam ficar sem água em casa... insultou-me e fiquei pasmada!!! ... acabei por nem perguntar como fazer para dar a certeza de que a conta está correcta mas já dei que tanto de pedir que vejam o contador se está a funcionar bem e assim... (um amigo que trabalha na câmara explicou-me, e viu o contador e diz que não está a funcionar bem).

Queria escrever uma carta a contar isto tudo e a reclamar porque não me informaram como deve ser, porque me tinham tratado mal e porque não vou pagar uma conta de água de 500€ que não gastei!!! Porque a policia da câmara está avariada.

Podó ajudar-me ??? não sei como fazer ... se sei que a carta tem de ser para o presidente da câmara de ...
Obrigada professora mesmo!!! Beijos***

Excerto 7

Redacción para la Asignatura de Portugués, CEF Electricistas de Instalaciones T5, realizado a 10/01/2006, ESS.

- Este tipo de marcas aparece mucho más frecuentemente en el discurso de los alumnos del **Grupo 2** (de los *Focus Groups*), que tenía jóvenes (indicados por los profesores) con grandes dificultades en la Asignatura de Lengua Portuguesa. Son ejemplo de esa inadecuación al contexto/situación las siguientes expresiones que utilizaron en las entrevistas, que introducen jerga y incorrecciones gramaticales: «Só atendes “se quereres”!»; «Eh pá, é por isso mesmo (...) utilizo muito! Às vezes olho para aquilo e: - “Eh pá, o que é isto que está aqui?!”....»; «uma cena assim»; «não dou feito daquilo».
- Además, este grupo manifestó una menor capacidad de profundización en las cuestiones propuestas y, si yo pudiera añadir en la transcripción todos los momentos de silencio, las veces en que solamente contestaron por “sí” y “no” y el esfuerzo del moderador para que el diálogo transcurriese con un ritmo interesante y útil, sería muy fácil comprender las dificultades de expresión de estos jóvenes.

- Otro dato a adjuntar a éstos tiene que ver con la duración de la conversación. La misma fue mucho menor que las mantenidas con los otros grupos, sobre todo considerando el número de participantes. Veamos la tabla siguiente:

GRUPO	Nº DE ELEMENTOS DE CADA GRUPO	NOTA MEDIA EN LA ASIGNATURA DE PORTUGUÊS	DURACIÓN DE LA CONVERSACIÓN	Nº DE INTERVENCIONES DE SÍ/NO O DE UNA SOLA PALABRA
Grupo 1	7 (siete)	11,8 puntos	00.43'58"	21
Grupo 2	4 (cuatro)	9,75 puntos	00.24'00"	43
Grupo 3	2 (dos)	18 puntos	00.34'00"	16
Grupo 4	4 (cuatro)	16,5 puntos	00.25'00"	23

Hay, por eso, la posibilidad de que exista un "perfil tipo" de los alumnos que más "mezclan" los dos códigos: el **Grupo 1** considera que son los alumnos más distraídos; el **Grupo 3** menciona «uma pessoa mais desleixada»; El **Grupo 4** considera que no existe un perfil tipo, aunque mencione que «depende da consciência de cada um» y «da capacidade»; El **Grupo 2**, una vez más tiene una respuesta inesperada, considerando que son los alumnos que dominan mejor el Portugués quien usa más el "chatês".

Esta conclusión – que los alumnos con mayores dificultades mezclan más el "chatês" en sus producciones textuales con el Portugués padrón – nace, del mismo modo, de las conversaciones informales mantenidas en el año lectivo de 2005/2006 con los docentes de lengua Portuguesa de la "Escola Secundária de Silves", que frecuentemente me llamaron la atención para eso. Yo también, como docente, pude observarlo. Pero veamos los comentarios de los **profesores** del **Grupo 1**, que considero de gran relevancia:

P3 – Eu acho que depende também dos miúdos, porque estou convencida que se tiver um aluno, bom aluno, ele dificilmente vai utilizar aquilo [el "chatês"] dentro do contexto de sala de aula (...). Um aluno mais fraco, tanto faz! Se sair sai, se não sair também não se preocupa muito!

P2 – Acho que tem a ver com a consciência que os alunos têm dos níveis de língua, isto é, que tipos de linguagem podem utilizar em cada situação. (...) Há outros que têm mais essa consciência, que há determinadas linguagens que não podes utilizar em determinados sítios. Então, esses aí, não utilizam o "chatês" assim.

P3 – (...) Eu noto que um bom aluno, regra geral, ele até utiliza entre eles (...), mas quer em situação de aula ou mesmo fora, se houver outro tipo de trabalho, não os vejo utilizar isso. Um aluno "para o fraco", acho que, como ele não domina a língua, utiliza aquilo que sabe!

Todavía, **no creo que se pueda afirmar de forma definitiva que exista un peligro para la lengua** resultante de esta nueva forma de comunicar, aunque los **profesores**, sobre

todo los del **Grupo 1**, sientan que algunas marcas pueden quedarse, como los extanjerismos.

Segerstad (2002: 262 y 263) dice en las conclusiones de su estudio que los usos hechos de los lenguajes de las CMO son variantes del mismo lenguaje, lo que, según esta autora, no solamente sucede con otras formas y en otros contextos comunicacionales, como resulta de la necesidad de encontrar respuestas para las condiciones particulares en las cuales las CMO ocurren. «One variant does not necessarily exclude other variants, and we do not lose the ability to adapt because we communicate via CMC», menciona la autora. Martin Cooper (Apéndice A), inventor del teléfono móvil, también destaca esta capacidad plástica de los idiomas:

Language is a dynamic thing and not all of the changes are negative. I remind you, however, that the major application, worldwide, of mobile telephony is still speech and speech still uses maternal language.

Santos (2003:145-153) destacó que su estudio no le ha permitido concluir que las manifestaciones de oralidad o las desviaciones de la norma habitualmente vistas en los *chats* no han sido encontradas en los análisis hechos a dos tipos de documentos elaborados por los alumnos de su muestreo: las cartas a profesores y las evaluaciones de la asignatura de Historia, por lo que ha concluido que la influencia de este código es inexistente, excepto si los estudiantes no reciben orientaciones adecuadas y actualizadas de sus profesores de Portugués (esto constituye un tema interesante que se abordará más adelante).

Tagliamonte y Denis (2006) también concluyen que la forma como los utilizadores de los programas de *IM* utilizan el idioma demuestra su «fluid mastery of the full spectrum of sociolinguistic resources in their speech community» y que ese código está fuertemente enraizado en el modelo de la propia lengua, reflejando la misma heterogeneidad estructurada, la misma dinámica y procesos de cambio permanentes que acontecen en la comunidad en la que viven los participantes del proceso comunicativo.

Benedito (2003^o), a su vez, defiende que del «uso prolongado e expandido» de estos códigos «ficarão apenas alguns vocábulos que serão aquisições para a Língua Portuguesa» y que «[n]ão devemos temer estes “acrescentos”, porque resultam da dinâmica que os falantes imprimem ao corpo vivo que é a língua e que não vai tocar na estrutura da mesma». Curioso es el punto de vista de los jóvenes Participantes del **Grupo 1** de los *Focus Groups*:

G – Qual é o Português correcto?! Não sei! Em vez de nos adaptarmos ao Português que já foi feito, não deveria ser a Língua Portuguesa que deveria adaptar-se a nós e ser actualizada?!... (...) As línguas evoluem... (...) Devia era considerar-se isso [o *chatês*] um dialecto... (...) e já evitava haver estes conflitos. (...) Podia, por exemplo,

ser um dialecto social e na escola ensinava-se o bom Português. E eles aprendiam – eles, nós! – na rua o dialecto. (...)

E – É um “anexo” de uma língua... (...) Nós temos a língua Portuguesa, que tem as palavras correctas; depois [risas], na capa ao lado, anexada àquela, é o “chatês” e temos os k’s e temos todas as abreviaturas...

Por todo esto, creo que es indispensable abordar aquí la necesidad de mejorar/aumentar las herramientas de codificación/descodificación de los utilizadores de estos servicios, mejorar su grado de literacia/alfabetización relativamente a estos códigos (Silva, 2001: 771).

5.4 El “chatês” en la escuela

Una de las puertas que tiene que ser abierta para que se pueda analizar este nuevo tipo de código es la puerta de las escuelas (Silva, 2001: 772). El ordenador (y otras herramientas tecnológicas) es, también, una herramienta educativa, «poderoso auxiliar na “mudança do modo como se aprende”, na “mudança das formas de interacção entre quem aprende e quem ensina”» (Silva, 2001: 774).

António Nóvoa (Centro de Referência em Educação Mário Covas, 2003), refiere:

É preciso compreender que as tecnologias da informação e da comunicação transportam formas novas de conhecer e de aprender. Como escreve Manuel Castells, um dos maiores desafios da Galáxia Internet é a instalação de capacidades de processamento da informação e de produção de conhecimento em cada um de nós – e particularmente em cada criança. Mas, continua este autor (...) necessitamos de uma pedagogia nova, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento de uma capacidade autónoma para aprender e para pensar.

Pero esa puerta no se debe abrir de par en par al uso irreflexivo de este tipo de lenguaje, apartando los códigos dominantes, como el Portugués. Ésta es, por lo menos, mi opinión y la opinión de algunos de aquellos con quien hablé, sobre todo los más jóvenes, que son mucho más radicales que yo – como pude percibirlo en las entrevistas – y que no miran con “buenos ojos” la introducción de este código en las aulas o en los manuales escolares. Mírese lo que dice la **Entrevistada 8**:

[P]enso ser uma boa ideia usar este tipo de linguagem para motivar os alunos. (...) Contudo, acho que o deve ser feito com moderação. Os alunos devem saber distinguir o que foi feito para os motivar e o verdadeiro objectivo de uma aula.

Para além do mais, o uso exagerado daquela linguagem na sala de aula pode vir a provocar a sua banalização e perda de sentido inicial.

Es necesario, pues, trabajar para que tanto los profesores como los alumnos adquieran competencias que les permitan ser mejores utilizadores de estas herramientas (Silva, 2001: 776) y de esa forma, quizás se consiga que mejoren la comprensión y el uso del código dominante. Dice Lévy (s.d.: 184):

[A] função principal do ensino já não pode ser uma difusão de conhecimentos, doravante garantida mais eficazmente por outros meios. A sua competência deve deslocar-se para o lado do desafio para aprender e pensar. O docente torna-se um *animador da inteligência colectiva* dos grupos de que se encarrega. A sua actividade centrar-se-á no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: a incitação à troca de saberes, à mediação relacional e simbólica.

También Santos (2003:145) defiende esta idea, cuando afirma:

Este novo gênero, dentre outros, traz a necessidade de se instaurar na escola o estudo das variedades linguísticas, procurando lançar um olhar sem preconceitos ou julgamentos à língua que vivenciamos em nosso cotidiano, com suas diferenças sintáticas, morfológicas, lexicais e fonéticas (...). Essas diferenças vistas como variações e não como erro, podem tornar mais simples o entendimento da necessidade de adequação do texto escrito ou falado às circunstâncias de produção.

El profesor tiene que comprender todas las dimensiones de su papel como educador y, tal como defendía el famoso pedagogo brasileño Paulo Freire (Freire e Nogueira, 1989: 20 y 21), seguir un tipo de **educación no formal**, en la que los hombres adquieren los conocimientos y las competencias necesarios para funcionar en su grupo/cultura y, en el fondo, para continuar estableciendo lazos, compartir, comunicar.

[O] conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo; e é através dessas práticas que inventamos uma educação familiar às classes populares (...) inexistente nessa pedagogia um programa preestabelecido de conteúdos a serem ensinados. No entanto, essas pessoas se ensinam umas às outras (...).

Apuntar el dedo a lo que es cierto o errado no es el camino (Lévy, s.d.: 27-30). Al revés, todos los que trabajan en la enseñanza deben trabajar para promocionar el estudio de estos fenómenos, de modo a garantizar que es dentro de la escuela, dentro del aula, bajo su supervisión y beneficiando de su formación técnica y pedagógica, que los alumnos, después de un trabajo de análisis y estudio de la adecuación del lenguaje al proceso

comunicacional y a todos sus elementos, comprenden/definen lo que es útil y adecuado a cada situación/contexto (Segerstad, 2002: 262). En el fondo, lo que se impone es hacer una reflexión sobre todo esto, para que las prácticas puedan ser mejores y más estimulantes, tanto para profesores como para alumnos. Aproximar estos dos grupos para que exista una mayor comprensión mutua (como menciona la **Entrevistada 13**), sin prohibir, pero estimulando el espíritu crítico, podrá ser la llave que salvaguarde la puerta de la enseñanza y garantice el suceso.

Así nació la idea de poder utilizar el "chatês" en las aulas de Portugués, como una herramienta para enseñar las normas/reglas padrón del idioma. Partiendo de la idea de que todo suele ser pedagógico, se propugnó la aplicación de una serie de ejercicios que abordasen las cuestiones esencialmente conectadas con la utilización de las reglas de ortografía, puntuación, recursos estilísticos y géneros literarios. La forma como esos ejercicios han sido preparados y las razones por detrás de su construcción serán explicadas en el Cap. 7. Esos mismos ejercicios han sido aplicados en el aula por los distintos profesores implicados en este estudio (cf. Cap. 2).

Se deseaba, de este modo, mostrar que era posible utilizar el "chatês" como una forma divertida, interesante y motivadora de aprender la lengua, utilizando como lema la idea de que "con lo errado se aprende lo cierto". Creo que este objetivo ha sido cumplido, ya que tanto el profesorado como el alumnado revelaron en las conversaciones informales mantenidas, así como en los *Focus Groups*, su adhesión a esta experiencia. Todavía inicialmente, me sorprendieron por la forma "dudosa" como miraron, las actividades propuestas, sobre todo los alumnos.

En verdad, por parte de los docentes hubo inicialmente una pequeña resistencia que fue superada²², después de una conversación explicativa en la que se contestaron todas las preguntas hechas sobre la investigación. Solamente un profesor se reveló contra la experiencia, tomó el compromiso de colaborar y, después, terminó no lo haciendo. Además, su comentario inicial, en la reunión ya mencionada, prueba la existencia de un espíritu de total resistencia en una buena parte del profesorado: «Eu não sou professor de "chatês"; sou professor de Português». Curiosamente, era el profesor más joven del grupo (30 años)...

En el caso de los alumnos, esa resistencia también ha sido muy curiosa. Primero, cuando les propuse (a través de sus profesores) la realización de un ejercicio, se quedaron sorprendidos. Estaban acostumbrados a que les censurasen por usar el "chatês" en el aula y, ¿era el propio profesor de Portugués que les proponía un ejercicio con ese código?!... Veamos lo que dicen los **alumnos** de los **Grupos 3 y 4**, respectivamente (*Focus Groups*):

²² No obstante, algunas marcas de resistencia permanecieron, sobre todo en los discursos mantenidos en las conversaciones de los *Focus Groups*, algunas de ellas muy poco obvias para un observador menos atento, como, por ejemplo, el hecho de utilizar constantemente los pronombres demostrativos indicando esta forma de comunicar («aquilo, isto», etc).

M – Foi giro, porque nós nunca pensámos que a professora aparecesse ali com um texto de chatês, porque aquela é a nossa linguagem, a linguagem dos jovens... Foi estranho, mas foi giro.

P – Foi negativo, porque (e eu falo por mim) eu não percebi a maior parte das palavras e, então, se me fizesse um teste com aquilo e eu não conhecesse os textos, eu ficava...Não sabia o que lá estava a dizer! A primeira reacção é sempre um choque (...) ...

Posteriormente, surgió el malestar porque llegaron a la conclusión que no conocían todas las abreviaturas y *emoticons* que aparecían en las producciones textuales mencionadas en los ejercicios (sobre todo los alumnos mayores) o porque las mismas incluían jerga de una forma muy visible (lo que reflejaba puramente la realidad de las conversaciones mantenidas sobre todo a través del MSN, porque siempre las escuché, también en los pasillos de la escuela, donde las tenían los alumnos sin pudor o vergüenza). Este hecho me ha permitido, como anteriormente mencioné, concluir que, a pesar de todo, existe la clara noción de que el discurso debe ser apropiado al contexto/situación de producción. Tómese nota de lo que decían los profesores del **Grupo 1**:

P3 – (...) a relutância não foi só da minha parte, mas foi também da parte deles, que provavelmente utilizam aquilo num determinado contexto, mas que achavam pouco adequado dentro do contexto da aula aquilo aparecer lá. E quase que me senti incomodada, porque não estava à espera. Eu pensei que eles pegassem naquilo e fizessem normalmente e não levantassem nenhuma onda. E quando a dada altura eles começam: -“Então, e eu escrevo isto?” (...)

Los participantes de esta investigación han sido unánimes en destacar la validez de la estrategia como forma innovadora de estudio, exceptuando el **Grupo 2** de los alumnos, precisamente aquél que era constituido por estudiantes con más dificultades en la asignatura de Portugués – hecho curioso - y que no ha sido muy esclarecedor, diciendo solamente que los ejercicios eran interesantes, pero difíciles y sin lógica. Esto me ha hecho reflexionar sobre las causas de esta recusación y cuestionar los profesores en conversaciones informales, pero no llegué a una explicación objetiva. Solamente puedo atribuir esta reacción a la poca capacidad de expresión que presentaban, que les lleva a tener dificultades en verbalizar los pensamientos/sentimientos y, cuando les plantean sus propios errores, tienen una actitud de negación, de rechazo, casi como si quisieran eliminar algo que les podría “comprometer” o “identificar” como “malos utilizadores” del idioma. Los

profesores del **Grupo 1** destacaron, del mismo modo, la validez de la estrategia, advirtiéndole, todavía, que son necesarios cuidados:

P3 – (...) Eu acho que se pode introduzir, pegando aí para ensinar o certo, mas o tirar do nada aquele tipo de exercícios, não pode ser utilizado. Porque eles não percebem e podem por vezes confundir e achar que aquilo poderá até ser a norma e que, ao ser utilizado dessa maneira, dentro da sala de aula, é como se estivéssemos de certa forma a dar um "passaporte", a dizer "podes utilizar, porque eu também utilizo". (...)

P2 – Partir sempre do desvio para a norma... Apresentando sempre a norma, na instrução do exercício: -"Transformem isto, naquilo", porque eles têm sempre de visualizar que têm de utilizar um Português correcto.

También se cuestionaron los jóvenes sobre la relación con el docente y el aprendizaje, considerando la presencia o no de estrategias basadas en teorías educativas que incluyesen las propias experiencias de los alumnos. La expresión más interesante fue la utilizada por el **Grupo 3**, en que el **Participante M** decía que un profesor que utilizase estos métodos era como se «tivesse um cartão para entrar no nosso mundo» y, de este modo, conseguiría mucho más fácilmente, utilizando el "chatês", «estar ligado» a sus alumnos. Los **profesores** miran, igualmente, con gran optimismo estas formas de enseñar y se sienten mucho más cerca de sus alumnos y de sus experiencias; sienten que son mucho más capaces (y por eso, privilegiados) de seguir sus ritmos, así como de incorporar esas vivencias en sus propios conocimientos y aprender con ellos.

Relativamente a los ejercicios desarrollados, los **profesores** los consideraron «muito bem feito[s]», porque los estudiantes fueron capaces de entenderlos, «levar para casa e fazer sozinhos», como mencionó el **Grupo 2**, destacándose, aún, el pormenor de que los mismos tenían que «ver com o conteúdo que eles estavam a dar», lo que les ha permitido mirar el «livro para desvendarem algumas coisas» y comprender claramente las respuestas.

Cuando se les colocó la posibilidad de inclusión del "chatês" en los libros escolares (mostrando que ya existen obras que lo hacen), los **alumnos** consideraron que eso no debería ser efectuado.

VI. CONTRIBUCIONES DEL "CHATÊS" PARA UNA ESCUELA MULTICULTURAL

VI. CONTRIBUCIONES DEL "CHATÊS" PARA UNA ESCUELA MULTICULTURAL

6. Contribuciones del "Chatês" para una escuela multicultural.

6.1 La alfabetización en medios (*media literacy*) como factor de construcción de una sociedad multicultural

La emigración no es un acontecimiento o una tendencia reciente de la Humanidad. Desde que hay registros de la existencia de seres humanos (o homínidos) que se conocen los movimientos resultantes de la necesidad de sobrevivir. Hoy en día este fenómeno gana nuevos contornos debido a la globalización (Pozuelos Estrada, 2007^a: 2 y 2008: 3) y la creación del "pueblo global" (de que hablaba MacLuhan), que genera y amplía la multiculturalidad de nuestra civilización, gracias a la intervención de las nuevas tecnologías de la comunicación, a la reducción de las distancias, a la homogeneización y al surgimiento de un modelo económico promotor de un distanciamiento entre ricos y pobres, primer y tercer mundo, norte y sur: el modelo neoliberal (Pozuelos Estrada, 2008: 4). Si por un lado sucede esto, por otro se busca la singularidad, se intenta ser diferente. Al mismo tiempo se puede, con el recurso a las nuevas tecnologías, estar conectado con todo el mundo, pero solo, en casa, sin hablar o relacionarse presencialmente con otros seres humanos (Castells, 2002, Pierre Lévy, s.d. y Lipovetsky, 1978: 10 y11).

