

**Universidade Federal do Acre
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Coordenação de Pós-Graduação em Letras
Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade**

**PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO COMÉRCIO POPULAR
DO CENTRO DA CIDADE DE RIO BRANCO-AC**

Mestrando:

Oswaldo Barreto Oliveira Júnior

Orientadora:

Prof. Dra. Luciana Marino do Nascimento

RIO BRANCO – AC

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

OSVALDO BARRETO OLIVEIRA JÚNIOR

**PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO COMÉRCIO POPULAR
DO CENTRO DA CIDADE DE RIO BRANCO-AC**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Acre – UFAC, como um dos requisitos do programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora:

Prof. Dra. Luciana Marino do Nascimento

RIO BRANCO – AC

2009

© OLIVEIRA JÚNIOR, O. B. 2009.

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

O48p

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. **Práticas de oralidade, leitura e escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC**. 2009. 122f. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco – Acre, 2009.

Orientadora: Prof^a. Dra. Luciana Marino do Nascimento

1. Usos sociais da língua, 2. Letramento, 3. Oralidade, 4. Leitura, 5. Escrita, I. Título

CDU 028:003 (811.2)

OSVALDO BARRETO OLIVEIRA JÚNIOR

**PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO COMÉRCIO POPULAR
DO CENTRO DA CIDADE DE RIO BRANCO-AC**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Acre – UFAC, como um dos requisitos do programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, para obtenção do título de Mestre.

Rio Branco-AC, 31 de agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciana Marino do Nascimento
Orientadora – UFAC/Rio Branco

Prof. Dr. Sérgio Roberto Costa
Examinador – PPG/UFIF e PPP/UNINCOR

Prof. Dr. Miltom Chammarelli Filho
Examinador – UFAC/Cruzeiro do Sul

RIO BRANCO – AC
2009

O QUE É LETRAMENTO?

Kate M. Chong

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.

Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.

São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da tv
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.

É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.

É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.

É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédio,
para que você não fique perdido.

Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.

(In: SOARES, 2006, p. 41)

AGRADECIMENTOS

A Deus e a meus pais, dona Ednalva e seu Osvaldo, por razões que dispensam justificativas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, pelos conhecimentos dialogados e incentivos constantes.

Agradeço, especialmente, às professoras doutoras Antonieta Buriti de Souza Hosokawa e Verônica Maria Kamel de Oliveira, que compuseram a banca de qualificação deste trabalho de pesquisa e sugeriram-nos importantes modificações.

Por fim, dedico toda minha gratidão à professora Dra. Luciana Marino do Nascimento, por ter caminhado comigo os percursos que nos levaram à construção deste trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. *Práticas de oralidade, leitura e escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Rio Branco-AC: Universidade Federal do Acre – UFAC, 2009.

Este trabalho visa ao estudo dos usos sociais da língua, nas modalidades oral e escrita, sob a perspectiva das práticas de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas em um contexto específico: o comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC. Nesse intuito, discutimos o conceito de letramento, as diferenças entre aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita, a noção de práticas sociais de letramento e as relações entre oralidade e letramento. Para isso, buscamos dialogar com diversos autores que se interessam pelo sócio-interacionismo da linguagem e pelo fenômeno do letramento, dentre os quais destacamos: Luiz Antônio Marcuschi (2001 e 2005), Magda Soares (2004, 2006 e 2007) Marcos Bagno (1999, 2002 e 2006) e Mikhail Bakhtin (1992 e 2000). Esse percurso teórico fundamenta a pesquisa aqui apresentada e respalda as descrições e análises dos resultados obtidos através da observação e do questionamento direto dos sujeitos pesquisados.

PALAVRAS-CHAVE: Usos sociais da língua, letramento, oralidade, leitura, escrita.

ABSTRACT

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. *Práticas de oralidade, leitura e escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC*. (Dissertação de Mestrado em Letras). Rio Branco-AC: Universidade Federal do Acre – UFAC, 2009.

This research aims to study the social uses of language in oral and written procedures, from the perspective of the practices of orality, reading and writing developed in a specific context: the popular market in the city center of Rio Branco-AC. To that end, we discuss the concept of literacy, the differences between acquisition and development of oral and written language, the notion of social practices of literacy and the relationship between orality and literacy. For that, we selected some authors who are interested in social-interaction of language and the phenomenon of literacy, among which we can include: Luiz Antônio Marcuschi (2001 and 2005), Magda Soares (2004, 2006 and 2007) Marcos Bagno (1999, 2002 and 2006) and Mikhail Bakhtin (1992 and 2000). This theoretical path supports the research presented here and asserts the descriptions and analysis of the results obtained by observation and direct inquiring of the studied subjects.

KEYWORDS: Social uses of language, literacy, orality, reading, writing.

