

OS SMS EM ALUNOS DO 2º E DO 3º CICLOS. AMEAÇA OU TRIUNFO FACE AOS NORMATIVOS LEGAIS? (UM ESTUDO DE CASO)

Madalena Teixeira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém
Universidade de Lisboa – CEAUL
madalena.dt@gmail.com

Rosária Correia

Agrupamento de Escolas de Porto de Mós
Instituto Politécnico de Santarém – ESE/PNEP
rosariacorreia@hotmail.com

Resumo

O artigo que se apresenta tem por objectivo analisar *sms* de alunos que frequentam os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, procurando averiguar em que medida os seus registos escritos se distanciam, em termos lexicais e ortográficos, dos registos normativizados por dicionários e gramáticas. Para identificar essas alterações, irá adoptar-se uma metodologia de tipo etnográfico, tendo por base um estudo de caso, em que se efectuará uma comparação entre os *sms* escritos por alunos de ambos os ciclos de ensino. A análise terá o seu foco no tipo de vocabulário utilizado por um aluno do 2º ciclo e por um aluno do 3º ciclo e tentar-se-á mostrar que há tendência de aproximação entre a oralidade e a escrita e que a utilização da escrita logográfica é uma realidade escolar. Sublinha-se, também, o facto de não se considerar este contexto de escrita uma ameaça para as “*gramáticas oficiais*”.

Palavras-chave: Sms; Léxico; Necessidade social e funcional; Escrita logográfica; Normativos legais.

Abstract

The article presented here aims at analyzing *sms* of pupils attending the 2nd and 3rd cycles of basic education, seeking to ascertain to what extent their written records differ, regarding their lexical content, from the standard regulations set by dictionaries and grammars. In order to identify these changes, we will adopt an ethnographic methodology, based on a case study, and establish a comparison between the *sms*



written by students of both education cycles. The analysis will focus on the type of vocabulary used by a student of the 2nd and a student of the 3rd cycle and try will demonstrate that there is a tendency of rapprochement between the oral and writing components, and that the use of logographic writing is a school reality. This article also highlights the fact that this context of writing isn't considered a menace to *official grammars*.

Keywords: Sms, Lexicon; Social needs and functional needs; Logographic writing; Legal regulations.

Introdução

*“Não há quem fale errado ou fale mal
De norte a sul, é belo o que é falado
Na língua de Brasil e Portugal.
Para julgar quem fala certo ou fala errado*

*Não há no mundo lei, nem haverá:
Quem faz da fala língua, é quem a fala
Gramática nenhuma a calará
Gramático nenhum irá cegá-la!”*

(In: <http://www.oldney.net/visualizar.php?id=433893>)

Os jovens do século XXI estão de facto imersos na era tecnológica, chegando mesmo a receber o cognome de nativos digitais (os que nasceram nos finais do século XX até aos nossos dias), por oposição aos emigrantes digitais (os que nasceram antes da década de noventa).

A presença da tecnologia na vida de um qualquer cidadão é inegável, pois desde a submissão do *Imposto de Rendimento Singular* – IRS –, passando pela marcação de consultas médicas, até às plataformas *moodle*, entre outras, utilizadas por instituições de ensino, a actualização do vocábulo computador e Internet são uma constante. Quando não é possível aceder a um *pc*, facilmente se acessa ao telemóvel, obtendo o utilizador o mesmo desempenho.

Sem dúvida, neste contexto, o telemóvel [telefone celular] ocupa um espaço significativo, sublinhando-se que Portugal, apesar de ser um país com cerca de 10



milhões de habitantes¹, é um dos países que tem maior número de telemóveis *per capita* “1085 aparelhos de telemóvel por cada mil habitantes”².

Assim, parece lícito afirmar que estamos perante um verdadeiro desafio social, económico, histórico, político e educativo, sendo atribuído à escola um papel decisivo na formação do cidadão, por um lado, e parecendo a sociedade não ter qualquer responsabilidade nesta matéria, por outro.

Ora, a associação entre a sociedade e a escola é inevitável para o desenvolvimento de competências de qualquer cidadão, assumindo a sociolinguística uma posição preponderante no que refere aos estudos da língua. E é neste contexto que podemos entender a existência dos *short message service (sms)*, que parecem ser os causadores de grandes “dores de cabeça” de encarregados de educação e professores - “A minha filha não dava um erro, mas agora com a história do telemóvel já se sabe.”³, “Tirei-lhe o telemóvel, mas aquela escrita não é clara. Parece outra.”, “Os meus alunos dão erros ortográficos por causa dos *sms*.”, “Os pais dão os telemóveis e depois dizem que nós não os ensinamos a escrever”.