El multiculturalismo resulta de la convivencia de diferentes culturas, pero también se asocia al aislamiento de diferentes grupos, con distintas proveniencias, que genera evoluciones diversas y pocas relaciones de comunicación. En el fondo, las sociedades actuales surgen como puzzles en que las piezas se encajan pero son distintas entre sí (como en el "mosaicos de citas" de Kristeva, s.d.) y, en este contexto de aceptación de las diferencias, surge la educación multicultural, moldada bajo diferentes perspectivas: de tipo folclórico/descriptivo (se hacen actividades puntuales: muestras de danzas, gastronomía, etc. de las comunidades emigrantes); de tipo segregacional (cada grupo aplica sus propios modelos culturales en la educación, existiendo una yuxtaposición de modelos - Pozuelos Estrada, 2008: 7) y de tipo integrador (busca la comunicación y los intercambios), siendo esto último lo que es preconizado como modelo ideal, en el sentido en que el verdadero currículo multicultural debe incorporar la interacción y el respeto/aceptación de la diversidad en plan de igualdad.

Pero, este fenómeno de la educación multicultural tiene contornos aún mucho más complejos cuando hablamos de medios de comunicación, sobre todo, medios de comunicación *multimedia* y que implican acceso a una cantidad incontable de mensajes, producidas por personas muy distintas en sus orígenes, educaciones y culturas y que suelen estar conectadas, en tiempo real (MSN/*Chats*). Implican, igualmente, la constatación que las

condiciones de acceso a los mensajes no son iguales, ni entre los varios países, ni entre los segmentos de edad, ni entre ricos y pobres, creando la paradoja de que, como afirma David Buckingham (*apud* Bevort, Jacquinet-Delaunay y Souyri, *in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 38), coexistan situaciones en las que los medios reduzcan desigualdades o, al contrario, las amplíen. No hablamos solamente de una cultura, sino de distintas culturas, que están presentes en lo que unos definen como una *cultura de convergencia* – la cultura mediática (Kahn, *in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 17), que implica, necesariamente, el pluralismo en los medios como prerequisite para el desarrollo y participación de los jóvenes en la vida social.

Considerando todo esto, podremos decir que, en las sociedades actuales, *Mass media* y escuela son los más importantes canales transmisores de cultura («beliefs, images, concepts and values, which influence the formation of their behaviour, habits, traditions and lifestyles»), como afirmaba Hareb (*in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 126).

Esta conciencia ha conducido no solamente a una reflexión muy intensa sobre lo que es necesario hacer para alfabetizar las poblaciones en lo que concierne a los medios – *media literacy* –, sino sobre las formas como esta alfabetización podrá reducir las desigualdades y promocionar el respeto por la diferencia, o sea, conjugar la necesidad de diversidad y de individualidad de las sociedades contemporáneas. Los expertos alertan para la necesidad de adaptar los *curricula* como forma de promocionar los cambios culturales y apuntan los medios de comunicación como factores determinantes en este proceso (*Paris Agenda*, *in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 51):

Given the development of international exchanges and the globalisation phenomenon, media education should foster intercultural understanding and promote local cultures everywhere.

Media education contributes to people's empowerment and a shared sense of responsibility in society and as such is part of citizenship and human rights education.

Aprender con los jóvenes a utilizar las nuevas tecnologías de la comunicación, así como transmitirles nuestros conocimientos de carácter multicultural y multidimensional y nuestras formas de comprender temas como la Ética o los valores cívicos es absolutamente importante para seguir estableciendo procesos de desarrollo social y un deseo de participación ciudadana. Dice Reia-Baptista (*in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 156 y 157):

Such an approach is absolutely necessary in order to achieve a more developed degree of a global stage of Media Literacy, which, in turn, may contribute

to a better multicultural and multiethnic human understanding. In the context of global communication in (...), such an adequate level of Media literacy is, (...) in fact, rather difficult to achieve without a wide multicultural perspective, but, on the other side, Multiculturalism, (...) is a concept that simply cannot exist today without a strong media component, including its most basic elements of media culture.

La alfabetización en medios es, de este modo, una forma de promover un desarrollo sustentable de sociedades aún más multiculturales. Hay, pues, que tomar medidas que promuevan la reflexión a cerca de ideas que cambien los *currícula*, de modo a que ellos vehiculen una visión global de los problemas y incluyan formas/métodos promotores de esa misma alfabetización en medios válidos para toda la población y dirigidos a una comunidad multiétnica. Cambios metodológicos y curriculares planteados con el objetivo de transformar la cultura escolar y centrarla en «el apoyo, la diversidad de conocimientos y la flexibilidad organizativa y de proceso» (Pozuelos Estrada, 2007^a: 12), pueden ser el camino, así como la formación de docentes. Diferentes dinámicas de aula, la utilización combinada de recursos convencionales (p. ej., libro) y no convencionales (p. ej. «editados, digitales y contextuales (entorno, salidas, visitas, etc.)», Pozuelos Estrada, 2007^a: 13) y la promoción de un «enfoque cooperativo/comunitario, así como una organización más flexible de horarios, espacios y grupos, son estrategias útiles para la creación de esa nueva cultura escolar» (Pozuelos Estrada, 2008: 12).

6.2 El "Chatês": potencialidades de uso para el desarrollo de estrategias de implementación de una alfabetización mediática multicultural

El "chatês" es, como hemos visto, una posible herramienta de trabajo en el aula, sobre todo considerando que lo mismo contribuye para un cambio en las formas como son estructurados los mensajes y sus significados, como dice Krucsay (*in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 197 y 198):

It is only logical in a time when other forms of symbolic meaning are gaining importance that increasingly more young people are reluctant to engage in traditional forms of text. So the subject, be it German, English or French (possibly with the addition of the words 'communication'), should be open to accepting and dealing with other sign systems as well.

El "chatês" tiene características, como código comunicacional, que suelen transformarlo no solamente en una herramienta de transmisión de contenidos gramaticales, sino de contenidos culturales. Quiero decir: el "chatês" se basa en el uso de los idiomas

maternos de quien lo utiliza, lo que lo vuelve, no solamente un trasmisor de mensajes a un nivel explícito, sino un trasmisor de mensajes implícitos, que tienen que ver con visiones culturales distintas y características de los hablantes de un determinado idioma, como dice Krucsay (in Carlsson, Tayie, Jacquinot-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 197): «In our tradition, language has been the main carrier of information and has been studied has the principal means of communication». Los jóvenes **alumnos** que han colaborado en este estudio, sobre todo los del **Grupo 3** destacan, de modo muy sencillo, esas diferencias (cf. Cap. 3) lexicales y semánticas, que espejan multiculturalidad, ya que lenguas/códigos comunicacionales desiguales resultan de/revelan culturas desiguales. Así, el uso del "chatês" nos permite abordar en las clases cuestiones como el universalismo, la globalización y sus consecuencias o como crear/desarrollar formas de comunicar que permitan la aproximación entre distintos pueblos y que, al mismo tiempo, permitan que los mismos muestren sus especificidades culturales.

La presencia de este código podrá permitir, igualmente, la integración de temas como el "imperialismo lingüístico", no solamente en relación al pasado (en la historia de los idiomas se puede hablar del *Latín* como de una lengua al servicio de la política de expansión territorial de los Romanos, así como del portugués y del castellano, que han servido para aglutinar los pueblos autóctonos de sus imperios coloniales), sino en lo que está sucediendo actualmente con el Inglés, una lengua cada vez más universal. Asimismo, podrá, aún, permitir abordar el deseo (y posibles consecuencias), casi tan antiguo como los propios idiomas, de crear una lengua universal (p. ej., el *Esperanto*), que permita una comunicación sin barreras²³. Esta reflexión podrá, igualmente, resultar en la percepción de que las diferencias lingüísticas son propias de las comunidades vivas, que buscan el respeto y la visibilidad; podrá permitir que existan espacios/momentos de interacción cultural y, consecuentemente, de abordaje/desconstrucción de estereotipos menos positivos.

El uso del "chatês", como siendo una herramienta pedagógica utilizada bajo una perspectiva educacional integradora, podrá potenciar la comprensión de los mecanismos de funcionamiento de los medios de comunicación y de sus utilidades por parte de la industria de contenidos. Comprender esto es dotar a los ciudadanos de poder (*empowerment*) y es cada vez más importante, ya que las comunidades son cada vez más multiculturales, pero los mensajes transmitidos por los medios no respetan, todavía, esa diversidad.

En este sentido, el uso del "chatês" podrá ser una estrategia más, no solamente para el desarrollo de una escuela multicultural, sino para la implementación de una alfabetización mediática multicultural, que respete la diversidad de visiones y desencadene en los individuos un conocimiento más grande de sus sociedades, siendo que más conocimiento

²³ En la Biblia, cuando se relata el episodio de la Torre de Babel se ve en él una pérdida para la Humanidad, un castigo que impide una comunicación global, total.

será, en principio, el garante de un desarrollo más armonioso y sustentable de las sociedades, tal como proclamó la UNESCO para la década de 2005-2015, permitiendo que los alumnos desarrollasen competencias de relación con puntos de vista distintos, desconstruyéndolos/reconstruyéndolos y cuestionándolos con autonomía. Como dice Krucsay (*in* Carlsson, Tayie, Jacquinet-Delaunay y Pérez Tornero, 2008: 198 y 199):

We increasingly need methods such as *dialogue, cooperation*, considering *creative effective elements* as equal partners along side the cognitive aspects.

Sustainability in education means providing our students with skills and abilities that not only make them fit for professional life but enrich them both individually and socially.

VII. CONSTRUCCIÓN DE LA "PEQUEÑA GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DEL 'CHATÊS' EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS

VII. LA CONSTRUCCIÓN DE LA “PEQUEÑA GUÍA RÁPIDA PARA EL USO DEL “CHATÊS” EN LA ENSEÑANZA DEL PORTUGUÉS”

7. La construcción de la “Pequeña Guía Rápida para el uso del “chatês” en la enseñanza del Portugués”

Se ha visto ya en Cap.s anteriores que se puso en práctica un plan de aplicación de ejercicios basados en ideas relacionadas con un hecho central: los jóvenes, con la ayuda de sus profesores, participarían de una forma más dinámica y activa en el proceso de construcción de su propio saber, responsabilizándose mucho más, asimismo, por sus propios aprendizajes y pudiendo, por eso, volverse autónomos en la aplicación de las capacidades y competencias desarrolladas.

Esta idea está conectada con los principios del Constructivismo como teoría/modelo pedagógico, desarrollado por pensadores como Jean Piaget, Lev Vigotzky o Jerome Bruner, entre otros²⁴.

Brevemente, podremos afirmar que el Constructivismo presupone que el conocimiento es fruto de una elaboración – o, considerando el origen de la expresión, de una CONSTRUCCIÓN – o sea, es el resultado de un proceso interior (de pensamiento) en el que el sujeto da una significación a distintas nociones/situaciones/hechos, relacionándolos entre ellos. Cada uno de nosotros atraviesa este proceso que nos permite, después, poner en práctica estrategias intelectuales de recurso a conocimientos, que serán útiles siempre que se vivan nuevas situaciones y problemas, que obliguen/impliquen nuevos aprendizajes. El conocimiento estará, así, en permanente construcción, pues cada vez que el sujeto actúa sobre su entorno va adquiriendo conocimientos e integrándolos, si así lo podemos decir, en su “repertorio”. A este proceso Piaget dio el nombre de **asimilación**. Actuando sobre su entorno, el sujeto construye una imagen de lo mismo, ajustándola a sus conocimientos previos y, al mismo tiempo, transformándolos, generando un proceso constante e interminable de transformación. A este ajustamiento, Piaget dio el nombre de **acomodación**. Por otro lado, los aprendizajes son condicionados, igualmente, por el estado de desarrollo psicológico/fisiológico de cada uno, permitiendo que, en distintas fases, se establezcan relaciones diferentes entre significantes y significados, que se van volviendo más complejas con el progreso del desarrollo psicofisiológico²⁵.

²⁴ Jaques Derrida, Michel Foucault, Gaston Bachelard, Howard Gardner y John Dewey (ya mencionado anteriormente) han sido constructivistas. Todavía, sus perspectivas ofrecen variaciones sobre la forma como se analiza el problema de la aprendizaje (por ejemplo, Foucault centra trabajos en las cuestiones del lenguaje) y como lo que se pretende en este trabajo es solamente dar una perspectiva de los principales principios de este modelo solamente nos referiremos a los teóricos anteriores.

²⁵ Piaget establece varias fases/etapas de desarrollo: sensoriomotor (0 a los 18/24 meses, aprox.), preoperatorio (de los 2 a los 7 años aprox.), operatorio concreto (de los 7 a los 11 años, aprox.) y formal (de los 10/11 hasta los 15/16 años).

En las teorías de Vigostky se refleja una visión marxista del mundo. Para él, el ser humano se forma en un proceso en que la Historia y la sociedad tienen un papel central. No obstante, cuando el ser humano no tiene, todavía, conciencia de este hecho, demuestra actitudes espontáneas; a partir del momento en que percibe que posee conciencia, o sea, capacidad para reflexionar sobre sus relaciones con los demás y la naturaleza, sus acciones dejan de ser espontáneas y pasan a ser sociales, siendo el aprendizaje el resultado de la interiorización mental de una constante relación entre el interior y el exterior de los individuos. O sea, este autor da especial relieve a la idea de que la interacción social influye el aprendizaje (Carvalho, 1998: 7).

Otro teórico constructivista, Jerome Bruner, también considera que el aprendizaje es un proceso activo, en el que, quien aprende, construye nuevos conceptos basados en sus conocimientos actuales y pasados. En verdad, Bruner sugiere en su trabajo que la capacidad intelectual del ser humano se desarrolla por etapas, a través de cambios graduales en la forma como la mente va siendo usada por cada individuo. Por eso, para que el proceso de aprendizaje tenga suceso, es necesario, según este autor, tener en consideración algunos principios básicos: **en primer lugar**, que el proceso de transmisión de conocimientos debe preocuparse con experiencias y contextos que contribuyan para que el alumno tenga deseo y sea capaz de aprender (Bruner, 1960: 14 y 80, *apud* Smith, 2002). **En segundo lugar**, el proceso de aprendizaje tiene que ser estructurado de modo que los conceptos sean fácilmente aprehendidos por los alumnos, desarrollando "currículos en espiral", o sea, que permitan que las ideas principales/básicas sean abordadas repetidamente, de modo que los estudiantes las vayan entendiendo en su total complejidad y relacionándolas con otras siempre que su capacidad de comprenderlas aumenta. **En tercer lugar**, Bruner propone que el aprendizaje sea pensado de modo a facilitar la extrapolación y la búsqueda de soluciones, conduciendo los alumnos a una exploración de los temas que vaya más allá de lo que les fue enseñado por su profesor, valorizando, así, conceptos como la "intuición" y el "análisis".

En el fondo, casi podemos decir que el profesor (en la perspectiva constructivista), para cumplir su papel completamente, tendrá que estimular sus alumnos a descubrir por sí mismos, proporcionándoles momentos de franco y dinámico diálogo, en los cuales la información es transmitida/"descubierta" de acuerdo con sus capacidades o su estado de desarrollo y teniendo en consideración su contexto social, histórico, económico, etc. Deben ser criados ambientes de aprendizaje estimulantes y dar múltiples perspectivas de análisis de los temas, de modo a contextualizarlos (Carvalho, 1998: 14).

Entre las corrientes constructivistas modernas están algunas teorías pedagógicas ya mencionadas anteriormente (en la Introducción), entre ellas la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva, la Teoría de la Acción Situada y la Teoría de la Instrucción Acorada.

La Teoría de la Flexibilidad Cognitiva fue desarrollada por Rand Spiro y otros investigadores de la Universidad de Illinois (EUA) y es una teoría general del aprendizaje, de la enseñanza y de la representación del conocimiento. Tiene como metáfora central el "atravesar cruzado de un paisaje", inspirado en la obra "*Investigações Filosóficas*" de Wittgenstein (filósofo del siglo XX, que trabajó las cuestiones del lenguaje) y que consiste en una posibilidad de aprendizaje basada en lecturas cruzadas de contenido, destinándose, sobre todo, a la «aquisição de conhecimentos de nível avançado, em domínios complexos e pouco-estruturados», como destaca Carvalho (1998: 140). Según Spiro, el procesamiento de contenidos bajo múltiples perspectivas intelectuales suele contribuir para el desarrollo de estructuras cognitivas que sean suficientemente flexibles para que las utilicen en diferentes contextos, lo que va a permitir una mayor elasticidad en la forma como el conocimiento es estructurado y, a su vez, mejorar la resolución de problemas distintos. En resumen, lo que se propone es que los «aprendentes» (es así que Carvalho se refiere a los que participan en el proceso de enseñanza con el objetivo de aprender) van analizando una serie de casos (que pueden ser extractos de películas, de libros o relatos de acontecimientos, o sea, algo que tenga una relación directa con el mundo concreto y real – Carvalho, 1998: 172) y van relacionándolos entre sí (así como los temas/conceptos abordados en los mismos), utilizando la analogía y desarrollando, de ese modo, una más amplia capacidad de comprensión de situaciones complejas, o sea, la mencionada flexibilidad cognitiva.

Esta teoría se relaciona con otra – la Teoría de la Acción Situada (*Situated Action Theory*), que se fundamenta en la idea central siguiente: cuando la adquisición de conocimiento está relacionada con el contexto físico y social de quien aprende y cuando las actividades concretas son basadas en experiencias del sujeto, el proceso cognitivo es favorecido y los aprendizajes son significativos. Henrik Artman y Yvonne Wærn (1995: 1), definen, de este modo, la forma de enfrentar el proceso de aprendizaje:

Situated Action is a class of theoretical approaches, mainly emerging from social anthropology and sociology, which have in common a general theoretical claim that cognition is situated and cannot be studied and meaningfully discussed without taking context and environment into account. The focus in Situated Action lies on manifest action rather than internal information processing.

Este aspecto, relacionado con la relevancia atribuida al hecho de que el aprendizaje resulta, normalmente, de una actividad, contexto o cultura es determinante para todos los autores que trabajan en el campo del "*Situated Learning*", como Lave, Wenger, Schuman, entre otros y Clancey (1995), que afirma:

Situated learning is the study of how human knowledge develops in the course of activity, and especially how people create and interpret descriptions (representations) of what they are doing.

Artman y Wærn (1995: 4 y 5) destacan que una interpretación de la actividad cognitiva suele surgir solamente cuando se comprenden las circunstancias, el contexto o la construcción que los sujetos hacen de ella, sin olvidar que, en ese análisis, deben estar presentes el ambiente, los otros sujetos y las herramientas (p.ex., el ordenador) que usados, ya que ellos pueden, igualmente, cambiar la forma como el sujeto procesa mentalmente el conocimiento.

Jean Lave y otros autores apuntan algunas ideas preconcebidas y usualmente consideradas como referencias en la preparación de actividades relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje y que son, según estos teóricos, equivocadas y poco propiciatorias de la creación/surgimiento de ambientes facilitadores del aprendizaje, como, por ejemplo: que quien aprende es solamente un sujeto pasivo en la recepción del conocimiento; que las capacidades/conocimientos, para que sean transferidos/aplicados en otra situación tendrán que ser aprehendidos independientemente de sus contextos de utilización. El aprendizaje implica, más bien, la percepción clara de que el mundo, las relaciones y, consecuentemente, las identidades están en permanente transformación, por lo que los sujetos tendrán que implicarse en ese proceso de cambio y en esa relación, ya que el aprendizaje es el resultado del hecho de estar/pertenecer a un determinado sitio/local (Duncan y Leander, 1998-2003), es el resultado de la interacción y de la comunicación (Duncan y Leander, 1998-2003). Estos autores llegan a decir (1995: 13): «There is nothing there if it is not shared with others and every thought is an attempt at sharing».

Por eso, asociado a esta teoría, nace el concepto de "*Communities of practise*", o sea, grupos – formales o informales -, en que los miembros se relacionan porque aprendieron algo en las actividades que hacen en común, existiendo este tipo de grupos en cualquier parte, sea en las escuelas, en las oficinas de trabajo o hasta en el hogar, en la familia (Wenger, 1998: 45).

La verdad es que esta visión del proceso de enseñanza/aprendizaje permite reflexiones sobre el papel de la escuela tradicional y del profesor, considerando que es necesario abrir nuevas perspectivas, de modo a dotarlos de una "cara nueva", más atrayente y eficaz, en un mundo en cambio permanente y con ritmos cada vez más rápidos (Duncan y Leander, 1998-2003 y Knapp, s. d.).

La Teoría de la Instrucción Acorada ha sido desarrollada por John Bransford. Consiste en colocar al alumno frente a una situación problemática: el áncora. Ésta representa una situación a resolver, un problema que pretende que el estudiante se ponga

en la situación en que surja la necesidad de conocer un determinado contenido. El áncora puede ser, por ejemplo, una historia y corresponder a una situación verosímil o real. Al inicio, Bransford creó distintos videos contando historias y jamás presentando temas como si fuera una palestra.