SUMÁRIO

	Pág.
RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO.....	10
1. LETRAMENTO: AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS PELO USO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL	12
1.1 Do conceito de letramento	13
1.2 Aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita	23
1.3 Práticas sociais de letramento	38
2. ORALIDADE E ESCRITA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO	43
2.1 As relações entre oralidade e letramento	46
2.2 Práticas sociais de letramento: o uso da oralidade no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC	62
2.3 Práticas sociais de letramento: o uso da escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC	69
3. PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO COMÉRCIO POPULAR DO CENTRO DA CIDADE DE RIO BRANCO-AC	81
3.1 Oralidade e letramento no centro da cidade: língua, variações e usos ...	88
3.2 Práticas de oralidade	97
3.3 Práticas de leitura	101
3.4 Práticas de escrita	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Discutir os usos da língua, nas modalidades oral e escrita, exige-nos compreender as relações entre linguagem e sociedade. Para isso, tomamos como referência o conceito de letramento, que se pauta na interação verbal realizada pelos interlocutores, para investigar o desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e escrita no contexto do comércio popular da cidade de Rio Branco-AC.

Salientamos, desde já, que, apesar de diretamente relacionado ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, o conceito de letramento, como é defendido por vários estudos lingüísticos contemporâneos, não exclui as habilidades orais do seu campo de interesse, pois toma oralidade e escrita como modalidades de uso da língua que se complementam, já que ambas integram o repertório de conhecimentos lingüísticos desenvolvidos pelos sujeitos para interagir socialmente através da linguagem verbal.

Nesse sentido, buscamos, através deste trabalho de pesquisa científica, investigar as práticas de oralidade, leitura e escrita dos vendedores do comércio popular da cidade de Rio Branco-AC, a fim de descrever e analisar que usos da língua são mais freqüentes nas atividades de interlocução desenvolvidas por esses sujeitos que co-participam de uma mesma atividade profissional.

Neste documento, apresentamos o percurso teórico-prático de elaboração da pesquisa supracitada e as conclusões a que chegamos através dela.

O primeiro capítulo disponibiliza a teoria que fundamenta o trabalho, discutindo o conceito de letramento, com base nos estudos de Ângela Kleiman (1995), Marcos Bagno (1999 e 2002), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Magda Soares (2004 e 2007). Ao ratificar as concepções desses estudiosos, assumimos um conceito de letramento pautado no fenômeno da interação verbal, que possibilita o desenvolvimento de práticas de oralidade, leitura e escrita no meio social.

A discussão sobre o fenômeno do letramento aqui apresentada é aprofundada através de reflexões sobre a aquisição e desenvolvimento da língua oral e da língua escrita, tanto em contextos escolares quanto em situações informais da vida cotidiana, uma vez que as práticas de letramento podem surgir e se desenvolver em contextos intra e extra-escolares, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências lingüísticas que integram um *continuum* de relações entre oralidade,

leitura e escrita.

Além disso, o primeiro capítulo aborda a teoria das práticas sociais de letramento, que representam os usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita, desenvolvidos à margem da escola.

No segundo capítulo, focalizamos as relações entre a língua oral e a escrita na materialização das práticas sociais de letramento. Nesse intuito, abordamos a evolução dos estudos lingüísticos sobre oralidade e escrita, contestando a dicotomia entre fala e escrita proposta por Ferdinand de Saussure (2000), criticando o modelo autônomo de letramento, que se fundamentava na concepção de língua defendida pelo mestre de Genebra, além de expor as características do modelo ideológico de letramento; para, em seguida, defender um modelo de letramento pautado no contínuo de relações entre oralidade, leitura e escrita, que foi proposto por Luiz Antônio Marcuschi (2001), Marcos Bagno (2002), dentre outros.

Após teorizar sobre as relações entre oralidade e escrita no contexto das práticas sociais de letramento, procedemos com a análise de práticas de oralidade e escrita desenvolvidas no comércio popular da cidade de Rio Branco-AC. Para isso, analisamos o (não)uso da oralidade pelos vendedores ambulantes do centro da cidade e a importância da linguagem oral no desenvolvimento das atividades comerciais dos vendedores externos das sorveterias *Milk Shake* e *Ponto do Sorvete*, que trabalham em frente à grade que separa o terminal urbano do centro comercial que o circunda.

No que diz respeito à escrita, as conclusões aqui apresentadas são pautadas na leitura e análise de letreiros e placas de divulgação dispostos nos estabelecimentos comerciais situados no centro comercial vizinho ao terminal de ônibus do centro da cidade de Rio Branco.

No terceiro e último capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa de campo sobre as práticas sociais de letramento do comércio popular da cidade de Rio Branco, amparando-as na análise sobre oralidade e letramento no centro da cidade, com discussões sobre língua, variações e usos.

Com isso, esperamos colaborar para a compreensão do fenômeno do letramento, interagindo com outras pesquisas, no âmbito dos estudos lingüísticos contemporâneos, sobre as práticas sociais de articulação oral do código verbal e de codificação, decodificação e atribuição de sentido da língua escrita.