A Sociolinguística e a Tecnologia

A vertente social a que nos referimos confere o carácter dinâmico e funcional característico das línguas, dimensão que a Sociolinguística valoriza sobremaneira, preconizando, assim, a articulação entre a língua e a sociedade. À sociolinguística concernem, pois, muitas questões que se prendem com a articulação entre a língua e o seu contexto: “elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel”⁴ (Baylon, 1991 : 35), como as características das variantes linguísticas e das variantes dos interlocutores (Fishman, 1971).

De facto, se tivermos em atenção que um sujeito é vulnerável ao espaço físico e social em que se encontra, ao seu interlocutor, englobando aqui variáveis como sexo, idade, o conhecimento que se tem do outro, o conhecimento que se tem do mundo, entre outros, e às necessidades por ele sentidas, facilmente percebemos que são factores externos ao sistema linguístico o motor de variação discursiva.

¹Cf. http://www.publico.pt/Sociedade/ine-portugal-devera-manter-dez-milhoes-de-habitantes-em-2060-com-tres-idosos-por-jovem_1369922

² <http://www.taguspark.pt/content/1/24/portugal-com-mais-telemoveis-por-habitante/>

³ Esta afirmação e as três que se lhe seguem foram retiradas de uma conversa informal entre uma professora e um encarregado de educação, que por razões de anonimato não iremos identificar.

⁴ Tradução: “ela engloba praticamente todos os estudos sobre a linguagem no seu contexto sociocultural.



Assim, é nosso entender que a relação existente entre o uso da língua, seja oral, seja escrito, e cada sujeito é condicionada por um conjunto de factores que poderão articular-se conforme a representação feita na Figura 1.

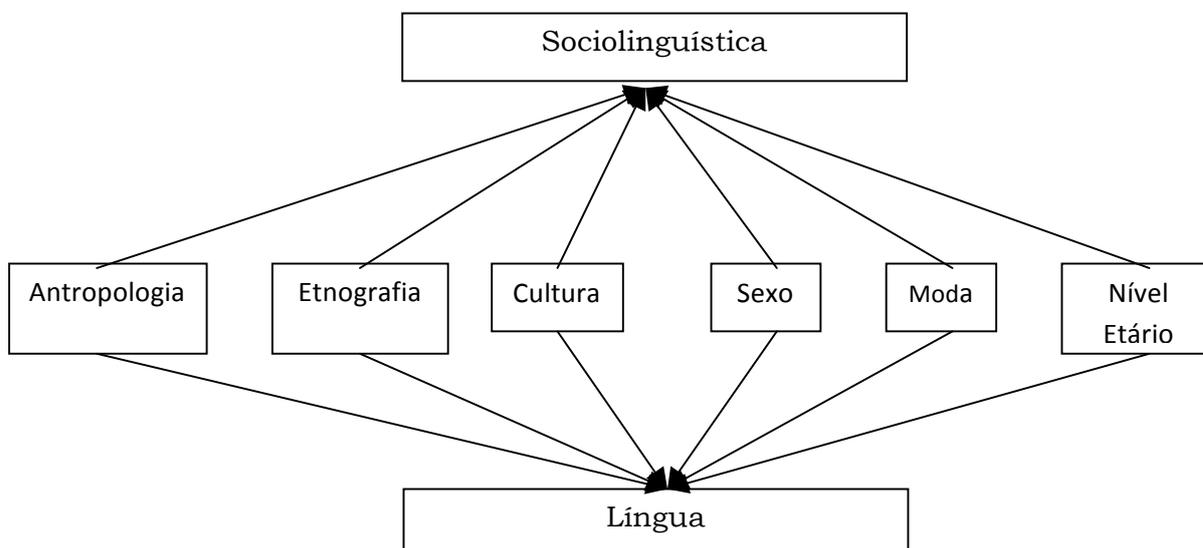


Figura 1: Relações entre o uso da língua e os sujeitos

Estamos deste modo, perante um ramo da Linguística que se dedica ao estudo de propriedades das línguas, utilizando, para além de factores linguísticos, também, factores sociais nas suas explicações (Downes, 1998), podendo, inclusivamente, por vezes, centralizar-se em formas específicas de discurso. A Sociolinguística é um quadro teórico e metodológico que respeita o relacionamento entre a língua e factores sociais, servindo-se da língua para melhor identificar e analisar a sociedade, permitindo-nos verificar e avaliar as variações que existem entre as diferentes realizações dos sujeitos falantes, conjugando diversas variáveis (internas e externas), tendo assim um carácter simultaneamente transdisciplinar e interdisciplinar.