En el fondo todas estas teorías tienen como base algunas ideas comunes, que estuvieron, también, por detrás de las preocupaciones que han motivado este estudio y que llevaron a la creación de una serie de ejercicios y estrategias que posibilitasen el uso del "chatês" en las clases de Portugués. Veamos:

- La primera idea común a todas ellas es la de que la erudición es algo que se construye con la participación no solamente de quien está transmitiendo conocimientos (que tiene, evidentemente, que empeñarse en ese acto para que lo mismo sea eficaz), pero, sobre todo, de quien está aprendiendo nuevos contenidos. Implicar el alumnado en la descubierta de nuevos conocimientos o en la profundización de otros ya adquiridos, considerando que podrán estar en un estado de desarrollo psicofisiológico más avanzado, es determinante.
- La segunda tiene que ver con la idea de que el conocimiento no es algo estático y, luego, que el proceso de aprendizaje también tiene que transformarse, acompañando los cambios contextuales, culturales, sociales de los sujetos implicados en lo mismo. Así, el propio tema de este trabajo es un reflejo de esta idea, proporcionando a los alumnos y docentes un contacto con la realidad/contexto actual y significativo en las sociedades contemporáneas.
- La tercera idea es la de que los participantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sobre todo los alumnos, suelen aprender mejor si se recurre a su propio "mundo", a su "biblioteca personal de conocimientos", a su realidad y experiencia cotidianas, pues la proximidad de los temas y el empleo de estrategias que permitan una mayor proximidad ampliarán el grado de interés y motivación de los estudiantes y, a su vez, tornarán más fácil el labor de los docentes, creando una relación de proximidad entre todos y un espíritu de alegría y satisfacción en la transmisión/recepción de contenidos, guiándoles, a través de la exploración de situaciones/temas reales ("áncoras" fundamentadas en los contextos y vivencias de los jóvenes), para que desarrollen una capacidad de análisis cada vez más profunda, o sea, una mayor flexibilidad cognitiva.
- La compartición de la erudición, el cambio de conocimientos entre docentes y discentes en una situación en que los segundos también muestren sus capacidades específicas en una determinada área en la cual, probablemente, son más entendidos que los primeros, ayudará a que se construyan, igualmente, lazos semejantes a los que Lave y Wenger mencionaban cuando hablaban de

las "*communities of practise*". Además, este hecho ha sido destacado por los diferentes participantes en los *Focus Groups*.

- Este intercambio de conocimientos permitiría que se promocionase una mayor adecuación de la enseñanza a los perfiles de los alumnos y al contexto en que los mismos se encuentran, permitiendo que los profesores saquen partido de las competencias específicas de cada estudiante, mostrándoles que existen conocimientos aparentemente no relacionados con las materias enseñadas, que, cuando analizadas, son útiles para la comprensión de lo que antes se consideraba "monótono", "aburrido", "fastidioso", "tedioso".

La idea de crear un pequeño libro que se utilizase como una guía dirigida a los docentes que desearan emplear el "chatês" tenía, precisamente, como objetivo, motivarlos para la introducción de este tipo de ideas en sus prácticas, proporcionándoles más una opción de explotación de temas que suelen ser poco atractivos para los alumnos, sobre todo los que dicen respecto a la Gramática (Carvalho, 1998: 156):

De este modo, se refiere de nuevo que esta *Pequeña Guía Rápida para el Uso del "Chatês" en el Aprendizaje del Portugués* no será más que una compilación de un conjunto de ejercicios/estrategias/informaciones que, a lo largo de este estudio, han sido aplicados por los profesores implicados en la investigación y que revelaron ser eficientes en la motivación de los alumnos y en el proceso de comprensión del funcionamiento del idioma materno. Se destaca, igualmente, que esta "guía" es un complemento, una ayuda, constituyéndose una estrategia que visa motivar y jamás sustituir otras formas de abordaje (más tradicionales) de las lenguas, pero puede añadir una dimensión/componente de algún modo lúdica y de aproximación entre el profesorado y el alumnado y entre éstos y la realidad, con el objetivo de promocionar el desarrollo de nuevas formas de ver la pedagogía y el aprendizaje (Centro de Referência em Educação Mário Covas, 2003).

7.1 Pasos para el desarrollo de la "Pequeña Guía Rápida para el Uso del "Chatês" en el Aprendizaje del Portugués"

La construcción de este pequeño "guía" ha pasado por distintas etapas, que enseguida se describen:

1. La primera fue el ***análisis de las planificaciones establecidas por los docentes de la disciplina de Portugués***. Han sido vistas sus tablas de programación (estrategias, objetivos a cumplir, textos a analizar, ejercicios a realizar y una previsión del tiempo para hacerlo todo), lo que ha sido determinante para seleccionar los temas que podrían resultar en ejercicios útiles para la investigación.

2. Han sido compilados **diversos materiales** y hechas pesquisas en libros/Internet, de modo a obtener datos que pudieran colocarse en fichas de trabajo, siempre con la preocupación de que las mismas deberían llevar los alumnos a explorar los temas por sí mismos, llegando a conclusiones y siendo capaces de autocorregirse, si necesario. También han sido analizados distintos materiales didácticos (como los producidos: CLEMI/Francia, Instituto de Innovación Educativa/Portugal y Grupo Comunicar/España), buscando inspiración y apoyo para la experiencia, así como el prestigio de estos organismos.
3. Terminada esta fase de reflexión y recolección de materiales, se empezó la construcción de los ejercicios/fichas de trabajo. Todas ellas contienen:
 - **Objetivos:** se hace una breve lista de los principales, con una relación directa a lo preconizado por los docentes en sus programaciones (estas propuestas pueden ser utilizadas por otros profesores y adaptadas a otras situaciones/años de escolaridad/segmentos de edad de los alumnos).
 - **Destinatarios:** se indican los posibles destinatarios de cada ejercicio.
 - **Materiales:** se indican los materiales que podrán no existir en el aula, para que los docentes los puedan preparar con antelación.
 - **Organización del trabajo:** se da indicaciones sobre si el trabajo debe ser hecho en grupo o individualmente, en el aula o como deber (TPC); se menciona el tiempo necesario para hacerlo (a título de indicación).
 - **Palabras llave:** estas palabras (así como los temas a profundizar y los artículos/materiales a consultar) permitirían que los profesores pudiesen orientar el trabajo de sus alumnos, de modo que éstos fueran capaces de hacerlo autónomamente, buscando desarrollar lo que no se ha podido explorar en el aula. Todavía, la mayoría de los docentes dio poca atención a esta información. La han considerado una información contextualizadora y, por lo tanto, no la presentaron a los alumnos como siendo una herramienta de trabajo, ni tampoco la usaron ellos para preparar los contenidos a transmitir. Todavía, se entendió que en una "guía" de este tipo era indispensable, ya que durante la investigación el investigador/creador de los ejercicios podría estar junto a quien los aplicaría, pero después lo mismo no sería posible, es por eso que deben darse orientaciones al máximo. Sería interesante que los estudiantes pudieran utilizar otras herramientas (diccionarios, enciclopedias, Internet, gramáticas, etc.), de modo a tener una experiencia de carácter intertextual.
 - **Temas que suelen ser profundizados:** éstos constituyen sugerencias de temas que se pueden profundizar por cada alumno o colectivamente en la

clase (relacionados con los programas del Ministerio de Educación y mencionados en los manuales escolares).

- **Artículos/materiales a consultar:** son un apoyo para la preparación de clases o para que los alumnos motivados/disponibles para la búsqueda autónoma de datos.
- **Actividad:** describe el modo como la actividad suele hacerse, de manera que el profesorado la entienda/aplique y que el alumnado, autónomamente, pueda interpretarla/hacerla.
- **Conceptos-llave:** son definidos para permitir una mejor contextualización del tema, mencionando, siempre, las fuentes.
- **Notas:** en general, integran más sugerencias metodológicas.

Cuando se prepararon los ejercicios se tuvo en cuenta el tipo de vocabulario utilizado, la construcción de frases cortas, la disposición/composición gráfica, ya que se pretendía que el material, aunque producido en casa con un simple PC y una impresora normal, pudiera ser apelativo y tuviera un nivel de ruido bajo.

Después de preparados, los ejercicios han sido analizados por los docentes que los irían aplicar, siendo oídas e integradas sus sugerencias de cambios, que, en general, se relacionaron solamente con dos aspectos: la duración del ejercicio (los profesores entendieron todos que los ejercicios tenían que ser muy pequeños, de modo a cumplir sus objetivos programáticos) y su grado de complejidad (también, relacionado con la duración, más que con la preocupación de que existiesen dificultades de interpretación/descodificación). Los docentes han sido unánimes (cf. Cap. 5) al considerar la estructura de estos ejercicios adecuada y motivadora, fácilmente descodificable y capaz de permitir la realización de trabajos muy interesantes de investigación individual o orientados por los profesores.

4. La **aplicación de los ejercicios** ha sido de la responsabilidad de los profesores, que han optado por aplicar solamente algunos de ellos (una vez más, condicionados/motivados por el tiempo) y han decidido, igualmente, en función de sus grupos/clases y planificaciones, si los harían en el aula o como deber – TPC. Todos los alumnos fueron anticipadamente informados sobre las razones de la aplicación de estos ejercicios (a través de una carta escrita por mí, leída por los docentes en las clases) y solicité a los profesores que explicasen brevemente el funcionamiento de cada ejercicio, para garantizar que serían correctamente comprendidos. También he contactado a los directores de clase y les informé acerca de este trabajo y de mi disponibilidad para hablar con los padres/tutores de los alumnos. La aplicación transcurrió sin problemas (cf. Cap. 5), todavía se

registró que algunos de los *emoticons* utilizados crearon inicialmente algunas dudas (algo normal, ya que el uso de *emoticons* no es tan significativo como empíricamente se piensa – Thurlow, 2003, Santos, 2003, Segerstad, 2002, Katz y Aarhus, 2003 y Tagliamonte y Denis, 2006).

Fue considerado el aspecto gráfico. Intentó crearse un producto final que tuviera dos características fundamentales: por un lado, que fuera práctico de manosear/consultar, permitiendo una comprensión rápida de su estructura; por otro lado, se intentó crear un documento apelativo, que suscitase el interés y fuera agradable de ver. Por eso se ha preparado un pequeño libro, con temas identificados no solamente en un índice, pero con colores (que se distinguen claramente en separadores con relieve) seleccionados de modo que reflejasen una idea de dinamismo y que fuesen apelativos para adultos y jóvenes, ayudando la lectura, siendo un elemento de redundancia y contribuyendo para enfatizar algunos de los aspectos relevantes del documento.

7. Para terminar, se puede mencionar la integración de una **pequeña lista de *emoticons* y *smileys*** en esta Guía, que incluye sobre todo los más utilizados en los ejercicios/textos de "chatês" ahí reproducidos. Esta lista sirve solamente para facilitar el trabajo de quien consulta este documento y, jamás, para sustituir la pesquisa/consulta de textos más elaborados, organizados y profundizados en este campo, como los escritos por Benedito (2002 e 2003 ^{a, b, c y d}).

VIII. REFLEXIÓN/CONCLUSIÓN

VIII. REFELEXIÓN/CONCLUSIÓN

8. Reflexión/Conclusión

«Una revolución tecnológica, centrada en torno a las tecnologías de la información, está modificando la base material de la sociedad a un ritmo acelerado», dice Manuel Castells (s.d.). La verdad es que la cuestión de la rapidez en la circulación de informaciones es preponderante en las sociedades actuales, postmodernas y contribuyó, como defienden algunos teóricos (Lipovetsky, Vattimo, Virilio, el propio Castells, entre otros) para el cambio de nuestras visiones de lo que debe ser la vida y el relacionamiento humano. La necesidad de rapidez está en la base del surgimiento de los medios de comunicación que sirven de canal a los mensajes de que hablé en este trabajo (y es, también, una de sus principales consecuencias), así como en el surgimiento de un código específico para poder concebirlos. Esta necesidad de llegar rápidamente a todo el lado, de economizar tiempo y espacio en lo que concierne a la transmisión de significados, ha resultado en una abundancia de expresiones identificadas de modo claro en los trabajos de Joviana Benedito. «A nossa memória está, hoje, no disco duro», refiere Rebelo (2003: 34), citando Michel Serres y no pierde la razón; aún más, si pensamos que los jóvenes absorben todo lo que se relaciona con las TIC. Pero la cuestión más importante es la siguiente: estaremos creando una sociedad de “perezosos lingüísticos”, que, ocultados por la obligatoriedad de usar solamente 160 caracteres en un mensaje SMS o de enviar mensajes cortos al máximo a través de MSN, ¿no desarrollan ni valoran la expresividad de los idiomas ni el conocimiento/adquisición de nuevo vocabulario?

8.1 El “chatês” analizado por el sentido común y por los ojos de los investigadores

El ciudadano normal, adulto, con más de treinta años y un nivel cultural/académico superior o medio, siempre que mira las producciones textuales identificadas en este trabajo como parte del “chatês” tiene algunas desconfianzas. «¡Aquello no es portugués!»; «¡No es “lengua de gente!»»; «¡No entiendo nada ni quiero entender!»: son algunos de los comentarios que se escuchan habitualmente y que, a lo largo de esta investigación, pude oír. Revelan una distancia profunda relativamente a las generaciones más jóvenes, grandes dificultades en acompañar el ritmo acelerado de la evolución ya mencionado, la falta de dominio del código y, muchas veces, del propio medio de comunicación, o sea, un nivel de literacia/alfabetización en (algunos) medios bajo. Ese ciudadano normal tiene algunas “convicciones” sobre el “chatês”, que han sido, de cierta manera, una base de partida para la

realización de esta investigación, que me permite, ahora, mirar esta problemática de modo distinto.

Una de esas convicciones del sentido común permite creer que, en lo que respecta a los mensajes producidos en los *Chats*, SMS y MSN, la forma es, muchas veces, más importante que el contenido, o sea, se valora más el aspecto gráfico, la introducción de *emoticons*, *smileys* y abreviaturas, que las ideas que se pretende transmitir. Pero, la verdad es que los investigadores que hasta al momento se han dedicado a pesquisar estas cuestiones y han hecho análisis estadísticos de *corpus* textuales de este tipo de mensajes, son unánimes cuando afirman que el porcentaje de estos "símbolos" no es tan significativo así. Veamos: Else Santos (2003: 62,70 y 80) y Thurlow (2003) mencionan este hecho, destacando que, en los *corpus* estudiados por ellos, la presencia de estas marcas paralingüísticas son lo que de menos significativo suele existir, sobre todo considerando que otras manifestaciones típicas del "chatês" son más visibles, como la puntuación exagerada o, inclusivamente, las abreviaturas/reducción de palabras. Segerstad (2002: 241 y 242) también menciona esto, sugestionando que los símbolos más utilizados son los que más comúnmente se conocen y que la introducción de *smileys* complejos dificulta el acompañamiento y la comprensión del diálogo, idea que se comprobó en este estudio, sobre todo cuando se introdujeron algunos de estos *emoticons/smileys* más complejos en los ejercicios de la "Guía" y los alumnos tuvieron claras dificultades en descodificarlos. Todavía, los utilizadores más jóvenes (especialmente los preadolescentes, como lo pude comprobar por la observación diaria cuando era responsable por un Espacio Internet) son aquellos que, probablemente, podrán contrariar esta tendencia (Santos, 2003: 58 y 60), ya que van adicionando cada vez más *emoticons* a su repertorio (en el MSN más que en el SMS), casi todos en movimiento, que hacen parte de un "glosario" (si así lo podremos llamar) que solamente el utilizador y aquellos con quien usualmente cambia mensajes comprenden/dominan.

Además, el tipo de relación entre los "hablantes/comunicadores" influencia la construcción de mensajes (Segerstad, 2002: 259), como ha quedado claro en la investigación, ya que en distintas ocasiones se constató que los contenidos y tipos de mensajes variaban de acuerdo con sus destinatarios. Y este no es el único condicionante. Mirando a la sincronía/asincronía de estos medios podremos fácilmente entender que el contenido de los mensajes es mucho más "concreto" que reflexivo, porque los utilizadores tienen grandes preocupaciones con la economía de tiempo/espacio y podremos, también, decir que cuanto más síncrono es el medio, más grande es la presión para que el discurso se produzca rápidamente y, luego, son mayores las posibilidades de usar formas más distantes de la regla establecida para la escrita (Segerstad, 2002: 259).

Del mismo modo, el medio/canal utilizado, el grado de conocimiento del idioma materno de cada utilizador, el tipo de tema tratado interfieren en la forma como los mensajes son construidos, haciéndolos tener más o menos abreviaturas, *emoticons* y *smileys*. Además, todos estos factores son interdependientes (Segerstad, 2002: 260). McLhuan decía que «o meio é a mensagem» (*apud* Santos, 1992: 74) y Santos (2003: 47 y 48) menciona la introducción de marcas de distintos géneros textuales en los propios mensajes de los *Chats*, lo que nos permite ver, de acuerdo con lo que se pretende transmitir, un mayor o menor grado de cuidado con la escrita. Esta capacidad plástica del discurso frente a las situaciones/contexto es muy interesante, constituyendo lo que Segerstad (2002: 260) llama la *capacidad adaptable del lenguaje*.

Otra de las convicciones del sentido común es la de que la descodificación se basa solamente en la "asociación", una vez más porque se ve este tipo de producción textual solamente considerando que es marcada por una gran abundancia de abreviaturas y de *emoticons*, o sea, por una presencia del lenguaje icónico. La verdad es que los trabajos de los investigadores - y este trabajo también - nos permiten sacar la conclusión de que la idea de "asociación" no existe exclusivamente en el lenguaje icónico. El lenguaje verbal es, como decía Saussure, arbitrario. Los signos, sean ellos signos exclusivamente verbales o signos que combinen lenguajes distintos, son todos arbitrarios, siendo que los menos arbitrarios de todos son los icónicos, ya que ellos, tal como explicaba Moles (cf. Cap. 3), tienen una fuerte conexión con el objeto/idea concreta que representan. La complejidad que se siente en la descodificación de estos mensajes tiene que con la junción de varios códigos (verbal y visual, para no hablar del lenguaje sonoro – los *ringtones*, la música, etc.) y con la tentación casi permanente de los utilizadores de introducir marcas personales. Lévy (2002) decía algo muy raro:

Estou persuadido que o alfabeto vai continuar a resistir, mas é perfeitamente possível que uma linguagem de imagens animadas ou de desenho animado seja cada vez mais utilizada. Por exemplo, o *Power Point* pretende expressar ideias não apenas com um texto alfabético, mas também através de esquemas, através de cores, etc. e cada vez mais vamos dispor de ferramentas que nos permitem exprimir ideias não apenas através de esquemas fixos, mas também através de imagens que mexem. (...) Há o nascimento de uma nova escrita animada em toda a largura da banda cultural, dos jogos de vídeo até à pesquisa científica, passando pela televisão.

Otra de las convicciones del sentido común está relacionada con la idea de que el vocabulario y la sintaxis del "chatês" son solamente los indispensables para su comprensión. Lo que se comprobó en esta investigación, así como en todos los trabajos relacionados con el tema y mencionados en este texto, es que las frases son, generalmente, cortas y

sintéticas, lo que no significa que estemos frente a una situación de empobrecimiento lexical o de distorsiones de sintaxis. La realidad muestra que esa noción suele ser engañosa, una vez que se perciben variaciones de los niveles de lengua en los discursos: regionalismos, jerga, texto cuidado (cf. Cap.s 3 y 4). Dicen Tagliamonte y Denis (2006):

For every linguistic variable we have studied, Instant Messaging reveals a unique fusion of variants, some formal, some vernacular, and some in between, demonstrating that users pick and choose from all the available variants that a linguistic system has to offer from every register of the language that exists at a given point in time.

Esto nos lleva a pensar en la cuestión de la creatividad. Thurlow (2003) y Segerstad (2002: 263), así como los dos otros autores mencionados, refieren esto mismo, calificando los utilizadores de este tipo de código de creativos y capaces de establecer nuevas significaciones y grafías, creando acrónimos y abreviaturas poco usuales.

8.2 Algunas ideas centrales de este trabajo

Estas nociones manifestadas por el sentido común facilitaron la problematización y delimitación de algunas cuestiones centrales.

Percibir, en primer lugar, la propia naturaleza de esta forma de expresión era muy importante. Si se estructuraba o no como un código que, en términos comunicacionales, permitía que el emisor y el receptor se entendiesen, compartiendo un referencial común.

Creo haber tornado claro que hay un código usado por los utilizadores de estos servicios, un código no completamente original, con características que lo aproximan tanto de los códigos dominantes de los utilizadores (o sea, sus idiomas maternos), como de otros tipos de códigos ya definidos por los teóricos (cf. Cap. 3) y que, si no podemos establecer una "gramática" (una vez que ésta es una compilación muy extensa de normas), es posible al menos identificar algunas reglas básicas y entender, como apuntaba Chomsky (Szabó, 2004), que los utilizadores tienen que desarrollar *competencias* conducentes a una *performance* aceptable en el grupo de utilizadores de los *Chats*, SMS y MSN.

Los investigadores apuntan la idea de que éste será un código híbrido, que mezcla características de los idiomas maternos de sus utilizadores y que, al mismo tiempo, les adicionan factores que tienen que ver con las propias características de la CMO, considerando que, en términos lingüísticos, hay una fuerte tendencia para poder configurarse más como un género textual (Marcuschi, 2002 y Santos, 2003), más que como un "dialecto" (variación regional de una lengua). Más que una moda, el "chatês" tendrá tendencia para afirmarse como una forma de expresión característica de la CMO, con

particularidades tan características y distintivas como los lenguajes televisivo o cinematográfico, p. ej., que suscitaron las mismas dudas y temores en los espíritus más escépticos que, hoy los usan ya. Esas mismas dudas han sido consideradas también relativamente a la escrita alfabética, como sugiere Umberto Eco (2004: 7-13), cuando cuenta la historia escrita por John Wilkins, un obispo y estudioso del siglo XVII, que describía el espanto de un indio americano confrontado con unas palabras escritas en una carta/billete o cuando relataba el siguiente (1996):

According to Plato (in Phaedrus) when Hermes, the alleged inventor of writing, presented his invention to the Pharaoh Thamus, he praised his new technique that was supposed to allow human beings to remember what they would otherwise forget. But the Pharaoh was not so satisfied. (...) We can understand the preoccupation of the Pharaoh. (...) the Pharaoh was instantiating an eternal fear: the fear that a new technological achievement could abolish or destroy something that we consider precious, fruitful, something that represents for us a value in itself, and a deeply spiritual one.