1. LETRAMENTO: AS NOVAS DEMANDAS SOCIAIS PELO USO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL

A escrita é um patrimônio social que media as relações interpessoais, interinstitucionais, internacionais, dentre outras, nas sociedades ocidentais contemporâneas. Por meio dela, o homem registrou todo o conhecimento acumulado, proporcionando avanços científicos e tecnológicos que possibilitaram o desenvolvimento econômico, social, político e cultural dos grupos humanos.

As sociedades ocidentais contemporâneas são essencialmente grafocêntricas, pois as relações interpessoais são mediadas pelo código verbal escrito, num paradigma em que, mesmo indivíduos considerados como analfabetos, necessitam desenvolver práticas sociais de interação com a língua escrita.

Por essa razão, procuramos, *a priori*, discutir neste capítulo o conceito de letramento, tomando como base os estudos de Ângela Kleiman (1995), Marcos Bagno (1999 e 2002), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Magda Soares (2004 e 2007). Nessa discussão, refletimos sobre os usos sociais das tecnologias do ler e do escrever, para extrapolar as concepções escolares de leitura e escrita, e abarcamos as novas abordagens dos estudos lingüísticos - impulsionadas pelos estudos de Mikhail Bakhtin – que passaram a focar as funções sócio-comunicativas da linguagem humana.

Em seguida, abordamos a distinção entre os processos de aquisição (alfabetização) e desenvolvimento (letramento) da língua materna em suas modalidades oral e escrita. Para isso, diferenciamos a aprendizagem lingüística fomentada pela escola daquela que o sujeito desenvolve no convívio social e consideramos que tanto a língua oral quanto a escrita são imprescindíveis à interação verbal. Neste ponto, também analisamos os índices de alfabetização no Brasil e as novas demandas pelo uso social da leitura e da escrita geradas pelo processo de urbanização do país ocorrido no século XX.

Por fim, discutimos a noção de práticas sociais de letramento, com base no fenômeno da interação verbal proposto por Mikhail Bakhtin (1992). Para exemplificar essas práticas sociais de interação com a leitura e a escrita, utilizamos, como referências, o filme *Central do Brasil* (1998), dirigido por Walter Salles, e o programa *Correspondente Difusora*, veiculado pela Rádio Difusora Acreana.

1.1 Do conceito de letramento

O termo letramento desponta na literatura correspondente aos estudos da Lingüística Aplicada e da Educação, em meados da década de 80 do século XX, para não só ampliar os significados dos processos de alfabetização, como também marcar diferenciação entre os atos de decodificação do signo verbal escrito e as práticas sociais de usos desse código operadas pelos sujeitos falantes de uma ou várias línguas.

Como tradução da palavra inglesa *literacy*, letramento engloba não apenas os domínios dos processos de ler e escrever, mas também a utilização dessas habilidades em práticas sociais em que a leitura e a escrita sejam indispensáveis. Abarca, dessa forma, a interação necessária e imprescindível entre os sujeitos falantes de uma língua e o código no qual essa se configura em sua forma escrita.

O surgimento desse termo respondeu às novas abordagens dos estudos lingüísticos - impulsionadas pelos estudos de Mikhail Bakhtin – que passaram a focar as funções sócio-comunicativas da linguagem humana. Nesse paradigma, letramento envolve também as apropriações da leitura e da escrita realizadas à margem da escola, superando os modelos tradicionais de domínio da língua escrita que eram vislumbrados pelas instituições de ensino.

Pode-se inferir, então, que o termo letramento não surgiu para denominar a aprendizagem da norma padrão da língua – o que foi, durante muito tempo, o objetivo maior do ensino da língua materna nas escolas -, mas, sobretudo, para adequar os processos de apreensão da leitura e da escrita às novas postulações teórico-metodológicas da Lingüística, surgidas da reflexão acerca das interações verbais mantidas em sociedades cada vez mais complexas e proeminentemente marcadas por relações de poder.

Os estudos sobre letramento congregam as várias reflexões propostas pelos estudos lingüísticos contemporâneos, que vêem a língua como veículo funcional de ação mútua entre o indivíduo e a sociedade de que ele faz parte. Para melhor compreender esse termo, recentemente incorporado à literatura dos estudos sobre a linguagem, urge refletirmos sobre a comunicação escrita. Nesse ponto, quando

pensamos na escrita, imediatamente imaginamos o uso da palavra, com a qual podemos estruturar nossos pensamentos e perpetuá-los no papel, pois muita coisa é apagada pelo tempo, mas não a palavra escrita.

O letramento compreende, além dos domínios orais da língua, suas manifestações escritas, tanto no âmbito da leitura quanto da produção, para fins sociais diversos. O sujeito que se apropria de uma língua o faz por necessidades de comunicação, de se manter atuante entre os demais membros do meio onde vive. Assim, os variados níveis de letramento surgem não apenas da capacidade de decodificação do signo verbal escrito, mas, sobretudo, das percepções das nuances sócio-histórico-verbo-ideológicas que determinam o uso da palavra: o sujeito, para praticar socialmente a leitura e a escrita da língua, engendra-se num mecanismo dialógico, em que a ideologia é fenômeno por excelência.

