

## **PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA INTERNET: um exercício constante de linguagem**

*Mônica Martins Negreiros<sup>1</sup>*

*Valéria Andrade<sup>2</sup>*

A linguagem da Internet “propicia novos modos de dizer o já dito: casar com as letras, namorar por meio de letras, ler e escrever” (Geraldi, 1996, p. 32).

A discussão aqui proposta atenta para a necessidade de inserção das práticas da escrita eletrônica na Internet e de novas formas de leitura por meio do audiolivro no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no tocante ao exercício das práticas de leitura e escrita em sala de aula. A discussão pauta-se em posicionamentos acerca do uso constante que se faz da CMC (comunicação mediada por computador) e de como o uso de uma ferramenta como a Internet se configura como fonte aliada para o processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que o ambiente digital proporciona o exercício das habilidades de leitura e escrita por meio do acesso a *sites*, *links*, páginas de relacionamentos, *e-mails*, *blogs*, *chats*. Embora,

---

1 Professora Adjunta do CDSA.

2 Professora Adjunta do CDSA.

de um lado, este fenômeno ainda assuste alguns educadores e estudiosos da área, causando inquietações no que concerne à nova forma de escrita econômica, abreviada, ou seja, novas formas de interação por meio da escrita eletrônica, por outro, o assunto também recebe os méritos devidos. Importa destacar que não se pretende proceder a um estudo exaustivo dessa rede mundial de comunicação que é a Internet, cujo uso obteve popularidade na década de 1980, sendo seu surgimento anterior, na década de 1970 aproximadamente, nem tratar dos tipos de gêneros surgidos em meio a este contexto digital como *blogs*, *e-mails*, *chats*, dentre outros, detalhando características composicionais e estruturais. O enfoque privilegiará o contexto de ensino, especificamente ao que se refere às práticas de linguagens: leitura e escrita no contexto da Internet, o qual, nas palavras de Marcuschi e Xavier (2005, p. 26) se configura como “um imenso laboratório de experimentações de todos os formatos”.

Convém lembrar que há estudos direcionados para os tipos de gêneros da mídia digital e para o letramento digital. Os gêneros, de um modo geral, são concebidos como formas sociais de organização e expressões típicas da vida cultural, surgindo a partir das necessidades sociais e históricas do ser humano. O advento da era da informática, da escrita eletrônica possibilitou o surgimento de gêneros emergentes, instaurando, com isso, a necessidade de abordagem sobre o assunto, por parte de pesquisadores, linguistas e estudiosos diversos, a fim de acompanhar a evolução digital. Diante dessa nova realidade, a sociedade não pode ficar alheia a esse universo, sob pena de sofrer um processo de exclusão social.

Cumprido salientar que a Internet, como rede mundial de comunicação interconectada a todos os computadores interligados, permite a interação entre os usuários em tempo real, exigindo dos internautas uma linguagem diferenciada da escrita impressa, gráfica e convencional. A escrita eletrônica assume, então, uma feição particular, adequando-se ao contexto de uso. É

uma escrita versátil, devido à fluidez do meio, com características ligadas à informalidade.

A Internet, sem dúvida, se configura como ferramenta a mais no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Um dispositivo aliado, já que estimula e incentiva os usuários a utilizar a linguagem, motivados por necessidades reais de comunicação. Os *e-mails*, as salas de bate-papos, os *msns* são dispositivos que permitem a interação rápida, a troca de mensagens instantâneas, e demandam respostas imediatas às necessidades, também, imediatas e reais dos internautas. A rapidez oferecida por estes suportes e a eficácia do meio digital, no qual tudo é *online*, despertam interesse e conquistam adeptos a uma velocidade assustadora.

Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documentos lançados pelo Ministério da Educação e Cultura, na década de 1980, com a finalidade de regulamentar as diretrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, traçando metas e direcionamentos para todas as áreas, já demonstravam uma preocupação com essa dimensão do ensino, estabelecendo que o Professor deveria estar preparado para lidar com este contexto novo. Mais especificamente, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, evidenciava-se uma preocupação com a multiplicidade de formas através das quais a escrita se consubstanciava: a era do texto gráfico, impresso, se mesclava à era do texto eletrônico, digital; a escrita formal, convencional, se misturava à escrita eletrônica abreviada, curta, rápida. As formas de leitura, também, não eram as mesmas: não somente linear e horizontal, mas também dinâmica e iconográfica. A leitura de símbolos, de *links*, de ícones indicando atalhos, de imagens em movimentos, e, o mais fascinante para o usuário, a interação em tempo real eram marcas de um novo contexto ao qual as práticas escolares deveriam se adequar, incorporando as novas tecnologias.

Navegar no meio digital, em pleno século XXI, tornou-se algo necessário e corriqueiro, de forma que ficar alheio a

esse universo implica exclusão ou isolamento. As páginas de relacionamentos, os *blogs* exigem sujeitos com habilidades mínimas de leitura e escrita, a fim de corresponder às finalidades do veículo digital que requer precisão nos comandos do teclado e do *mouse*. O fato é que acessar *links*, páginas, *sites* proporciona o treinamento dessas habilidades, além de desenvolver a capacidade de pesquisar. Todos os movimentos em meio ao contexto digital exigem leitura, exigem respostas que, por consequência, geram a escrita. Com efeito, a leitura e a escrita são mecanismos essenciais que permitem a interação entre os usuários no mundo digital.

Convém ressaltar que a linguagem digital possui suas especificidades, é uma linguagem abreviada, sem acentos ou cedilhas, com ícones capazes de expressar emoções e sinais significando e ressignificando atitudes, sentimentos e comportamentos: “carinhas” (*emoticons*), sinais de pontuação repetidos, letras em caixa alta, representando um tom de voz mais elevado, símbolos expressando atitudes etc. Todos esses aspectos são marcas significativas de uma interação precisa entre pessoas reais. É uma linguagem sedutora e ágil por ser resumida, sem dúvida, muito econômica, mas com a mesma eficiência, em termos de comunicação, em relação à linguagem não digital. Eficiência comprovada, em números, pelos acessos ilimitados no mundo digital que crescem a cada dia. Também conhecida por *Internetês*, a linguagem digital é comparada à fala: “tão fugaz quanto”,<sup>3</sup> no sentido de que não se deixa, necessariamente, um registro permanente, deleta-se, apagam-se vestígios, a escrita atende àquele propósito, naquele momento, é instantânea. Embora, se possa pensar em um código novo, já que é uma escrita com características peculiares, a forma é moldada na

3 Cf. entrevista de Marcos Bagno à Revista **Conhecimento Prático - Língua Portuguesa**, 14 ed. no artigo *Vc tb tc Português assim*, de Hélio Consolaro, 2010.

estrutura da língua, as abreviações não são aleatórias, as siglas, nem mesmo as onomatopéias, tudo se baseia em parâmetros estruturais da língua. Note-se que o “corpo da palavra se estende até os seus limites tensionada pelas tecnologias [...]. E todas elas nos confrontam com o significante: com seus limites, com seus deslimites, com suas falhas, seus equívocos, sua incompletude incontornável” (Orlandi, 2009, p. 65-66).

Apesar dos meandros, as características dessa linguagem são pautadas na escrita convencional, os próprios símbolos utilizados no universo digital para expressar emoções, os *emoticons* (personagens e caretinhas sorridentes ou tristes, dentre outras expressões), são antecidos por uma simbologia disponibilizada no teclado, ou na velha máquina de escrever da qual se fazia uso na escrita convencional, como, por exemplo: :-), significando estou contente, :-(, significando estou triste, :(, significando estou chorando, :-D, estou rindo, ;-), estou piscando o olho. O mesmo ocorre em relação à expressão da risada *Kkkkkkk*, *rsss* que foi trazida do contexto tradicional, permanecendo nos dois contextos de uso gráfico e digital e com os colchetes [ ], simbolizando o abraço.