La escrita, porque permitía la circulación/transmisión de ideas y la codificación convencional de sonidos en un soporte físico, tuvo siempre un papel de clasificadora social. En la Antigüedad, sobre todo en las civilizaciones mesopotámicas (Sumeria, por ejemplo) y egipcia, el propio acto de escribir era reservado a algunos – los escribas -, que, muchas veces, estaban conectados con la jerarquía religiosa, relacionando la palabra escrita al divino, al sagrado. Del mismo modo, durante toda la Edad Media, en Europa, el dominio de la escrita estaba confinado casi exclusivamente al Clero; hasta la Biblia subraya esta ligación, sino veamos el texto del Evangelio de S. Juan, 1, 1-4: «No princípio já existia o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava, no princípio, com Deus, tudo começou a existir por meio d'Ele, e, sem Ele nada foi criado. N'Ele estava a Vida e a Vida era a luz dos homens». Esto sigue sucediendo inclusivamente después de la masificación de la escrita (resultante de la "invención" y desarrollo de la prensa por J. Gutenberg), ya que la misma permanece el barómetro del nivel cultural de las sociedades y de los individuos que les pertenecen.

Por eso, siempre que se cuestione su utilización o transformación existirá la tendencia para censurar las "evoluciones" o "novedades" que se puedan introducir, lo que nos conduce, inevitablemente, a otra cuestión fundamental para el sentido común: ¿el idioma portugués estará o no amenazado por el "chatês", poniéndose en peligro su "norma"?

El portugués no está en riesgo (como no lo están los demás idiomas); creo que, como dice Benedito (2002, 2003^c y ^d), Segerstad (2002:262), Thurlow (2003 y 2006) y Tagliamonte y Denis (2006), está, sí, en constante transformación, como todas las cosas de

este planeta, idea comprobada por científicos tan notables como Lavoisier o Darwin y tan bien expresas en lenguaje poética por el inmortal Luís Vaz de Camões, en su soneto *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades* (reproducido de memoria): «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, / muda-se o ser, muda-se a confiança; / todo o mundo é composto de mudança, / tomando sempre novas qualidades. (...)». Además, podemos destacar, una vez más, que la norma de una lengua no pasa de una convención aceptada y transformada al ritmo a que las propias sociedades se mueven y evolucionan. Y los jóvenes lo saben. Recuerdo que en un de los *Focus Groups* creados para esta investigación, uno de los participantes daba el ejemplo de la alteración de la norma portuguesa que permitió que *Pharmácia* pasase a escribirse *Farmácia*. La verdad es que esta percepción de que estamos frente a un fenómeno de permanente transformación de los idiomas suele asociarse al concepto de Dialogismo, desarrollado por el ruso Mikhail Bakhtin, que miraba la escrita como una producción constante y infinita, que cargaba en sí las señales de todos los textos anteriores y todos los que se seguirían, estableciendo una relación directa entre todos los implicados en este proceso. De la misma manera, un texto presupone siempre un contexto, lo que nos permite afirmar la existencia de la Intertextualidad. Según Seixo (1977: 16), la Intertextualidad es un conjunto de relaciones que un texto establece con otros y que, lógica y naturalmente, acaba remitiéndonos, una vez más, a la idea de que las producciones textuales son siempre marcadas por el pasado y presente de los idiomas, perpetuándose un proceso de transformación que no las debe poner en riesgo, sino, enriquecerlas y adaptarlas a las necesidades y características de las sociedades que las usan.

Por todo esto, es necesario estar atentos y buscar entender las tendencias que van surgiendo y las razones que las motivan, de modo a saber distinguir lo que va a permanecer de lo que es efémero para que podamos encaminarnos en el sentido que, colectivamente, nos parezca más provechoso, más correcto. Hay, igualmente, que distinguir y comprender las razones que llevan muchos jóvenes a ser más vulnerables a la influencia que estos códigos suelen ejercer, la fascinación que indubitablemente tienen, sobre todo, si esa influencia resulta de una mala preparación académica y de un deficiente conocimiento del idioma materno. Es necesario identificar los fallos y saber resolverlas, aunque, desde luego, tengamos la convicción de que la tarea es hercúlea y, por eso, casi imposible de terminar...

La comprensión de que los idiomas "viven", evolucionan, no debe impedirnos intentar ser mejores hablantes (en el sentido en que Saussure definía "habla"); no debe impedirnos de ser críticos en relación a nuestras propias producciones y creaciones, porque, al final, por lo menos en estas cuestiones, el Bien y el Mal están al alcance de nuestras voluntades. Lévy (s.d.: 17) afirma:

Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalentes, as técnicas projectam no mundo material as nossas emoções, as nossas intenções, os nossos projectos. Os instrumentos que construímos dão-nos poderes mas, colectivamente responsáveis, temos a escolha nas nossas mãos.

La realidad resulta de la mezcla ("dialógica y intertextual") de distintas interpretaciones y imágenes que los medios nos transmiten; «o mundo verdadeiro transforma-se em fábula» (Vattimo, 1992: 13). Todavía, resulta mucho más, en mi opinión, del uso que nosotros hacemos de esos medios, de la tecnología que está a nuestro alcance, como los ordenadores o los teléfonos móviles.

Nuestra capacidad de mirar lo que nos rodea, de pensar nuestras acciones y sus consecuencias, nos da una habilidad razonable, creo yo, para discernir entre los buenos y malos usos que podemos hacer de nuestras propias invenciones. Nos da, cuanto más no sea, la garantía de que, al menos, vamos cuestionando nuestra relación con el mundo y con los otros. Y pienso que podemos estar de acuerdo con McLuhan (*apud* Santos, 1992: 74), quando defiende que «(...) o que verdadeiramente interessa não é o que a rádio ou a televisão [o los ordenadores y los móviles (?)] dizem. O mais importante é o facto de existirem, trazendo transformações à sociedade».

8.3 Contribuciones de este trabajo

Cuando me propuse realizar este trabajo, al crear el plan de investigación, planteaba algunos de los problemas generales de esta pesquisa: ¿los códigos utilizados por los *Chats*, SMS y MSN están afectando el uso de los idiomas maternos, sobre todo el uso hecho por los jóvenes? Y se esto esta sucediendo, ¿existirá una forma de sacar partido a estos códigos, de modo a mejorar el proceso de aprendizaje en los centros educativos?

Relativamente a la primera cuestión creo que este estudio permitió comprender que la Lengua Portuguesa no está siendo dañada, ya que estructuralmente permanece igual; todavía, la población juvenil, siendo la mayor utilizadora de estos códigos, refleja en sus prácticas cotidianas, en su uso diario del idioma, la intimidad que va creando con ellos, intimidad que se muestra en la introducción de algunas de estas marcas del "chatês" en sus producciones de Portugués padrón, más precisamente, en los textos escolares (demostrada con ejemplos que se recolectaron, con testigos de docentes y mi propia experiencia).

También se ha indicado, en este estudio, que los alumnos con dificultades más grandes en la asignatura de Portugués son, en general, aquellos que más fácilmente utilizan el "chatês" en situaciones/contextos en los cuales no es conveniente que lo hagan (exámenes, TPC o trabajos escolares). Puedo dar como ejemplo de esto el caso de *RAT*

(que es el *nickname*, o sea, el nombre que identifica un determinado utilizador de *Chats* o de MSN, de un utilizador de 17 años, que todavía frecuenta el 7º año de escolaridad y que ya debería estar en el 11º o 12º año). Este joven tiene tantas dificultades de expresión/dominio del Portugués, que cuando utiliza el MSN, inclusivamente, no las consigue sobrepasar, siendo incapaz de descodificar hasta las frases/palabras más triviales, tanto las que corresponden al Portugués padrón como las que son ejemplos clásicos/claros del "chatês". Al mismo tiempo, esas dificultades generan la continuación de los problemas cuando esos alumnos usan ellos mismos o se les solicita que utilicen expresiva y creativamente este recurso, al contrario de los que son más competentes lingüísticamente (en lo que toca a los idiomas maternos) y que revelan más capacidades estilísticas y creativas, incluso cuando utilizan el "chatês".

Esta situación nos permite cuestionar: aunque el "chatês" no sea el responsable por el dominio incorrecto del idioma, todos estos "malos" utilizadores del portugués no estarán cada vez más sujetos a influencias externas, ¿sean ellas cuales sean y aparezcan ellas donde aparezcan?!... El "empobrecimiento" del idioma, su desvirtuamiento, su descaracterización es una temática tan antigua como la propia lengua, lo que no nos debe impedir de reflexionar y perspectivarla considerando las condiciones actuales del sistema de enseñanza y de desarrollo social, cultural y tecnológico. Hay que cuestionar, incluso, el modo como los propios contenidos enseñados en la asignatura de portugués son pensados (p. ej., si las horas dedicados al análisis literario y las pocas horas de análisis gramatical/funcional del idioma son adecuados o no al perfil de los estudiantes, sobre todo en los niveles más bajos del sistema de enseñanza), la formación de los docentes, las cargas horarias que los alumnos tienen y que no les dejan mucho tiempo libre, los hábitos de lectura poco desarrollados, el papel de las familias en lo que concierne al estímulo de esos hábitos, el papel de los medios de comunicación... En fin, hay que pensar en un gran número de factores que contribuyen indudablemente para la existencia del fenómeno.

Aunque no crea que el idioma esté en peligro, no puedo dejar de manifestar, por todo lo que dije anteriormente, que también creo que este código podrá dejar algunas marcas en lo mismo, por lo que entiendo, del mismo modo, que podrá ser útil utilizarlo, para que los más jóvenes puedan entender la norma y el funcionamiento del Portugués de una forma más creativa, más divertida y que podrá llevarlos a entender (utilizando "sus reglas" y entrando en "su territorio"), que todos los géneros textuales hacen parte de la riqueza y diversidad de la lengua, pero que deben ser utilizados en situaciones específicas, existiendo reglas/convenciones socialmente aceptadas en relación a ese uso.

Por eso, las preocupaciones centrales y las cuestiones de investigación establecidas para este estudio han sido:

1. Las tecnologías mencionadas influyen, de hecho, el aprendizaje.

2. Si ellas influyen el aprendizaje, entonces podremos averiguar las formas de sacar partido a ese uso, construyendo una *"Pequeña Guía Rápida para el Uso del "chatês" en el Aprendizaje del Portugués"*.

Las dos hipótesis han sido, cuanto a mí, comprobadas, ya que se entendió que los teléfonos móviles y los ordenadores están permanentemente presentes en la vida de los estudiantes y que, en muchas situaciones, han sido utilizados en la/por la escuela para transmitir, con resultados positivos, contenidos de distintas asignaturas. Sobre todo, el ordenador es un objeto/medio de comunicación de uso cotidiano del alumnado y profesorado y muchos utilizan el MSN, p. ej., para sacar dudas, hacer los deberes y compartir informaciones.

Por eso, nació la idea de crear una *"Pequeña Guía Rápida para el Uso del "chatês" en el Aprendizaje del Portugués"*, que resulta de la aplicación de una serie de ejercicios prácticos, testados por los participantes en la investigación. Creo haber demostrado, a través de los relatos de las conversaciones reproducidos en este informe, que la aplicación de estos ejercicios suele ser una estrategia válida de motivación y de construcción de conocimiento, que promocionará, en los jóvenes, una capacidad crítica más grande, una mayor atención al mundo alrededor y a las actividades en que participan, o sea, promocionará el desarrollo/concepción de herramientas propias, individuales de construcción de sus aprendizajes.

La idea no ha sido, todavía, pacífica, o sea, no existió unanimidad cuanto a su validez, ya que en el grupo de docentes elegidos para trabajar en este proyecto hubo quien se manifestase en disfavor sin comprobarla/testarla. Curiosamente, han sido los docentes más jóvenes que manifestaron esta actitud de rechazo y han sido los mayores que más se esforzaron en colaborar y en comprobar las hipótesis anteriormente mencionadas. Lo que es interesante y, aunque no encuentre una explicación inmediata para este hecho (que, creo, podría ser un tema de investigación futura, de carácter más psicológico), no puedo pasar sin referirlo y destacarlo, ya que ese espíritu me parece totalmente contrario a todo lo que suele desearse/ambicionarse por cualquier docente, una vez que me reveo en una figura de profesor (en el sentido platónico de la idea) que busca permanentemente el conocimiento y su actualización, de modo a poder transmitir sus mensajes de una forma cada vez más eficiente y adecuada a su público. Me reveo en los principios de lo que Paulo Freire (1995: 83 y 1987: 83) ha llamado la "Educación Dialógica":

Defendo uma pedagogia crítico-dialógica (...) apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (...) onde se propõe a construção do conhecimento colectivo articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências do mundo.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

8.4 Fallos/limitaciones de este trabajo

Naturalmente, este trabajo no está desprovisto de fallos/limitaciones, incluso porque quien lo hizo está dando los primeros pasos en este mundo fascinante de la investigación.

Uno de esos fallos/limitaciones tiene que ver con los muestreos textuales que han sido la base de todo el análisis hecho. Aunque sean voluminosos, no han sido, quizás, suficientemente exhaustivos y extensos. Todavía, han sido lo que pude recoger a lo largo de la investigación y he tenido siempre el cuidado de solicitar a todos los participantes la permisión para guardar esos registros o para utilizarlos. Creo que, a pesar de todo, se ha recogido un conjunto suficiente de textos, que permitió un análisis ("*close reading*") interesante y esclarecedor, una vez que los ejemplos son bastante característicos.

Otro de los fallos/limitaciones que algunos podrán apuntar a esta investigación es la inexistencia de tratamiento estadístico de esos muestreos textuales, pero teniendo en consideración que no se pretendía que el estudio fuera de profundización lingüística y sí un estudio destinado a analizar un tema de la pedagogía de la comunicación/alfabetización en medios, se entendió que no existía la necesidad de realizar ese análisis estadístico, que implicaría el uso de *softwares* específicos y que tampoco estaban disponibles. Ése podría, todavía, ser un camino a seguir en una investigación futura, con la ayuda de un especialista en Lingüística.

La observación participante y la pesquisa cualitativa han sido, de este modo, privilegiadas en este estudio, lo que podrá llevar a que algunos apunten la necesidad de análisis de carácter cuantitativo. En este campo, la necesidad más sentida ha sido la de efectuar un estudio más profundizado de los alumnos con más dificultades, de modo a poder compilar datos cuantitativos relativos a la introducción que hacen en sus discursos de expresiones típicas del "chatês" y que no hubo tiempo ni condiciones para realizar. Todavía, se buscó siempre sobrepasar los fallos de datos cuantitativos con el registro riguroso de las observaciones hechas, a través del cambio de ideas y informaciones, no solamente con las fuentes de información/sujetos implicados en la investigación, sino con las lecturas de trabajos de otros investigadores.

En lo que concierne a la Teoría de la Flexibilidad Cognitiva – TFC, existía inicialmente la idea de que sería más fácil aplicarla de forma directa/objetiva en este trabajo, sobre todo, en la construcción de la "*Pequeña Guía Rápida para el Uso del "chatês" en el Aprendizaje del Portugués*". Pero ese proceso no ha sido tan linear. Como ha sido referido, mantuve contactos por *e-mail* con Ana Amélia Carvalho (Universidad de Miño/Portugal),

especialista en este tema. A través de este intercambio de ideas se ha comprendido que los ejercicios de la "Guía Rápida" no estaban completamente estructurados de acuerdo con la TFC. Al final, se ha asociado mucho más este trabajo a la teoría de la Acción Situada que a la TFC, lo que no significa que no quede una "puerta abierta" para una investigación futura, una vez que se continúa creyendo que ese trabajo es viable.

8.5 Tópicos posibles de investigación futura.

Una de las posibilidades de investigación que se ha perspectivado mientras transcurría este trabajo implica el análisis de los comportamientos/usos del "chatês" por parte de los segmentos de edad más bajos (preadolescentes, 9-12 años de edad), ya que en esta investigación que ahora se presenta se puede percibir una mayor tendencia de los alumnos de 10º año para dominar y incluir en sus producciones textuales escolares este tipo de marcas, lo que nos coloca frente a una posibilidad muy interesante de entender cuales son las consecuencias de ese uso relativamente al idioma materno.

También se verifica un interés muy significativo por las redes sociales, traducido en la participación en portales como *Hi5*, por ejemplo. Éste sería otro tema muy interesante de estudiar.

Otra posibilidad de investigación futura pertinente tiene que ver con las diferencias de estilo de escrita entre chicos y chicas. Kasesniemi y Rautiainen (Katz y Aakhus, 2003: 185) apuntan, en su trabajo, la existencia de estilos distintos de acuerdo con el sexo de los utilizadores y, considerando que no ha sido hecho este tipo de análisis en el estudio que ahora se termina, podrá ser interesante hacerlo en una investigación futura.

También la cuestión de la identidad y del sentido de pertenencia a un dado grupo que el uso de este código suele crear y su utilización como forma de responder a la necesidad de "estar con/como los otros", podrá ser un tema de análisis futuro. Además, esta cuestión de la identidad ha sido apuntada por investigadores que estudian los fenómenos asociados a las TIC, como es el caso de Castells (2002: 3 y 26), que destaca las relaciones sociales como siendo definidas «em relação com os outros». Para este investigador, la identidad es el «o processo pelo qual um actor social se reconhece a si próprio e constrói significado, sobretudo através de um dado atributo cultural ou conjunto de atributos culturais determinados» y eso aún más importante ya que «[c]ada vez mais as pessoas organizam o seu significado não em torno do que fazem, mas com base no que são ou acreditam ser»

Después de todo lo mencionado anteriormente, hay que decir que "nuevos mundos" se están abriendo a la investigación relacionada con la CMO, sobre todo si pensamos que todos los días surgen novedades. Veamos: los *blogs* y las redes sociales son, hoy en día, un fenómeno muchísimo popular entre los utilizadores de las CMO, que podrían ser otro tema

muy interesante de investigación. O mírese un *chat* en lo cual se puede establecer una conversación «with a random stranger (who wants to chat with a random stranger)», como se explica en su página inicial (<http://randomchat.free.fr/> y <http://randomchat.free.fr/faq.php>, consultados a 20/07/08), en que se dice: «Modern ways of communication on the Internet often keep people into a group or a community (forum, IRC, MSN, email). A random chat allows the dialog between groups. It's like meeting someone in a train». O, todavía, sitios en los cuales se divulgan videos hechos por sus utilizadores²⁶, como el popularísimo *Youtube* o el "*Current TV*" (un canal americano de TV por cable, creado por el conocido Al Gore, antiguo Vicepresidente de los EUA - <http://www.current.tv/>, visionado el 20/07/08), en que los contenidos son exclusivamente creados por sus telespectadores, que, incluso, llegan a ser pagos por los trabajos enviados.

No puedo terminar sin afirmar que este desafío/trabajo ha sido profundamente enriquecedor cultural y personalmente. El aprendizaje de la paciencia y de la resistencia – física y psicológica -, tanto al cansancio, como a las dificultades y obstáculos de la investigación, me han permitido desarrollar métodos de trabajo y conocimientos que no poseía antes y, sobre todo, rutinas de disciplina, tanto en la observación, como en la organización del tiempo, del trabajo, de la información que me serán, a partir de ahora, muy útiles. La búsqueda del conocimiento no es fácil; «aprender es sufrir», dice un filósofo griego de los clásicos y es pura verdad. No sé, definitivamente, si ahora que estoy terminando este trabajo, puedo dar respuesta a todos los desafíos que yo misma planteé al definir el plan de investigación. Tengo la sensación, al terminarlo (así como en relación a otros trabajos que hago), que respondí menos que cuestioné, que llegué al final con la necesidad de buscar más certezas, pero, también, con la sensación de haberme vuelto una «lectora-modelo crítica» (Eco, 2004: 34-41) más perspicaz y atenta, que buscó y tratará, con mucho más cuidado, de realizar una mejor interpretación de los textos que lee (sean ellos cuales sean), intentando aprehender sus estructuras de modo más claro/profundo/lúcido y considerando que todas las lecturas son fruto de una mezcla del uso y de la interpretación (Eco, 2004: 41). Y, sobre todo, llego al final con la capacidad de comprender por que todos los filósofos, independientemente de la escuela de pensamiento a que pertenezcan y de la época en que vivan, experimentarán/sentirán que pensar/reflexionar es tan esencial. Refuerzo, igualmente, mi convicción de que la Comunicación, el intercambio de ideas, el diálogo es una parte intrínseca de ese proceso como decía Paulo Freire (1987: 79): «[O] diálogo é uma exigência existencial».

²⁶ Que nos hace pensar en el concepto de "*self media*", desarrollado por Jean CLOUTIER (1973) en su obra "*La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self media*", Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Y termino con una esperanza, una vez más, de naturaleza personal/individual: que éste sea solamente uno de muchos trabajos que venga a realizar, a lo largo de una carrera académica, que deseo y que, llena de ilusiones, me hace recordar las palabras del Poeta que más admiro – Fernando Pessoa -, haciéndolas mi lema, esperando jamás desistir de buscar, siempre.

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do Mundo...
Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender... (...)

Caeiro, Alberto, 1914, *O Guardador de Rebanhos*, in Siqueira, Rodrigo de Almeida.