É importante, pois, ressaltar a contribuição dos estudos lingüísticos, principalmente aqueles que versam sobre o sócio-interacionismo da linguagem, para a formulação das teorias sobre o letramento, uma vez que a linguagem humana tornou-se mais compreensível a partir desses estudos. Além disso, a Lingüística, ciência que estuda o funcionamento dos instrumentos de comunicação verbal, além de desvendar a natureza das línguas, contribuiu significativamente na dinamização e objetivação do ensino e da pesquisa na área da linguagem.

As diversas teorias lingüísticas estudadas atualmente (fase contemporânea da Lingüística – a partir do século XX) apontam para um notável desenvolvimento, principalmente no que diz respeito à extensão dessa ciência a outras áreas relacionadas, como as Ciências da Educação, por exemplo, em que as preocupações com a aquisição e interação com o código verbal escrito proporcionaram a emergência das teorias sobre as práticas de letramento.

A fase moderna da Lingüística teve início com as idéias que a estruturaram classicamente. Nesse sentido, as contribuições de Saussure sobre a língua, reunidas no *Curso de Lingüística Geral* (1916), foram determinantes para o estabelecimento da cientificidade da lingüística e suscitaram várias correntes do pensamento lingüístico, dentre as quais o estruturalismo, que propunha rigor científico no estudo da linguagem humana, adotando a dicotomia língua x fala proposta pelo mestre de Genebra.

Mikhail Bakhtin, um dos principais responsáveis pelas abordagens sócio-

interacionistas da linguagem, das quais resultaram as noções sobre letramento, aproxima-se das idéias de Saussure ao conceber a língua como fato social fundado nas necessidades de comunicação, contudo diverge do genebrino ao valorizar a manifestação individual de cada falante. Para Bakhtin, a língua devia ser considerada como algo concreto, daí a valorização da fala e a refutação do caráter abstrato de língua proposto por Saussure.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mais especificamente nos capítulos 5 e 6, Bakhtin concebe a língua como veículo de comunicação vivo, por isso dinâmico e flexível, que deve ser compreendido nos contextos de uso. Assim, refuta a idéia de que a língua seja um conjunto de normas rígidas e imutáveis, uma vez que a compreensão do signo lingüístico se efetiva na dinâmica interativa dos atos comunicativos. Além disso, enfatiza que não há enunciação monológica, portanto a língua deve ser concebida como fenômeno dialógico.

A concepção bakhtiniana de língua como sistema de interação verbal, em que a realização dos discursos, falados ou escritos, dá-se por meio da interlocução – ação lingüística entre sujeitos – proporcionou novos olhares sobre as ações de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, dentre os quais se destaca o letramento, que, segundo Magda Soares (1999, p. 17), pode ser entendido como estado do sujeito que não apenas possui domínio das habilidades de ler e escrever, mas também exerce tais práticas na sociedade em que vive, a fim de interagir socialmente.

A noção de letramento encontra-se hoje incorporada aos princípios teórico-metodológicos propostos pelo MEC – Ministério da Educação do Brasil – para os processos de ensino-aprendizagem da língua materna na escola. Além disso, esse órgão responsável pelas diretrizes e pela gestão da educação formal em nível nacional propõe a extensão do conceito de letramento a todas as áreas do conhecimento, como forma de a escola proporcionar aos educandos o uso efetivo da aprendizagem adquirida, por meio das instituições de ensino, em suas experiências cotidianas, revertendo-a em práticas de interação, compreensão e transformação da sociedade.

Não nos aprofundaremos na discussão sobre os eventos de letramento das outras áreas do conhecimento, ou seja, sobre as estratégias de interação com outros signos convencionalmente estabelecidos, como números, gráficos, tabelas,

etc., já que o objetivo central deste trabalho é refletir sobre as práticas sociais de usos da leitura e da escrita em contextos variados. Por esse motivo, circunscrever-nos-emos no âmbito da incorporação do conceito de letramento para os processos de ensino-aprendizagem da língua materna. Cabe-nos, dessa forma, estabelecer diálogos com as noções de letramento que vêm sendo divulgadas pelos documentos oficiais do MEC, na área de Alfabetização e Linguagem:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. Como são muitos variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é freqüente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos -, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento* ou de **letramentos**, no plural. (MEC – SEB, 2007, p.11)

Desse excerto extraído do documento do MEC - elaborado como suporte teórico para o Programa de Formação Continuada dos Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – emana uma concepção de letramento pautada no fenômeno da interação verbal: para além da decodificação, o letramento é concebido, nesse documento, como qualidade de quem utiliza as habilidades de ler e escrever na vida cotidiana, transfigurada em práticas sociais que permitam a emancipação do sujeito como ser social capaz de utilizar a língua (nas modalidades oral e escrita) para diversos fins comunicativos.