As ideias de Orlandi (2009) corroboram com estes aspectos, no sentido de que “a linguagem digital [...] re-organiza a vida intelectual, re-distribui os lugares de interpretação, desloca o funcionamento da autoria e a própria concepção de texto. Mas não nos enganemos. É ainda uma tecnologia da escrita” (Orlandi, 2009, p. 63).

Como se percebe, o uso de símbolos na expressão das emoções não é nada aleatório e inaugural, provém da tecnologia da escrita. E, à façanha de abreviação de palavras, não se pode atribuir o rótulo de um fato inusitado, inédito, é um recurso do qual sempre se fez uso, seja para economizar tempo, tinta, seja pela necessidade de captar as informações ditadas, rapidamente, pelo professor, ou por outras razões, mais ou menos banais.

É preciso considerar que, nem sempre há a necessidade de se produzir textos completos, com introdução, desenvolvimento, com argumentos, explicações, conclusão, ou seja, grosso modo, com começo, meio e fim. Cada gênero textual possui sua especificidade, sua estrutura, de modo que uma lista de compras, um bilhete, uma bula de remédio, um cardápio apresentam diferenças entre si. O mesmo ocorre no meio digital, há momentos nos quais não se faz necessária a produção de textos por "inteiro", formatados em um padrão convencional, a fim de que não se perca tempo e haja a correspondência imediata no suporte digital. O que reforça a necessidade de uso de uma linguagem peculiar, à qual se fez referência, anteriormente: a linguagem digital, conhecida também por Internetês.

Pode-se afirmar que a linguagem digital é legível e legítima. Não é uma forma de subverter a língua materna, ou de deturpar o português formal, tendo em vista que os usuários são capazes de entender os significados expressos, estabelecendo a comunicação, função primordial da linguagem humana. Obviamente, há autores que adotam uma postura negativa em relação ao *Internetês*, julgando ser esta uma linguagem com menos prestígio, empobrecida. Para esta avaliação, dentre outros aspectos, apegam-se a aspectos estruturais de sua constituição, à forma abreviada, resumida e ao fato de que este registro levará o(a) aluno(a) à fuga do modelo tradicional de escrita, podendo interferir na aprendizagem do código formal, ou, ainda, no seu esquecimento.

Sem a intenção de polemizar, talvez, esses autores não estejam considerando a capacidade de evolução da língua, de mudança, a imensa possibilidade de adequação que é pautada no fenômeno da variação linguística. Pode ser que haja um temor, por parte dos puristas, relacionado à tentativa de subverter o código, algo relacionado ao medo de que se crie um código novo, inacessível, da mesma forma que houve temor em relação à gíria, em determinado momento da história da língua, sendo

considerada uma linguagem marginal, um código secreto de facções, também secretas, ou de grupos marginalizados como, por exemplo, gangues, traficantes, ladrões. Nesta avaliação estariam imbuídos fatores relacionados ao preconceito linguístico que induz ao estigma de determinada variedade linguística, menos prestigiada por razões sociais, políticas e culturais em detrimento de outra. Não é por acaso que a língua culta é o modelo padrão, é considerada a forma de prestígio instituída pela classe dominante; há razões ligadas às esferas políticas, sociais e culturais enrustidas nesta concepção.

É conveniente rever tais posturas, substituindo-as pela necessidade de formar cidadãos aptos a desenvolver a escrita em contextos diferenciados de uso, da mesma forma em que é exigida uma adequação da fala em determinadas situações, também, é exigida uma adequação da escrita, dependendo do suporte de veiculação do gênero: impresso, manuscrito ou digital. Importa considerar que não se escreve da mesma forma uma lista de compras, um recado ou uma carta de amor; da mesma forma que inscrições históricas em pedras, papiros, paredes apresentam diferenças significativas. O mesmo ocorre em relação à leitura, ninguém lê da mesma forma um poema, uma receita, uma bula de remédio, o horóscopo, notícias de jornais etc., dependendo do gênero textual haverá sempre mudança nas atitudes do leitor e nas estratégias de leitura das quais fará uso durante o processo de leitura. Neste sentido, importa considerar que:

a prática da escrita de textos no computador, assim como os modos de ler, transforma efetivamente a relação do sujeito, do autor com a escrita e com o que é ler, em função da mudança da materialidade da memória (arquivo) [...]. E aí se inauguram outras formas de pensar e compreender a linguagem (Orlandi, 2009, p. 67).