REFERENCIAS/BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2005). "Bell, Alexander Graham". In *Dictionary of Canadian Biography Online*, University of Toronto y Université Laval. <http://www.biographi.ca/EN/ShowBio.asp?Bioid=42027> (visionado el 17/08/07).
- AA. VV. (1982). *Bíblia Sagrada*. Edição Comemorativa da Visita de Sua Santidade João Paulo II a Portugal. s. l.:Verbo.
- AA. VV. (2005). "Chat". In *Webopedia.internet.com*. <http://webopedia.internet.com/TERM/C/chat.html> (visionado el 27/06/07).
- AA. VV., 2005, "Chat", in *Britannica Concise Encyclopedia from Encyclopædia Britannica Premium Service*, <http://www.britannica.com/ebc/article-9360421> (visionado el 27/06/07).
- (2005). "Computer". In *Britannica Concise Encyclopedia from Encyclopædia Britannica Premium Service* vice, <http://www.britannica.com/ebc/article-9361308> (visionado el 1/11/07).
- AA. VV. (2005). "Cellular Telephone" . In *The Columbia Encyclopedia*, <http://www.bartleby.com/65/ce/cellulart.html> (visionado el 29/06/07).
- AA. VV. (2005). "Computador". In *Dicionário Universal da Texto Editora*, Priberam Informática, http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx (visionado el 1/11/07).
- AA. VV. (2005). "Computador". In *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbeta=computador> (visionado el 1/11/07).
- AA. VV. (2005). "Computador" . In *Michaelis – Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, <http://www2.uol.com.br/michaelis/> (visionado el 1/11/07).
- AA. VV. (2005). "Computer", in *Funk & Wagnalls New Encyclopedia*, World Almanac Education Group, http://www.historychannel.com/thcsearch/thc_resource_detail.do?encyc_id=206234 (visionado el 1/11/07).
- AA. VV. (2005). "Computer", in *MSN Encarta Encyclopedia*, <http://encarta.msn.com/encnet/refpages/search.aspx?q=computer> (visionado el 1/11/07).
- AA. VV., 2003, "Computer", in *The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition*, Columbia University Press, <http://education.yahoo.com/reference/encyclopedia/entry/computer> (visionado el 1/11/07).
- AA. VV. , 2001, *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, Ed. Verbo.
- AA. VV. , s.d., *Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española*, 20º Ed. <http://www.rae.es/> (visionado el 25/09/07).
- AA. VV., 1983, *Grande Enciclopédia Larousse*, vol. 1 e 3, Rio de Janeiro: Librerie Larousse, Editora Delta.
- AA. VV., 2005-06, "História da Matemática", in *Departamento de Matemática da Universidade de Coimbra*, <http://www.mat.uc.pt/~jaimecs/hm06/> (visionado el 1/11/07).
- AA.VV., 2005^a, "Abacus", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Abacus> (visionado el 1/11/07).
- 2005^b, "Computer-mediated Communication", in *Wikipedia – The*

- Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Computer_mediated_communication (visionado el 29/06/07).
- 2005^c, "E-mail", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/E-mail> (visionado el 05/07/07).
- 2005^d, "E-mail [português]", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://pt.wikipedia.org/wiki/E-mail> (visionado el 05/07/07).
- 2005^e, "Emoticon", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Emoticon> (visionado el 11/06/07).
- 2005^f, "Global System for Mobile Communications", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/GSM> (visionado el 29/06/07).
- 2005^g, "Harvey Ball", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Harvey_Ball (visionado el 11/06/07).
- 2005^h, "Internet Relay Chat", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=IRC> (visionado el 05/07/07).
- 2005ⁱ, "Instant Messaging", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Instant_messaging (visionado el 19/11/07).
- 2005^j, "Mensagem Instantâneo", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://pt.wikipedia.org/wiki/Mensagem_instant%C3%A2neo (visionado el 19/11/07).
- 2005^k, "MSN Messenger", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/MSN_Messenger (visionado el 19/11/07).
- 2005^l, "Mobile Phone", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Mobile_phone (visionado el 29/06/07).
- 2005^m, "Multimedia Messaging System", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Multimedia_Messaging_System (visionado el 29/06/07).
- 2005ⁿ, "Short Message Service", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Short_message_service (visionado el 19/11/07).
- 2005^o, "Smiley", in *Wikipedia - The Free Encyclopedia*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Smiley> (visionado el 11/06/07).
- ABOUT Business/ Newstream/Arraycomm, s.d., "Martin Cooper - History of Cell Phone", *ABOUT Business* http://inventors.about.com/cs/inventorsalphabet/a/martin_cooper.htm (visionado el 27/06/07).
- Aguaded Gómez, José Ignacio, 1996, *Comunicación Audiovisual en una Enseñanza Renovada*, 2ª Ed., Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz «Prensa e Educación» [1993].
- 2003, *Luces en el laberinto audiovisual: Edu-comunicación en un mundo global*, Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación, Huelva: Universidad de Huelva/Grupo Comunicar.
- 2007, "Media Education in Europe", in *Comunicar*, N° 28, Huelva/Grupo Comunicar http://poseidon.uhu.es:8900/SCRIPT/TC041-06-07/scripts/serve_home (consultada el 17/10/08).
- , s.d., *Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual*, http://www.fisecestrategias.com.ar/1/fec_01_po_aguaded.pdf (visionado el 12/09/08).
- y Sánchez, Jacqueline, s.d., *Aportaciones al Documento de Herramientas en Competencias de Comunicación Audiovisual*, http://poseidon.uhu.es:8900/SCRIPT/TC041-06-07/scripts/serve_home (visionado el 29/11/07).
- y Sánchez, Jacqueline, s.d., *Actividades que detecten niveles de competencias en los*

campos de tecnología, lectura crítica y producción audiovisual,
http://poseidon.uhu.es:8900/SCRIPT/TC041-06-07/scripts/serve_home (visionado el 29/11/07).

- Almeida, Alexandre Cruz, 2003, "Em defesa da língua Portuguesa", in *Liberal Libertário Libertino*,
http://liberallibertarioliberalino.blogspot.com/2003_09_01_liberallibertarioliberalino_archive.html
(visionado el 23/05/08).
- AACS – Alta Autoridade para el Comunicação Social, 1991, Legislação Reproduzida (*Publicação e Difusão de Sondagens e Inquéritos de Opinião/Lei n.º 31/91 de 20 de Julho*),
http://www.aacs.pt/legislacao/publicacao_e_difusao_de_sondagen.htm (visionado el 09/02/08).
- 2003, "Deliberação publicada no Diário da República, II Série, n.º 246, de 23 de Outubro",
pp.16 012 e 16 013, in *ICS – Instituto da Comunicação Social*,
<http://www.ics.pt/verfs.php?fscod=563&lang=pt> (visionado el 08/12/08).
- ANACOM, 2008, *Arquivo dos Relatórios Estatísticos Trimestrais do Serviço Móvel (Serviço Móvel Terrestre)*, Lisboa, <http://www.anacom.pt/render.jsp?categoryId=277786#horizontalMenuArea>
(visionado el 07/07/08).
- Anselmo, Artur, 1998, *Técnicas de Pesquisa – 1º Volume*, Col. Cadernos de Ciências da Informação 3,
Lisboa: Fac. de Ciências Humanas/Dep. de Comunicação Social/Universidade Católica Portuguesa.
- Apple, 2005, "Apple Takes Podcasting Mainstream", in *Press Release Library – Apple*,
<http://www.apple.com/pr/library/2005/jun/28podcast.html> (visionado el 08/12/2007).
- Arnal, J. y otros, 1992, *Investigación Educativa: Fundamentos y Metodología*, Barcelona: Labor.
- Araújo, Celeste, 2003, "Sandwich" Ou Sandes? Não É Essa el Questão, Domingo, 11 de Maio de 2003,
Lisboa: Público, <http://www.fcs.h.unl.pt/deap/sandwich.doc>. (visionado el 09/07/2004).
- Aria Moreira, Manuel y Ortiz Cruz, Manuel, 2000, "Médios de Comunicação, Interculturalismo y Educación", in *Comunicar*, 2000, nº15, Huelva: Grupo Comunicar – Reflexiones, 114-122,
http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/ver_pdf.php?NA=1518&NR=15&OR=118&CC=15-2000-18 (visionado el 17/03/08).
- Brandist, Craig, 2006, "The Bakhtin Circle", in *The Internet Encyclopedia of Philosophy*,
<http://www.iep.utm.edu/b/bakhtin.htm> (visionado el 20/01/2008).
- Baragli, Enrico, 1965, "Incidencia Quantitativa degli Strumenti della Comunicazione Sociale", in
L'apostolato della Comunicazione Sociale, Roma: Centro Cattolico Stampa.
- Barros, Virgínia, Barros Luísa, Pinto, Fernando, 2004, *Teen 3 – Inglês 9º Ano: Nível 5*, 109, Porto:
Porto Editora.
- Barthes, Roland, 1989, *Elementos de Semiologia*, Lisboa: Edições 70.
- BBC News, 2005, *Wordsmiths Hail Podcast Success*, December 7th,
<http://news.bbc.co.uk/1/hi/technology/4504256.stm> (visionado el 08/12/2007).
- Beals, Gerald, 1999, "Biography Of Thomas Alva Edison", in *Thomas Edison's Home Page*,
<http://www.thomasedison.com/> (visionado el 19/11/2007).
- Bellis, Mary, 2005, "The History of the Telephone - Antonio Meucci: Antonio Meucci and the Invention of the Telephone", *ABOUT Business Magazine*,
http://inventors.about.com/library/inventors/bl_Antonio_Meucci.htm (visionado el 17/11/2007).
- s. d., "Selling The Cell Phone", *ABOUT Business Magazine*,
<http://inventors.about.com/library/weekly/aa070899.htm> (visionado el 27/11/2007).
- Benedito, Joviana, 2002, *Que Lingu@ Portuges@ no Ch@t da Internet? (antologia)*, Lisboa:Edições Colibri.
- 2003^a, *Dicionário para Chat, SMS e E-mail*, Famalicão: Edições Centro Atlântico.pt.
- 2003^b, *Dicionário da Internet e do Telemóvel*, Famalicão: Edições Centro Atlântico.pt.

- 2003^c, "A Língua Portuguesa na Internet e no SMS", in *centroatlantico.pt magazine*, Dossier A Língua Portuguesa na Internet e no SMS, 10-11, Maio, Famacão: Edições Centro Atlântico.pt.
- 2003^d, "Uma Nova área de Formação de Palavras", in *centroatlantico.pt magazine*, Dossier A Língua Portuguesa na Internet e no SMS, 16-17, Outubro, Famacão: Edições Centro Atlântico.pt.
- Bentley Historical Library/University of Michigan, 2001, el *University Chronology -- 1899/1900*, <http://bentley.umich.edu/> (visionado el 27/12/2007).
- Blank, Glenn David, 2002-2005, *Conducting el Focus Group*, P.C. Rossin College of Engineering & Applied Science Computer Science & Engineering, Packard Laboratory, Lehigh University, Bethlehem, PA, USA, <http://www.cse.lehigh.edu/~glennb/mm/FocusGroups.htm> (visionado el 11/01/07).
- Brown, John Seely, Collins, Allan y Duguid, Paul, 1989, "Situated Cognition and Culture of Learning", in *Educational Researcher*, 32-42, v. 18, Jan/Fev, <http://www.exploratorium.edu/IFI/resources/Museumeducation/situated/.html> (visionado el 26/08/06).
- Burch, Robert, 2006, "Charles Sanders Peirce", in *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Fall Edition, Edward N. Zalta (ed.), <http://plato.stanford.edu/entries/peirce/> (visionado el 29/07/07).
- Buckingham, David, 2001, *Media Education: el Global Strategy for Development*, el Policy Paper Prepared for UNESCO, Sector of Communication and Information, http://portal.unesco.org/ci/en/files/5681/10346129690Policy_paper_by_Pr_David_Buckingham.rtf/Policy%2Bpaper%2Bby%2BPr%2BDavid%2BBuckingham.rtf (visionado el 12/02/2008).
- 2006, *Media Education In The Age Of Digital Technology*, Paper for the 10th Anniversary MED Congress "La sapienza di comunicare", Rome, 3-4 March, http://www.signis.net/IMG/pdf/Buckingham_gb.pdf (visionado el 22/10/08).
- Caeiro, Alberto, 1914, *O Guardador de Rebanhos*, in Siqueira, Rodrigo de Almeida, "Ficções do Interlúdio – Poemas de Alberto Caeiro", *Fernando Pessoa – Obra Poética*, <http://www.insite.com.br/art/pessoa/ficcoes/acaeiro/207.html> (visionado el 28/09/08).
- 1914, "O Guardador de Rebanhos", in PESSOA, Fernando, 1998 [d.l.], *Fernando Pessoa – Poemas Escolhidos*, 129, 2^o Ed., selecção de Jorge Fazenda Lourenço, Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses, Braga: Editora Ulisseia.
- Canada Research Chairs, s.d., http://www.chaires.gc.ca/web/chairholders/viewprofile_f.asp?id=584&Province_ID=9&University_ID=53&SubjectID=3&DisciplineID=20600&Researcher=I%27E9vy&Date_Announce=&Keyword (visionado el 29/06/2007)
- Candido, Celso *et al*, 1998, *Notice Biographique sur Pierre Lévy*, <http://empresa.portoweb.com.br/pierrelevy/bio.html> (visionado el 29/06/2005).
- Cardoso, Gustavo, Espanha, Rita y Lapa, Tiago, 2007, *E-Generation: Os Usos dos Media pelas Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia – CIES/ISCTE y Fundação Portugal Telecom.
- Carlson, Ulla y The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, 2006, *Regulation, Awareness, Empowerment – Young People and Harmful Media Content in the Digital Age*, pp. 163-181, Göteborg University: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, http://www.nordicom.gu.se/common/publ_pdf/232_Regulation_Awareness_Empowerment.pdf (visionado el 25/11/07).
- , Tayie, Samy, Jacquinet-Delaunay, Geneviève y Pérez Tornero, José Manuel, 2008, *Empowerment Trough Media Education: An Intercultural Dialogue*, Göteborg University: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom/UNESCO/Dar Graphit/The Montor Association.
- Carriço, José António, 1997, *Hard e Software – Curso de Computadores*, Col. ISTE, Lisboa: CTI – Centro de Tecnologias de Informação, Lda.

- Carvalho, Ana Amélia Amorim, 1999, *Os Hipermedia em Contexto Educativo. Aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*, Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- 1998, *Os Documentos Hipermedia Estrutturados Segundo el Teoria da Flexibilidade Cognitiva: Importância dos Comentários Temáticos e das Travessias Temáticas na Transferência do Conhecimento para Novas Situações*, Tese de doutoramento em Educação na área de Tecnologia Educativa, vol. I e II (Anexos), Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, Castelar de, 2004, "Saussure e el Língua Portuguesa", in *VII Semana Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos - Curso de Verão do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*, CIFEFIL: Rio de Janeiro, <http://www.filologia.org.br/visenefil/09.htm> (visionado el 06/08/07).
- Cascais, Fernando, 2001, *Dicionário de Jornalismo: as Palavras dos Média*, Lisboa/São Paulo: Editorial O Verbo.
- Castaño, F. Javier García, Moyano, Rafael A. Pulido y Castillo, Ángel Montes del, 1997, "La educación multicultural y el concepto de cultura", in *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural, <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm> (visionado el 18/03/08).
- Castells, Manuel, 2002, el *Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Vol. I [1996 – 2000, *The Rise of the Network Society*, s.l.:Blackwell Publishers Ltd.].
- s.d., "La Red y el Yo, La Era de la Informacion – Tomo I, Economía, Sociedad y Cultura", in *El Surgimiento de la Sociedad de Redes*, <http://www.hipersociologia.org.ar/catedra/material/> (visionado el 30/12/03).
- Castro, Fernanda Santos de, 2006, *Navegadores na Escola: Identidade Cultural em Tempos de Internetês*, Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, Orientadora: Lodenir Becker Karnopp Canoas: ULBRA, <http://www.ulbra.br/ppgedu/dissertacao.htm> (visionado el 01/03/08).
- Castro, Maria Alice Soares de, 1997, *Netiqueta - Guia de Boas Maneiras na Internet*, Guias de Consulta Rápida, São Paulo/Brasil: Novatec Editora, <http://www.icmc.usp.br/manuals/BigDummy/netiqueta.html> (visionado el 27/06/08).
- Cazeneuve, Jean, s.d, *Guia Alfabético das Comunicações de Massas*, Lisboa:Edições 70.
- Cerrato, Sara Malo, 2006, "Impacto del Telefono Móvil en la Vida de los Adolescentes entre 12 y 16 años", in *Comunicar – Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación: Modas y tendencias Actuales de la Comunicación*, 2006, Dir. José Ignacio Aguaded Gómez, pp. 105-112, vol, 14, nº 27, Huelva: Grupo Comunicar/Colectivo Andaluz de Educación y Comunicación.
- Chareille, Samantha, 2003, "De la Reconnaissance de la Variété Brésilienne du Portugais dans le Cadre du Mercosur", in *Calliope: Journal de Littérature et Linguistique*, Septembre, Bogotá, Colombia, <http://webperso.mediom.qc.ca/~extrudex/articles/lp-bresil.html> (visionado el 06/08/07).
- Christensen, Gerry, 2000, *An Introduction to Mobile Networking*, http://www.uwcc.org/pdfs/mobile_comm_networking.PDF (visionado el 29/06/07).
- Clancey, W.J., 1993, "Situating Action: el Neuropsychological Interpretation (Response to Vera and Simon)", in *Cognitive Science*, 17(1): 87-107, Palo Alto, California, USA, <http://cogprints.org/459/00/128.htm> (visionado el 30/09/07).
- 1995, el *Tutorial on Situated Learning: Proceedings of the International Conference on Computers and Education* (Taiwan), 49-70, Charlottesville, VA: AACE., Palo Alto, California, USA, <http://cogprints.org/323/00/139.htm> (visionado el 30/09/07).
- Coelho, Sónia Múrias Mira, 2001, "Educação, Imaginário e Cultura dos Media: um Desafio", in 2001, *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Chalanges'2001/Desafios'2001*, 149-155, org. Paulo Dias e Cândido Varela Freitas, Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal01/024-Sonia%20Coelho%20149-155.pdf> (visionado el 09/06/2004).

- 2006, *Educação e Imaginário: Outras Redes de Sentido. Narrativas ficcionais e linguagens multimídia*, Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia, <http://repositorium.sdum.uminho.pt/dspace/bitstream/1822/6915/1/tese%20de%20s%C3%B3nia%20coelho.pdf> (visionado el 30/10/2007).
- Colle, Raymond, 1999^a, "El Contenido de los Mensajes Icónicos: Introduction y Capitulo 1^o", in *Revista Latina de Comunicación Social*, número 18, junio, Tenerife: La Laguna, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999gjn/76coll/intro.htm> (visionado el 25/06/04).
- 1999^b, "El Contenido de los Mensajes Icónicos: Capitulo 1, Particularidades del Lenguaje Visual", in *Revista Latina de Comunicación Social*, número 18, junio, Tenerife: La Laguna, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999gjn/76coll/76ananim1/aci1..htm> (visionado el 25/06/07).
- 1999^c, "El Contenido de los Mensajes Icónicos (2): El Discurso Icónico como Totalidad", in *Revista Latina de Comunicación Social*, número 19, julio, Tenerife: La Laguna, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999fjl/63col/ananim2/aci2..htm> (visionado el 25/06/07).
- 1999^d, "El Contenido de los Mensajes Icónicos: Capitulo 3, El Significado Denotado", in *Revista Latina de Comunicación Social*, número 20, agosto, Tenerife: La Laguna, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999eag/51col/ananim3/aci3..htm> (visionado el 25/06/07).
- 1999^e, "El Contenido de los Mensajes Icónicos: Capitulo 4^o, Los Significados Connotados", in *Revista Latina de Comunicación Social*, número 21, septiembre, Tenerife: La Laguna, <http://www.ull.es/publicaciones/latina/a1999dse/39colle/ananim4/aci4..htm> (visionado el 25/06/07).
- 1993-1996, *Curso Optativo de la Escuela de Periodismo de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, http://www.puc.cl/curso_dist/infograf/texto/igraf_1.html (visionado el 25/06/07).
- Compera, 2004, "SMS ou TV?", *Mobilidade Brasil*, 09 de Agosto, nº 18 – ano 2, Direcção de Paulo Henrique Ferreira, <http://www.compera.com.br/Newsletter/mbrasil-ago-04.htm#smstv> (visionado el 27/06/2007).
- Comunicar, 2007, *Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, Dir. José Ignacio Aguaded Gómez, nºs 15 y 28, Huelva: Grupo Comunicar/Colectivo Andaluz de Educación y Comunicación, http://www.revistacomunicar.com/numeros_anteriores/index.php?pag1=15 (visionado el 07/07/07).
- Comrie, Bernard, 2004, "Language," *Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia*, http://encarta.msn.com/encyclopedia_761570647/Language.html (visionado el 21/06/07).
- Cordeiro, Edmundo, 1995, *Foucault e el Existência do Discurso*, Cadernos do Noroeste, vol. 8 (1), 179-186, Universidade do Minho: Braga, <http://www.bocc.ubi.pt/pag/texto.php3?html2=cordeiro-edmundo-foucaultd.html> (visionado el 14/06/07).
- Côrtes Moreira, Sandra Cristina, 2006, «Você Fala "Chatês"?» – *Chats, SMS e MSN: Possibilidades de Utilização de Novos Meios na Aprendizagem da Língua Materna*, Dissertação Final de Mestrado, Orientação de Vítor Reia-Baptista, Faro: Universidades do Algarve e de Lisboa, Ed. Fotocopiada.
- Cortés, Agustín Vega, 2006, *Enseñanza y multiculturalidad*, Rebelión, <http://www.webislam.com/?idt=4389> (visionado el 18/03/08).
- Costa, Giselda dos Santos, 2006^a, SMS: *Um Torpedo Linguístico nas Aulas de Línguas*, Trabalho apresentado no XI Simpósio nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística na Universidade Federal de Uberlândia -MG. Novembro, <http://www.giseldadossantoscosta.cjb.net/> (visionado el 17/5/08).
- 2006^b, el *geração Polegar*, IV Encontro de Pesquisa em Educação - el pesquisa como mediação de práticas sócio-educativas na Universidade Federal do Piauí-Teresina, Dezembro, <http://www.giseldadossantoscosta.cjb.net/> (visionado el 17/5/08).
- Costa, Isabel e Antunes, Rafael G., 2004, "Telemóveis sub-18", in *Sábado*, 16/07/2004, nº 11, pp. 24-28, Lisboa: Presselivre/Cofina-Investec.
- Crocker, Dave, s.d., "Email History", in Stewart, William, 1997-2005, *LivingInternet.com*,