Ademais, o documento admite a variabilidade de graus de letramento, pois, além de concebê-lo como o domínio das tecnologias do ler e do escrever (codificar ou decodificar), insere-o nos contextos das práticas sociais que surgem na e à margem da escola. Nessa linha de raciocínio, tão importante quanto aprender a ler e escrever é pôr em uso essas competências no dia-a-dia da vida prática dos sujeitos que coabitam espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica, uma característica de quase todas as sociedades ocidentais contemporâneas.

Ressalta-se também, no trecho citado, a percepção de que esse aprendizado,

nomeado de letramento, não privilegia apenas o domínio da escrita sob a égide de uma norma canonizada pelos estudos gramaticais, mas compreende também os múltiplos usos que se faz da língua para fins comunicativos, considerando variantes como o contexto, os objetivos dos atos comunicativos, a posição social dos interlocutores, dentre outros.

O mais importante ainda é que o documento considera também a relevância da oralidade para o estabelecimento da interação entre sujeito-língua-sujeito, pois os níveis de letramento são variados, e não podemos considerar como letrados apenas aqueles que dominam as habilidades do ler e do escrever. Numa sociedade letrada, há várias maneiras do falante ter acesso à língua escrita, mesmo que para isso necessite do auxílio de alguém que escreva o que deseja expressar. Sobre esse aspecto, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 25) diz: “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas o que faz uso formal da escrita.”

Outro aspecto que se destaca no trecho citado, imprescindível para a percepção sobre letramento, é a questão da indissociabilidade entre língua e sociedade: as línguas surgem e se desenvolvem na sociedade, é por isso que, para existir, uma língua precisa dos sujeitos que a articulem no cotidiano do meio onde vivem:

A linguagem não era divinamente inspirada nem uma manifestação das leis da natureza, mas um produto social, mutável e irregular, que refletia o progresso da sociedade humana da mais baixa à mais alta forma de conhecimento. (STEIMBERG, 1997, p. 240)

Por esse motivo, as teorias sobre o letramento superam a artificialidade do processo ensino-aprendizagem da língua focado na mera transmissão de normas gramaticais, pois

[...] a língua é um dialeto que tem um exército, uma marinha e uma força aérea; essa é a única diferença que pode ser percebida de uma perspectiva realmente lingüística. Em outras palavras: o Estado define ou deixa de definir a fronteira entre língua e dialeto. (STEIMBERG, 1997, p. 236)

Em um ensaio, cujo título é *A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação lingüística*, reunido no livro *Língua Materna: letramento, variação & ensino*, Marcos Bagno (2002) afirma que a norma-padrão é obsoleta e antiquada, se

comparada aos usos concretos – práticas de letramento – realizadas pelos sujeitos no contexto da vida social. Além disso, sugere que, se quisermos proporcionar um ensino mais dinâmico e eficaz da língua, em busca de uma educação lingüística que desenvolva as múltiplas competências comunicativas dos sujeitos, em vez de simplesmente substituímos uma norma anacrônica por outra mais atualizada, devemos nos apropriar do conceito de letramento, concebido por esse autor como:

[...] um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que permitam **(ao aprendiz)** fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. De nada adianta ensinar uma pessoa a usar o garfo e a faca se ela jamais tiver comida em seu prato para aplicar essas habilidades. De nada adianta, também, ensinar alguém a ler e a escrever sem lhe oferecer ocasiões para o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo dessas habilidades de leitura e de escrita. (2002, p. 52, grifo nosso)

Como se pode perceber, a noção de letramento supera a valorização da norma-padrão e o preconceito lingüístico quanto aos dialetos, manifestações orais de uso da língua concretizadas no dia-a-dia dos atos comunicativos. Ao priorizar as práticas sociais de usos da leitura e da escrita, como formas de interação verbal, as teorias sobre o letramento refletem o que de mais atual há nos estudos lingüísticos: o rompimento com a visão tradicional de certo e errado, pois a língua não é estática, ela sofre transformações ao sabor do tempo, é influenciada por contextos históricos, sociais, aspectos culturais e políticos. Com base nesses pressupostos, as teorias sobre os eventos de letramento não concebem a língua como algo canônico, imutável, por isso evitam os tradicionalismos prescritivos e normativos, para focalizar as práticas da leitura e da escrita.

E, ao focalizar os usos sociais da leitura e da escrita, o letramento trabalha numa perspectiva sócio-interacionista da linguagem humana, defendida, entre outros, por Mikhail Bakhtin, e incorpora as discussões do âmbito da sociolingüística sobre os fenômenos da variação lingüística. Em suas *Primeiras palavras* da 35ª edição do livro *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz* (São Paulo, 1999), Marcos Bagno estabelece uma comparação entre águas estagnadas e aquelas que nunca se detêm em seu curso, a fim de, por meio de metáforas, representar, respectivamente, a norma padrão e a variedade lingüística que caracteriza as línguas vivas.