No entanto, a abrangência da Sociolinguística é de tal forma lata que, por vezes, é confundida com a Etnografia ou com a Antropologia. Contudo, a Etnografia da Fala traduz uma teoria mais centralizada em determinados aspectos, como a interpretação de comportamentos, de valores e de políticas, tendo em conta, para alguns autores, apenas, a variável sexo; a Antropologia, e como menciona Dittmar (1976) “The main interest of linguistically-oriented anthropologists remains the

investigation of exotic languages in connection with the social behaviour...”⁵ (p.121). A análise dos comportamentos humanos através de uma perspectiva social, nas suas diversas vertentes, incluindo a linguagem, adquire uma designação que não deixa de ser interessante que é o ponto de vista ecológico, pois “From an ecological viewpoint we view the language as an integral part of a larger picture of the community and all of things the community does”⁶ (Garner, 2004: 64).

Um outro enfoque é dado pelo factor moda, que por sua vez se apresenta com nuances provenientes do sexo e da idade.

Na realidade, a moda apresenta um campo de acção muito abrangente, desde a gastronomia (actualmente assistimos ao fenómeno da *nouvelle cuisine* - protagonizado por chefes como Olivier, ou Joachim) -, ao vestuário (que cuja moda para calças, por exemplo, durante a próxima Estação, recai no renascer da década de 70 e envolve meios de comunicação, dinheiro e prestígio), passando pelos automóveis (os *Smart* detêm um volume de vendas considerado elevado para o nosso país - cerca de 2200 por ano; além disso para muitos indivíduos um carro está conotado com o estatuto social - *Mercedes*, ou *BMW*), por algumas áreas da saúde, como é o caso da obstetrícia (refira-se que muitas mães optam, hoje em dia, pela cesariana), a decoração (área que em termos de imprensa já engloba uma tiragem considerável de livros e de revistas do sector e que podem ser adquiridas em qualquer ponto de venda para que se possa optar (ou não) pelo estilo *Minimalista*), pela literatura (veja-se o número de vendas que atingiu o livro *Código de DaVinci*) e, sem dúvida, englobando a tecnologia (adquirindo expressão, quer em simples electrodomésticos, quer em aparelhos como os computadores e como os telemóveis).

Note-se, porém, que apesar de esta situação globalizante “No hay qué decir que en estos casos los modismos, aun los más incoloros estarían, estilísticamente, fuera de lugar” (Casares, 1992: 230). Há, isso sim, que ter em conta que uma palavra, ou um ferro de engomar, se destacam dos outros em função de uma maioria, uma vez que os modismos se encontram ligados ao uso e à sua intensidade. Aspecto que oferece uma indefinição significativa, pois a moda de hoje pode mudar amanhã, dependendo de um conjunto de factores ilimitados, como é o caso da memória auditiva e visual, da subjectividade (Casares, 1992) e até da imaginação de cada um.

⁵ Tradução: “O principal interesse dos antropólogos orientados para a linguística continua a ser a investigação de línguas exóticas em conexão com o comportamento social”.

⁶ Tradução: “Do ponto de vista ecológico, vemos a língua como parte integral de uma paisagem mais ampla da comunidade e de todas as coisas que a comunidade faz”.



Assim, parece lícito afirmar que a moda pode ser condutora de certas necessidades sentidas pelos falantes, sejam pertencentes ao domínio extra-linguístico, sejam integrantes do domínio linguístico. Deste modo, podemos tipificar este contexto em necessidades de tipo social e necessidades de tipo funcional que oscilará mediante o quotidiano de cada sujeito. Um exemplo desta realidade linguística e extra-linguística pode observar-se através do desenvolvimento comercial que é um dos sectores que vive, sobretudo, da movimentação das massas populacionais. A atracção pela novidade e a necessidade da utilização de certos produtos ou objectos e até de adopção de certos conceitos provoca um sentimento não só de busca, mas também, muitas vezes, de aceitação.

De facto, na actual sociedade, a tecnologia não se identifica somente como a aplicação da ciência, imparcial e isenta, mas reconhece-se com modelos de organização social que de algum modo se articulam com factores como o sexo e a idade.

As tecnologias, as telecomunicações e a *Internet*, juntas, integram um dos novos conceitos criados pelos americanos – *Nova Economia*⁷ - e funcionam como motor da sociedade. Não só pelo facto da produtividade propriamente dita, mas também pela forma como cada indivíduo “cria” a tecnologia e se relaciona com ela (Bastos, 1998). De facto, se recuarmos, por exemplo, dez anos nenhum de nós ponderaria a utilização do computador e da *Internet* para efectuar qualquer tipo de compras. Os instrumentos tecnológicos afiguram-se como fenómenos sociais que evoluíram com base numa articulação entre circunstâncias históricas, culturais, políticas, religiosas (Bastos, 1998) e científicas, sendo estas esferas decisivas para o seu desenvolvimento.

