

 **Internetês:**
questões contemporâneas
sobre língu@(gem)

Fabiana Komesu e Luciani Tenani





Internetês:

questões contemporâneas
sobre língu@(gem)

Fabiana Komesu
Luciani Tenani



Internetês:

questões contemporâneas
sobre língu@(gem)

Araraquara
Letraria
2021

Internetês: questões contemporâneas sobre língu@(gem)

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciani. **Internetês: questões contemporâneas sobre língu@(gem)**. Araraquara: Letraria, 2021.

ISBN: 978-65-86562-47-7

1. Linguagem. 2. Língua. 3. Internet. 4. Internetês.

CDD: 410 – Linguística

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Os textos publicados neste *e-book* são de inteira responsabilidade das autoras.

Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita das autoras.

APOIO



CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Adriana Fisher (Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB)

Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capristano (Universidade Estadual de Maringá – UEM)

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

SUMÁRIO

Apresentação	8
1. Internetês: língua sem qualidade?	10
2. Internet e abreviaturas	13
3. Internetês tem ou não tem regra?	17
4. Linguagem e areias do tempo	20
5. “Paciando” pela linguagem	24
6. Como é que se escreve: tudo junto ou separado?	28
7. Festa de 15 anos	32
8. Ver e ouvir no jogo da linguagem	36
9. Conversa entre cego e surdo	39
10. Des@fios do leitor	43
11. A boa leitur@ em tempos de internet	46
12. A leitura como prática soci@l	49
Considerações finais	53
Referências	56
Sobre as autoras	59

| Apresentação

Internetês: questões contemporâneas sobre a lingu@(gem) apresenta reflexões sobre o chamado “internetês” em práticas letradas em Língua Portuguesa e em contexto digital, frequentemente associadas a jovens usuários da internet. Tem como público-alvo leitores não especialistas em estudos da linguagem, interessados, entretanto, em refletir sobre essas práticas na contemporaneidade, particularmente, sobre práticas de leitura e escrita em Língua Portuguesa em ambiente virtual.

A proposta desta obra nasce de um diálogo anterior que havia sido estabelecido com um público-leitor mais amplo, por meio de artigos que originalmente foram publicados na coluna “Rio Preto Pensa” do jornal *Diário da Região*, terceiro maior jornal do interior do estado de São Paulo, distribuído em 97 municípios, com tiragem de 23 mil exemplares por dia, em dias úteis, e 29 mil exemplares aos domingos, dados veiculados à época da publicação (2013-2015).

Esta obra é, pois, o resultado dessa experiência em tratar, de um ponto de vista do linguista para o não especialista, de questões sobre língua e linguagem. Reúne textos inéditos e outros que foram parcialmente reformulados visando à articulação, por nós vislumbrada, mas não explicitada na versão original dos artigos de jornal, entre os, agora, capítulos deste livro. Alguns índices numéricos apresentados podem ter sofrido alteração em anos mais recentes, mas questões sobre a língua(gem) permanecem como um convite à reflexão do leitor.

Aproximando-nos de situações cotidianas, buscamos discutir neste livro conceitos fundamentais nos estudos da linguagem, como os de *língua, linguagem, escrita e fala, ortografia, leitura*, mostrando ao leitor não especialista (e também ao especialista) o vínculo entre linguagem e vida social.

Procuramos, assim, contribuir com o debate sobre questões contemporâneas que têm atravessado, em especial, a formação acadêmica e científica de professores e alunos de Língua Portuguesa na sala de aula (e também fora dela), considerando-se o contato direto e/ou indireto, cada vez mais precoce, com tecnologias de informação e comunicação.

Ao longo de doze capítulos, refletimos de maneira sistematizada sobre sentidos comumente atribuídos a práticas letradas emergentes em contexto digital, os quais muitas vezes “escondem” um distanciamento ainda existente entre pressupostos de pesquisas linguísticas e conhecimento de ordem comum.

Tencionamos, pois, com a publicação deste livro, promover um diálogo entre universidade e demais grupos sociais, colocando em evidência a “permissividade” entre diferentes saberes e o fato de que, com base na “novidade” do internetês, é possível investigar “velhas” questões sobre língua e linguagem.

Gostaríamos de destacar que parte deste livro apresenta resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, instituição pública do Estado de São Paulo à qual estamos filiadas. Com objetivos distintos, esses trabalhos financiados por agências de fomento, dentre elas, a Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP (PROEX, processos 4802/2008, 1118/2008, 5220/2009, 6285/2010, 8294/2011) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processos 2004/14887-8, 2009/14848-6, 2013/14546-5), nos deram suporte para promoção de parte de nossas discussões.

Agradecemos os financiamentos às pesquisas, o apoio institucional da UNESP e também o financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) para a publicação deste livro. Agradecemos também o apoio recebido dos colegas do Grupo de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem* (CNPq/UNESP) e *Práticas de leitura e escrita em contexto digital* (CNPq/UNESP), com os quais compartilhamos de reflexões para a pesquisa e para o ensino da linguagem.

São José do Rio Preto, maio de 2021.

Fabiana Komesu e Luciani Tenani

1

Internetês: língua sem qualidade?

OdEEEiU GeNTi ki IsKreVi AxIM!!!!!! Esse tipo de escrita, que pode ser encontrado com certa facilidade em comentários nas redes sociais digitais e também em redação escolar, na crítica de alguns estudantes, resume e expõe sentimento de repulsa ao uso do chamado “internetês”, “o português digitado na rede”.

Pais e mães, diretores de escola, professores de Língua Portuguesa, gramáticos, jornalistas, outros profissionais da linguagem e parte dos próprios jovens envolvidos nessas atividades de escrita são unânimes ao dizer que o internetês “acabaria” com a Língua Portuguesa – pelo menos, com *uma* prática reconhecida como “a língua portuguesa”, a exemplo da adotada pela escola. Chamamos a atenção para o fato de haver vários usos da escrita em nossa sociedade. Esses usos são tão complexos quanto são complexas as práticas sociais de leitura e escrita.

De modo geral, as pessoas consideram que o internetês, uma das muitas práticas de escrita na internet, influenciaria de maneira negativa o desenvolvimento de crianças e de jovens, com prejuízo para o “bom” uso da língua. Vemos, assim, do ambiente de sala de aula ao noticiário geral, polêmica sobre o fato de a escrita na internet “desqualificar” a língua.

Numa primeira aproximação, internetês pode ser definido como uma escrita divergente daquela prevista pela norma, como em *OdEEEiU GeNTi ki IsKreVi AxIM!!!!!!* Abreviação, acréscimo ou repetição de vogais, modificações do registro gráfico padrão, com troca ou com omissão de letras, excesso de pontuação são algumas das características da ortografia de parte dos textos. Seriam essas as razões pelas quais adeptos do internetês são criticados por avessos a essa prática. Também esse quadro é, quase sempre, tomado como “simplificação da escrita” por aqueles que estão começando a navegar (ler e escrever) na rede, como costuma ser o caso, muitas vezes, de pais, mães e professores de Língua Portuguesa.

Curiosamente, essa ideia sobre a língua aparece também em outras culturas. Dentre os falantes de francês, Ladjali (2007) critica um suposto “barbarismo” instaurado com o advento de novas práticas de escrita relacionadas a novos suportes, como computador e aparelho celular. No cenário dos falantes de inglês, Crystal (2005) destaca o fato de “a aparente falta de respeito pelas regras tradicionais da língua escrita”, atribuída às novas tecnologias, “horrorizar” observadores “que veem nesse fenômeno um sinal de deterioração dos padrões”. Em comum, tentativas de defesa de uma língua “pura” em oposição ao que seria “impuro”, caracterizado, no caso do internetês, por suposta “interferência da fala na escrita”.

Acreditamos que o debate sobre o internetês deva ser feito. Afinal, o contato que crianças e adolescentes, jovens, adultos podem ter com o computador com acesso à internet não é mais uma questão de “se”, mas de “quando”. Políticas públicas têm se voltado, cada vez

mais, à formação de uma sociedade que esteja em sintonia com o uso de novas tecnologias, promovendo a “infoinclusão”.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, observamos que as críticas ao internetês parecem estar fundadas num critério de *pureza* como ideal da escrita. A imagem de degradação da escrita e, por extensão, a da Língua Portuguesa, pelo uso da tecnologia digital, advém do pressuposto de que haveria uma modalidade escrita *pura*, associada seja à norma culta padrão, seja à gramática, seja à imagem de seu uso por autores literários consagrados. Enfim, um tipo de escrita que deveria ser seguido por todos, em quaisquer circunstâncias. É como se, ao fazer referência à “escrita”, as pessoas já soubessem o que dizer sobre sua “aparência”: escrita é “planejada”, “precisa”, “normatizada”, em oposição à fala que seria, por sua vez, “não planejada”, “imprecisa”, “não normatizada”. O internetês seria uma escrita com as características (indesejadas) da fala!

É sabido, no entanto, que toda atividade verbal tem um propósito ao qual a pessoa “se regula” com o objetivo de se comunicar com outra. O ser humano mostra ter competência para reconhecer como usar a fala e a escrita em situações de interação social tão diversas quanto um bate-papo num intervalo de aula ou um bate-papo virtual na rede; uma palestra científica ou um texto escrito para um fórum virtual, e a elas “se ajustar”. Aquele que não obedece às condições impostas aos participantes do evento de comunicação está sujeito a “punições”. Por exemplo, se “fala difícil” numa conversa informal, será chamado de “pedante” ou “chato”; se apenas escreve abreviações e gírias numa redação na escola, solicitada pelo professor como tarefa escolar, está predestinado a ter de reescrever a redação, a ser, até mesmo, reprovado em exame.

O internetês é uma das práticas de escrita na internet, o que corresponde a dizer que os usos da escrita na internet não se reduzem ao internetês. As práticas de escrita na rede são complexas e não excluem, de modo nenhum, o reconhecimento das normas apreendidas na prática escolar tradicional: vêm somar, e não diminuir, as experiências às quais as pessoas estão imersas na linguagem.

2 Internet e abreviaturas

Atualmente, recebemos muitas mensagens no celular. Recebemos mensagem pessoal como “Kd vc? Td bem?”. Em geral, é mensagem enviada por um familiar ou um amigo. Também recebemos mensagens promocionais, como: “Promoção de 50% de descontos na coleção de verão. Venha nos visitar”. Em geral, são mensagens de lojas que convidam clientes a fazer compras. Nos dois casos, são mensagens enviadas para celular e apenas a mensagem pessoal tem uma grafia que não atende as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Essa mensagem foi escrita em *internetês*, uma forma de digitar Português na internet.

O internetês pode ser definido como uma prática de escrita que surgiu com as novas tecnologias de comunicação. É um acontecimento social, particularmente, um acontecimento de linguagem. Todo acontecimento nos chama a atenção, desperta a curiosidade: o que é? Como aconteceu?