Aqui, recorreremos, também, à imagem do rio-língua construída por Bagno

para a associarmos à imagem do discurso-rio da poética de João Cabral de Melo Neto, a fim de melhor explicitar que é na interlocução (inter + locução = ação lingüística entre sujeitos) que a língua se mantém viva. Nessa lógica, as práticas de letramento - que surgem da inevitável associação entre linguagem e sociedade - possibilitam ao homem interagir socialmente, através da enunciação verbal. Nesse paradigma, as práticas de letramento são as concretizações dialógicas dos atos de ler e escrever.

Em um belo poema, intitulado *Rios sem discurso*, o célebre poeta pernambucano constrói uma imagem poética fortemente consciente do caráter sócio-interacionista da linguagem. Numa visão objetiva e racional sobre as especificidades da interação verbal, o poeta manifesta a consciência de que a língua existe para suprir necessidades comunicativas, por isso realiza-se na ação entre os interlocutores. E é essa interação que permite aos sujeitos construírem sentidos e estabelecerem comunicação, num discurso-rio que se constrói na interação com outros discursos e no estabelecimento de uma coerência intra e interdiscursiva, pois a palavra, fora de um contexto sócio-interacionista, não comunica, ela é, segundo o poeta, muda (inexpressiva).

Quando um rio corta, corta-se de vez / o discurso-rio de água que ele fazia; / cortado, a água se quebra em pedaços, / em poços de água, em água parálitica. / Em situação de poço, a água equivale / a uma palavra em situação dicionária: / isolada, estanque no poço dela mesma, / e porque assim estanque, estancada; / e mais; porque assim estancada, muda, / e muda porque com nenhuma comunica, / porque cortou-se a sintaxe desse rio, / o fio de água por que ele discorria. [...] (MELO NETO, 1986, p. 26)

Ao estabelecer essa comparação entre o fluxo dos rios e o fluxo das palavras, João Cabral evidencia que sem inter-relacionamento não há discursos. Nesse aspecto, o discurso poético em questão harmoniza-se com a idéia bakhtiniana de que:

A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Ou seja, a língua surge e se desenvolve no meio social, por isso se funda nas

necessidades de comunicação. Nessa perspectiva, as manifestações de linguagem que surgem das enunciações realizadas entre os sujeitos falantes de uma língua são relevantes, pois revelam os modos culturais de interação com o código verbal. É nessa lógica que operam as teorias sobre o letramento, tirando do submundo lingüístico as pessoas que não conseguem usar a norma padrão para interagir socialmente. Por essa razão, essas novas teorias deixam de lado um modelo de língua em que impera uma ideologia feudal, aristocrática, ainticentífica, autoritária, dogmática e inquisitorial” (BAGNO, 2002, p. 30), para abarcar uma concepção mais concreta, a da interação verbal, pois “a língua é uso e também resultado do uso” (BAGNO, 2002, p. 26).

A língua não é uma abstração: muito pelo contrário, ela é tão concreta quanto os mesmos seres humanos de carne e osso que se servem dela e dos quais ela é parte integrante. Se tivermos isso em mente, poderemos deslocar nossas reflexões de um plano abstrato - “a língua” - para um plano concreto – os falantes da língua. (BAGNO, 2002, p. 23)

Nesses termos, a Lingüística Aplicada e as Ciências da Educação, quando propõem o letramento como forma de superação do ensino-aprendizagem tradicional da língua – que era centrado na decodificação e na memorização de regras - afirmam que os usos da língua não devem ser conceituados como certo ou errado, e sim como adequado ou inadequado, pois os contextos de uso da língua é que determinam as formas e as modalidades de registros. Daí não ser mais possível um ensino discriminatório, em que a linguagem do aluno seja desvalorizada em virtude da “falsa supremacia” dos cânones prescritos pela gramática normativa.

Toda essa discussão parte da constatação de que a escola, *lócus* institucionalizado como agência de letramento, não se preocupava com o caráter social dos domínios das tecnologias do ler e do escrever, e sim com apenas um dos eventos de letramento, aquele que tradicionalmente foi instituído como principal tarefa da aprendizagem da língua nas instituições formais de ensino: a alfabetização. Dessa forma, a educação formal, de forma autoritária, desconsiderava as nuances ideológicas da língua e, dentre essas, as relações de poder que determinam a “proeminência” de uma variedade lingüística sobre as demais. Em contraposição, o fenômeno do letramento permite pluralizar os usos e competências que se desenvolvem por meio da língua:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

De fato, as instituições formais de educação sempre se preocuparam em alfabetizar, pouco importando, para elas, as significações que os sujeitos atribuíam às habilidades de ler e escrever em ambientes extra-escolares. A superação dessa limitação metodológica parte do princípio de que a alfabetização é apenas um dos eventos de letramento de que a pessoa necessita para se desenvolver plenamente como cidadão nas sociedades fortemente marcadas pela escrita ortográfica.