Neste contexto de sociedade tecnológica, movida por um conjunto de forças que parece ser inerente ao próprio indivíduo, surge uma outra forma de escrever que se revela simultaneamente “ameaçadora” para uns e “economicista e proteccionista” para outros – os *sms*.

A Importância do Desenvolvimento da Competência Escrita – A Ortografia

O desenvolvimento de competências de escrita afigura-se decisivo para o sucesso de um qualquer estudante nas diferentes áreas do conhecimento, revelando

⁷ - No nosso país, de um modo geral, não é usada esta expressão em português. Os profissionais deste sector optam regularmente pela forma de origem – *New Economy*.



por essa razão ser fundamental a sua promoção. As *Orientações Curriculares*, para a educação de infância, os *Programas de Língua Portuguesa*, para o ensino Básico e Secundário, e o *Currículo Nacional para o Ensino Básico* evidenciam a consciencialização desta realidade por parte dos órgãos dirigentes. O Relatório Nacional das Provas de Aferição (2005) alerta para a necessidade de promover “actividades facilitadoras de uma relação positiva com a escrita, ultrapassando situações de bloqueio” (p. 32), uma vez que “Os resultados nacionais indicam que é nos parâmetros C – coerência e pertinência da informação, D – estrutura e coesão do texto produzido e G – utilização adequada da pontuação, que se registam as mais baixas percentagens de respostas...” (p. 29).

Mediante os resultados apresentados, é essencial que a comunidade escolar reflita sobre aquela que se afigura ser uma das competências fundamentais para o sucesso da escrita – a ortografia.

Com efeito, um leitor menos atento encontra no seu quotidiano lacunas como: “xóriço”; “havam muitos meninos”; “kerex maix”. No primeiro exemplo apresentado verificamos uma dificuldade causada pela transcrição entre os sistemas fonológico e ortográfico - /j/, [ch] - e outra provocada pelo desconhecimento de regras de ortografia de base fonológica – ó -; no segundo exemplo observa-se a ausência de conhecimento de regras ortográficas de base morfológica – havam - e no último voltamos a registar incorrecções que se prendem com a passagem do sistema fonológico ao sistema ortográfico - /k/, [q] e /j/, [s]. Se por um lado, se responsabiliza a escola quando se encontram contextos de ocorrência, como o segundo, por outro lado, culpabiliza-se o uso do telemóvel e dos *sms*, quando se observam situações como “xóriço” e “kerex maix”.

Mas será a ortografia importante? “Trata-se de uma questão essencial ou é uma criação da mente humana para complicar as coisas e dificultar o acesso ao conhecimento? Trata-se de uma consequência de especialização ou só serve para xatear?” De facto, a ortografia é uma criação da mente humana, mas não serve para complicar as coisas e muito menos dificultar o acesso ao conhecimento. Somente, pretende ser um factor de estabilização dentro do sistema (Gomes, 1987), contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento dos elementos cognitivos de um sujeito (Carvalho, 1999).

As normas são, sem dúvida, necessárias, mas será que os professores devem descurar as realizações linguísticas aceites pelo vernáculo? Serão os *sms* os



responsáveis pela incorrecção ortográfica dos alunos? Poder-se-á afirmar que a escrita praticada nos *sms*, por certos utilizadores de telemóveis, se encontra com erros ortográficos? Estaremos perante uma situação de ameaça a normativos que contribuem para regular a prática pedagógica, como é o caso do dicionário, ou estaremos a assistir ao nascimento de mais um mito semelhante a outros já existentes, como “The Media are Ruining English” (Aitchison, 1998), “French is a Logical Language” (Lodge, 1998), “Some Languages are Harder than Others” (Andersson, 1998), “Children Can’t Speak or Write Properly Any More” (Milroy, 1998), “Everyone Has an Accent Except Me” (Esling, 1998)?

Procedimentos Metodológicos

O procedimento metodológico adoptado foi baseado num enquadramento etnográfico, na medida em que se pretendeu compreender “phenomena as they occur naturally”⁸ (Brink 2001: 44), neste contexto, averiguar o tipo de alterações escritas, face à ortografia convencional.

Uma vez que a recolha de *sms* se revelou bastante difícil, na medida em que os alunos evidenciaram ser relutantes ao facto de “cederem” as suas mensagens, porque, se alguém as explicasse, os pais iriam ficar a saber dos seus segredos, juntaram-se mensagens de um aluno, do 2º ciclo⁹, e de outro, do 3º ciclo¹⁰, sob promessa de transcrever, somente, o que “servisse para o nosso trabalho” (aluno do 3º ciclo).