Basta lembrar nosso comportamento típico ao receber a notícia do nascimento de uma criança: “Como ela é? Se parece com quem?”. Assim como o nascimento de crianças, o “nascimento” de uma forma de escrever é um acontecimento social. Acontecimentos são novidades (por isso, a curiosidade: “é menino ou menina?”) e também têm características do “velho” (por isso, nos perguntamos “com quem se parece?”). E no caso da linguagem? Como é o internetês? Com que essa escrita se parece?

Para responder a essas questões, voltemos à mensagem “Kd vc? Td bem?”. Três abreviaturas ocorrem: “kd” para “cadê”, “vc” para “você” e “td” para “tudo”. Abreviaturas semelhantes a essas são uma das características do internetês. Examinemos, pois, essas abreviaturas para saber: (1) em que elas se parecem com abreviaturas convencionais, previstas pelas normas ortográficas do Português?; (2) o que há de novo nessas abreviaturas do internetês?

As abreviaturas “vc” e “td” podem ser entendidas do seguinte modo: há omissão de vogal (que ocupa o centro de sílaba) e registro de consoante (que ocupa o início de sílaba). Assim, as palavras “vo.cê” e “tu.do”, que têm sílabas (indicadas por meio de pontos) formadas de consoante e vogal, são grafadas, respectivamente, “vc” e “td”. Constata-se que houve redução do número de grafemas da palavra matriz em relação à forma abreviada: “você” tem quatro grafemas, enquanto “vc”, dois; o mesmo ocorre com “tudo”. E quando se trata de expressões como “fim de semana”? Nesse caso, a abreviatura, que é “fds”, se caracteriza, predominantemente, pelo registro das letras iniciais de cada palavra. Essa redução é de natureza espacial e temporal, pois se reduz o espaço gráfico ocupado pela palavra (seja esse espaço em suporte digital ou não) e o tempo gasto para seu registro (seja para digitar ou manuscruver a palavra).

Esse traço característico da abreviação como processo de redução da grafia da palavra matriz, com objetivo explícito de reduzir o espaço ocupado pela palavra e tempo usado para seu registro, não se restringe a abreviaturas que ocorrem em ambiente digital. Vejamos que esse traço também está presente em abreviaturas de palavras e expressões escritas em textos que encontramos em universidades, repartições públicas, jornais e revistas de grande circulação etc.

Abreviaturas de palavras como “pg.” (“pago”), “fl.” (“folha”), e de expressões, como “a.C.” (“antes de Cristo”), “p.p.” (“próximo passado”), também são formas de registro da palavra/expressão matriz que visam economia de espaço e tempo. Como acontece com as abreviaturas digitais, também se constatam o registro da consoante e a omissão da vogal da palavra matriz nas abreviaturas convencionais. Quando se trata de uma palavra, como em “pg.” e “fl.”, são grafadas as consoantes do início da sílaba. Quando se trata de expressões, há o registro apenas da letra inicial de cada palavra que forma uma expressão, como em “a.C.” e “p.p.”.

Por meio dessas considerações, procuramos mostrar em que as abreviaturas do internetês têm de traços comuns à escrita que encontramos no dia a dia. Portanto, há características conhecidas nas abreviaturas do internetês! E a abreviatura “kd”? A abreviatura “kd” é diferente das anteriormente tratadas na medida em que está presente a atuação do princípio acrofônico que rege a escrita alfabética, somado às regras ortográficas que estabelecem como as letras são empregadas para representar os sons do Português. O princípio acrofônico prevê que cada letra do alfabeto está associada a um som da língua que é escrita. Vejamos como esse princípio funciona nas abreviaturas.

Em Português brasileiro, a letra “d”, nomeada “de”, representa o som “d” em “dele”; já a letra “k”, nomeada “ka”, representa o som “k”, quando em grafias como “kilo”. É por meio dos nomes das letras do alfabeto em Português que encontramos a “chave” para interpretar a abreviatura “d”, a ser lida “de”, para representar a sílaba “de”, ou seja, não se escreve a vogal, mas essa é recuperável por meio do “nome da letra” em português, que é definido a partir do princípio acrofônico do alfabeto e das convenções ortográficas do português. E quanto ao “k”? Em “kd” (“cadê”) é o princípio acrofônico que guia a substituição da letra “c” pela “k”, uma vez que o nome da letra “k” permite recuperar a sílaba “ka” que deverá ser lida. Nota-se, por meio de “kd”, que o princípio acrofônico do alfabeto é mobilizado para ler “k” como “ka” e ler “d” como “de”.

Decorre dessa análise de “kd” que a relação entre aquele que escreve e aquele que lê no ambiente digital é marcada por tentativa de aproximação e por certa colaboração: o leitor lê a vogal que não está escrita e/ou recupera a ortografia das palavras, mediante práticas

de leitura e escrita compartilhadas. Por isso, as abreviaturas aparecem na mensagem pessoal, mas não na mensagem promocional: na mensagem pessoal, quem escreve conhece quem vai ler e ambos compartilham de certa prática de leitura e escrita de mensagens digitais.

Constatamos que abreviar faz parte das práticas do mundo da escrita, em que é possível se valer de recursos gráficos para reduzir o espaço ocupado pelas palavras, o tempo para redigi-las. Assim como a criança tem traços dos pais e avós, mas é, também, um ser novo (pode parecer com o pai ou a mãe, mas não é nenhum deles!), o internetês tem traços da escrita que conhecemos (abreviar palavras) e, ao mesmo tempo, características novas (modos de abreviar). É a conjugação de características conhecidas e a criação de novas possibilidades de escrever, motivadas pelas novas tecnologias, que fazem do internetês acontecimento social interessante.

3 Internetês tem ou não tem regra?

O Caderno *Tec* do jornal *Folha de S. Paulo* trazia, na edição de 20 de janeiro de 2014, reportagem de capa intitulada “Saudosa maloca”(ORRICO, 2014). Enganou-se quem pensou que o caderno noticiava informação tecnológica sobre mestre Adoniran Barbosa, na semana do aniversário de 460 anos da cidade de São Paulo onde o músico e compositor, pai do samba paulista, se consagrou. O título melancólico da canção e da reportagem não deixou, entretanto, de ser bela homenagem... as redes de relacionamento como Orkut, Second Life e IRC, que, apesar de ultrapassadas por gigantes da atualidade, como Facebook e WhatsApp em dispositivos móveis, têm (ou tinham, no caso do extinto Orkut) público certo na internet.

Muitos se lembram que foi em meado dos anos 2000, com o surgimento do Orkut no Brasil, que tivemos a oportunidade de “reencontrar” amigos de infância, colegas do trabalho, o (ex-)grande amor, por meio dessa rede de comunicação *on-line*. Também foi “porta de entrada” para o encontro com novos amigos com preferências afins em comunidades virtuais. Foi no *Orkut* que encontramos, enfim, inúmeros fóruns em comunidades destinadas a criticar quaisquer práticas de escrita na internet: “O MSN estraga meu português” (2.993 membros em 2005), “Eu escrevo tudo errado no MSN” (3.528 membros em 2007), “Odeio TC com semi-analfabeto!” (7.234 membros em 2005), “A internet me faz analfabeto” (6.608 membros em 2006), “Internet me deixa mais burro” (23.815 membros em 2005).

Os membros dessas e de outras comunidades, se não mais se reúnem no Orkut, podem estar filiados a tantas outras. O que nos interessa é pensar os argumentos apresentados, até hoje, pelos avessos ao internetês, “dentro” e “fora” das redes sociais. Um dos mais comuns estaria relacionado ao fato de a língua portuguesa ter regras, em geral, reconhecidas na ortografia e na gramática vigentes, enquanto o internetês seria “terra de ninguém”, prática “sem lei” em que aquele que escreve e o que lê aceitariam “qualquer coisa”, numa “linguagem reduzida, esquisita, distorcida” na visão desses adversários. Outros também alegam necessidade suplementar: as pessoas deveriam fazer valer “anos e anos de estudo na escola”, por meio do aprendizado de como “ler e escrever certo em Português”. Caso contrário, tudo (da língua) estaria perdido!

No capítulo 1, “Internetês: língua sem qualidade?”, discutimos que esse sentimento de “assassinato da língua” tem de ver com a percepção de que a língua, no nosso caso, a portuguesa, seria o equivalente à escrita, mas não a qualquer uma, à escrita culta padrão, tal como ensinada e aprendida na escola. Ocorre, entretanto, que a língua não se restringe à escrita; escrever é apenas um modo de as pessoas se comunicarem, talvez, é verdade, o mais prestigiado, se as normas empregadas forem as dos grupos de prestígio. Ocorre também que os textos escolares não são os únicos produzidos nas diversas interações. Há outros, muitas vezes, mais importantes, porque mais significativos dados os propósitos

de comunicação das pessoas. O texto escolar tem seu mérito, em geral, no ambiente acadêmico, no ambiente profissional; o texto em internetês também o tem, uma vez que busca “aproximar” pessoas afins, em práticas de escrita permitidas pela própria língua. No capítulo 2, “Internet e abreviaturas”, mostramos como, para abreviar, aquele que escreve precisa “fazer” o que a língua permite que se faça. Em “blz”, são omitidas vogais, mas não consoantes, porque há uma “informação” que não se pode perder, para que não se perca o propósito da comunicação. Não há, portanto, nada de “burro” no internetês ou que colocaria em risco “a” língua portuguesa.

Fiorin (2008) lembra que, subjacente à ideia de que há decadência das línguas devido à suposta agressão dos usuários, está a ideia de que mudança linguística é sinônimo de degeneração da língua. “Os falantes, quando tomam consciência da mudança, costumam manifestar, na maioria das vezes, uma atitude negativa em relação a ela: a transformação da língua seria uma espécie de decadência; a mudança estaria empobrecendo a língua, ocasionando sua degeneração, transformando-a para pior.” (FIORIN, 2008, p. 2). Com as novas práticas em ambiente digital, o internetês aparece como catalisador de mudanças na língua, especialmente no que se refere a práticas de escrita e, sendo essas mudanças avaliadas como degenerativas, as pessoas preocupadas com “a” língua portuguesa concluem que o internetês é causador da “morte” da língua.

Fiorin esclarece que a ideia de “transformação para pior” não tem acolhida nos estudos linguísticos da atualidade. Com base nos estudos do linguista genebrino Ferdinand de Saussure, realizados no início do século XX, argumenta que o modo como o sistema de uma língua se configura pode mudar, mas a organização dessa língua, segundo regras estabelecidas no interior desse sistema, não deixa de existir. Além dos exemplos de abreviatura, já explorados no capítulo 2, no ambiente digital e noutros ambientes, como o de universidades, repartições públicas, jornais e revistas de grande circulação, podemos pensar também que os chamados empréstimos do inglês, como “deletar” e “printar”, reconhecidos na relação entre linguagem e novas tecnologias, são feitos na primeira conjugação, a única produtiva no português moderno.