- <http://www.livinginternet.com/e/ei.htm> (visionado el 19/11/07).
- Cronk, George, 2005, "George Herbert Mead (1863-1931)", in *The Internet Encyclopedia of Philosophy*, <http://www.iep.utm.edu/m/mead.htm> (visionado el 08/06/07).
- Dâmaso, Luísa, 2005, "Mulheres são quem mais utiliza SMS", in *Semana Informática*, nº 727, 28 de Janeiro el 3 de Fevereiro, <http://semanainformatica.xl.pt/727/tel/300.shtml> (visionado el 06/06/05).
- Diário de Telecomunicações, 2000, "Martin Cooper - O Inventor dos Telemóveis", *telemóveis.com*, <http://www.telemoveis.com/articles/item.asp?ID=41> (visionado el 05/07/07).
- 2000, "Telemóveis e Boas Maneiras: Use, Mas Não Abuse!", *telemoveis.com*, 13 de Julho, <http://www.telemoveis.com/articles/item.asp?ID=33> (visionado el 27/06/07).
- 2001, *O SMS, el Voo de Pássaro: Vectores Chave do seu Sucesso*, 16 de Julho, *telemóveis.com*, <http://www.telemoveis.com/articles/item.asp?ID=194> (visionado el 29/06/05).
- 2001, "Quando o telemóvel peca. Guia de etiqueta para utilizadores e interessados", *telemoveis.com*, 1 de Fevereiro, <http://www.telemoveis.com/articles/item.asp?id=92> (visionado el 27/06/07).
- 2003, "Telemóvel celebra hoje 30 anos", *telemóveis.com* <http://www.telemoveis.com/news/item.asp?id=17419> (visionado el 05/07/07).
- 2003, *Pelos caminhos das SMS's*, 28 de Março, *telemóveis.com/Webware*, <http://www.telemoveis.com> (visionado el 29/06/07).
- Darlington, Roger, 2005, "Fascinating Facts and Figures About all Aspects of the Information Society – Mobile Telecommunications", in *Roger Darlington's Homepage*, <http://www.rogerdarlington.co.uk/FFF.html> (19/11/07).
- Dias, P., 1999, *Comunidades de Aprendizagem na Web*, Comunicação apresentada na 1ª Conferência Internacional CHALLENGES'99, Braga: Universidade do Minho, 12-14 Maio
- Dewey, John, 1936, *Democracia e Educação*, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Duarte, Aristides, s.d., "Francisco Fanhais", in *Vilar de Mouros 1971*, <http://www.geocities.com/vilardemouros1971/franciscofanhais.htm> (visionado el 14/01/08).
- Diário Digital, 2005, *Utilização do MSN Quintuplicou este Ano em Portugal*, 15 de Fevereiro, <http://www.multidados.com/index.php?cat=2&item=15000> (visionado el 27/12/05).
- Downing, Douglas S., Covington, Michael A. e Covington, Melody Mauldin, 2001, *Dicionário de Termos Informáticos e da Internet*, trad. Carlos Dâmaso, Lisboa: Paralelo Editora [1998, *Dictionary of Computer and Internet Terms*, s.l.:Barron's Educational Séries, Inc.].
- Eco, Humberto, 1988, *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, 4ª ed., trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão, Lisboa: Editorial Presença [1977, *Como si Fa Una Tesi di Laurea*, Milão: Casa Editrice Valentino Bompiani & C..].
- 1996, *From Internet to Gutenberg*, The Italian Academy for Advanced Studies in America, <http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm> (visionado el 24/08/07).
- 2004, *Os limites da Interpretação*, Lisboa:Difel [1990, *I Limiti Dell'Interpretazione*, s.l.: Gruppo Editoriale Fabbri, Bompiani, Sonzogno, Etas S. p.A.].
- Educativa – Instituto de Educação e Cultura, Órgão da Cooperativa Educacional São Carlos, s.d., *O Poder Da Língua, Que Acaricia e que Mata!*, S. Paulo, Brasil, <http://paginas.terra.com.br/educacao/calculu/Artigos/Professores/lingua.htm> (visionado el 29/07/07).
- Eldridge, Marge, Grinter, Rebecca, 2001, "Studying Text Messaging In Teenagers", in *Mobile Communications: Understanding Users, Adoption & Design - CHI 2002 Workshop*, Universidade do Colorado/EUA, <http://trex.id.iit.edu/~id545b/resources/eldridge-grinter.pdf> (visionado el 14/08/07).
- elouai.com, 2003-2005, *Original Smilies*, <http://elouai.com/smiley-history.php> (visionado el 11/06/07).

- Eurostat Press Office, 2005, *Telecommunications in the EU: Around 80 mobile subscriptions per 100 inhabitants in the EU25 in 2003:Slight decrease in the number of main telephone lines since 2001*, 7 February, Luxembourg: Eurostat, the Statistical Office of the European Communities/EU, http://epp.eurostat.cec.eu.int/pls/portal/docs/PAGE/PGP_PRD_CAT_PREREL/PGE_CAT_PRE_REL_YEAR_2005/PGE_CAT_PREREL_YEAR_2005_MONTH_02/4-07022005-EN-AP.PDF (visionado el 29/06/05).
- EU/EC, 07, *Report on The Results of the Public Consultation on Media Literacy*, Brussels: EC, http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/docs/report_on_ml_07.pdf (visionado el 19/03/08).
- Fahlman, Scott E., 2002, *Smiley Lore :-)*, <http://www.cs.cmu.edu/~sef/> (visionado el 11/06/07).
- Faria, Isabel *et alii*, 1993, *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, 11-32, Lisboa: Caminho.
- Farley, Tom, 1998-2005, "Tom Farley's Telephone History Series – Telephone History, Part 1 - to 1830", *privateline.com*, West Sacramento, California, USA, <http://www.privateline.com/TelephoneHistory/History1.htm> 17/08/07).
- s. d., "Digital Wireless Basics – IV - Basic wireless principles: Cellular defined", *privateline.com*, <http://inventors.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http://www.privateline.com/PCS/HowPCSworks.htm> (visionado el 29/06/07).
- Fairon, Cédric, Klein, Jean René e Paumier, Sébastien, 2006, *La Langage SMD: Étude d'un Corpus Informatisé à partir de l'Inquête "Faites Don de vos SMS à la Science"*, Cahiers du Central, Louvain-la-Neuve: UCL/Presses Universitaires de Louvain.
- Fidalgo, António, s.d., "Segunda Parte: Linguística e Semiótica, el Linguística de Saussure e el ideia de Semiologia/A pansemiotização de Barthes, Cap. Primeiro: el Linguística de Saussure e el Ideia de Semiologia", in *Semiótica: el Lógica da Comunicação*, http://fenix2.ubi.pt/~comum/fidalgo_logica_com_p2.html (visionado el 07/07/04).
- 2004, "Sistemática: As propriedades Pragmáticas do Signo – Sistema e uso. Língua e Fala. Competência e Performance", in *Manual de Semiótica*, Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, LABCOM, <http://bocc.ubi.pt/pag/fidalgo-antonio-manual-semiotica-2004.html> (visionado el 29/07/07).
- Fiorentini, Leda Maria Rangearo, 2002, "PGM 3 – Materiais e Sistemas de Comunicação em EAD, Texto 2 – Materiais Escritos nos Processos Formativos à Distância", in *Boletim Salto para o Futuro*, <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt3b.htm> (visionado el 30/09/07).
- Fiske, John, 2002, *Introdução ao Estudo da Comunicação*, trad. de Maria Gabriela Rocha Alves, Porto: Asa, 7ª. Ed. [1993].
- Freire, Paulo, 1969, *Extensão ou Comunicação*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/livros/Paulo_Freire-Extensao_ou_Comunicacao.pdf (visionado el 12/12/07).
- 1987, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª Ed [1970].
- e Nogueira, Adriano, 1989, *Que fazer: Teoria e Prática em Educação Popular*, Petrópolis: Vozes.
- 1995, *el Educação na Cidade*, São Paulo: Cortez, 2ª Ed.
- Fresno Chavez, Caridad, 2007, Sobre la necesidad de una alfabetización digital y en información en una sociedad globalizada, *ACIMED*, Abril, vol.15, no.4, http://bvs.sld.cu/revistas/aci/vol15_04_07/aci06407.htm (visionado el 02/02/08).
- Fundação Telefónica, 2003, "O telefone de Antonio Meucci", in *Museu do Telefone Núcleo Memória Telefónica*, <http://www.telefonica.com.br/museudotelefone/meucci.htm> (visionado el 17/08/07).
- Gaudin, Sharon, 2002, "A Conversation with the Inventor of Email", *Datamation*, <http://itmanagement.earthweb.com/entdev/article.php/1408411> (visionado el 05/07/07).
- G2C Tech Consultoria Ltda., 1999, *RFC 1855 — Normas de Netiqueta*, trad. Jorge Godoy,

- Curitiba/Brasil, <http://www.g2ctech.com/artigos/RFC1855.html> (visionado el 27/06/07).
- Geser, Hans, 2004, *Towards el Sociological Theory of the Mobile Phone*, Zurich: Soziologisches Institut der Universität Zürich, http://socio.ch/mobile/t_geser1.pdf (visionado el 07/07/07).
- Gibbs, Anita, 1997, "Focus Groups", in University of Surrey, 1997, *Social Research Update*, Issue 19, Winter, Department of Sociology, Guildford, United Kingdom, <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU19.html> (visionado el 11/01/07).
- Godinho, Luísa, 1996, "A Caixinha das Surpresas", in *Diferencial – Jornal dos Estudantes do Instituto Superior Técnico*, nº 17, de 22 de Abril, <http://diferencial.ist.utl.pt/edicao/17/caixa.htm> (visionado el 09/06/07).
- Gorman, Michael E., 1994^a, *Alexander Graham Bell's Path to the Telephone – The Invention of the Telephone*, University of Virginia, <http://www3.iath.virginia.edu/albell/homepage.html> (visionado s 17/08/07).
- 1994^b, *Alexander Graham Bell's Path to the Telephone – The Invention of the Telephone*, University of Virginia, <http://www3.iath.virginia.edu/albell/bpat.2.html> (visionado s 17/08/07).
- Gómez, Gregório Rodriguez, Flores, Javier Gil e Jiménez, Eduardo Garcia, 1999, *Metodologia de la Investigación Cualitativa*, 2^a. Ed., Málaga: Ediciones Aljibe [1996].
- Gómez, Maria José Albert, 2007, *La Investigación Educativa: Claves Teóricas*, Madrid: MacGraw-Hill.
- Gray, Elisha, 1876, "Elisha Gray's Caveat as it was filed in the United States Patent Office - February 14, 1876", in Naughton, Russel, 1999, *ADVENTURES in CYBERSOUND*, http://www.acmi.net.au/AIC/GRAY_PATENT.html (visionado el 17/08/07).
- Greenbaum, Tom, 2003, "Focus Group Research - Why The Traditional Research Methodology Works So Effectively And Why It Deserves to be the Most Respected of All Qualitative Research Tools", in *Quirk's Marketing Research Review*, June, <http://www.groupsplus.com/> (visionado el 23/07/07)
- 1998, "10 Tips For Running Successful Focus Groups", in *Marketing News*, September, <http://www.groupsplus.com/> (visionado el 23/07/07)
- Gromov, Gregory, 1995-2003, *Roads and Crossroads of Internet History*, Chapter 1, <http://www.netvalley.com/intval/07262/main.htm?sdf=1> (visionado el 12/12/07).
- Gross, Neil, 2000 - June, "Telecom's Contrarian - In Martin Cooper's view, all those high bidders for 3G licenses are in for el bitter disappointment", *Business Week*, <http://www.businessweek.com/archives/2000/b3686138.arc.htm> (visionado el 27/06/07).
- GTAESI, 2007, el *Sociedade da Informação em Portugal*, http://www.osic.unic.pt/publicacoes/SI_em_Portugal_07_PT.pdf (visionado el 16/02/2008).
- Haddon, Leslie, 1998, *The Experience of the Mobile Phone*, Paper presented to the XIV World Congress of Sociology 'Social Knowledge: Heritage, Challenges, Prospects', Montreal, July 26th-August 1st, <http://www.mot.chalmers.se/dept/tso/haddon/Montreal.pdf> (visionado el 07/07/2005).
- Hammersley, M. y Atkinson, P., 1994, *Etnografía: Métodos de Investigación*, 2^aed., trad. Mikell Aramburu Otazu, Barcelona: Ediciones Paidós [1983, *Etnography: Principles in Practise*, London//New York: Routledge.].
- Hauben, Michael y Hauben, Ronda, 1995, "The Birth and Development of the ARPANET", in *Netizens: On the History and Impact of Usenet and the Internet*, Chapter 8, <http://www.columbia.edu/~rh120/ch106.x08> (visionado el 12/12/06).
- Hernández-Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Carlos e Lúcio, Pilar Baptista, 2006, *Metodologia de La Investigación*, 4^aEd., Mexico: MacGraw-Hill [1991].
- Hulme, Michael, Peters, Sue, 2001, "Me, my phone and I: The role of the mobile phone", Lancaster University Management School and Teleonomy, UK, in *Mobile Communications: Understanding Users, Adoption & Design - CHI 2002 Workshop*, Universidade do Colorado/EUA, http://www.cs.colorado.edu/~palen/chi_workshop/papers/HulmePeters.pdf (visionado el 14/08/06).

- ICS – Instituto da Comunicação Social, 2001, "4 – Televisão por Cabo e por Satélite", in *Televisão*, <http://www.ics.pt/index.php?op=cont&lang=pt&Pid=78&area=330> (visionado el 08/12/07).
- INE, 2003, "Capítulo 20 – Condições de Vida das Famílias", in *Anuário Estatístico de Portugal de 2003*, pp. 301-305, Lisboa: INE, <http://www.ine.pt/prodsvserv/quadros/quadro.asp> (visionado el 29/06/06).
- 2004, "Actividade Económica/Comunicações", in *Anuário Estatístico de Portugal de 2004*, pp. 355-361, Lisboa : INE, <http://www.ine.pt/prodsvserv/quadros/quadro.asp#> (29/06/07).
- 2007, "A Actividade Económica/Sociedade da Informação", in *Anuário Estatístico de Portugal de 06*, pp. 395/402, Lisboa : INE, <http://www.ine.pt/> (25/03/08).
- 2007, "A Actividade Económica/Comunicações", in *Anuário Estatístico de Portugal de 2006*, pp. 335-344, Lisboa : INE, <http://www.ine.pt/> (25/03/08).
- Infoamerica, s.d., "Abraham A. Moles (1920-1992 – Perfil General", in *La Imagen y La Palabra – Los Teóricos*, <http://www.infoamerica.org/teoria/moles1.htm> (consultado el 29/07/07).
- Iowa State University Extension, 2001, *Focus Group Approach*, USA, <http://www.extension.iastate.edu/communities/tools/assess/focus.html> (visionado el 11/01/07).
- 2004, *John Atasanoff & the Birth of Digital Computer*, College of Liberal Arts and Sciences, Department of Computer Science, <http://www.cs.iastate.edu/jva/jva-archive.shtml> (consultada el 17/08/07).
- Italian Historical Society, 2005, "Antonio Meucci", in *italianhistorical.org*, <http://www.italianhistorical.org/MeucciStory.htm> (visionado el 17/08/07).
- Institute of Education, University of London, "DC/BB Basil Bernstein (1924-2000)", *Information Services/Archives*, <http://www.ioe.ac.uk/library/archives/bb.html> (visionado el 29/07/07).
- International Engineering Consortium, 2005, *Global System for Mobile Communication (GSM)*, On-line Education, <http://www.iec.org/online/tutorials/gsm/topic03.html> (visionado el 29/06/07).
- Johnson, Roy, 2004, *What is Close Reading?*, Mantex, Manchester, United Kingdom, <http://www.mantex.co.uk/samples/closeread.htm> (visionado el 11/01/07).
- Jones, Mike, 2002^a, "Joke" Conversation Thread in which the :-) Was Invented (retrieved from the spice vax oct-82 backup tape by Jeff Baird on September 10), http://research.microsoft.com/~mbj/Smiley/Joke_Thread.html (visionado el 11/06/07).
- 2002^b, *The First Smiley :-)*, <http://research.microsoft.com/~mbj/Smiley/Smiley.html> (visionado a 11/06/07).
- Joyce, James, 1922, *Ulysses*, Episode 18 – Penelope, in *The Literature Network* http://www.online-literature.com/james_joyce/ulysses/ (visionado el 14/08/07).
- Kain, Patrícia, 1998, *How to do el Close Reading*, Writing Center at The Harvard University, Boston, USA, <http://www.fas.harvard.edu/~wricntr/documents/CloseReading.html> (visionado el 11/01/07).
- Kaiser Family/ Roberts, Donald F., Foehr, Ulla G. y Rideout, Victoria, 2005, *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-olds*, Washington: Kaiser Family, <http://www.kff.org/entmedia/upload/Generation-M-Media-in-the-Lives-of-8-18-Year-olds-Report.pdf> (visionado el 02/02/08).
- Katz, James E. e Aakhus, Mark, 2003, *Perpetual Contact – Mobile Communication, Private talk, Public Performance*, 3^a ed., Cambridge: Cambridge University Press [2002].
- Kreis, Stevem, 2000, "Karl Marx, 1818-1883", in *The History Guide: Lectures on Modern European Intellectual History*, <http://www.historyguide.org/intellect/marx.html> (visionado el 29/07/07).
- 2004, "Blaise Pascal, 1623-1662", in *The History Guide Lectures on Modern European Intellectual History*, <http://www.historyguide.org/intellect/bpascal.html> (visionado el 24/01/07).
- Kristeva, Júlia, s.d., *O Texto do Romance* (1977, *Le Texte du Roman: Approche Sémiologique d'une*

Structure Discursive Transformationelle, 3ª ed., Paris: Mouton Publishers.) – Aún que solamente tenga esta notación bibliográfica, la versión por mí utilizada es la de una edición brasileña, que, por ser fotocopiada, no tiene los datos bibliográficos.