O ensino básico, obrigatório em Portugal, se divide em 1º ciclo, do 1º ao 4º ano, dos 6 anos aos 9 anos de idade; 2º ciclo, compreendendo 5º e 6º anos, para alunos de 10 e 11 anos; 3º ciclo, do 7º ao 9º ano, para estudantes de 12 a 14 anos de idade.

De salientar que foram considerados estrangeirismos todos os vocábulos constantes nos *sms*, que foram importados para a língua portuguesa, independentemente da sua utilização vs. dicionarização ocorrer de forma adaptada, ou na sua forma original e do seu contexto diacrónico/sincrónico (Teixeira, 2008) e que o enfoque linguístico que norteou a nossa análise foi a consciência fonológica (Freitas, Dina & Costa, 2007).

⁸ Tradução: “fenômenos como ocorrem naturalmente”.

⁹ Adiante será identificado como 1.

¹⁰ Adiante será identificado como 2.



Assim, num primeiro momento, apresentamos parte das mensagens que reunimos (situação de “diálogo” entre os dois alunos) e, seguidamente, teceremos algumas considerações.

No decorrer deste estudo, procurámos responder às questões que colocámos no ponto 2, ainda que a dimensão de este trabalho seja apenas um ponto de partida.

Os SMS – Análise

Atente-se, agora, nos quadros que se seguem:

Quadro 1: Aluno 1, aluno 2 (1.ª parte)

1	Oiiiiii	Repetição da letra (ecolália)
2	Olá	
1	td bm?	omissão de vogais
2	yap e cntg?	omissão de vogais
1	tb k fzs?	omissão de vogais + substituição + omissão de vogais
2	nd e tu?	omissão de vogais
1	manha k fzems?	omissão da vogal em posição inicial + acentuação + substituição + omissão de vogais
2	ns o q qrs?	omissão de vogais
1	shopping?	Estrangeirismo
2	ya pd ser!	estrangeirismo + omissão de vogais
1	:D	linguagem icónica - gargalhada
2	a q hrs?	omissão de vogais
1	3	linguagem numérica
2	Ok	Estrangeirismo



1	vms ao cinema?	omissão de vogais
2	ya ms...	estrangeirismo + omissão de vogal
1	o k e?	substituição + acento
2	i have no Money... :S	utilização de língua estrangeira + linguagem icónica – triste
1	no problem!	utilização de língua estrangeira
2	atao?	omissão de vogal e de consoante + acentuação
1	eu pago	
2	n...	omissão de ditongo
1	n há mal	omissão de ditongo
2	atao as 3 vou t buscar ta?	omissão de vogal e de consoante + acentuação + ausência de hífen em flexão verbal e vogal + omissão de vogal e de consoante + acentuação
1	Ta	omissão de vogal e de consoante + acentuação
2	Ya	Estrangeirismo
1	ok atao te já	omissão de vogal e de consoante + acentuação + omissão de vogal em posição inicial
2	bjocas :D	omissão de vogais + linguagem icónica – gargalhada
1	xau =)	omissão de consoante + substituição de grafema + linguagem icónica - sorriso

Quadro 1: Aluno 1, aluno 2 (2.ª parte)



1	Olaaaaa	repetição de letra (ecolália)
2	hello td bm?	língua estrangeira + omissão de vogais
1	+ - e tu?	utilização de linguagem matemática
2	eu tô bm ms pk n tas bm?	substituição de ditongo por acento circunflexo + omissão de vogais + substituição + omissão de vogais
1	tenho um dói dói :S :D	linguagem icónica – tristeza seguida de gargalhada
2	ah... :P	linguagem icónica – pôr a língua de fora
2	onde?	
1	no pe!	Acentuação
2	Eheheh	onomatopeia (gargalhada)
1	:D	linguagem icónica - gargalhada
2	Adrt	omissão de vogais + ausência de flexão verbal – hífen
1	me too	língua estrangeira

Quadro 2: Aluno 1, aluno 2

1	oh mana diz la uma cena a mim!!	acentuação
2	qnd e q vs tar cm ele?	omissão de vogais + acentuação + ditongo + vogal
1	olha tenho d ir	omissão de vogal
2	Pk	omissão de vogais + consoante + substituição+ ausência de pontuação
1	pk a mh cota ker copiar as nss cenas pa 1 trb dl e de + n s q	omissão de vogais + consoante + substituição + omissão de vogais + linguagem matemática
2	Jocas	omissão de vogais
1	xau =)	omissão de consoante + linguagem icónica – sorriso
2	:D	linguagem icónica - gargalhada

Quadro 3: (Aluno 1, aluno 2)



Como se pode observar através da leitura dos três quadros, a ocorrência que mais se verifica é a *omissão de vogais*, seguida da *utilização icónica*.