O conceito de letramento reconhece, *a priori*, que todo ser humano, alfabetizado ou não, quando coabita espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica, compartilha, com os demais seres, uma cultura escrita. Explica-se: nas sociedades ocidentais letradas, o cidadão vivencia, de forma íntima e crescente, um complexo de padrões de comportamentos, crenças e dogmas, está sujeito a normas institucionais, experiências, sensações artísticas e emocionais, assim como desenvolve atividades de lazer e intelectuais, dentre outras; e tudo isso é fortemente marcado pelo código verbal escrito.

Os eventos de letramento integram, dessa forma, a essência da sociabilidade humana, que se dá por meio da linguagem. Nesse processo, o uso da língua funciona como elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua: uma ação mútua que se constrói com base em relações hierárquicas. Por essa razão, muito mais importante que aprender a dominar as tecnologias do ler e escrever, é tornar-se capaz de utilizar a leitura e a escrita, de forma consciente e crítica, na nossa vida prática, participando de práticas sociais de letramento que nos permitam agir com certa autonomia.

Um dos principais avanços que a noção de letramento incorporou às práticas de ensino-aprendizagem da língua materna é a superação do discurso falacioso de existência da língua como uma essência:

Ora, “a língua” como uma “essência” não existe: o que existe são seres humanos que falam línguas, “os indivíduos que constituem o todo da população”. (BAGNO, 2002, p. 25)

Destarte, estudiosos da linguagem têm apresentado novas concepções sobre língua, concebendo-a como um fenômeno dinâmico e variável, utilizado pelos seres humanos, para estabelecer intercâmbios lingüísticos, nos mais variados contextos: familiar, comunitário, profissional, religioso e político. Por conseguinte, o letramento inclui as significações operadas pelos sujeitos com a língua, isto é, a relação língua/sujeito nos contextos sociais, ao longo de toda a vida.

E essa abordagem de ensino da língua, preocupada com as funções sociais do sujeito, vem sendo incorporada, como já afirmamos, aos documentos oficiais que traçam diretrizes para a educação brasileira. A Gerência de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Acre (2008) oferece um programa de formação continuada para os professores, pautado nos princípios teórico-metodológicos do letramento. Em documento elaborado pela Abaquir Consultores e Editores Associados, a pedido da SEE-AC, destaca-se a seguinte concepção de letramento:

O desenvolvimento do letramento é um processo que ocorre ao longo de toda a vida – não ocorre apenas na escola ou por meio da aprendizagem formal, mas também por meio de interações com os pares, colegas e comunidades mais amplas. Não se pode pretender que um jovem, no fim do ensino médio, tenha todos os conhecimentos de que necessitará ao longo de sua vida adulta, mas a escola deve fornecer bases sólidas para seu aprendizado. (SEE-AC, 2007, p. 14)

Como se vê, o documento da SEE-AC concebe o letramento como abordagem de ensino da língua em que as relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos devem ser priorizadas, pois a percepção do e no mundo letrado inclui práticas que vão além da mera decodificação do código verbal escrito. Talvez, dessa forma, consigam superar a visão binária de mundo instaurada pela Modernidade, superando as dicotomias entre normatizado/não-normatizado, incluído/excluído, absolvendo do mundo do não-ser as manifestações lingüísticas divergentes da norma padrão, que é, segundo Bagno (1999), um ideal fossilizado de língua, portanto, inaplicável.

Enfim, os fenômenos de letramento são variados e não incluem somente o domínio das normas que usufruem maior prestígio na sociedade: uma educação lingüística fundamentada nos princípios do letramento busca, sobretudo, dinamizar a relação sujeito/língua/sujeito, já que a língua, como abstração, não existe; ela é o

resultado concreto das interações estabelecidas pelos falantes. A dinamicidade dos atos de interação verbal indica que cada falante, inserido em contextos sociais de comunicação verbal, adota práticas lingüísticas que assumem significados em suas relações com o outro, por isso a noção de letramento supera a valorização de uma norma excludente, para priorizar os usos sociais da leitura e da escrita em diversos contextos de interação verbal.

1.2 Aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita

Embora, segundo Luiz Antônio Marcuschi (2001), ainda se saiba pouca coisa sobre os processos de letramento, uma coisa é certa: não se deve confundi-los com alfabetização, pois são eventos distintos, porém complementares. Explica-se: a alfabetização, para esse autor, diz respeito à apropriação da escrita, em contextos formais e informais, mas que se efetiva sempre mediante ensino e compreende o domínio das habilidades de ler e escrever sob a égide das normas que canonizaram o “bom” uso da língua; já letramento engloba também a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para fins utilitários.

Nessa perspectiva, os processos de aquisição (alfabetização) e desenvolvimento (letramento) da língua oral e escrita compreendem eventos e ações diferenciados, uma vez que o primeiro está relacionado às exigências formais de uso da língua em uma sociedade letrada; já o segundo envolve os usos sociais dessa língua, em diversos contextos comunicativos.