Não há, pois, ausência de regra no internetês: as regras para a produção do léxico, para o sistema fônico e do sistema gramatical são as mesmas que as priorizadas pelo ensino escolar tradicional, quando o assunto é organização estrutural da língua. Não há por que chorar o aconchego da “saudosa maloca” da língua portuguesa.

4 Linguagem e areias do tempo

É sabido que a adaptação de livros de ficção ou de biografias pode, muitas vezes, resultar em filmes. A depender do sucesso atingido e, também, da temática, são criados bonecos e jogos, por exemplo, produtos que buscam prolongar a “vida” social do filme. *Príncipe da Pérsia: as areias do tempo* (“*Prince of Persia: the sands of time*”, dirigido por Mike Newell, 2010) marca uma mudança nessa direção de adaptação de obras para a linguagem cinematográfica, uma vez que é o filme que é baseado em jogo eletrônico de mesmo nome (lançado em 2003). Como o jogo, o filme é cheio de ação, aventura e fantasia, com cenários e efeitos especiais dignos da Walt Disney Pictures. Do emaranhado enredo do filme, interessam trazer aqui que as disputas pelo trono da Pérsia passavam pelo domínio de uma adaga do tempo que, quando acionada, deixava escorrer areia mágica numa viagem de volta ao passado. Esse domínio do tempo levaria a mudanças de destinos, alterando o curso de guerras e de postos de poder no reino persa.

Dominar o tempo, que escorre pelas mãos, é antigo desejo humano. Com a tecnologia moderna, temos a ilusão de existir a possibilidade de certo domínio do tempo. Várias são as propagandas que anunciam, por exemplo, novas técnicas de rejuvenescimento que prometem voltar no tempo, garantindo uma aparência jovem a homens e mulheres.

Na linguagem, por meio de certas práticas de escrita, por exemplo, também é possível observar como esse desejo de dominar o tempo se configura. Um fenômeno exemplar é o de abreviar o tempo gasto para escrever mensagens em ambiente digital.

No capítulo 2, “Internet e abreviaturas”, procuramos mostrar em que as abreviaturas do internetês têm traços comuns à escrita que encontramos no dia a dia. Argumentamos que a abreviação é processo de redução da grafia da palavra matriz, com objetivo explícito de reduzir tempo usado para registro da palavra, bem como espaço para esse registro.

Neste capítulo, lançamos luz aos processos que, ao lado da abreviação, têm a característica de reduzir a palavra, chamando a atenção para efeitos de sentidos que esses processos desencadeiam nas interações verbais.

A abreviação é identificada, nas gramáticas tradicionais e manuais de morfologia do português, como processo de formação de palavras que se distingue da derivação regressiva, por exemplo. Lembramos que a derivação regressiva é um processo em que uma nova palavra é formada pela *supressão* de elemento, como em “lutar” > “luta”, ao invés de por acréscimo de elemento, como na sufixação, exemplificada em “nacional” > “nacionalizar”.

O processo de abreviar é considerado, por alguns estudiosos do português, imprevisível por não estar sujeito a regras de formação de palavras. Figura como processo marginal, por ser menos produtivo em relação a outros processos, como os processos derivacionais por

prefixação (“re+organizar” > “reorganizar”) ou por sufixação (“ordem+ar” > “ordenar”), ou o composicional por justaposição (“ponta+pé” > “pontapé”).

Abreviação, para alguns estudiosos, compreende acronímia ou siglagem, um processo que consiste na combinação das primeiras letras ou sílabas de um nome composto ou de uma expressão, como em IPTU (Imposto Predial e Territorial Urbano), UNESP (Universidade Estadual Paulista). Para pesquisadores do mundo das palavras, esses exemplos não seriam abreviaturas, mas siglas, um processo distinto da abreviação. Ambos teriam em comum a característica de reduzir tempo/espço da palavra.

No internetês, encontramos “fds” para “fim de semana”, cujo funcionamento se assemelha ao da sigla, na medida em que são as primeiras letras da expressão que compõe a forma “abreviada”. Nas práticas digitais, o internauta ganha tempo/espço ao digitar três letras ao invés de onze. Mas não só tempo/espço está em jogo!

Se escrito “bom fim de semana” ao final de uma mensagem eletrônica, quem assim escreve se filia a práticas escritas formais. Se optar por escrever “bom fds”, a associação será a práticas escritas digitais, as quais têm como características instaurar uma relação de proximidade entre escrevente e leitor. Portanto, essa forma de abreviar reduz distâncias entre os interlocutores, mobiliza, desse modo, tempo/espço que é da ordem da linguagem.

Há também estudiosos que dão como exemplos de abreviaturas formas como: “biju” (para “bijuteria”), “cerva” (para “cerveja”), “mina” (para “menina”) que são faladas em situações consideradas “coloquiais”. Essas formas coloquiais passaram a ser, também, escritas por jovens em ambiente digital, como no atual uso de WhatsApp, que proporciona interações informais em que fronteiras entre fala e escrita parecem diluídas. Outros investigadores denominam essas formas como “formas truncadas”, isto é, formas que resultam de um processo morfológico que consiste na retirada de partes da palavra matriz com fins de expressar modalização apreciativa daquele que enuncia.

Desse modo, o uso de formas truncadas “mostraria” como o falante/escrevente se inscreve na linguagem, seja ao falar, seja ao escrever, considerando-se os sentidos que quer partilhar com o outro no processo de comunicação. A comparação entre “Tudo bem, mina?” e “Tudo bem, menina?” nos permite construir uma imagem daquele que enuncia: quem diz “mina” pode ser jovem, gostar de *funk* ou *rap*, mas nunca será um juiz ou médico aposentado, por exemplo. Mas, além de projetarmos imagens de quem enuncia, partilhamos sentidos que a enunciação de “mina”, mas não de “menina”, pode mobilizar.

No mundo das palavras, não há consenso entre os estudiosos sobre o que seja abreviação em português brasileiro. No entanto, constatamos que as formas aqui apresentadas (sejam

elas denominadas por abreviaturas ou não) têm como características fundamentais reduzir o espaço ocupado pela palavra e o tempo gasto para ser enunciada (seja oralmente, seja por escrito) e mobilizar imagens de quem enuncia e de situações formais ou informais de enunciação. Observamos que, a depender do interlocutor, essas formas reduzidas são escritas em mensagens digitais, fazendo parte do chamado internetês.

Constatamos que, também por meio da linguagem, ser ágil e rápido é característica valorizada contemporaneamente em que, por meio da tecnologia, a humanidade tem a ilusão de ganhar (mais) tempo, que – contraditoriamente – escorre impiedosamente feito areia aprisionada na ampulheta.

5 “Paciando” pela linguagem

Dentre as várias dimensões do desenvolvimento humano, certamente, são a aquisição da linguagem e o aprendizado da escrita campos de estudos que mais chamam a atenção de pesquisadores e de leigos curiosos da linguagem, dada a complexidade desses campos e, especialmente, por ser a linguagem (seja falada ou escrita) reveladora da constituição do sujeito enquanto indivíduo e ser histórico e social.

Pais e educadores podem observar, de modo privilegiado, avanços e dificuldades quer da aquisição da escrita por crianças em processo de escolarização quer do desenvolvimento da escrita por jovens na universidade, por exemplo. O desafio de começar a escrever, seja para a criança, seja para o jovem, parece ser o traço característico dos que passam à condição de escreventes, visando alcançar a condição daqueles que escrevem textos de modo relativamente tranquilo, atendendo a convenções estabelecidas pela gramática e pela ortografia da língua. Deveria ser condição tranquila escrever como o é, de modo frequente, a condição de falantes que falam uma língua natural, especialmente em situação informal de interação face a face.

No entanto, escrever convencionalmente não parece figurar entre as práticas sociais com as quais adolescentes e jovens estão familiarizados, haja vista os baixos índices de rendimento na área de língua portuguesa quer em sistemas de avaliação nacional, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), quer em sistemas internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os baixos índices são decorrentes, ao menos em parte, segundo pais e educadores, do uso do internetês, uma escrita (supostamente) sem regra por trazer uma influência (indesejada) da fala na escrita, que seria prejudicial aos estudantes, como discutido no capítulo 3 “Internetês tem ou não tem regra?”. Argumentaremos como a relação entre fala e escrita pode ser vista de modo a alcançar o desejado sucesso dos jovens e adolescentes em práticas letradas valorizadas socialmente.

A fim de traçar certa relação entre fala e escrita, iniciamos com um exemplo de desafio que a linguagem impõe aos que estão começando a falar. Uma criança de três anos considerada bastante comunicativa fala, por exemplo, “moquito” (para “mosquito”) e “baiba” para (“barba”). Conforme a literatura sobre aquisição do Português, é esperado, para essa idade, que as crianças não consigam produzir as consoantes em final de sílaba que estão no meio de palavra, como o “s” em “mosquito” e o “r” em “barba”, porque são sílabas complexas quando comparadas com sílabas que têm consoante e vogal como “to” de “mosquito”. Os pais, de modo geral, percebem que seus filhos não falam “certinhas” todas as sílabas e ajudam repetindo as palavras de modo como essas devem ser faladas. Depois de alguns meses, os

pequenos já falarão como esperado (se nenhum outro problema interferir no processo de aquisição da linguagem). Ninguém conclui dessa experiência que deveria ser simplificado o Português para tornar mais fácil a aquisição da linguagem pela criança!

Passemos ao segundo exemplo de desafio da linguagem: escrever. Uma criança cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental, por exemplo, tem, dentre suas tarefas escolares, a produção de textos. Um exemplo é a produção de diário, uma forma de a escola promover a chamada escrita espontânea. Semanalmente, criança e pais são mobilizados a, juntos, conversarem sobre um dia vivido que será relatado no diário. Depois que é definido o dia a ser narrado, um dos pais pode ajudar a criança a produzir um texto oralmente, tomando nota em folhas de rascunho das principais informações. E assim dialogando e escrevendo, a tarefa de escrever um texto é cumprida. Ao final, a criança pode ser chamada a reler o que escreveu e, novamente, criança e pais corrigem a ortografia e a pontuação, por exemplo, resolvendo os lugares de dúvidas e esquecimentos da grafia das palavras ou de sinal de pontuação.

Para exemplificar esse trabalho com a linguagem, peguemos a grafia “paciar” (para “passear”) escrita por uma criança de segundo ano do Ensino Fundamental. Constatamos que duas convenções ortográficas não são observadas: o emprego da letra <C> no lugar do dígrafo <SS> e da letra <I> no lugar da letra <E>.

O que essa grafia que apresenta dois “erros ortográficos” revela do processo de aquisição da escrita?

A partir dessa grafia, podemos afirmar que a criança ainda não memorizou a grafia convencional da palavra em questão que prevê “SS” para representar o som [s], mas também releva que essa mesma criança já sabe que há casos, como na palavra “paciência”, em que o som [s] deve ser grafado com a letra “C”. Também constatamos que a criança sabe que o som [i] pode ser representado pela letra <I>, como em “li”, mas ainda não sabe que, em certas palavras, o mesmo som [i] pode ser representado pela letra <E>, como em “passear”. Estudo feito por Reis e Tenani (2011) discute essa complexidade da relação entre letras e sons no caso de vogais do português, a partir dos chamados erros ortográficos em textos de alunos de sexto ano (antiga quinta série) do Ensino Fundamental. As autoras mostram que as grafias que fogem à convenção ortográfica denunciam percursos trilhados pelos estudantes em seu aprendizado da ortografia.