A mudança de materialidade, de contexto de uso, obviamente, interfere na prática da escrita de textos. Não se pode ignorar que a maior parte das produções escolares, ainda, resulta em textos artificiais, sem conteúdo, e com lacunas diversas, principalmente, porque nunca se sabe a quem são dirigidos, com qual finalidade, quais os objetivos que o escritor tem em mente no ato de produção. Em contraste a esta realidade, os internautas, no contexto digital, sempre sabem com quem estão interagindo, porque, e com que finalidade. Os usuários desse contexto são sujeitos que interagem, respondem a perguntas, indagam, discutem, discordam e concordam com espontaneidade. Não estão pressionados por regras, presos a um tema único ou assunto, não são cobrados, tampouco estão sendo avaliados.

Com isso, no que concerne aos textos produzidos no ambiente digital, é possível afirmar que apresentam matizes de originalidade e autenticidade, porque são provenientes de interações entre pessoas reais, verdadeiras, diferentes daquelas vivenciadas no ambiente escolar, exigidas como cumprimento de tarefas, notas, ou seja, como uma obrigatoriedade. A modalidade de textos digitais, sem dúvida, possui marcas diferenciadas em relação à modalidade de textos não digitais, porque serve a propósitos específicos, à satisfação de necessidades imediatas de usuários reais.

Como se percebe, há diferenças visíveis nos dois contextos: digital (Internet) e sala de aula. Essas diferenças não podem significar diminuição nem descrédito em relação aos contextos de usos das habilidades de leitura e escrita, é possível mostrar as diferenças oriundas de um contexto e do outro e, ao mesmo tempo, aproveitá-las e transformá-las em vantagens para os produtores e leitores de textos. O docente não pode desconhecer as particularidades em relação à multiplicidade de formas de leitura e escrita vivenciadas nestes contextos, precisa estar inserido nesta realidade, levando o aluno a adequar as formas

de utilização da linguagem em cada contexto, mostrando o que é “aceitável” em uma determinada situação de uso da língua e o que não é “aceitável”, não por questões de liberdade ou de proibição, mas por questões de adequação, de respeito às formas de variação da língua e, ao mesmo tempo, de reconhecimento de sua versatilidade e riqueza. Conhecer os dois contextos de uso da linguagem trará benefícios aos alunos, porque permitirá o desenvolvimento de aptidões necessárias ao ingresso em esferas sociais, econômicas, culturais diversificadas na sociedade da qual faz parte.

Cabe, então, a cumplicidade com a defesa que o autor Sírio Possenti (2009, P. 64) faz em seu livro *Língua na Mídia* sobre o *Internetês*. Para ele, “saber escrever de duas maneiras é bem melhor do que saber escrever só de uma.”

Sem intenção de afirmar o que já é lugar comum e, ao mesmo tempo, já fazendo uso de um clichê em relação às práticas de leitura e escrita: *não há receita de bolo*. O que leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes em língua materna é o exercício efetivo, isto é, a prática constante dessas habilidades, é a necessidade de se ler e escrever, é o manejo com as ferramentas das quais a língua dispõe, é o uso dos recursos linguísticos, da capacidade de expressão, de invenção, de imaginação, dentre outros domínios. Mais uma vez cumpre destacar que o contexto digital, por suas peculiaridades, pode funcionar como um suporte aliado às práticas de leitura e escrita, proporcionando aos usuários, senão vantagens em relação às práticas tradicionais, pelo menos uma fonte de maior motivação. Deve-se considerar o fato de que o que mais se faz no ambiente da Internet é ler e escrever, exercícios que contribuem para a proficiência dessas práticas.

Uma educação que se quer contextualizada, com todas as nuances que o termo “contextualizada” admite, precisa estar a par dessa discussão. O Curso de Educação do Campo e qualquer outro

Curso Superior que esteja voltado para a formação de Professores e de Profissionais que atuarão na educação, no processo ensino-aprendizagem não só de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas, precisam tomar partido dessa realidade.