Apesar de não termos considerado se a *omissão de vogais* se observa em início de palavra, no meio, ou no final, na medida em que esse resultado não se torna relevante para o nosso trabalho, podemos constatar que essa *omissão* é silábica; isto é, quer o aluno 1, quer o aluno 2, opta por uma redução da extensão da palavra, escrevendo maioritariamente o correspondente ao ataque de cada sílaba que constitui determinada unidade lexical – as consoantes – *tb também* (Quadro 1, aluno 1), *n não* (Quadro 1, aluno 1) e *nd nada* (Quadro 1, aluno 2), *pd pode* (Quadro 1, aluno 2). No entanto, também há registos em que ambos os alunos se socorrem da “coda” (Freitas, Dina & Costa, 2007) – *cntg contigo* (Quadro 1, aluno 2), *hrs horas* (Quadro 1, aluno 2) e *vms vamos* (Quadro 1, aluno 1), *tas estás*. Note-se que no primeiro exemplo, o aluno evidencia saber segmentar de acordo com “partições segmentais” (Freitas, Dina & Costa, 2007: 9) e nos dois últimos exemplos apresentados, o aluno 1, usa a “coda” (Freitas, Dina & Costa, 2007) por necessidade de flexionar o verbo na primeira pessoa do plural e na segunda pessoa do singular. Perante o exposto, parece-nos lícito ponderar que ambos os alunos têm consciência da necessidade da competência comunicativa, quer no que respeita à competência linguística, quer pragmática; note-se ainda que, em *vs vais* (Quadro 3, aluno 2), o aluno omite o “núcleo ramificado” (Freitas, Dina & Costa, 2007) e que apesar de *beijocas* ter dois registos distintos *jocas* (Quadro 3, aluno 2) e *bjocas* (Quadro 2, aluno 2), a omissão vocálica é proporcionalmente inferior, ou seja, o aluno 2 não prescinde das últimas duas sílabas do vocábulo utilizando o núcleo em ambas *jocas* e *bjocas*.

Outra situação de omissão de vogais é conducente à junção de duas unidades lexicais numa só *ns não sei* (Quadro 1, aluno 2) e *nsq não sei o quê* (Quadro 3, aluno 1). Situação análoga é a não utilização do *hífen* na construção pronominal *adrt adoro-te* (Quadro 2, aluno 2)

No entanto, independentemente de haver contextos de maior e de menor intensidade no que concerne aos desvios à norma ortográfica, conforme acabámos de verificar, cremos que os professores não devem alhear-se destas actualizações linguísticas permitidas pelo vernáculo, utilizando estas realizações como ponto de partida para aprendizagens significativas, isto é, para poder trabalhar a ortografia e a gramática de forma explícita, aproveitando o facto de os alunos segmentarem de acordo com “partições silábicas” (Freitas, Dina & Costa, 2007: 9), com “partições



segmentais” (*Idem*), como se verificou nos *sms* dos dois alunos, e conhecerem a “sequência da fala transcrita” (*Idem*), como se verificou com o uso do inglês no mesmo conjunto de *sms*. A este propósito sugerimos o trabalho de conhecimento explícito da ortografia baseado na tipologia de Batista, Fernanda & Barbeiro (2007), sobretudo no que refere a: discriminação auditiva, delimitação de fronteira de palavra, exercícios de comparação entre formas escritas, exercícios de identificação e descrição de regras ortográficas, em incorrecções por inobservância de regras de base fonológica e em incorrecções por inobservância de regras ortográficas de base morfológica.

Apresentamos agora registos que podemos denominar de ordem logográfica. De facto, o recurso à linguagem icónica é cada vez mais utilizado não só por jovens da faixa etária a que pertencem os dois alunos envolvidos, no âmbito dos *sms*, mas também por adultos na área da publicidade, por exemplo. E no caso concreto deste trabalho, parece estar associado à expressão de sentimentos - :S :D (Quadro 2, aluno 1) e :P (Quadro 2, aluno 2), pois quer um, quer outro manifestam estados de tristeza e de alegria através da junção de sinais gráficos com o alfabeto, obtendo uma produção escrita, praticamente, tão rápida, como a produção oral. Note-se, ainda, que a logografia funciona também como uma estratégia de aprendizagem da leitura utilizada com crianças, desde os três anos de idade – fase da leitura pré-alfabética – como forma de identificação e “decifração” dos nomes dos colegas, de bebidas, de doces. Esta “forma de leitura” é possível por activação dos mecanismos neurofisiológicos das crianças (Sim-Sim, 2009; Batista, Fernanda & Barbeiro, 2007).