Diante dessas dificuldades ortográficas, alguém poderia supor que seria mais fácil se escrevêssemos como falamos. Essa ideia de simplificar a ortografia para ajudar a quem está aprendendo a escrever parece ser o motivo gerador da proposta, divulgada em março de

2014 pela agência do Senado Federal (disponível em: <https://bit.ly/3gEH88R>), tendo em vista o acordo ortográfico assinado em 1990, promulgado em 2008 e previsto para vigorar a partir de 1º de janeiro de 2016.

A proposta, em desenvolvimento pelo Grupo de Trabalho Técnico (GTT) criado pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, visa “simplificar e aperfeiçoar a ortografia”. Doce ilusão! O que dirão os membros desse GTT sobre as grafias de “seção”, “sessão”, “cessão”, as quais são homófonas entre si? São, pois, as diferentes representações gráficas de cada palavra que asseguram ao leitor a chave para os sentidos do que é falado da mesma maneira.

Além disso, vale observar que a ortografia está para a palavra como o sobrenome para a pessoa: o sobrenome dá a filiação familiar; a ortografia dá à palavra sua “família”. Assim, “seção” vem de “*sectio, onis*” (do latim), que significa “seccionar, cortar”; “sessão” vem de “*sessio, onis*” (do latim), que significa “sentar” (daí, significar “reunião de pessoas sentadas”; “cessão” vem de “*cessio, onis*” (do latim), que significa “ceder” (daí “cessão” significar “transmissão de bem ou direito”). Na grafia da palavra, temos o “traço” de sua origem, como também nós trazemos na nossa aparência traços de nossos pais e avós.

Levando em conta apenas esse aspecto, observamos que, embora caiba a deputados legislar também sobre educação e sobre ortografia, é importante, antes, saber um pouco mais sobre educação, de modo amplo, e ortografia, de modo específico.

Não é, definitivamente, a simplificação da ortografia que proporcionará fácil acesso ao mundo da escrita. É o contínuo trabalho de promover o conhecimento partilhado socialmente (como é o que pais promovem com seus filhos) que torna fala e escrita práticas sociais e, dessa maneira, cada cidadão falante e escrevente do Português Brasileiro.

Promover a superação das dificuldades de fala e escrita é desafio constante para todos os que têm responsabilidade social de educar. Fica, pois, o convite para agirmos com conhecimento e sabedoria diante dos desafios de nossa época.

6 Como é que se escreve:
tudo junto ou separado?

“É junto ou separado?”. Essa é a pergunta que crianças em processo inicial da alfabetização fazem quando têm dúvida de como devem escrever alguma palavra. Dentre as palavras que suscitam essa dúvida, estão aquelas que começam com “o”, como em “obrigado”, e “com”, como em “comprar”. A dúvida não é generalizada e se restringe às palavras com essas sílabas iniciais de modo frequente. É esperado que crianças no terceiro ou quarto ano do Ensino Fundamental tenham essa dúvida ortográfica que pode ser considerada normal no processo de alfabetização. Por vezes, a criança acerta; por vezes, ela erra a grafia das mesmas palavras. Essa flutuação indica que a criança ainda não aprendeu todas as convenções ortográficas, mas que já aprendeu que existem “o, com” que ficam entre espaços em branco, como em “o moleque”, “com pressa”, e são diferentes daqueles “o, com” que fazem parte do início de palavras.

Como resolver essa dúvida? Com muito trabalho da escola e dos pais que são os responsáveis por levar as crianças ao mundo da escrita e, nesse caso, ao domínio das convenções ortográficas. E que tipo de trabalho é esse? É um trabalho constante de refletir e explicar como se fala e como se escreve em sociedade, pois ninguém pode escrever ou falar de “seu” modo. Sempre falamos e escrevemos com o outro e para o outro (mesmo quando escrevemos um diário!), independentemente de a outra pessoa estar presente fisicamente.

Assim, é preciso explicar às crianças que falamos “omoleque” e “compressa” tudo junto, mas que na escrita não se escreve tudo junto, e sim separado, porque “o” e “com”, dos exemplos, não fazem parte das outras palavras escritas. Para solucionar a questão, basta inserir outra palavra entre aquelas palavras que geram dúvidas. Vejamos: “o bom moleque”, “com muita pressa”. Eis uma maneira de mostrar que “o” e “com” não pertencem à palavra que lhes segue e, portanto, na escrita ficam entre espaços em branco, mesmo que na fala não haja pausa que indique as fronteiras entre as palavras.

Por meio dessa mesma estratégia, podemos mostrar que após “o” e “com” em “obrigado” e “comprar” nenhuma palavra pode ser inserida. Portanto, essas sílabas devem ser escritas junto com as palavras que lhes seguem. É preciso mostrar que não é possível falar “o muito brigado”, embora seja possível falar e ouvir “muito brigado” para significar “muito obrigado” ou “muito agradecido” (e não “alguém está muito ‘brigado’ com outro” – a não ser que se trate de situação pouco convencional de marcar um conflito ou uma disputa...). No caso de “obrigado”, a alternativa pode ser, para alguns falantes, “brigado”, uma forma de falar que não segue as convenções do padrão formal do Português, mas nunca será “o muito brigado”, porque é fora das regras gramaticais do Português, ou seja, não é possível nem aceitável esse enunciado.

Valendo-se desses exemplos, constatamos que várias dúvidas ortográficas podem ser resolvidas ao serem considerados os sentidos das palavras no funcionamento do texto. No entanto, várias dessas grafias são encontradas em textos de alunos que estão nos anos finais do Ensino Fundamental. Essas grafias, chamadas de erros ortográficos, persistem, ainda, em textos do Ensino Médio e avançam entre os universitários. Nessas etapas de ensino, juntar palavras ou separar uma palavra não convencionalmente passa a ser um dos sintomas de distúrbios específicos da escrita, a disortografia. Para muitos pais e educadores, a permanência desses erros decorre do uso do internetês, uma escrita (aparentemente) sem regra que prejudicaria o aprendizado da ortografia.

A pergunta que fazemos é: por que esses erros ortográficos persistem? Não descartamos que haja estudantes com disortografia que devem ser encaminhados a fonoaudiólogos, como discutido em Tenani (2013). Porém, desconfiamos que deve haver alguma motivação na língua(gem) que contribua para a recorrência desses erros. Em busca de respostas, pesquisas têm sido conduzidas na UNESP, por exemplo, e têm mostrado que permanecem, principalmente, erros ortográficos de pares de palavras que, se grafadas juntas ou separadas, mudam os sentidos.

Um exemplo pode ser selecionado da dissertação de Paranhos (2014): “Ele falou com a gente” x “Ele falou com o agente”. No primeiro caso, “a gente” é uma expressão pronominal que indica a noção gramatical de “primeira pessoa plural”; no segundo caso, “agente” significa “aquilo ou aquele que age, que produz algum efeito”. Portanto, juntar ou separar sílabas implica palavras diferentes, como “agente” e “a gente”.

Há outros pares, porém, como “por que” e “porque”, cujos empregos convencionais não são tão evidentes, como mostrou Longhin e Soncin (2014) em artigo que analisa os usos de “por que/porque” nos textos do ensino fundamental. Por exemplo: “Por que há erros ortográficos?” x “Porque há erros ortográficos”. Para além da diferença indicada pelo sinal de pontuação da sentença, há diferença de sentidos: no segundo caso, mas não no primeiro, “porque” funciona como uma conjunção, isto é, é uma palavra que conjuga duas orações, com o sentido principal de “causa, consequência”.

Outra pesquisa, desenvolvida por Silva (2014), sobre grafias como “da quela” e “mora-va”, mostrou que, num conjunto de doze alunos analisados, a maioria deles passou os quatro últimos anos do Ensino Fundamental e concluiu essa etapa escolar colocando espaços ou hífen dentro da palavra fora das convenções ortográficas, embora o número de vezes que isso ocorre tenha diminuído em relação ao tipo de palavra e à extensão (dada em função do número de palavras) dos textos escritos.

Outro resultado que as pesquisas concluídas sobre segmentação mostraram é que as palavras que continuaram a ser grafadas com espaços fora das convenções ortográficas são aquelas que, predominantemente, permitiram a relação entre sílabas pretônicas e sílabas que correspondem a possíveis palavras funcionais, como pronomes (“nos, se”), preposições (“de, com, em”) e artigos (“o, a”). Vejamos o exemplo “devagar”: “de” é uma sílaba pretônica de “devagar”, mas pode corresponder à preposição “de”, que ocorre em “de novo”, por exemplo.

Há ainda grafias que vão em direção inversa, isto é, quando há junções entre palavras. Um exemplo, justamente, é “denovo” por serem grafados juntos preposição “de” e advérbio “novo”. Nota-se, pois, a flutuação entre juntar duas palavras e separar sílabas de palavra como se fossem duas palavras escritas.

O que esses resultados revelam sobre a escrita no ensino fundamental? Dentre outros aspectos, constata-se pouco domínio por parte dos alunos no uso de preposições, artigos e pronomes. Esse domínio passa por conhecimento relativamente explícito de estrutura sintática de expressões da língua e de sentidos possíveis das palavras, especialmente as que têm funcionamento gramatical, como preposições e conjunções.

Essas palavras têm papel importante na construção dos sentidos das sentenças. O uso de uma ou outra forma assegura um e não outro sentido do que se escreve. Se escrito “sua proposta veio de encontro à minha” significa que não houve concordância entre o que foi dito pelas pessoas. Se escrito “sua proposta veio ao encontro da minha” significa que houve concordância entre as pessoas.

Em resumo, os estudos realizados mostram que os alunos não apenas não sabem ortografia das palavras, mas não se dão conta de que o que escrevem tem sentidos outros que não aqueles que parecem ser os pretendidos/esperados em seus textos. Os estudos confirmam, ainda, que os alunos ancoram sua escrita em características da fala, como esperado no início da alfabetização, e dão indícios de que, ao longo do Ensino Fundamental, os alunos aprendem, mas não dominam plenamente como é transitar pela fala e pela escrita conforme as convenções estabelecidas socialmente.

A reflexão a ser instaurada junto a adolescentes e jovens não se circunscreve, pois, ao conhecimento explícito do funcionamento da língua portuguesa e das normas ortográficas, por exemplo, mas passa por mobilizar esse conhecimento em (suas) práticas sociais, sejam orais ou letradas, sejam ou não em ambientes virtuais, com ou sem uso de tecnologias de informação e comunicação.