- Ladeiras, Vanda, 2005, "Escrever mal está na moda", in *Focus*, 28/09/2005 el 04/10/2005, nº 311, p. 38, Lisboa: Impala.
- Lahanas, Micael, s.d., *The Antikythera Computing Device - The Most Complex Instrument of Antiquity*, <http://www.mlahanas.de/Greeks/Kythera.htm> (visionado el 01/01/07).
- Lambrinidi, Artemis e Depasta, Iro, 2004, *Greek Language and Mobile Text Messaging (SMS)*, superv. Maria Kakavoulia, Atenas: Department of Communication, Media & Culture/Universidade de Panteion, <http://www.lsa.umich.edu/UofM/Content/modgreek/document/SMS%20for%20Web2.pdf> (visionado el 20/10/07).
- Layton, Julia, Brain, Marshall e Tyson, Jeff, 1998-2005, "How Cell Phones Work", in *howstuffworks.com - Electronics Stuff*, <http://electronics.howstuffworks.com/cell-phone1.htm> (visionado el 29/06/07).
- Leite, Carlinda y Pacheco, Natércia, 1992, *Os Dispositivos Pedagógicos na Educação Inter/Multicultural*, Comunicação ao 2º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, http://www.fpce.up.pt/ciie/natercia_dispositivos.pdf (visionado el 18/03/08).
- 2001, *O Lugar da Escola e do Currículo na Construção de uma Educação Intercultural* (texto escrito com base na Tese de Doutoramento: Leite, C., 1997), As palavras mais do que os actos? O multiculturalismo no sistema educativo português, Porto: FPCE da UP, www.fpce.up.pt/ciie/publs/artigos/brasil.doc (visionado el 18/03/08).
- Lemos, André, 1997, *Anjos Interativos e Retribalização do Mundo. Sobre Interatividade e Interfaces Digitais*, Tendências XXI, Lisboa, <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/lemos/interativo.pdf> (visionado el 14/08/07).
- Lenhart, Amanda, Madden, Mary, Hitlin, Paul, 2005, *Teens And Technology - Youth Are Leading the Transition to el Fully Wired and Mobile Nation*, Washington: Pew Internet & American Life Project.
- Lévy, Pierre, s.d., *Cibercultura: Relatório para o Conselho da Europa no Quadro do Projecto "Novas Tecnologias: Cooperação Cultural e Comunicação"*, Lisboa: Instituto Piaget [1997, *Cyberculture*, Éditions Odile Jacob/ Éditions du Conseil de l'Europe].
- 2001, *O que é o Virtual?*, trad. Sandro Nóbrega., Col. Cibercultura nº3, Coimbra: Quarteto Editora [1998, *Qu'est-ce que le virtuel?*, Paris: Éditions La Découverte & Syros].
- 2002, *As Inteligências Colectivas/Internet e Desenvolvimento Humano*, 28 de Agosto, São Paulo: SESC, http://www.sescsp.com.br/sesc/hotsites/pierre_levy/interna.asp (visionado el 15/07/2005).
- Levine, R.C., 1996-2001, *Digital Switching EETS8304/TM-708N SMU/NTU - Lectures April 17 & 24, Cellular & PCS*, <http://inventors.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http://www.privateline.com/PCS/HowPCSworks.htm> (visionado el 29/06/07).
- Lewis, Cynthia y Fabos, Bettina, 2005, "Instant Messaging, Literacies, and Social Identities", in *Reading Research Quarterly*, Vol. 40, No. 4, pp. 470-501, October/November/December, <http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.40.4.5&F=RRQ-40-4-Lewis.pdf> (visionado el 15/04/08).
- Library of Congress, 2000-2005, "Thomas Alva Edison", in *America's Story from America's Library*, Washington D.C., USA, <http://www.americaslibrary.gov/cgi-bin/page.cgi/aa/edison> (visionado el 1/11/06).
- Lienhard, John H., 1987-1997, "No. 1031: Antikythera Mechanism", in *Engines of our Ingenuity*, <http://www.uh.edu/engines/epi1031.htm> (visionado el 1/11/06).
- Licklider, J.C.R. e Veza, Albert, 1978, "Applications of Information Networks", in *Proceedings of the*

- IEEE, Vol 66, no 11, November, Pp. 43-59. (Also listed as pp. 1330-1346.) in Stewart, William, 1997-2005, "Dave Crocker - Email History", *LivingInternet.com*, <http://www.livinginternet.com/e/ei.htm> (visionado el 19/11/07).
- Lipovetsky, Gilles, 1978, *el Era do Vazio*, Lisboa:Relógio D'Água.
- Livingstone, Sonia y Bovill, Moira, 2000, *YOUNG PEOPLE, NEW MEDIA - Summary Report of the Research Project Children, Young People and the Changing Media Environment*, London School of Economics and Political Science, http://www.lse.ac.uk/collections/media@lse/pdf/young_people_report.pdf (visionado el 30/03/08).
- Loos, Eugene E. *et. al.*, 2004, *Glossary of Linguistic Terms*, SIL International [The Lingualinks Library, 2003, Version 5.0 published on CD-ROM by SIL International], <http://www.sil.org/linguistics/GlossaryOfLinguisticTerms/index.htm> (visionado el 23/07/07).
- Lorenzoni, Pablo, 2001, *Regras Básicas da Netiqueta para el Lista Debian-RS*, 19 Setembro, <http://debian-rs.sourceforge.net/netiqueta/> (visionado el 27/06/2005).
- Lucent Technologies Bell Labs, 2002, "Claude Shannon - Father of Information Theory Dies at 84", in *Lucent Technologies Bell Labs*, <http://www.bell-labs.com/news/2001/february/26/1.html> (visionado el 9/11/06).
- Luntz, Frank I., "Voices of Victory/Part I - Focus Group Research in American Politics", in *PollingReport.com*, 1994, Maio 16 e 30, USA, <http://www.pollingreport.com/focus.htm> (visionado el 11/01/07).
- Mãe, Valter Hugo e Reis-Sá, Jorge, 2003, *el alma não é pequena – 100 poemas portugueses para SMS*, col. Soluções, Famalicão: Edições Centro Atlântico.pt.
- Macmillan, J. y Schumaquer, S., 2005, *Investigación Educativa*, 5ª Ed. caps. 4, 6, 7, 8, Madrid: Pearson.
- Magalhães, José, 1995, *Roteiro Prático da Internet*, Lisboa: Quetzal Editores.
- Malheiro, Alexandra *et al.*, 2003, *Poesia SMS - Antologia de Poesia para Usar em Mensagens SMS*, cord. de J. A. Nunes Carneiro, Ilust. De Raquel Nuno, col. Poesia Artesanal (edição electrónica), Espinho: Elefante Editores, http://www.elefante-editores.co.pt/revista/Textos/Poesia_SMS.pdf (visionado el 16/07/04).
- Maletzke, Gerhard, 1965, *Sicologia de la Comunicación*, 2ª. Ed., Quito: CIESPAL.
- Mansano, Ricardo, 2005, "Um Pouco da História dos Computadores", in *Mansano.com*, Sobre o Computador, http://www.mansano.com/beaba/hist_comp.htm (visionado el 17/08/05).
- Marcuschi, Luiz Antônio, 2002, *Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital* (Versão modificada e ampliada de conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de Maio de 2002), Pernambuco: NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita)/Depto. Letras/UFPE/CNPq [este texto me ha sido enviado por el autor, vía e-mail, ya que no tenia acceso el una copia completa del mismo].
- Marcuschi, Luiz Antônio e Xavier, Antônio Carlos, 2005, *Hipertexto e Gêneros Digitais: Novas Formas de Construção de Sentido*, 2ª Ed., Rio de Janeiro: Editora Lucerna, <http://www.lucerna.com.br/downloads/8586930369.pdf> (visionado el 29/07/07).
- Marso, Phil, 2005^a, *la font'N j'M!*, Paris: MEGACOM-IK.
- 2005^b, *CP SMS*, Paris: MEGACOM-IK.
- McClennen, Sofia A., 2001, *How to do el Close Reading: Dr. McClennen's Close Reading Guide*, Pennsylvania, USA, <http://www.personal.psu.edu/users/s/a/sam50/closerread.htm> (visionado el 11/01/07).
- McNamara, Carter, 1999, *Basics of Conducting Focus Groups*, University Ave W, USA, <http://www.managementhelp.org/evaluatn/focusgrp.htm> (visionado el 11/01/07).
- Mead, Margareth, 1942, *And Keep Your Powder Dry: An Anthropologist Looks at America*, p. 14, in Sable,

- Rob (1996), "Beliefs, Models and Analogies", *Mead's Disciplinary Matrix*, <http://www.gwu.edu/~asc/biographies/Mead/BMA/meaBMA.html> (visionado el 14/01/07).
- Mediappo, 2006, el *European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, Mediappo/European Commission/Safer Internet Action Plan.
- Mendes, Carlos Pimentel, 1997-1998, "História do Computador", in *Jornal Electrónico Novo Milénio*, <http://www.novomilenio.inf.br/ano97/97hist00.htm> (visionado el 17/08/07).
- Miller, Art, 2003-2004, *Computers and Society*, Math and Computer Science Department, Mount Allison University, <http://www.mta.ca/~amiller/cs3851/index.html> (visionado el 1/11/06).
- Miller, Steve, s. d., "Smiley Ball", in *Goodbye - Journal of Contemporary Obituaries*, <http://www.goodbyemag.com/apr01/ball.html> (visionado el 11/06/05).
- Molinos, Manuel, 2005, "Nova moda digital Podcast anuncia o fim da "tirania" da rádio hertziana", in *Jornal de Notícias*, 27/05/2005, http://jn.sapo.pt/2005/05/27/etcetera/nova_moda_digital_podcast_anuncia_o_.html (visionado el 08/12/05).
- García-Montes, José M., Caballero-Muñoz, Domingo e Pérez-Álvarez, Marino, 06, "Changes in the Self Resulting from the Use of Mobile Phones", Boyle, Raymond et. al, 06, *Media Culture and Society*, 67-82, vol. 28, nº1, January, London: SAGE Publications.
- Moura, Ricardo, 2003, *Os Putos*, <http://www.osputos.com/index.aspx?data=2003/05/12> (visionado a 17/05/08).
- Multidados – Visionadoría e Tratamento estatístico de Dados, 1998-2005, *Hábitos de utilização de SMS em Portugal (sondagem online realizada no quatro trimestre de 2004, el 750 utilizadores)*, <http://www.multidados.com/?item=13263&cat=20> (visionado el 27/06/07).
- Museu do Computador, 2005, "Cronologia", in *Museu do Computador*, <http://www.museudocomputador.com.br> (visionado el 17/08/07).
- Nielsen, Jakob, 1997, "The Use and Misuse of Focus Groups", *useit.com – Jakob Nielsen's Website*, USA, <http://www.useit.com/papers/focusgroups.html> (visionado el 11/01/07).
- Nogome/Osiris, 2005, *Número de utilizadores de telemóveis deverá ultrapassar os dois mil milhões*, http://222.nogome.com/nogome/archives/2005_05.php (visionado el 29/06/05).
- OBERCOM– Observatório de Comunicação, 2004, *Contributo dos SMS (Short Message Service) para o crescimento das receitas publicitárias nas emissoras televisivas em sinal aberto na Europa*, http://www.obercom.pt/2004/artigos_print.asp?id_noticias=1007 (visionado el 08/12/05).
- OFCOM, 2006^a, *Media Literacy Audit: Report on media literacy in the nations and regions*, OFCOM: London, http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/nations_regions/nations_regions.pdf (visionado el 25/11/07).
- 20 06^b, *Media Literacy Audit: Report on media literacy amongst children*, OFCOM: London, http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/medlitpub/medlitpubrss/children/children.pdf (visionado el 25/11/07).
- 2006^c, *OFCOM's response to European Commission consultation on media literacy*, OFCOM: London, http://www.ofcom.org.uk/advice/media_literacy/of_med_lit/OfcomPromotion/ecconsult/ecresponse.pdf (visionado el 25/11/07).
- Oikarinen, Jarkko, 2003, "IRC History by Jarkko Oikarinen", in *IRCnet Page*, 1996 - 2004, <http://www.ircnet.org/History/jarkko.html> (visionado el 27/06/07).
- Orwell, George, 1948^a, 1984, cap. 2, in *The Literature Network*, <http://www.online-literature.com/orwell/1984/>(visionado el 06/07/07).
- 1948^b, *The Principles of Newspeak: an Appendix to 1984*, in *The Literature Network*, http://www.newspeakdictionary.com/ns_frames.html (visionado el 06/07/07)

- Palomo, Sandra Maria Silva, 2004, "Sistema/Norma/Fala e o Ensino de Língua Materna", in *Revista Videtur-Letras*, nº 7, Centro Universitário Nove de Julho/USP/Editora Mandruvã: Brasil, <http://www.hottopos.com/vdletras7/sandra.htm> (visionado el 06/08/07).
- Pardo, Pete, 1999, Class Bios of Wilbur Schramm, University of Texas at Austin School of Journalism website, <http://www.utexas.edu/coc/journalism/SOURCE/j363/schramm.html> (visionado el 09/06/04).
- Patten, Janice E., 1992-2005, "Steps for Close Reading or Explication de Texte: Patterns, Polarities, problems, paradigm, Puzzels, Perception", in *Writing: Learning the Basic Literary Skills*, The Literary Link, S. Jose, California, USA, <http://theliterarylink.com/closerreading.html> (visionado el 1/11/06).
- Pereira, Manoel Luiz, 2000, *Netiqueta*, Guarulhos/Brasil: Faculdades Elite/Torricelli, <http://www.marcelo.hpg.ig.com.br/netiqueta.htm> (visionado el 27/06/05).
- Pinto, M., 2003, "Correntes da educação para os media em Portugal: retrospectiva e horizontes em tempos de mudança", in *Revista Ibero-Americana de Educação*, 32, mayo-agosto, www.rieoei.org/rie32a06.htm (visionado el 20/10/08).
- Prats, Joan Ferrer, 2006a, "La educación en comunicación audiovisual en la era digital", in *Quaderns del CAC: L'educació en comunicació audiovisual*, 5-8, nº. 25, Agosto, Barcelona: Conseil de L'Audiovisual de Catalunya, <http://www.cac.cat/web/recerca/quaderns/hemeroteca/detall.jsp?NDg%3D&Mg%3D%3D&Jyc%3D&MTQ%3D> (visionado el 02/02/08).
- 2006b, "La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores", in *Quaderns del CAC: L'educació en comunicació audiovisual*, 9-17, nº. 25, Agosto, Barcelona: Conseil de L'Audiovisual de Catalunya, <http://www.cac.cat/web/recerca/quaderns/hemeroteca/detall.jsp?NDg%3D&Mg%3D%3D&Jyc%3D&MTQ%3D> (visionado el 02/02/08).
- Price, Derek J. de Solla, 1959, "An Ancient Greek Computer", in *Scientific American*, 60-67, <http://www.giant.net.au/users/rupert/kythera/kythera3.htm> (visionado el 1/11/05).
- Poesie Sur La Toile: Anthologie Francophone, 2000-2003, 1636 – 1711 : Nicolas Boileau, <http://www.anthologie.free.fr/anthologie/boileau/boileau.htm> (visionado el 22/01/06).
- Pozuelos Estrada, Francisco J., 2007^a, "Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora", in AA. VV., *Integración de menores inmigrantes en contextos educativos plurales - II Congreso Intervención socio-educativo e intercultural: Ponencia plenaria*, Madrid: ACCEM –en prensa.
- 2007^b, *Alternativas curriculares para la escuela multicultural: estudios de caso en el marco de la educación transformadora - La investigación colaborativa como estrategia de cambio*, Mayo (presentación de Power Point), Programa de Doctorado: La educación en la sociedad multicultural, Dpto. de Educación/Universidad de Huelva.
- 2008, *Grupo de Investigación GAIA (Programa IRES) - Currículum e interculturalidad: aportaciones para una educación transformadora*, Diciembre (presentación de Power Point), programa oficial de postgrado: La educación en la sociedad multicultural, Dpto. de Educación/Universidad de Huelva.
- Public Broadcasting Service (PBS), 2000^a, "People & Events - Elisha Gray", in *Telephone*, <http://www.pbs.org/wgbh/amex/telephone/peopleevents/pande02.html> (visionado el 17/08/07).
- 2000^b, "People & Events – Index", in *Telephone*, <http://www.pbs.org/wgbh/amex/telephone/peopleevents/index.html> (visionado el 17/08/07).
- Quico, Célia, s.d., "«It Came from Outer Space»: Jogos de Computador Invadem Programação e Serviços de Televisão Digital", in Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, responsável – António Fidalgo, Covilhã: Labcom/Universidade da Beira Interior, <http://bocc.ubi.pt/pag/quico-celia-jogos-de-computador-televisao-digital.html#SECTION00060000000000000000> (visionado el 08/12/07).
- Raigada, José Luís Piñuel, 1998, "Abraham A. Moles (1920-1992) y la Teoría de la Información", in *CIC*:

- Cuadernos de Información y Comunicación*, Nº 4, 157-198, <http://www.ucm.es/BUJCM/revistas/inf/11357991/articulos/CIYC9899110157A.PDF> (visionados el 29/07/07).
- Ramalho, Sónia, 2005, "Estamos Viciados em SMS", in *Nova Gente*, 12/01/2005 el 18/01/2005, nº 1478, pp. 70-71, Lisboa:Impala.
- Ramos, Isabel, 2003, "Português Alterado", in *Correio da Manhã*, 14/04/ 2003, <http://www.correiodamanha.pt/noticialmprimir.asp?idCanal=92&id=27697> (visionado el 21/06/04).
- Rebelo, José, el Comunicação: Temas e Argumentos, 23-45, col. Minerva Ciências da Comunicação, Coimbra: Minerva.
- Reia- Baptista, 2005/2006, "New Environments of Media Exposure - Internet and Narrative Structures: From Media Education to Media Pedagogy and Media Literacy", 293-304, in Ulla Carlsson e Cecilia von Feilitzen, *In The Service of Young People? Studies and Reflections on Media in the Digital Age*, Sweden: The International Clearinghouse on Children, Youth and Media/Nordicom - Göteborg University.
- 2007, "Hacia el una alfabetización en medios: ejemplos en contextos de habla portuguesa", in *Comunicar*, 28; pp. 25-31, http://poseidon.uhu.es:8900/SCRIPT/TC041-06-07/scripts/serve_home (visionado el 17/10/07).
- Reia- Baptista, Vítor, Baltazar, Neuza e Mendes, Samantha, 2006^a, "Portugal: Relevant Facts", 35-36, in Mediappo (06), el *European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, Mediappo/European Commission/Safer Internet Action Plan.
- 2006^b, "National Results: Portugal", in Mediappo (06), el *European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, CD-Rom, Mediappo/European Commission/Safer Internet Action Plan.
- 2006^c, "Apropriações dos Novos Media – Jovens Europeus dos 12 aos 18 anos", in Mediappo (06), el *European Research Project: The Appropriation of New Media by Youth*, CICCÓM- UAIG/Mediappo.
- Rice, Rob S., 1995, "The Antikythera Mechanism: Physical and Intellectual Salvage from the 1st Century B.C.", *USNA Eleventh Naval History Symposium*, http://ccat.sas.upenn.edu/rice/usna_pap.html (visionado el 1/11/06).
- Richtel, Matt, 1998, "Making Web Sites More 'Usable' Is Former Sun Engineer's Goal", in *The New York Times*, July 13, <http://www.nytimes.com/library/tech/98/07/cyber/articles/13usability.html> (visionado el 11/01/07).
- Rocha, Carlos, 2005, *Ciberdúvidas*, <http://ciberduvidas.sapo.pt/> (visionado el 06/08/06).
- Rodrigues, Adriano Duarte, 1990, *O que é el comunicação?*, 67-68, Lisboa: Editorial Presença, <http://www.idarn.up.pt/textos/rodrig90.pdf> (visionado el 14/06/04).^{27*}
- 2006, "Contexto", in Ceia, Carlos, *E-Dicionário de Termos Literários*, 06, <http://www.fcs.unl.pt/edtl/verbetes/C/contexto.htm> (visionado el 12/08/07).
- Rota, Mercè Oliva, "Panorámica de la educación en comunicación audiovisual", in *Quaderns del CAC: L'educació en comunicació audiovisual*, 29-40, nº. 25, Agosto, Barcelona: Conseil de L'Audiovisual de Catalunya, <http://www.cac.cat/web/recerca/quaderns/hemeroteca/detall.jsp?NDg%3D&Mg%3D%3D&Jyc%3D&MTQ%3D> (visionado el 02/02/08).
- s.a., 2003, *O Computador*, <http://www.widesoft.com.br/users/virtual/indice.htm> (visionado el 17/08/07).
- s. a., 2004, "Estudo em Portugal: Mulheres enviam mais SMS...levam em média um minuto el escrever

²⁷ * No caso desta obra, não consegui encontrar o texto original (pois apenas possuo umas fotocópias que me foram dadas durante el minha licenciatura), mas, depois de uma breve pesquisa, julgamos que faz parte da obra: *Estratégias da Comunicação*, que o Professor da Universidade Nova de Lisboa publicou com esta editora.

- uma mensagem e respondem imediatamente", in *TVI*, 23 de Dezembro, <http://www.tvi.iol.pt/informacao/noticia.php?id=483258> (visionado el 06/06/07).
- s. a., 2004, "SMS é mais utilizado por mulheres como meio de comunicação", in *RTP* [fonte: Agência LUSA], 22 de Dezembro, <http://www.rtp.pt/index.php?article=144463&visual=16> (visionado el 06/06/07).
- s. a., 2004, "Mulheres utilizam mais o SMS que os homens", in *Diário de Notícias Telecomunicações*, <http://dn.sapo.pt/2004/12/22/ultimas/sms.html> (visionado el 06/06/07).
- s. a., 2004, "SMS preferido por mais de 90% dos internautas portugueses como meio regular de comunicação", in *SAPO.pt*, 23 de Dezembro, Casa dos Bits, <http://tek.sapo.pt/4N0/532320.html> (visionado el 06/06/07).
- s. a., 2005, "Nove em cada dez portugueses comunicam por mensagens escritas", in *Jornal de Notícias*, 3 de Janeiro, http://www.osic.unic.pt/gerais/noticia_ficha.aspx?id=15 (visionado el 06/06/07).
- Santos, Else Martins dos, 2003, *O Chat e el sua Influência na Escrita do Adolescente – Dissertação para Obtenção do Grau de Mestre*, Orientadora: Carla Viana Coscarelli, Belo Horizonte: Fac. de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Santos, José Rodrigues dos, 1992, *Comunicação*, coleção O que é, Lisboa: Difusão Cultural.
- Saussure, Ferdinand, 1999, *Curso de Linguística Geral*, 8ª. Ed., Trad. José Victor Adragão, Col. Nova Enciclopédia, Lisboa: Publicações Dom Quixote [1971, *Cours de Linguistique Générale*, Éditions Payot].
- Schütz, Ricardo, 2004, "Vygotsky & Language Acquisition", in *English Made in Brazil*, <http://www.sk.com.br/sk-vygot.html> (visionado el 29/07/07).
- 2006, "O que é língua?", in *English Made in Brazil*, <http://www.sk.com.br/sk-ling.html> (visionado el 29/07/07).
- Segerstad, Ylva Hård af, 2002, *Use and Adaptation of Written Language to the Conditions of Computer Mediated Communication*, Department of Linguistics, Göteborg University: Sweeden, http://www.ling.gu.se/%7eylvah/dokument/ylva_diss.pdf (visionado el 29/06/06)
- Seixo, Maria Alzira, 1977, "Do Romance Significativamente", in Kristeva, Júlia, *Semiótica do Romance*, Col. Práticas da Leitura, Lisboa: Editoria Arcádia.
- Serra, Paulo, 2006, "Comunicação e Utopia", Universidade da Beira Interior, in *Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação*, <http://bocc.ubi.pt/pag/serra-paulo-comunicacao-utopia.pdf> (visionado el 14/08/07).
- Silva, Bruno André da, Moreira, Gil, s.d., *O IRC e o mIRC*, Trab. para el disciplina de Técnicas de Comunicação, Faro: UAAlg.
- Silva, Lino Moreira da, 2001, "Utilização da Internet e Competência de Leitura", in *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: Desafios/Challenges 2001*, org. Paulo Dias e Cândido Varela de Freitas, Braga: Centro de Competência Nónio Sec. XXI da Universidade do Minho, <http://www.nonio.uminho.pt/actchal01/074-lino%20silva%2771-780.pdf> (visionado el 11/07/04).
- Silverman, Jorge, s.d., "How To Get More Out Of Your Focus Groups - Remove some of the pitfalls that are hurting your focus group research", in *Market Navigation, Inc*, Nova York, USA, <http://www.mnav.com/getmore.htm> (visionado el 23/07/07)
- Simon, Judith Sharken, 1999, "How to Conduct el Focus Group", in *The Grantsmanship Center Magazine*, 2005, Los Angeles, USA, <http://www.tgci.com/magazine/99fall/focus1.asp> (visionado el 11/01/07).
- Smileyworld.com, 1971-2003, "The Birth of el Universal Language", *Smiley Dictionary – Story*, <http://search.marsfind.com/ufts.html?ver=100&uid=09e0fd893fa64408a0e0f938e52c7680&stats=404&query=http%3A%2F%2Fwww.smileyworld.com%2Fstory.asp> (visionado el 21/06/04).
- Smith, Mark K., 2002, "Jerome S. Bruner and the process of education", *The Encyclopedia of Informal Education*, <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm#bruner> (visionado el 14/08/08).