A Educação do Campo, a princípio, com suas particularidades, em termos de diretrizes, metas e público, não difere dos demais campos de atuação da Educação, ou seja, da Educação voltada para a zona urbana, rural, quer em Escolas Públicas ou Particulares, devendo, pois, adequar-se às novas tecnologias advindas com o Progresso da humanidade. Características ligadas ao campo de atuação, ao público e ao contexto devem ser consideradas na distribuição do fluxograma do Curso, no estabelecimento de determinadas estratégias, no entanto, não podem ser vistas como aspectos que geram redução, descrédito em relação à capacidade de aprendizagem e aquisição de habilidades essenciais à vida do ser humano, independente da comunidade na qual está inserido. Seria preconceituoso, no processo de ensino-aprendizagem de qualquer Curso, restringir atividades em detrimento da segregação de grupos, como também subestimar a capacidade do aprendiz, em razão da comunidade que integra, bem como limitar as ferramentas pedagógicas.

A título de esclarecimento, convém destacar que o Curso de Educação do Campo destina-se à Formação de Docentes Multidisciplinares e de Profissionais que exercerão suas atividades em Escolas do Campo e áreas afins. A proposta figura-se na oferta de três áreas de atuação: Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais. O egresso optará, no decorrer do Curso, por uma das três áreas oferecidas e atuará nos últimos anos do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio, podendo, ainda, exercer as atividades de Gestor, Supervisor ou Orientador Escolar. O Curso volta-se, primordialmente, para professores e profissionais que atuam na área do ensino, e ainda não possuem a Formação Superior Específica para o exercício

da docência. Como se vê, são apenas particularidades, mas que, em nada, restringem as dimensões do exercício da docência, independentemente da raça, credo, cor, religião e região.

Essas ressalvas são, apenas, para justificar a postura assumida, aqui, em relação à discussão, na tentativa de não restringir nenhuma esfera da educação pública ou privada, rural ou urbana, campo ou cidade, destacando a necessidade de se tirar proveito, no âmbito do trabalho com as práticas de leitura e escrita, por meio de novas formas de interação vivenciadas na Internet. Com certeza, o assunto merece o respaldo por parte dos profissionais e professores inseridos no Curso de Educação do Campo: educadores e futuros profissionais da área de Educação.

É necessário, então, que sejam promovidas, no ambiente escolar, atividades em meio ao contexto digital, independentemente da área de localização da Escola (campo, cidade), ou seja, os alunos precisam vivenciar a prática de trocar *e-mail* entre os colegas da mesma turma e de turmas diferentes, criar *blogs*, interagir em *sites*, acessar *links* em busca de conhecimentos e produzir os mais diversos gêneros: convites, folder, conto, piada, artigos pautados em necessidades reais da escola, da turma, do bairro, da comunidade, ou cidade.

Ampliando as discussões no campo da educação, em especial na área da prática de leitura de textos literários, cabe ressaltar que, além da escrita, a leitura de crônicas, contos, poemas, romances e textos teatrais, entre outros, pode ser mais atrativa e, de certo ponto de vista, como se verá mais adiante, até mais profícua no contexto digital. Não que o livro impresso tenha ficado obsoleto, ou que as bibliotecas tenham virado museus, mas na contemporaneidade o livro, em nova roupagem, ganhou voz e um novo espaço de circulação por meio do audiolivro ou *audiobook*, também conhecido como "livro falado" ou "livro para ouvir".

Substituindo o suporte em papel pelo áudio digital, o audiolivro surge, originalmente, como tecnologia destinada a

atender um público restrito, pessoas com deficiência visual. Com a proposta de contribuir para a educação inclusiva deste público, o livro digital amplia as realizações do Sistema Braille ao equiparar-lhe as oportunidades de conhecimento e interpretação do mundo.