7 Festa de 15 anos

No capítulo 6, “Como é que se escreve: tudo junto ou separado?”, afirmamos que palavras gramaticais, especialmente preposições (de, com) e conjunções (embora, senão), geram certos “erros de ortografia”, os quais povoam fartamente a escrita na internet, como “denovo” (de novo), “em bora” (embora). Dada a recorrência dessa escrita não convencional, faz-se importante refletir sobre características linguísticas presentes especialmente em grafias que envolvem preposições, seja quando há espaço “dentro” da palavra, como em “de vagar”, seja quando há falta de espaço entre palavras, como em “denovo”.

Para iniciar essa reflexão, consideremos o seguinte chiste: um português convidou seu amigo para a festa de 15 anos de sua filha. Seu conterrâneo agradeceu o convite e replicou: “Eu vou, mas só posso ficar dois anos!”.

Esse chiste interessa-nos por permitir observar o complexo funcionamento da língua portuguesa, em particular, da preposição “de”, e também por acionar representações sociais sobre festas de aniversário de 15 anos e sobre preconceitos contra portugueses no Brasil. Circunscrevemos nossa reflexão apenas aos aspectos linguísticos mobilizados pelo chiste.

De modo mais amplo, chistes são especialmente reveladores do inconsciente, como argumentou Freud (1977), quando publicou uma obra ainda hoje referência, intitulada *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Nessa obra, Freud demonstra o quanto interessante é o funcionamento dos chistes para a psicanálise. O autor argumenta que, em tom de “brincadeira”, é revelado, pela linguagem, aquilo que realmente se deseja, aquilo que é inconsciente. O traço que define o chiste é aproximar duas ideias contrárias, divergentes entre si, por meio de mecanismos verbais. Apresenta-se uma ideia, desejando-se dizer outra.

O chiste inicialmente apresentado é uma “piada de português” que põe em cena a complexidade do funcionamento de palavras gramaticais na Língua Portuguesa. Aparentemente, é o personagem “português” que não entende ou desconhece o significado de “festa de 15 anos”. Mas está em jogo justamente o (pouco) conhecimento (explícito) dos usos da preposição “de”.

Em “festa de 15 anos”, “de” significa “finalidade”. Ou seja, é uma festa para comemorar aniversário de 15 anos. Esse é o significado preferencial de “festa de 15 anos”. Mas há outro significado possível que é também acionado na piada. Esse outro significado da preposição “de” é “duração”. Isto é: festa que durará 15 anos!

Assim, duas ideias estão inscritas na expressão “festa de 15 anos”: a ideia de uma festa de aniversário para comemorar a chegada dos 15 anos é contraposta à ideia de uma festa que durará 15 anos. É, pois, o fato de haver duas possibilidades de significados da preposição

“de”, uma ambiguidade linguística, portanto, que “aproxima” (de maneira conflituosa) essas duas ideias. O humor está na descoberta do significado, não esperado, de uma festa durar 15 anos.

Nos estudos das línguas do mundo, um desafio dos pesquisadores é justamente explicar a aquisição e o funcionamento de palavras gramaticais constituídas de sílabas átonas, como é o caso da preposição “de” em Língua Portuguesa.

A relevância desse tipo de investigação linguística reside em um conjunto de características partilhadas somente por palavras gramaticais e que são cruciais para a aquisição e o funcionamento de cada língua em particular. Mas o que são palavras gramaticais? Palavras gramaticais são aquelas que existem apenas na língua e estão sujeitas às regras da gramática dessa dada língua.

Por exemplo, dizemos “a festa de 15 anos de minha filha”, em português, e “a 15th birthday party of my daughter” em inglês. Em português, há uso da preposição “de” duas vezes, enquanto, em inglês, a preposição “of” (de) é empregada apenas uma vez e, mesmo assim, está garantido o significado preferencial expresso em português. Por que essa diferença? Porque as gramáticas dessas duas línguas são distintas entre si. É a gramática do português que prevê os usos de “de” que todos os falantes de português sabem, mesmo que não consigam explicitá-lo.

A relevância desse conhecimento linguístico (mesmo que não seja consciente) também se mostra nos estudos que temos feito na UNESP com textos escritos de alunos do ensino fundamental. Na análise de 2.464 textos, constatamos que os alunos não escrevem convencionalmente preposições, especialmente a preposição “de”. Encontramos os chamados erros de segmentação de palavra como “de vagar” (devagar) e “derrepente” (de repente).

Em “de vagar”, há espaço “dentro” da palavra “devagar” de modo que a sílaba átona “de” fica isolada entre espaços em branco, como se fosse a preposição “de” seguida da palavra “vagar”. Em “derrepente”, não há espaço entre a preposição “de” e o substantivo “repente” (que significa “súbito”, “imprevisto”), de maneira que figura como uma palavra escrita o que é uma expressão adverbial (de tempo ou modo) constituída de uma palavra gramatical “de” e uma palavra lexical “repente”.

Essas colocações dos espaços em branco que fogem da convenção ortográfica revelam o (des)conhecimento dos alunos: sabem que existe preposição “de”, mas não sabem distingui-la da sílaba “de” que pertence a uma palavra. Enfim, não sabem o que é palavra gramatical, o que implica afirmar que desconhecem características sintáticas, morfológicas e semânticas da Língua Portuguesa.

Explicitamos aqui o funcionamento das palavras gramaticais demonstrando ser esse conhecimento sobre a língua crucial também para aprender línguas estrangeiras, como exemplificado, ou entender piadas, como a apresentada no início desta coluna. No que diz respeito ao internetês em particular, observamos frequentemente o uso não convencional da preposição, o que pode ser indício de um tipo de conhecimento linguístico a ser mais bem trabalhado em sala de aula, fórum privilegiado para pensar a Língua Portuguesa e as práticas letradas.

8 Ver e ouvir no jogo da linguagem

Em uma festa de aniversário, um palhaço animava a garotada com brincadeiras, dentre elas, uma mobilizava a atenção das crianças por meio de comandos verbais e visuais dados pelo próprio palhaço. No espaço criado para brincadeira, o palhaço estendeu uma corda no chão. Todas as crianças ficaram, lado a lado, de frente para a corda. No faz de conta, onde estavam era a calçada e, pulando a corda, estariam na rua. Portanto, a corda representava o meio-fio que divide rua e calçada. Ao comando do palhaço, as crianças deveriam pular da calçada para a rua (saltando para frente) ou da rua para a calçada (saltando de costas). Para além de uma possível dificuldade motora dos pequenos em saltar para frente e para trás de modo coordenado, havia um ingrediente fundamental: o comando era dado pela fala e pelo gesto. Quando as crianças estavam no espaço definido como “calçada”, o palhaço dizia “rua” e apontava para frente, indicando que deveriam saltar a corda; quando as crianças estavam no espaço definido como “rua”, o palhaço dizia “calçada” e apontava para o espaço atrás de onde as crianças estavam e essas deveriam saltar para trás. Depois de um pequeno treino, a brincadeira começou para valer: saía quem pulasse para o lado errado; ganhava quem ficasse por último.

Após ter começado a brincadeira saltitante, o palhaço começou o jogo de fato. Ele dizia “rua”, mas indicava “calçada” e algumas crianças, que estavam na “rua”, pulavam pra “calçada”. Portanto, não tinham atendido ao comando de voz do palhaço e tinham sido guiadas pelo comando visual. Qual valia? Apenas o comando de voz! Então, a criança que tinha pulado para o lado errado da corda saía da brincadeira.

O que essa brincadeira põe em jogo é o fato de, na interação humana, haver elementos verbais e visuais que ouvidos e vistos nos levam a agir, dando respostas verbais e visuais, na maioria das vezes. Nos estudos da linguagem, entender essa relação entre verbal e visual é um grande desafio!

Um exemplo dessa complexidade na linguagem é o chamado “Efeito McGurk”, descrito na revista *Nature*, por McGurk e MacJonald (1976). Na internet, há vídeos disponíveis para ver e ouvir o “Efeito McGurk”. Na área de psicolinguística, por exemplo, esse vídeo ajuda a ilustrar a interação entre visão e audição na percepção da fala. Vejamos em que consiste esse fenômeno de linguagem.

O “Efeito McGurk” consiste na sobreposição de duas informações distintas: o áudio é a fala da palavra “baba” e o vídeo é articulação da palavra “gaga”. O resultado é a percepção da palavra “dada”, quando ouvimos e vemos áudio e vídeo. O que acontece com nossos ouvidos e olhos? A resposta é dada em artigo publicado, em 2010, por neurocientistas na *Nature Neuroscience* (MEYER *et alii*, 2010). Um experimento, conduzido na Universidade do Sul da Califórnia, revelou que neurônios que são ativados para processar sons também

reagem a imagens. Mais ainda: um mesmo som pode ser percebido de modos diferentes a depender de diferentes informações visuais associadas ao som. Portanto, o que percebemos na interação pela linguagem não é necessariamente fidedigno ao estímulo da fonte verbal e visual. Por isso, o sugestivo título “Ouvindo lábios, vendo vozes” (do original em inglês, “Hearing lips, seeing voices”) foi dado ao artigo em que os autores descrevem, pela primeira vez, esse efeito de percepção da linguagem.

Na brincadeira do palhaço, a propositada desarticulação entre informação verbal e visual levava as crianças a experimentarem que aquilo que se ouve pode não corresponder àquilo que se vê e vice-versa. Pode ser uma armadilha! Pode ser uma brincadeira! É, sobretudo, o jogo que se instaura pela linguagem.

No caso do “Efeito McGurk”, demonstra-se que a percepção da fala não se restringe à decodificação do som emitido, mas é multissensorial: audição e visão (para dizer o mínimo) interagem no processamento da linguagem. Na interação comunicativa, em que imagem e som pululam via meios de comunicação (e de modo especial, a comunicação que se vale de vários meios digitais), o que se percebe pode não corresponder ao que se efetivamente vê ou ouve. Nesse jogo de linguagem, ver e ouvir levam à apreensão de uma (suposta) realidade que se constrói na interação entre os sujeitos, produzindo sentidos na linguagem. É, pois, nesse mundo que se constrói pela linguagem que (inter)agimos em sociedade. Não bastam olhos para ver, nem ouvidos para ouvir. A linguagem é multissensorial e é em sua complexidade que existimos e interagimos.

Talvez aqui resida um instigante desafio para os educadores, incluídos não apenas professores e diretores de escola, mas também pais, mães e as pessoas que fazem as vezes dos responsáveis: nesse cenário caracterizado pela confluência de muitas tecnologias, pelo acesso cada vez mais estimulado e facilitado, por iniciativas públicas e particulares, a ferramentas diversas, a tarefa pode ser a de auxiliar crianças e jovens a “ver” e “ouvir” os inúmeros elementos que compõem a linguagem. Vemos, no exemplo da brincadeira do palhaço, que essa diversidade não se restringe ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação; é um traço da linguagem. As tecnologias, entretanto, podem ser de utilidade para a percepção dessa heterogeneidade constitutiva da linguagem.