- Soares, Bernardo, 1931, *O Livro do Desassossego*, fragmento 259, in Fernando Pessoa, 2000, *O Livro do Desassossego*, ed. Richard Zenith. Linda-a-Velha: Abril Controljornal, <http://www.instituto-camoes.pt/escritores/pessoa/ldfrag259.htm> (visionado el 07/07/04).
- Sounders, Christopher, 2002, "SMS, Ten Years Later", in *instantmessagingplanet.com*, http://www.instantmessagingplanet.com/wireless/article.php/10766_1553321 (visionado el 06/06/07).
- Spiro, R, Feltovich, P., Jacobson, M. e Coulson, R., 1995, Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains, in L. Steffe e J. Gale (eds.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Squire Technologies, 2005, *Glossary*, <http://www.squiretechnologies.co.uk/glossary.php> (visionado a 29/06/07).
- Stewart, Bill, 1996-1999, "Internet Relay Chat (IRC) History", in *livinginternet.com*, http://www.livinginternet.com/r/ri_irc.htm (visionado el 27/06/07).
- Switala, Kristin et al, 1999, "Júlia Kristeva", in *Feminist Theory Website*, Center for Digital Discourse and Culture at Virginia Tech University, <http://www.cddc.vt.edu/feminism/Kristeva.html> (visionado el 06/01/07).
- Szabó, Zoltán Gendler, 2004, "Noam Chomsky", in *Dictionary of Modern American Philosophers – 1860 1960*, Bristol: Ernest LePore (ed.), <http://www.chomsky.info/bios/2004----.htm> (visionado el 18/12/07).
- Tagliamonte, Sali e Denis, Derek, 2006, *LOL for real! Instant Messaging, Teen Language and Linguistic Change*, Presented at the LACUS FORUM, August, Department of Linguistics, University of Toronto, Toronto, Canada [as conclusões deste trabalho e o seu resumo em Power Point foram disponibilizados pela autora, via e-mail, já que o mesmo trabalho ainda não foi publicado].
- Taylor, Alex S. e Harper, Richard, 2001, "Talking 'Activity': Young People & Mobile Phones", Digital World Research Centre, University of Surrey, Guildford/UK, in *Mobile Communications: Understanding Users, Adoption & Design - CHI 2002 Workshop*, Universidade do Colorado/EUA, http://www.cs.colorado.edu/~palen/chi_workshop/papers/TaylorHarper.pdf (visionado el 14/08/06).
- TEK.Sapo/Casa dos Bits, 2002, *SMS representará dois terços das mensagens enviadas em 07*, 16 de Maio, <http://tek.sapo.pt/4Q0/330775.html> (visionado el 29/06/07).
- The American Mathematical Society, 2000, "The Antikythera Mechanism I", in *E-Math*, <http://www.math.sunysb.edu/~tony/whatsnew/column/antikythera1-0400/kyth1.html> (visionado el 1/11/07).
- The Associated Press, 1998, *U.S. Creator Frowns at Frenchman's Trademark*, <http://www.cnn.com/US/9807/07/fringe.smiley.face.off/> (visionado el 11/06/07).
- The Cocktail Análisis, 2006, *Televidente 2.0 - Presente y futuro de la oferta de televisión el través de Internet y el teléfono móvil*, Diciembre, <http://media.noticias.com/static/informetelevisionporinternetymovil.pdf> (visionado el 22/03/08).
- The Great Idea Finder, 1997-2005, *SMILEY FACE*, <http://www.ideafinder.com/history/inventions/smileyface.htm> (visionado el 11/06/07).
- Teixeira, José, 2003, *O q é q é + importt n1 msg? – Mensagens SMS e Novos usos da Escrita*, Diacrítica, Série Ciências da linguagem, nº 17/1, Braga: Universidade do Minho.
- The Nobel Foundation, 2005, "Guglielmo Marconi – Biography", *nobelprize.org*, <http://nobelprize.org/physics/laureates/1909/marconi-bio.html> (visionado el 19/11/06).
- The WirelessAdvisor.com Team, 1997-2005, "Cellular to PC's – el Brief History: Wireless Roots", *WirelessAdvisor.com*, <http://inventors.about.com/gi/dynamic/offsite.htm?site=http://wirelessadvisor.com/cellular%2Dphones%2Dpcs.cfm> (visionado el 29/06/07).

- Thurlow, Crispin, 2000-2005, Personal Page of Prof. Crispin Thurlow, <http://faculty.washington.edu/thurlow/index.html> (visionado el 29/07/07).
- 2003, "Generation Txt? The sociolinguistics of young people's text", in AA. VV., 2003, *Discourse Analysis Online*, Sheffield: Communication Studies/Sheffield Hallam University, <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003-paper.html> (visionado el 29/06/07).
- 2006, "From Statistical Panic to Moral Panic: The Metadiscursive Construction and Popular Exaggeration of New Media Language in the Print Media", in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), article 1, <http://jcmc.indiana.edu/vol11/issue3/thurlow.html> (visionado el 29/07/07).
- Tomlinson, Ray, s.d., "The First Network Email", in *Ray's Page*, <http://openmap.bbn.com/%7Etomlinso/ray/firstemailframe.html> (visionado el 17/08/07).
- UC Berkeley - Department of Sociology, 2005, *Manuel Castells: Professor Emeritus*, <http://sociology.berkeley.edu/faculty/castells/> (visionado el 12/12/07).
- Universidad Autónoma de Barcelona/EU, 2007, Current Trends and Approaches to Media Literacy in Europe, Coord. José Manuel Pérez-Tornero, http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/studies/index_en.htm (visionado el 20/10/08).
- University of Wisconsin – Milwaukee, s.d., *Guidelines for Conducting el Focus Group*, Center for Urban Transportation Studies, USA, <http://www.uwm.edu/Dept/CUTS/focus.htm> (visionado el 11/01/07).
- University of Wisconsin – Madison, 1999, *Focus Groups: When and Why to Use*, Services of Planning & Improvement – Office of Quality Improvement, USA, <http://www.wisc.edu/improve/improvement/focusgroups.pdf> (visionado el 23/07/07).
- USC Annenberg School for Communication, 2005, Manuel Castells, <http://ascweb.usc.edu/asc.php?pageID=26&thisFacultyID=279&sort=all> (visionado el 12/12/07).
- Varela, Armando Loera, 2000, "Los Grupos de Enfoque en la Investigación Educativa", in *REDUC – Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación*, Santiago do Chile, Chile, <http://www.reduc.cl/aula/genfoque.pdf> (visionado el 23/07/07).
- Vassilatos, Gerry, s.d., "Hearing Through Wires: The Physiophony of Antonio Meucci", in *Borderlands Archives of Borderland Sciences Research Foundation*, 1995-2001, <http://www.borderlands.com/newstuff/research/hearing.htm> (visionado el 17/11/06).
- Vattimo, Gianni, 1992, el *Sociedade Transparente*, 7-17, Trad. de Hossein Shooja e Isabel Santos, Lisboa:Relógio D'Água.
- Veloso, Sérgio Luiz, 1969, *Teoria Oral da Comunicação Colectiva*, Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro.
- Waldrop, M. Mitchell, 2000, "No, This Man Invented The Internet", in *Forbes. Com*, 27 de Novembro, 11.27.00 <http://www.forbes.com/asap/2000/1127/105.html> (visionado el 12/03/07).
- Wallack, Todd, 2003 - Abril, "Let 30th anniversary wishes ring - Father of cell phone reflects on how his gadget has grown", *San Francisco Chronicle*, <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?f=c/a/2003/04/03/BU56141.DTL> (visionado el 27/06/07).
- Wei, Ran e Ven-hwei Lo, 2006, "Staying Connected While on the Move: Cell phone use and Social Connectedness", Jankowsky, Nicholas e Jones, Steve, 06, *New Media & Society*, 53-72, vol. 8, nº1, Fevereiro, London: SAGE Publications.
- Wheeler, L. Kip, 1998-2005, *Close Reading of el Literary Passage*, USA, http://web.cn.edu/kwheeler/reading_lit.html (visionado el 11/01/07).
- Wilkins, D.R., 2002, "Blaise Pascal (1623 - 1662)", in *The History of Mathematics: Mathematicians of the Seventeenth and Eighteenth Centuries*, adapted from by Ball, W. W. Rouse, 1908, el *Short Account of the History of Mathematics*, 4ª Ed., Trinity College, Dublin, http://www.maths.tcd.ie/pub/HistMath/People/Pascal/RouseBall/RB_Pascal.html (visionado el 22/12/06).
- Williams, Scott W., 2005^a, "Ishango Bone", in *Mathematicians of The African Diaspora*, Mathematics

Department of The State University of New York at Buffalo,
<http://www.math.buffalo.edu/mad/Ancient-Africa/ishango.html> (visionado el 1/11/06).

----- 2005^b, "Lebombo Bone", in *Mathematicians of The African Diaspora*, Mathematics Department of The State University of New York at Buffalo, <http://www.math.buffalo.edu/mad/Ancient-Africa/lebombo.html> (visionado el 1/11/06).

Winseck, Dwayne, 2005, "Computer Communications", *The Canadian Encyclopedia*, Historica Foundation of Canada,
<http://thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ARTA0001824>
(visionado el 1/11/06).

Wolf, Mauro, 1987, *Teorias da Comunicação*, Lisboa: Editorial Presença.

Wozniak, Steve, Luckow, Al et al, 2005, *Woz.org*, <http://www.woz.org/> (visionado el 17/12/06).

Yin, Robutk, 1994, *Case Study Research – Design and Methods*, 2ª Ed., Thousand Oaks, California: Sage, p. 171.

Zarantonello, Gianluigi, 2001, Nuovi Media ed Italiano Parlato: gli SMS, in *COMUNITÀZIONE.IT*,
http://www.comunitazione.it/leggi.asp?id_art=88&id_area=9 (visionado el 11/05/07).

Sítios consultados:

Adriano Duarte Rodrigues:
<http://www.fcsh.unl.pt/hp/UNIDADES/Cecl/curriculos/adriano/adr.html> (visionado el 14/06/2004).

"Antiwar Songs":
<http://www.prato.linux.it/~lmasetti/canzonicontrolaguerra/canzone.php?lang=en&id=1256> (visionado el 14/01/06).

Bernard Comrie:
<http://email.eva.mpg.de/~comrie/> (visionado el 29/07/06).

Blog Tadechuvall:
http://tadechuva.weblog.com.pt/arquivo/2005/01/historia_da_can_6.html (visionado el 14/01/06).

Ciberdúvidas:
<http://ciberduvidas.sapo.pt/ficha.html> (visionado el 06/08/07).

Communication Theory/Uses and Gratifications:
http://en.wikibooks.org/wiki/Communication_Theory/Uses_and_Gratifications (visionado el 14/08/07).

Editora Centro Atlântico:
<http://www.centroatl.pt/titulos/solucoes/dicionario-net-telemovei.php3> (visionado el 06/07/04 e 21/06/08).

EDUCOMUNICAÇÃO
<http://comedu.blogspot.com/>

European Charter for Media Literacy
<http://www.euromedialiteracy.eu/index.php?Pg=charter&id=4> (visionado el 09/12/07).

Enrico Baragli:
<http://www.laciviltacattolica.it/Quaderni/2001/3619/Articolo%20Baragli.html>, (visionado el 09/06/07).

Filipe Delfim Santos (sítio pessoal):
<http://www.delfim.info/retorica/outros.htm> (visionado el 09/12/07).

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação do Brasil:
<http://www.fnde.gov.br/guiasvirtuais/pnld2004/pdfs/guia1portuguesintroducao.pdf> (visionado el 14/01/06).

George Cronk:
<http://www.bergen.edu/faculty/gcronk/resume04.htm> (visionado el 18/08/06).

Grupo Comunicar

<http://www.uhu.es/comunicar/> (visionado entre 2003 y 08, regularmente).

Information Society: Empowering children and young people

http://www.coe.int/t/transversalprojects/children%5CSource%5Creports%5Cyerevan_en.pdf (visionado el 09/02/08).

Instituto de Sociologia da Universidade de Zurique:

http://socio.ch/mobile/index_mobile.htm (visionado el 07/07/07).

James E. Katz (sítio pessoal):

<http://www.scils.rutgers.edu/ci/cmcs/director/index.htm> (visionado el 12/02/08).

John Fiske:

http://62.97.114.150/traducirpagina.aspx?slyidioma=es_en&url=http%3A%2F%2Fwww.infoamerica.org%2Fteoria%2Ffiske1.htm (visionado el 29/07/06).

John Dewey:

<http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm#H7> (visionado el 18/08/06)

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/dewey/> (visionado el 18/08/06)

Jornal Electrónico Novo Milénio:

<http://www.novomilenio.inf.br/dioma/20000704.htm> (visionado el 06/08/06).

Leslie Haddon (sítio pessoal):

<http://members.aol.com/leshaddon/MobileRefs.html> (visionado el 07/07/06).

Lino Moreira da Silva:

<http://www.iep.uminho.pt/cied/homepages/index.asp?idhomepage=56> (visionado el 14/08/06).

Mário Vilela:

http://sigarra.up.pt/flup/noticias_geral.ver_noticia?p_nr=185 (visionado el 14/08/06).

Mark Aakhus (sítio pessoal):

<http://www.scils.rutgers.edu/~aakhus/> (visionado el 12/02/08).

MEDIAPPRO

<http://www.mediappro.org/> (visionado el 09/12/07).

MEGACOM-IK:

<http://www.megacomik.com/philmarso.htm> (visionado el 21/06/08).

<http://www.profsms.com/> (visionado el 21/06/08).

Media Literacy - EU

http://ec.europa.eu/avpolicy/media_literacy/index_en.htm (visionado el 09/02/08).

Multidados:

<http://www.multidados.com/?item=13263&cat=20> (visionado el 27/06/06).

Museu Virtual da Imprensa (Porto):

<http://www.imultimedia.pt/museuvirtpress/port/alfa.html> (visionado el 06/08/06).

Net Para País (projecto Pedagógico):

<http://www.netparapais.com/apresentacao.php> (visionado el 08/12/06).

OBERCOM:

<http://www.obercom.pt/2004/> (visionado el 09/02/08).

OFCOM:

<http://www.ofcom.org.uk/> (visionado el 09/12/07).

Paulo Freire:

<http://www.pucsp.br/paulofreire/> (visionado el 28/08/07).

Paulo Serra:

<http://www.ubi.pt/departamentos/departamento.php?dep=ART> (visionado el 18/08/06).

Pierre Lévy:

<http://www.ethoschannel.com/personalgrowth/planetnetwork/p-levy-bio.html> (visionado el 28/06/07).

Por trás das Letras:

<http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=artigos/docs/normaculta> (visionado el 29/07/06).

Raymond Colle:

http://www.puc.cl/curso_dist/infograf/indexIG.html

<http://www.puc.cl/> (consultados a 11/07/06).

Samantha Chareille:

http://www.telug.quebec.ca/cgi-bin/diverscite/genermtl/url.cgi?no_cours=cv&action=3&no_reference=53

(visionado el 06/08/07).

Sandra Palomo:

<http://www.google.com/u/usonline?domains=usp.br&sitesearch=usp.br&hl=pt-BR&q=sandra%20palomo>

(visionado el 06/08/07).

TVI:

<http://www.tvi.iol.pt/programas/programa.php?id=1337> (visionado el 08/02/08).

Umberto Eco

http://www.themodernword.com/eco/eco_biography.html (visionado el 24/09/07).

Vodafone:

<http://www.vodafone.pt/main/funandinfo/parceiros/servicotelevisao> (visionado el 08/02/08).

Wilbur Schramm:

The University of Iowa, 06, <http://www.lib.uiowa.edu/spec-coll/Archives/guides/schramm.htm#biohist> (visionado el 09/06/06).

Ylva Hård af Segerstad:

<http://www.ling.gu.se/~ylva/> (visionado el 29/06/07).

<http://club.pep.ne.jp/~hiroette/en/facemarks/> (visionado el 19/11/07).

http://com-media.univ-paris8.fr/commun/intermedia/ressources/bio_saussure.htm (visionado el 29/07/06).

<http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-barthes/ENS-barthes.html> (visionado el 21/06/08).

http://fr.wikipedia.org/wiki/Phil_Marso (visionado el 21/06/08).

<http://idtv.sapo.pt/media/televisao/> (visionado el 08/12/07).

<http://library.humboldt.edu/humco/holdings/archives/FacultyWXYZ.htm> (visionado el 29/07/06).

http://pt.wikisource.org/wiki/A_minha_p%C3%A1tria_%C3%A9_a_l%C3%ADngua_portuguesa (visionado el 21/06/08).

http://tadechuva.weblog.com.pt/arquivo/2005/01/historia_da_can_6.htm (visionado el 21/06/08).

http://ville.montreal.qc.ca/portal/page?_pageid=2496,3086502&_dad=portal&_schema=PORTAL

<http://www.bitwisegifts.com/page/bg/CTGY/smiley-face-history> (visionado el 19/11/07).

<http://www.borislavdopudja.net/en/writings/smiley/> (visionado el 19/11/07).

<http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-barthes/ENS-barthes.html> (visionado el 29/07/06).

<http://www.citi.pt/homepages/interfaces/paradoxo.html> (visionado el 19/11/07).

http://www.clickatell.com/brochure/sms_features.php (visionado entre junio y diciembre 2006).

<http://www.dozen.com.br/nakamura/Uso%20das%20Cores.doc> (visionado el 23/07/06).

<http://www.ecommons.net/aoir/aoir2003/index.php?p=42> (visionado el 21/06/08).

<http://www.dyrup.pl/servlet/Satellite?cid=1109848013299&pagename=Internet%2FPage%2FGenericPageNL&c=Page> (visionado el 23/07/06).

<http://www.ecommons.net/aoir/aoir2003/index.php?p=42> (visionado el 29/06/07).

<http://www.egs.edu/resources/kristeva.html> (visionado el 25/09/07).

http://www.estacio.br/rededelettras/numero14/minha_patria/default.asp (visionado el 23/07/06).

<http://www.eusou.com/republica/rebelo.html> (visionado el 30/12/07).

<http://www.filologia.org.br/revista/34/07.htm> (visionado el 23/07/06).

<http://www.filologia.org.br/viisenefil/09.htm> (visionado el 23/07/06).

<http://www.ftb.br/escritosterra/artigos.htm> (visionado el 23/07/06).

<http://www.humboldt.edu/>(visionado el 29/07/06).

<http://www.imagine-msn.com/Messenger/Post/Default.aspx> (visionado entre junio y diciembre 2006).

<http://www.infoamerica.org/> (visionado entre 2003 e 08, regularmente).

<http://www.kirjasto.sci.fi/rbarthes.htm> (visionado el 29/07/06).

<http://library.humboldt.edu/humco/holdings/archives/FacultyWXYZ.htm>

<http://www.leme.pt/biografias/s/saussure.html> (visionado el 29/07/06).

<http://www.letras.ufmg.br/lourenco/banco/LL07.html> (visionado el 23/07/06).

<http://www.marketingtecnologico.com/mkt/> (visionado el 29/06/07).

<http://www.metric-conversions.org/webmaster.htm> (visionado el 19/11/07).

<http://www.profsms.fr/frayeursms00.htm> (visionado el 21/06/08).

<http://www.sk.com.br/sk-inst.html> (visionado el 29/07/07).

<http://www.tchatche.com/default.aspx#> (visionado el 08/02/08).

<http://www.tci.art.br/cor/efeito.htm> (visionado el 23/07/06).

<http://www.universiabrasil.net/materia/materia.jsp?id=2912> (visionado el 14/01/06).

http://www.youtube.com/watch?v=WzS3Dh_ulcg (visionado el 21/06/08).