No contexto europeu, a partir de 1990, quando foi lançado na Alemanha, o audiolivro teve grande aceitação no mercado editorial, conquistando um público diversificado. Passados vinte anos, continua despertando interesses e sendo apresentado em bares e festivais de literatura falada. Uma década antes, o livro em áudio já tivera a aprovação e a adesão do público amante da literatura nos Estados Unidos, onde, vale destacar, o segmento infantil representa uma fatia significativa. Aliás, num país em que as crianças tornam-se “audiolitoras” antes de serem alfabetizadas, não espanta que o audiolivro represente 9% do seu mercado editorial,<sup>4</sup> nem que sua tendência seja de crescer 40%, ultrapassando de longe os 20% estimados em relação ao mercado europeu, onde, entretanto, ingleses e alemães, por exemplo, gastaram, só em 2004 e 2005, respectivamente, 124 e 120 milhões de dólares em audiobooks.<sup>5</sup>

No Brasil, o audiolivro chega durante a década de 1970, mas só recentemente este suporte começa a ser conhecido e utilizado como meio dinâmico de incentivo ao hábito da leitura para além do circuito das necessidades especiais. Se a sua aprovação no mercado educacional, desde então, explica-se pelo fato de não exigir o mesmo espaço físico que os livros editados no Sistema Braille,<sup>6</sup> o argumento de empresários que, nos últimos anos, vêm

4 Cf. [www.sitesnobrasil.com/notas/2008/agosto/audiolivros.htm](http://www.sitesnobrasil.com/notas/2008/agosto/audiolivros.htm)

5 Cf. [www.audiobook.srv.br/](http://www.audiobook.srv.br/)

6 Cf. MENEZES, Nelijane C.; FRANKLIN, Sérgio. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para deficientes visuais. *Ponto de Acesso*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 58-72, dez. 2008. Disponível em: [www.pontodeacesso.ici.ufba.br](http://www.pontodeacesso.ici.ufba.br). Acesso em: 28.07.2011.

investindo no mercado brasileiro do audiolivro é outro. Busca-se demonstrar as vantagens do novo suporte para pessoas que, portadoras ou não de deficiência visual, não dispõem de tempo para a leitura no conjunto de suas atividades diárias. Por exemplo, deslocamentos cotidianos – no metrô, ônibus, carro, avião – ou enquanto se pratica exercícios físicos, a audição dos livros digitais é sugerida como possibilidade a mais seja para a aquisição de cultura e conhecimentos, seja como estratégia de alívio em situações de tédio ou estresse, como se lê em um dos sites eletrônicos destinados à divulgação e comercialização do produto:

[...] quando o trânsito parecer insuportável, [...] os barulhos das buzinas podem tornar-se insignificantes enquanto se escuta um delicioso audiolivro de um Machado de Assis, por exemplo.

E enquanto no metrô todos estão se apertando, pode-se apreciar poesias de Álvares de Azevedo em audiolivro. Ou mesmo quando se caminha no parque, faz musculação, ou qualquer outra atividade física um audiolivro é sempre bem vindo.

Nos mais inusitados lugares e situações, pode-se ouvir um audiolivro e livrar-se do tédio ou do stress cotidiano.<sup>7</sup>

Apontado como alternativa eficiente no campo educacional, o audiolivro vem sendo produzido por editoras especializadas, cujos catálogos procuram cobrir uma diversidade de áreas, da filosofia à autoajuda, passando pelos clássicos da literatura universal e brasileira, história, finanças, gastronomia, artes, ciências, música, esportes, religião, vendas, etc. Aposta-se ainda na versatilidade do livro digital no que se refere a sua aquisição,

7 Disponível em: [www.audiolivro.inf.br/?audio-livro=www.audiolivro.inf.br](http://www.audiolivro.inf.br/?audio-livro=www.audiolivro.inf.br). Acesso em: 28.07.2011.

já que seu formato permite o *download* de arquivos em MP3 via Internet. De toda maneira, algumas livrarias do país já disponibilizam o audiolivro também em suas lojas presenciais, em atenção a consumidores pouco afeitos às compras a distância, e há mesmo uma livraria especializada no livro eletrônico, com a proposta de “disponibilizar aos clientes um local onde poderão encontrar todos os audiolivros existentes no país, algo difícil de encontrar em uma livraria convencional, onde o foco principal ainda é o livro em papel”.<sup>8</sup>