9 **Conversa entre cego e surdo**

No que diz respeito à linguagem na atualidade, certamente um traço que marca a história humana é o amplo uso de tecnologias para os mais diversos fins, como a comunicação entre empresas, entre empresas e público-alvo, entre amigos. Essa comunicação mobiliza o trânsito dos sujeitos da linguagem por várias modalidades e, de modo privilegiado, pelas modalidades verbais e visuais. Nesse cenário, ser uma pessoa deste tempo, portanto, é ser alguém conectado com as tecnologias de comunicação verbal e visual! Ainda nesse cenário, vale a pena trazer à discussão como sujeitos da linguagem que, por serem cegos ou surdos, também estão imersos nas mais diversas práticas de linguagem, inclusive as visuais, mesmo que cegas, e as verbais, mesmo que surdas-mudas.

A reflexão que propomos pode ser iniciada por meio de uma cena de interação entre um cego e uma surda-muda. Na área de desembarque no saguão de um aeroporto, observamos a chegada de um cego sendo conduzido por funcionário da empresa aérea à área de recepção dos passageiros. O rapaz cego foi apresentado a uma moça surda-muda. Como uma pessoa cega conversaria com uma pessoa surda-muda já que esta não poderia ouvir os enunciados falados pelo cego? Como uma pessoa surda-muda poderia conversar com outra cega já que esta não poderia visualizar os movimentos da língua de sinais usada pelos surdos?

Esse diálogo seria impossível? A resposta pode ser negativa, se considerarmos como se dão as interações entre as pessoas no dia a dia: são, predominantemente, verbo-visuais. Em outras palavras, na interação com o outro, ouvimos e vemos o corpo falando, como explicado no capítulo 8, “Ver e ouvir no jogo da linguagem”.

Naquele capítulo, argumentamos que na comunicação humana há interação entre visão e audição na percepção da fala. Um experimento que prova que vemos sons é o chamado “Efeito McGurk”, descrito inicialmente por McGurk e MacJonald (1976). Lembramos que o “Efeito McGurk” pode ser demonstrado por meio de um vídeo (acessível gratuitamente na internet) no qual há sobreposição de duas informações distintas: o áudio é a fala da palavra “baba” e o vídeo é articulação da palavra “gaga”. O resultado é a percepção da palavra “dada”, quando ouvimos e vemos áudio e vídeo.

Dentre outras coisas, esse experimento mostra que aquilo que é falado não necessariamente corresponde ao que é ouvido e, ainda, quando conversamos, lançamos mão da audição e da visão. Lembramos que a explicação para esse funcionamento interessante da linguagem foi apresentada com base em outro experimento, conduzido na Universidade do Sul da Califórnia por Meyer *et alii* (2010), que revelou que neurônios que são ativados para processar sons também reagem a imagens. Portanto, quando falamos, o ouvinte percebe por meio da audição e da visão os sons produzidos.

Quando não se vê ou quando não se ouve, a interação por meio da linguagem se dá de modo especial: por meio da escrita em braile, no caso do cego, e por meio da língua de sinais, no caso do surdo. À escrita em braile estão associadas saliências táteis e não símbolos verbo-visuais como na escrita alfabética que usamos para escrever a Língua Portuguesa, por exemplo. À língua de sinais estão associados gestos de natureza visual e não sons de natureza fônica como são os enunciados falados de línguas como português, inglês, francês.

Essas considerações poderiam ser tomadas como argumentos a favor de imaginar que a comunicação entre o cego e a surda-muda que descrevemos não seria possível porque faltariam meios para que se concretizasse. No entanto, enganam-se aqueles que privilegiam o olhar para a falta de meios em que se efetiva a comunicação. Os modos de enunciação falado e escrito são mais complexos, como é possível constatar nessa cena de interação no saguão do aeroporto que reportamos.

Retomamos a cena no saguão do aeroporto para observar como se deu a interação na linguagem. Interessante foi observar que a surda segurava a mão do cego que estava aberta e onde ela desenhava, como os dedos, letras que formavam as palavras as quais eram soletradas em voz alta pelo cego. Assim, o cego lia as palavras que a surda escrevia em sua mão. Ambos se apresentaram e conversaram sobre transporte e hospedagem. Portanto, uma interação típica de aeroporto em que uma pessoa recebe outra. Não houve problema algum de comunicação!

O que essa cena nos ensina sobre linguagem? Dentre vários aspectos interessantes, destacamos aqueles que dizem respeito à natureza verbo-visual e os modos de enunciação, isto é, como as pessoas se relacionam umas com as outras na linguagem. Chamamos a atenção para o fato de a interação relatada ter se valido de imagens verbo-visuais das letras, as quais eram de domínio comum entre cego e surda-muda, e, dessa maneira, foi possível superar um potencial problema de falta de meios de comunicação.

Essa complexidade da linguagem pode também ser colocada em evidência no uso cada vez mais frequente de dispositivos tecnológicos. Em julho de 2014, por exemplo, foi noticiado pelo jornal *Folha de São Paulo* que um estudante de 15 anos, na Patagônia, criou um equipamento que pode ajudar pessoas cegas a “enxergar” cores (FOLHA DE S.PAULO, 2014). À pessoa que tem deficiência visual é acoplado um equipamento que associa cor a som. Cada cor é assim representada por um som diferente, um modo de fazer a pessoa que tem deficiência visual “enxergar” através da audição. Em entrevista, o jovem Matías Apablaza, então aluno de colegial do Instituto Tecnológico del Comahue, Patagônia, relatou que a inspiração para a criação do equipamento (de baixo custo, de fácil manuseio) veio de deficientes visuais que frequentam uma instituição na qual fazem trabalhos de macramé,

técnica de tecer fios. O jovem cientista levou em conta o fato de essas pessoas apresentarem dificuldade para reconhecer e distinguir as cores das linhas usadas e também o fato de os dispositivos de reconhecimento já existentes terem alto custo. Apablaza considera a possibilidade de dispositivos móveis como *smartphones* executarem essa conversão de cor para som, o que tornaria a máquina acessível a mais pessoas. A invenção valeu ao adolescente o primeiro lugar na edição argentina do concurso da Feira de Ciência patrocinada pela empresa multinacional Google.

Cabe, pois, enfatizar que os modos falados e os modos escritos tipicamente usados nas práticas sociais orais e letradas são apenas parte dos modos por meio dos quais se dão as interações pela linguagem entre as pessoas. As práticas sociais mobilizam fortemente a relação Eu – Outro. Se os envolvidos na relação estão dispostos a se comunicar, não serão os meios pelos quais a linguagem se materializa (ou a falta deles) que barrarão a interação na e pela linguagem.

10

Des@fios do leitor

Quais seriam as principais qualidades de um “bom” leitor na contemporaneidade? Uma ideia sobre o “bom” leitor está frequentemente associada à noção de leitura “fluente”, isto é, à leitura de textos (em geral, escolares), sem interrupção e de uma só vez, sem necessidade de retorno ao texto, seria uma dessas qualidades. Se a leitura for feita em voz alta, então, o leitor não pode gaguejar! Essas ideias comuns sobre o que seria um “bom” leitor ainda permanecem dentre muitos. É, no entanto, num cenário marcado por novos desafios que o processo de leitura (e a noção de “bom” leitor) aparece(m) na atualidade.

Vejamos primeiro o que é reconhecido por muitos: o cenário em que o processo de leitura se dá na atualidade é marcado pela velocidade do desenvolvimento tecnológico, com integração de diversos dispositivos móveis – aparelhos celulares, *SmartPhones*, computadores portáteis com acesso à rede (*notebooks, netbooks, tablets*) –, agilidade da comunicação a distância, crescimento de acesso à informação e consequente necessidade de fortalecimento da qualidade de leitura no interior de restrições de tempo. Para o leitor, há o desafio constante de lidar com sobrecarga de informação, nunca vista; de saber selecionar e priorizar essa informação; de avaliar se a informação a que se tem acesso é digna de confiança; de reconhecer “para que” se apropriar de tanta informação em circulação e como com ela lidar no cotidiano.

Por exemplo, como conseguir ler (e escrever respostas a), diariamente, todos os *e-mails* (contando que devemos deletar os *spams*) recebidos, todas as notificações de atualização das redes sociais, mensagens do WhatsApp; atualizar-se em *sites* de notícia em língua portuguesa e língua estrangeira; ler, enfim, por prazer, livros eletrônicos, fenômeno cada vez mais apreciado? Esse sentimento de angústia permanente do leitor já foi descrito por muitos estudiosos. Powers (2012), historiador e jornalista norte-americano, defende a ideia de que é possível (é preciso!) se “desconectar” desse mundo digital e criar um refúgio contra o mundo das mídias, de *e-mails* e tantos dispositivos móveis. Em outras palavras, relacionar-se de outras maneiras, pensar, viver (ler?) também “fora” do ambiente digital.

Para quem acredita que não há escolha a ser feita e que não há como “estar” e “ser” de outro modo que não o digital, o Caderno *Tec* do jornal *Folha de S. Paulo* publicou em 2014 uma série de aplicativos que prometem simplificar a técnica e permitir leitura mais rápida do que a usual, por meio de *softwares* especialmente pensados para telas diminutas, portanto, para leitores de dispositivos móveis e para os usuários de vestíveis, aqueles relógios conectados e óculos inteligentes (GONZAGA, 2014, p. F1).

Se a utilidade desses aplicativos é reconhecida para textos técnicos, como termos de privacidade apresentados em *sites* e contratos comerciais e institucionais, as tecnologias

parecem que ainda não conseguiram realizar o sonho do “bom leitor”, agora, em tempos de internet, o de ler *tudo* o que estiver à disposição, de forma eficiente e “sem prejuízo de sentido”.

E por que certos desafios do leitor da atualidade ainda parecem semelhantes aos do leitor de há, pelo menos, 30 anos? Pensar o leitor fluente como o que “extraí” o sentido das palavras do texto escrito, sem quaisquer dificuldades, é equivalente a dizer, por um lado, que a leitura seria um mero processo de decodificação, no nosso caso, da escrita alfabética. É sabido que a leitura não é um processo de decodificação. Basta pensar que a condição de alfabetizado – muitas vezes, associada ao processo de escolarização – não é suficiente para transformar uma pessoa num leitor, muito menos, num “super-leitor”. Há textos que são lidos com mais ou menos dificuldade, mas este tipo de avaliação sobre os textos está menos no texto em si ou na capacidade do leitor – por exemplo, ter ou não domínio do código escrito – e mais numa complexa rede de relações.

Essa rede de relações envolve, é certo, o modo como o texto é escrito, mas também o modo como o leitor interage com o texto – se tem contato direto ou indireto com o assunto, com a obra, com o autor, por exemplo. O modo como o texto é lido é também condicionado pelo tempo histórico em que vivemos. Basta lembrar que é impensável ler, nos dias de hoje, que “O lugar da mulher é no lar. O trabalho fora de casa masculiniza.”, texto veiculado em revistas femininas no Brasil na década de 1950, ainda mais se se pensar que a chefe de Estado do país foi, de 2011 a 2016, uma mulher.