O uso de estrangeirismos - léxico e expressões – constituem um outro ponto merecedor de reflexão, em virtude de ser um uso que já gerou e continua a gerar contextos de controvérsia entre puristas da língua e defensores da renovação lexical. Inclusivamente, Aldo Rebelo, deputado brasileiro, apresentou ao Congresso Brasileiro o Projecto de Lei nº. 1676/99¹¹ que pretende proteger a língua portuguesa, falada no

¹¹ Veja-se o que diz o próprio deputado: “O projeto de lei que apresentei na Câmara dos Deputados dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da Língua Portuguesa. A proposta recebeu o apoio de simples cidadãos que amam seu idioma e querem defendê-lo da saraivada de estrangeirismos que deformam a língua e truncam a comunicação do povo. A alma do projeto vive no seu artigo 2º. Ele incumbe o Poder Público, com a colaboração da comunidade, no intuito de promover, proteger, e defender a Língua Portuguesa, do seguinte:

- I - melhorar as condições de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa em todos os graus, níveis e modalidades da educação nacional;
- II - incentivar o estudo e a pesquisa sobre os modos normativos e populares de expressão oral e escrita do povo brasileiro;
- III - realizar campanhas e certames educativos sobre o uso da Língua Portuguesa, destinados a estudantes, professores e cidadãos em geral;
- IV - incentivar a difusão do idioma português, dentro e fora do País;
- V - fomentar a participação do Brasil na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;



Brasil, em situações públicas e oficiais, através de um conjunto de medidas que afastem os falantes daquele uso vocabular. Interessante é o facto de ambos os alunos que participaram neste estudo não adoptarem a mesma atitude quando da utilização de expressões/termos linguísticos estrangeiros; quer dizer, quando escrevem, neste caso em inglês, registam a ortografia completa da cada “palavra” sem se registar nenhum tipo de omissão *shopping* (Quadro 1, aluno 1), *i have no Money* (Quadro 1, aluno 2), *hello* (Quadro 2, aluno 2), *me too* (Quadro 2, aluno 1). Parece-nos que a razão que pode justificar este tipo de ocorrência assenta no facto de a consciência fonológica na língua estrangeira não estar suficientemente desenvolvida, de modo a que os alunos consigam segmentar de acordo com as “participações segmentais” (Freitas, Dina & Costa, 2007). Outro aspecto a salientar é a utilização de maiúscula em *Money Money* (Quadro 1, aluno 2) – aliás a única ocorrência -, que poderá prender-se com o grau de importância atribuído pelo falante, uma vez que o facto de o aluno não ter dinheiro inviabilizaria a sua ida ao cinema.

Acreditamos também que a presença do inglês pode funcionar para estes adolescentes, como moda, acabando o uso da língua inglesa por se tornar numa necessidade de tipo social, uma vez que a utilização de estrangeirismos se torna inevitável para os próprios professores (Teixeira, 2004).

O contexto que exhibe, seguidamente, maior ocorrência, e com mais incidência no aluno 1, é a ausência de acentuação *manha* manhã (Quadro 1, aluno 1), *pe pé* (Quadro 2, aluno 1) e *atao* atão (Quadro 1, aluno 2). Contudo, não consideramos que a diferença de ocorrências sem acentuação gráfica entre os dois alunos adquira expressividade neste trabalho. Sublinhamos, ainda, a aproximação da escrita à oralidade, uma vez que é frequente ouvirmos *atão*, por *então*. Outro registo que pode indicar essa proximidade é a situação de ecolália em *oiiii oi* (Quadro 1, aluno 1) e *olaaaaaa olá* (Quadro 1, aluno 1).

Observam-se, ainda, outros tipos de registos, mas com menor ocorrência, como são exemplos a substituição de ditongos por acentos gráficos *tô* estou (Quadro 2, aluno 2), utilização de linguagem matemática 3 três (Quadro 1, aluno 1), de onomatopeias *eheheh* (Quadro 2, aluno 2) e a omissão de consoantes *pk* porquê (Quadro 2, aluno 2). Neste último exemplo destacamos que *k* também é utilizado para

VI - atualizar, com base em parecer da Academia Brasileira de Letras, as normas do Formulário Ortográfico, com vistas ao aportuguesamento e à inclusão de vocábulos de origem estrangeira no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. Cf. REBELO, A. “A Globalização da Língua”, in <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling09.htm>, 2007.



substituir a sílaba da palavra, que por si só é provida de significado como acontece em *manha k fzems* (Quadro 1, aluno 1) e em *o q qrs?* (Quadro 1, aluno 2). Será a utilização de *k* uma fuga ao critério etimológico? Ou é simplesmente uma transferência fonológica? Consideramos também neste exemplo que é uma aproximação entre oralidade e escrita.