A despeito das muitas vantagens anunciadas em torno do livro em áudio, no Brasil os “audioteitores” formam ainda um público reduzido, perto de 3 milhões de pessoas, segundo pesquisa realizada em 2009 pelo Instituto Pró-Livro,<sup>9</sup> mas a tendência acompanha a linha de crescimento do contexto internacional referido acima. Entre outras razões, há que se considerar que o suporte em si do audiolivro, a sua própria materialidade, facilita e amplia a sua circulação, até pelos custos de sua (re)produção, que o tornam muito mais acessível que o livro impresso. Nas palavras de Cláudio Wulkan, criador de um dos portais de audiolivro na Internet, o Universidade Falada, os preços praticados nesta gigantesca livraria virtual “permitem que qualquer brasileiro com acesso à Internet possa adquirir nossos produtos. Sem exceção”.<sup>10</sup>

Reafirmando a proposta inclusiva do audiolivro, este traço torna-o ferramenta que pode trazer bons resultados no terreno –

8 GIROTTO apud AQUINO, Sabine D. Audiolivro: companheiro no ar, no mar ou na terra. Disponível em: [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0725-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0725-1.pdf). Acesso em: 28.07.2011.

9 Cf. AQUINO, Sabine D. Audiolivro: companheiro no ar, no mar ou na terra. Disponível em: [www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0725-1.pdf](http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-0725-1.pdf). Acesso em: 28.07.2011.

10 WULKAN, C. *Editores Alyá e a Universidade Falada*. Disponível em: [www.universidadefalada.com.br/empresa/](http://www.universidadefalada.com.br/empresa/). Acesso em: 28.07.2011.

ainda quase desértico em nosso país – da prática de leitura entre crianças e jovens, sobretudo em idade escolar. Mas uma outra característica do seu perfil anima, igualmente, no sentido de adotar a nova tecnologia como aliada na formação de leitores do texto literário – em especial o dramaturgic, que, nas nossas escolas, seja as da cidade, seja as do campo, continua ignorado ou, pior, visto como *outsider* – e está ligada à própria essência do que ele é: um texto cuja materialidade não se faz da impressão de palavras no papel, mas da sua enunciação oral e posterior gravação em meio digital, levando à experiência de “ler com os ouvidos”.<sup>11</sup>

Ora, ler com os ouvidos é experiência que já nossos avós tiveram durante o período de ouro do rádio brasileiro, década de 1940, como público da farta produção voltada para o radioteatro e a radionovela, ancestrais das atuais telenovelas e, como não admitir, do audiolivro. Como assinala Sabine Aquino,<sup>12</sup> o ponto central do parentesco entre a mídia rádio e o livro digital “parece ser o uso da sonoridade interpretada como ponto de partida na formação de paisagens na mente do ouvinte.” Em ambas as mídias, é, sobretudo, a palavra interpretada, ou seja, carregada de significados construídos pela mediação de recursos como entonação, ênfase, altura, entre outros, que permite ao ouvinte elaborar uma versão própria e peculiar da narrativa enunciada.

Anote-se, entre parênteses, que a comunidade produtora da nova mídia distingue o audiolivro do livro falado, estando este circunscrito a determinadas normas de produção com vistas a representar o texto impresso com a maior fidelidade possível.<sup>13</sup> Em outras palavras, a enunciação executada pelos leitores do livro falado deve ser neutra, isenta de emoções que venham a interferir na recepção do ouvinte, a chamada leitura branca – que,

11 Expressão usada em AQUINO, op. cit.

12 Id. Ib.

13 Cf. MENEZES; FRANKLIN, op. cit.

bem entendido, não deve ser sinônimo de leitura inexpressiva. Textos científicos, didáticos e jurídicos, por exemplo, tanto quanto os literários, terão uma recepção mais adequada junto a seus ouvintes se enunciados com expressividade. O texto literário, porém, seja de natureza narrativa, lírica ou dramática, exigirá uma enunciação que, executada por meio de um conjunto de recursos expressivos, instaura a vida que nele pulsa, favorecendo a interação com o público audileitor, que, a partir disto, reelabora sua compreensão do mundo e de suas experiências nele.