Assim, o desenvolvimento de aplicativos tecnológicos que permitiriam ler, idealmente, todos os textos disponíveis a acesso humano, “sem prejuízo de sentido”, esbarraria numa questão fundamental do processo de leitura: o sentido, “coração” da linguagem (e contrariamente ao órgão humano!), não pode ser localizado num único ponto, pois se encontra dividido em muitos. Ler de maneira (mais) rápida, “de uma vez só” não implica ter qualidade na leitura. “Super-leitor” é o leitor crítico, o que sabe se posicionar diante de um assunto, reconhecer problemas, colocar questões, associar, por aproximação ou distanciamento, um texto a outro; o que dialoga, portanto, com o outro (texto, pessoa) na linguagem, independentemente de ela ser ou não veiculada em dispositivos tecnológicos.

11

A boa leitur@ em tempos de internet

A ideia de que o processo de leitura e a leitura de ficção teriam papel fundamental na formação de bons alunos, com melhoria da capacidade de produção do conhecimento e da capacidade de relacionamento, uma vez que ativariam “lugares certos do cérebro” humano tem apelo entre especialistas, como divulgado em matéria veiculada pela revista *Veja* (TEIXEIRA; MARTHE, 2014). “Cultivar o hábito da leitura (e, em especial, da boa leitura) surte efeitos nítidos: desenvolve a imaginação, o vocabulário e o conhecimento, a capacidade de associar – de usar a inteligência de forma mais plena, enfim.” (TEIXEIRA; MARTHE, 2014, p. 127). Numa época reconhecida pela produção de informação e pela necessidade de o ser humano saber “filtrar” essa informação produzida e veiculada em rede global, quem ousaria questionar uma afirmação dessas sobre leitura?

Nos estudos da linguagem, pensando a formação de leitores, torna-se fundamental colocar em questão certos dizeres sobre leitura. O que seria, por exemplo, “boa leitura”? “Boa” para quem? Quando há menção à qualidade de obra literária, os critérios advêm de grupos já consagrados na sociedade, em geral, os de maior poder cultural e político, tomados como inquestionáveis: críticos literários, escritores premiados, jornalistas, mas também professores ligados a universidades, profissionais da linguagem. O leitor deste livro poderá dizer que se trata de uma obviedade: ninguém melhor do que o especialista para definir o que vale a pena ser lido, preservado, respeitado, cultuado. Ocorre, no entanto, que os variados critérios têm motivações históricas nada evidentes. O que faz com que uma obra esteja ou não num cânone, numa lista das obras mais importantes da humanidade? O que torna alguém um grande nome da literatura? Quem merece ter ou não obra adaptada para outras formas de linguagem, como teatro, televisão, cinema, história em quadrinhos, videogames e, mais recentemente, vídeos veiculados em redes sociais ou portais da internet?

Universitários entrevistados pela revista *Veja*, todos muito bem classificados em instituições renomadas no Brasil e no exterior, citam, sem surpresa para aquele que já sabe o que é “boa leitura”, medalhões como Machado de Assis, Bernardo Guimarães, Lima Barreto, Clarice Lispector e também George Orwell, Arthur Conan Doyle. Com idade entre 17 e 25 anos, esses jovens têm sua opinião referendada por academias de letras, universidades, empresas de comunicação, mas vão na contramão de muitos outros da mesma faixa etária, os quais celebram, como “boa leitura”, textos de escritores como o jovem americano John Green, autor, dentre outros, de *A culpa é das estrelas*, com um milhão e duzentos mil exemplares vendidos no Brasil e sete milhões de exemplares vendidos nos Estados Unidos (TEIXEIRA, 2014). O livro de Green foi adaptado para o cinema em 2014 e arrecadou em bilheteria, em apenas dois finais de semana de exibição no Brasil, mais de R\$9 milhões.

Parece ficar evidente que há diferentes critérios que definem o que é uma “boa” leitura. “Boa” leitura pode implicar a leitura de obra consagrada pelos pares, por especialistas renomados que levam em conta aspectos formais e estéticos, estilísticos, de importância para determinado período ou escola literária, para um domínio do saber, com ou sem ruptura em relação àquilo que vinha sendo produzido por outros autores. Trata-se de leitura obrigatória para quem quer compreender um tempo histórico, questionar o que foi feito e o que ainda pode ser feito (pensado, sentido, vivido) pelo ser humano. A escola tem aqui papel fundamental na formação de leitores, ao promover o acesso a e o debate de obras e autores reconhecidos por especialistas, mas desconhecidos do grande público. O Portal Domínio Público, biblioteca digital desenvolvida pelo Ministério da Educação (disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>), disponibiliza gratuitamente na internet, desde 2004, obras-referência, a exemplo da obra completa de Machado de Assis.

“Boa” leitura pode ser também a leitura feita com prazer, por satisfação e boa vontade, por empatia ao assunto, ao autor, ao modo como o texto é escrito/produzido, como é valorizado por um grupo ao qual o leitor se sente afim. Inúmeros leitores de John Green relatam, por exemplo, que o admiram como autor por ele postar fotos no Instagram, produzir vídeos para o YouTube, arrecadar dinheiro para fundações. E, sim, o autor trata de temas que criam empatia num certo público adolescente e jovem, com valores e preocupações semelhantes.

Num tempo em que se diz que as tecnologias “assassinariam” leitores, o volume de vendas de livros como os de Green seria razão para comemorar? Os jovens em formação prosseguem a vida em rede, lendo e também escrevendo, comentando os textos de apreço com tantos outros leitores, em língua portuguesa ou estrangeira, em comunidades e fóruns de discussão virtuais, nas redes sociais da internet, no “compartilhar” de marcações, destaques e anotações de um livro com outro leitor do Kindle, na produção textual verbo-visual e sonora de *fanfics*, *blogs*, *vlogs*, *podcasts*, de *remix* e *mashups*, de memes.

“Boa leitura” pode ser ensinada pela escola; a escola também pode aprender com o que é produzido segundo os critérios da “boa” leitura de seus alunos.

12

A leitura como prática soci@l

Nos capítulos 10, “Des@fios do leitor”, e 11, “A boa leitur@ em tempos de internet”, discutimos o que seriam o “bom” leitor e a “boa” leitura num cenário caracterizado pelo uso cada vez mais frequente de tecnologias de informação e comunicação. Gostaríamos, ainda, neste capítulo, de refletir sobre o conceito de leitura como prática social, como um *fazer* condicionado historicamente por conhecimentos dos usos e costumes de grupos sociais nos quais se vive, dos grupos por meio dos quais nos tornamos sujeitos da linguagem.

Vejam os casos de uma criança de 5 anos que, apesar de estar no período de pré-alfabetização na escola, ainda não é considerada alfabetizada (portanto, ainda não é uma leitora). Embora na escola ela seja estimulada a ler, há muito pode ter sido convidada a “ler” em contexto doméstico, com pessoas próximas, com as quais mantém vínculo de afeto. Podemos dizer que essa criança “lê” há mais tempo, seja a programação de eventos infantis em jornal e revistas, impulsionada por imagens de personagens de que gosta(va); seja a lista de compras do supermercado, motivada por interesses de criança (chocolate e bolinho... de chocolate); sejam os *e-mails* ou outras mensagens redigidas em dispositivos móveis, enviadas por familiares distantes. Levando-se em conta todas essas práticas, essa criança, aos 5 anos, é capaz de “ler” em voz alta, com alegria, passagens habituais dos livros infantis e gibis lidos em família no momento de dormir, pedindo ainda para “ler sozinha” o trecho de que mais gosta, passando o dedo indicador pelo texto escrito. Também pode demonstrar interesse pela leitura, com a ajuda de um adulto, de instruções de jogos eletrônicos, em língua portuguesa e língua estrangeira, não porque queira estudar essas línguas, mas por entender que é a maneira de continuar na brincadeira.

O leitor deste livro pode bem perguntar: mas para ler não é preciso conhecer formalmente as letras, ter sido alfabetizado na escola?

Ler decodificando cada uma das letras do sistema alfabético é apenas uma maneira de pensar o que é leitura. É sabido, no entanto, como discutido em capítulos anteriores, não apenas por pais e responsáveis, mas também por professores e diretores, profissionais responsáveis por políticas públicas que essa ideia de leitura como decodificação é insuficiente para refletir sobre o que é produzir sentido na linguagem, o que é “interpretar” o mundo e as relações entre as pessoas. Não se pode nem mesmo afirmar que exista relação direta entre tempo médio de estudos e qualidade da leitura (“como” a pessoa consegue ler, questionar o que está escrito e estabelecer relação com outros textos), uma vez que inúmeros exames nacionais e internacionais têm mostrado que o nível de proficiência dos alunos em leitura e escrita no Brasil fica aquém das expectativas tanto de gestores quanto da população em geral. Uma coisa é contabilizar o número de anos que uma pessoa passa na escola, outra é avaliar de que maneira a pessoa que diz saber ler e escrever (ou a quem são atribuídas essas

qualidades) interage com o outro no dia a dia, segundo participação efetiva e competente em atividades diversas nas quais é solicitada a agir com esse outro. A consideração de que práticas sociais são o que realmente importa e podem dizer mais sobre o processo de leitura e de escrita do que a decodificação/codificação levou estudiosos a cunhar o conceito de “letramento”.

Para refletir de maneira mais atenta sobre leitura e práticas de leitores na atualidade, retomamos ainda o capítulo 10 em que dissemos que o processo de leitura envolve uma complexa rede de relações, definida pelo modo como o texto é escrito, mas também pelo modo como o leitor interage com o texto – se tem contato direto ou indireto com o assunto, com a obra, com o autor. Não estamos, com isso, negando a importância do ensino e da aprendizagem formais das relações entre sistema fonológico e sistema alfabético no processo de leitura/escrita, mas dizendo que essa autonomização não é suficiente para definir práticas sociais de leitura/escrita. Atualmente, a condição de analfabeto – aquele que não sabe ler e escrever mesmo depois de anos de escolarização – é atribuída com prejuízo a 8,7% da população adulta no Brasil (pessoas com 15 anos ou mais), o equivalente a 13,2 milhões de analfabetos no país, como mostrou recentemente o IBGE por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do ano de 2012, divulgado em 2013. Em relatório da Unesco divulgado no mês de janeiro de 2014, o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos, num estudo que avaliou a situação em 150 países.