As razões apresentadas levam-nos a considerar que os *sms* não serão os responsáveis pelas incorrecções ortográficas dos alunos, de um modo geral, crendo que os professores podem servir-se destas realizações linguísticas “autorizadas” pela vernaculidade para efectuar um trabalho sistemático sobre as regras de conhecimento explícito da ortografia e de conhecimento explícito da língua.

Considerações Finais

No início deste texto começámos por contextualizar os *sms* na sociedade actual, articulando a era tecnológica com a sociedade e, conseqüentemente, com a sociolinguística. Posteriormente, salientámos a importância da escrita, a fim de compreendermos inquietações transmitidas por docentes e encarregados de educação no que respeita aos *sms*, que se afiguram de inevitável utilização.

O passo seguinte teve enfoque na análise de *sms* com o intuito de (tentar) responder às questões que colocámos no segundo ponto deste texto.

Com efeito, os dados obtidos parecem apontar para a interiorização de um funcionamento adequado da consciência fonológica, sem que isso represente ameaça aos normativos legais no que refere à aprendizagem do conhecimento explícito da língua e do conhecimento explícito da ortografia.

Acreditamos que a escrita utilizada nos *sms* revela uma situação de necessidade social e funcional ancorada num modismo trazido com a era da tecnologia, que se reveste de um carácter de economia temporal enformado pela necessidade de informação e de contacto com o outro.

Salientamos, ainda, que este trabalho, pela dimensão da pesquisa, é um ponto de partida para uma investigação aprofundada, uma vez que a informação recolhida contribui para um esclarecimento sobre as (in)consequências da utilização dos *sms* e, conseqüentemente, pode auxiliar no entendimento de questões que se prendem com o desenvolvimento da competência comunicativa.



Referências Bibliográficas

- Aitchison, J. (1998). The Media are Ruining English. In L. Bauer & P. Trudgill (orgs.). *Language Myths*. England: Penguin Books. Pp. 15-22.
- Andersson, L-G. (1998). "Some Languages are Harder than Others". In L. Bauer & P. Trudgill (orgs.). *Language Myths*. England: Penguin Books. Pp. 50-57.
- Bastos, J. A. (1998). Educação tecnológica: conceitos, características e perspectivas. *Tecnologia & Educação*. Curitiba, 31-52.
- Batista, A. & Viana, F. & Barbeiro, L. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica, ortográfica e caligráfica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Baylon C. (1991). *Sociolinguistique. Sociétés, langage et dsicours*. Collection Nathan-Université. Série « Etudes linguistiques et littéraires », dirigée par Henri Mitterand. Paris: Édition Nathan.
- Brink, A. (2001). *Leite creme é uma espécie do vosso Vanilleva: mobilização de conhecimentos prévios nas aulas de português língua estrangeira no ensino universitário Neerlandês*. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica das Línguas, especialidade Português língua não-materna. Consulta em <http://www.dte.ua.pt/Documentos/Mestrados/tese1.pdf> - 16 de Maio de 2005
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho - C.E.E.P.
- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna*. 3ª ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Dittmar, N. (1976). *Sociolinguistics. A critical survey of theory and application*. London: Edward Arnold.
- Downes, W. (1998). *Language and Society*. 2ªed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Esling, J. (1998). Everyone has an Accent Except Me. In L. Bauer & P. Trudgill (orgs.). *Language Myths*. England: Penguin Books. Pp. 169-175.
- Fishman, J. (1971). *Sociolinguistique*. Langues et Culture. Bruxelles: Labor.
- Freitas, M. J. & Alves, D. & Costa, T. (2007). O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Garner, M. (2004). Col. Contemporary studies in descriptive linguistics. Vol. 1. *Language: An ecological view*. Oxford: Peter Lang.



- Gomes, Á. (1987). *Erro ortográfico. Entropia, morfogénese ou homeorrese?* Dissertação de Mestrado (não publicada) – Universidade do Minho.
- Lodge, A. (1998). French is a logical language. In L. Bauer & P. Trudgill (orgs.). *Language myths*. England: Penguin Books. Pp. 23-31.
- Milroy, J. (1998). Children Can't Speak or Write Properly Any More. In L. Bauer & P. Trudgill (orgs.). *Language myths*. England: Penguin Books. Pp. 58-65.
- Relatório Nacional das Provas de Aferição (2005). Lisboa: GAVE.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da educação – DGIDC.
- Teixeira, M. (2008). *A Entrada de estrangeirismos na língua portuguesa*. Col. Diacronia. Chamusca: Edições Cosmos.
- Teixeira, M. (2004). *Dos estrangeirismos à aula de língua materna*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada à Universidade do Minho.