Ler com os ouvidos pode ser uma estratégia leitora que, desenvolvida no contexto escolar, venha a aumentar o interesse do público infanto-juvenil pelo texto literário, favorecendo, de um lado, o aprendizado da língua e de outro, a socialização entre os educandos, visto que, realizada coletivamente, abre novos espaços para a partilha de experiências. Especificamente, no que se refere ao texto dramático, a leitura de ouvido, além de propiciar outras experiências leitoras e a construção de novos saberes sobre o texto literário – noções acerca de gêneros literários e das diferentes maneiras de se narrar histórias –, pode ter um papel relevante no sentido de promover o acolhimento deste tipo de texto na sala de aula, onde talvez resida a chance mais viva de fazer ver que o texto escrito para o palco, tanto quanto o texto narrativo e o lírico, é igualmente literatura e, portanto, pode nos ajudar a entender melhor o mundo. Para além disso, o interesse pela linguagem cênica, em suas várias possibilidades, pode igualmente aflorar a partir da experiência de leitura do texto dramático propiciada pelo audiolivro, na qual a palavra, a meio caminho entre o papel e o palco, revela-se múltipla como possibilidade de significação do mundo.

Sem as proverbiais *desculpas* de que ainda não foi possível a inclusão de todas as escolas no contexto digital, de que faltam equipamentos, ou, então, que não existe pessoal habilitado para lidar com esse universo, é possível ir muito além do que preconiza o uso do livro didático e do quadro, seja este verde ou branco. O

caderno, agora, pode ter outro formato, a caneta e o lápis, em alguns momentos, podem dar lugar ao teclado. A proposta jamais será a de abandonar caderno e livro, mas, apenas, fazer uso de mais uma ferramenta no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

Qualquer educador possui a habilidade mínima para direcionar estas atividades, os próprios alunos nos impressionam com a capacidade para absorver as novas tecnologias, a nova “linguagem” da Internet. Esse fato pode ser corroborado por meio das ideias de Orlandi (2009, p. 62):

as diferentes linguagens com suas diferentes materialidades, e, entre elas, com decisiva importância, a digital, têm seus distintos modos de significar que, ao mesmo tempo, desafiam o homem, mas são também uma abertura para o (e do) simbólico. Lugar de invenção, de diferença, de exercício da habilidade.

O desafio das escolas e de todo educador será propiciar o exercício das habilidades de ler e escrever, independentemente do contexto de uso da linguagem, permitindo ao educando o desenvolvimento dessas aptidões, além, é óbvio, de proporcionar a escuta de textos e o desenvolvimento da oralidade. O educando tem direito à palavra, seja esta escrita manuscrita, eletrônica (abreviada ou não), lida, ouvida, falada e encenada – e a escola não pode negar-lhe esse direito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONSOLARO, Hélio. *Vc tb tc Português assim*. In: **Conhecimento Prático – Língua Portuguesa**. 18 ed. São Paulo: Escala Educacional, 2010, p. 26-30.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel et. al. **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura** teoria & prática. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- MATTENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**. 2 ed. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005
- Parâmetros curriculares nacionais/ Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série; quinta à oitava**, 1997.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é linguística**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.
- POSSENTI, Sírio. **Língua na Mídia**. São Paulo: Parábola, 2009.
- SIGNORINI, Inês (Org.) **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da; FREIRE Fernanda; ALMEIDA, Rubens Queiroz de; AMARAL, Sérgio (Orgs.) **O ensino da leitura e a internet: novos desafios para o professor**. São Paulo: Cortez, 2003.
- XAVIER, Antônio Carlos; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais em uso na internet: novas formas de interação pela linguagem**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de trabalhos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Campinas: Mercado de Letras, 2004. v. 1. 278 p.