Ocorre que ao mesmo tempo em que essas pessoas são classificadas como analfabetas, elas executam inúmeras atividades de interesse mais próximo ou mais distante que envolvem registro gráfico e raciocínio lógico frequentemente atribuídos à escrita (por extensão, à leitura). Uma parcela tem de se locomover por transporte público e, portanto, tem de tomar ônibus, “ler” o número do ônibus ou o destino final; ao pagar o bilhete, tem de saber o valor da moeda, se há ou não troco a ser recebido. Na condição de pedestre em circulação nas ruas, tem de saber as convenções que se encontram legisladas por escrito no Código de Trânsito Brasileiro. Para receber o pagamento mensal, muitas vezes, tem de lidar com caixas eletrônicos via sistema bancário. Mais recentemente, os tribunais regionais eleitorais solicitaram cadastramento biométrico dos eleitores, por meio do registro das impressões digitais, foto, atualização dos dados de filiação, endereço residencial, sexo, grau de instrução. Para se constituir “eleitor”, alfabetizados mas também analfabetos – a quem o voto não é obrigatório, numa associação entre “ser alfabetizado” e “ser crítico” e “ser analfabeto” e talvez poder “ser crítico” – tiveram de se cadastrar em computadores portáteis, câmeras fotográficas, *scanner* e cabines para foto, instrumentos que poderiam ser tomados como índices da modernidade. O contato direto ou indireto com ferramentas tecnológicas (caixas

eletrônicos seriam outro bom exemplo) coloca em evidência práticas sociais letradas nas quais todas as pessoas são constituídas, ainda que formalmente algumas ainda sejam classificadas como analfabetas.

Voltamos, pois, à criança (e, semelhantemente, ao jovem ou ao adulto a quem é atribuída a condição de “não leitor”). Em atividades em que se faz necessário lançar mão de lista de compras, de leitura de gibis, de participação em games, a criança (considerada formalmente analfabeta), por exemplo, “sabe” o que fazer, como agir: no caso do *game*, clica no botão eletrônico correto, seja porque reconhece o desenho da letra, seja porque já se habituou com determinada cor ou som do aplicativo, para alcançar o objetivo (de se divertir). Não seriam essas algumas das tarefas do leitor no processo de leitura? Leitor que apenas decodifica um texto é considerado analfabeto funcional, isto é, não sabe o que leu e para que serve o texto lido.

Leitor é aquele que identifica o modo como o texto é definido não apenas por aquilo que está efetivamente escrito, mas por outras “pistas” distribuídas visualmente, como figuras (com ou sem movimento), estilo de fonte, tamanho da letra, cor, textura. Em suma, leitor é aquele que sabe priorizar interesses próprios e também os do grupo do qual participa por meio de “pistas” que “decifra” em atividades sociais das quais participa efetivamente.



Considerações finais

Procuramos discutir e mostrar, ao longo deste livro, que ao contrário do que é frequentemente dito e reproduzido em comentários em comunidades e fóruns virtuais, mas também em diferentes veículos da mídia, em escolas e em lares, internetês é, sim, Língua Portuguesa, observável em práticas sociais de leitura e de escrita que permitem investigar questões de interesse dos estudos da linguagem – mas não somente.

Afirmar e procurar mostrar que internetês é Língua Portuguesa amplia, de nosso ponto de vista, o “horizonte de visão” tanto do leitor não especialista em estudos da linguagem quanto do professor e do aluno inscritos num tempo histórico marcado, direta e/ou indiretamente, por emprego de tecnologias de informação e comunicação e pela disseminação, enfim, de informação em dispositivos móveis, quanto ainda o do pesquisador em Ciências da Linguagem, em Educação, Comunicação, Psicologia, Sociologia, Ciências da Computação, interessado em investigar transformações, mudanças e também “permanências”, aquilo que fica, na/da linguagem.

Do ponto de vista do leitor não especialista, trata-se da oportunidade de confrontar(-se) com “dizeres” que têm constituído os (seus) fazeres, as (suas) práticas sociais. De maneira, muitas vezes, impensada, esses fazeres e essas práticas podem produzir, como é sabido, exclusões de práticas (do outro) tomadas como alheias. Para o que nos interessa, esta obra busca contribuir para a sistematização de uma reflexão menos intuitiva e preconceituosa sobre o internetês.

Do ponto de vista de um leitor mais especializado, caso do professor de Língua Portuguesa, esse “fio condutor” do internetês é “tecido” neste livro em situações do dia a dia, exploradas em forma de capítulos que podem ser trabalhados em sala de aula. Essas situações-problema podem ser lançadas para discussão conjunta, sendo desenvolvidas segundo argumentos provenientes dos estudos linguísticos os quais, por sua vez, podem ser mais ou menos explorados segundo os níveis de ensino e os objetivos do próprio professor.

Do ponto de vista do aluno, supondo que esteja mais próximo de práticas letradas emergentes em dispositivos tecnológicos, poderá se valer dessas situações-problema e de outras afins para, a partir delas, sistematizar o (seu) processo de aprendizagem sobre a linguagem, na observação da complexidade de que é feita. Ficam evidentes, também para a instituição escolar, os desafios do processo de ensino e aprendizagem na atualidade, considerando-se as expectativas dos grupos sociais quanto à função sócio-histórica explícita de ensinar, mas também, o que é menos evidente, a de aprender com práticas orais e letradas pouco valorizadas institucionalmente.

Do ponto de vista do pós-graduando e do pesquisador, nossa proposta de investigar o internetês de uma perspectiva linguístico-discursiva permite destacar não apenas o que pode ser tomado como “inédito” e “inovador”, mas, principalmente, o que pode ser reconhecido, segundo critérios explicitados, como regularidades da língua em funcionamento.

Esperamos, assim, com a publicação deste livro, contribuir para uma aproximação entre pressupostos de pesquisas linguísticas e conhecimento de ordem comum.



Referências

ARROYO, Raquel Wohnrath. *Letramento digital e letramento escolar: uma abordagem linguística da prática de escrita em blogs*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Tradução Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FIORIN, José Luiz. A internet vai acabar com a língua portuguesa? *Texto livre*, v. 1, n. 1, p. 2-9, outono de 2008. DOI: [10.17851/1983-3652.1.1.2-9](https://doi.org/10.17851/1983-3652.1.1.2-9)

FOLHA DE S. PAULO. Jovem de 15 anos cria aparelho que ajuda cegos a identificarem cores. São Paulo, 31 jul. 2014. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/redacao/2014/07/31/jovem-de-15-anos-cria-aparelho-que-ajuda-cegos-a-identificarem-cores.htm>. Acesso em: 08 mar. 2015.

FREUD, Sigmund. *O chiste e sua relação com o inconsciente*. Colab. Anna Freud. Tradução Margarida Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FROTA, Joyce Almagro Squinello. *Letramentos acadêmicos e o processo de representação de graduandos em Letras na contemporaneidade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

FUSCO, Andrea Cristian. *Práticas letradas/escritas na internet: marcas do outro no processo de textualização via MSN*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2012.

GONZAGA, Yuri. Leitura a jato. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2014. TEC, F1; F4.

LADJALI, Cécile. *Mauvaise langue*. Paris: Seuil, 2007.

LONGHIN, Sanderléia; SONCIN, Geovana. A causalidade de porque em textos escolares: domínios de atuação, gêneros de produção. *Linguagem & Ensino*, v. 17, p. 525-549, 2014.

MCGURK, Harry; MACJONALD, John. Hearing lips and seeing voices. *Nature*, v. 264, p. 746-748, 1976.

MEYER, Kaspar et alli. Predicting visual stimuli based on activity in auditory cortices. *Nature Neuroscience*, v. 13, n. 6, p. 667-668, 2010.

ORRICO, Alexandre. Saudosa maloca. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 20 jan. 2014. TEC, F1.

PARANHOS, Fabiana. *Segmentações não-convencionais de palavra nos quatro últimos anos do ensino fundamental: um estudo longitudinal*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

POWERS, William. *O Blackberry de Hamlet: filosofia prática para viver bem na era digital*. Tradução Daniel Abrão. São Paulo: Alaúde, 2012.

REIS, Marília Costa; TENANI, Luciani. *Registros da heterogeneidade da escrita: um olhar para as grafias não-convencionais de vogais pretônicas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Editora UNESP, 2011.

SILVA, Lilian Maria. *Um estudo longitudinal das hipersegmentações de palavras escritas nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014.

TEIXEIRA, Jerônimo. A voz da geração conectada. *Veja*, São Paulo, Especial, p. 120-125, 14 maio 2014.

TEIXEIRA, Jerônimo; MARTHE, Marcelo. O primata que conta histórias. *Veja*, São Paulo, Especial, p. 126-131, 14 maio 2014.

TENANI, Luciani. Hipersegmentação de palavras: análise de aspectos prosódicos e discursivos. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 16, p. 305-324, 2013.



Sobre as autoras

Fabiana Komesu é docente e pesquisadora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto, desde 2006, e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma Instituição, desde 2008. É doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2005), tendo realizado estágio de pesquisa no exterior na Université de Paris XII, França em 2002-2003 e, depois do doutorado, em 2008. Fez pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade de São Paulo (USP, 2012). Foi bolsista Jovem Pesquisador FAPESP (2005-2006) e recebeu Auxílio à Pesquisa Jovem Pesquisador FAPESP (2005-2009). Foi vice-presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL, 2007-2009). Foi membro pesquisador de projeto CAPES-COFECUB (2015-2018, Brasil-França). É coordenadora de rede de pesquisa internacional *Literacies in Different Fields of Knowledge*, com financiamento CAPES-Print-UNESP (desde 2019). É líder do Grupo de Pesquisa *Práticas de leitura e escrita em contexto digital* cadastrado no CNPq (desde 2014) e membro dos grupos de pesquisa *Estudos sobre a linguagem* (UNESP/CNPq, desde 2006) e *Núcleo de Estudos de Hipertexto e Tecnologia Educacional* (UFPE/CNPq, desde 2007). É pesquisadora do Grupo de Trabalho (GT) *Linguagem e Tecnologias* da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL, desde 2010). Suas publicações incluem artigos em periódicos, capítulos de livro, livros, traduções especializadas sobre os temas de letramentos acadêmicos, letramentos digitais, escrita, discurso, internet e, mais recentemente, informação/desinformação e *fake news*. Atualmente, é coordenadora da área de Ciências Humanas e Sociais II (Linguística) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). *E-mail:* fabiana.komesu@unesp.br

Luciani Tenani é professora associada na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), onde ministra disciplinas para graduação (Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia) e pós-graduação (Programa em Estudos Linguísticos). Fez mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística na UNICAMP, pós-doutorado (2013) em Linguística Aplicada na USP e livre-docência na UNESP (2016). Foi chefe do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (2004-2006), IBILCE/UNESP, e é coordenadora, desde 2013, do Laboratório de Fonética, IBILCE/UNESP. É vice-líder do grupo de pesquisa “Estudos sobre a linguagem” (CNPq/UNESP) e membro do Grupo de Trabalho Fonética e Fonologia da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), tendo sido coordenadora do GT no período de 2018-2021. Foi presidente do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL (2017-2019), e editora-chefe da revista *Estudos Linguísticos* do GEL (2007-2009). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2010. Integra o projeto de internacionalização da pesquisa na UNESP, desde 2019, no âmbito do convênio CAPES-Print. *E-mail:* luciani.tenani@unesp.br

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 