Ocorre, porém, que, durante vários anos, a escola brasileira tratou esses dois fenômenos como um único processo e, em muitos casos, preocupou-se apenas com a ação de alfabetizar, deixando os usos sociais da leitura e da escrita à parte das tarefas escolares. Por esse motivo, a aquisição e o desenvolvimento da língua que eram favorecidos pela e na escola levavam a uma aprendizagem estanque e descontextualizada - meramente centrada na aquisição de normas gramaticais -, através da qual o aluno não conseguia atribuir sentido à tarefa de estudar a língua.

[...] a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. (BAGNO, 2002, p. 23)

Ao ignorar o caráter social da língua, a escola privilegiava uma aprendizagem que não resultava em situações reais de intercâmbio lingüístico, pois não considerava as relações interpessoais, nem o caráter social da interação verbal. Nesse paradigma, a palavra era um signo estanque, isolado; recorrendo, mais uma vez, à poética de João Cabral de Melo Neto, era um código em situação dicionária, não comunicava, era artificial. Talvez por isso, o aluno não reconhecia, na língua estudada na escola, aquela que fazia parte da sua identidade lingüística.

Nos primeiros anos de escola, o aluno era apresentado a seqüências de palavras que não possuíam unidade temática; pois, como a alfabetização era focada na imperfeita relação entre grafemas e fonemas, essas justaposições de palavras serviam para o aprendiz memorizar e associar sons e letras. Além disso, as práticas escolares com a língua escrita ignoravam as nuances discursivas da interação verbal, pois o aluno era levado a escrever apenas para ser avaliado; nesse contexto, a escola forçava o aluno a trabalhar de forma monológica com uma matéria-prima que é, segundo Bakhtin (1992), dialógica por natureza. Ao criticar essa postura da escola, Magda Soares (2007, p. 106) assim afirma:

A escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, lêem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se: fazem-se "redações" ou "composições" com uma função puramente escolar.

Nas séries mais avançadas, essa concepção artificial da escrita manifestava-se na valorização do professor como único interlocutor com o qual o aluno precisaria se preocupar ao escrever um texto; isso, naquelas escolas em que o aluno era, mesmo que de forma questionável, incentivado a escrever textos; pois não são raros os casos de escola em que a produção escrita era ignorada, onde os alunos apenas eram incentivados a memorizar as regras da gramática normativa e a aplicá-las em exercícios e provas que propunham a análise de frases isoladas.

Por se desenvolver ao longo da vida, o letramento deve ser fomentado através de práticas discursivas que exemplifiquem, para o aluno, o aspecto social da

interação verbal. As razões de algumas fragilidades percebidas nas produções textuais de alunos do Ensino Fundamental e Médio podem ser encontradas nos modelos de textos aos quais os alunos tiveram acesso durante o processo de alfabetização escolar.

Para contrastar a artificialidade das práticas de escrita pretendidas pela escola nos primeiros anos de escolarização com a originalidade das produções espontâneas dos alunos, Magda Soares dispõe, em *Alfabetização e Letramento*, vários exemplos de textos que ilustram essas duas concepções distintas de escrita. Transcrevemos, a seguir, dois dos exemplos usados por Soares (2007), para, em seguida, comentar as diferenças entre os dois modelos de escrita apresentados, focalizando os aspectos da espontaneidade, quando a escrita não segue os padrões ensinados na escola, e da artificialidade, quando a escrita é regida pela norma lingüística privilegiada no processo de escolarização.

A escola
O Paulo vai à escola.
A mamãe busca o Paulo na escola.
A tia do Paulo é boa.
O Paulo faz todo para casa no caderno. (p. 110)

O boi
Um dia eu viajei pra uma fazenda lá tinha um boi eu
estava com um chorte vermelho. eu fiquei com medo e a
minha blosa não era vermelha e tampei a minha calsa
com a blosa e a minha mãe riu. (p. 112)

Esses exemplos ilustram a enorme distância entre duas concepções de escrita: uma forçada pela escola, sem conexão com os aspectos discursivos da interação verbal; outra desenvolvida pelos alunos com base na aprendizagem informal da língua, desenvolvida em contextos extra-escolares. Veja que o primeiro exemplo representa um texto tipicamente escolar, pois cumpre a função de ensinar regras da norma padrão. Para Soares (2007, p. 13) esse tipo de construção lingüística não pode ser considerada um texto, pois, embora as palavras não apresentem desvios de grafia, não há unidade temática, nem textualidade, uma vez que as frases não apresentam coerência, são apenas uma seqüência ilógica de enunciados, "com mera justaposição de declarações autônomas [...]" (SOARES,

2007, p. 110). Já o segundo exemplo apresenta unidade de sentido; nele, a criança desenvolve uma ação, tomando como referência uma situação real vivida por ela. Esse segundo texto é original:

[...] no sentido de que a criança narra uma história real, vivida por ela, não apenas repete a história lida no livro didático ou imposta por um desenho; e foge da "lista de sentenças": seu texto tem unidade temática, continuidade, organiza-se com coerência, mediante recursos de coesão. (SOARES, 2007, p. 113)

Nota-se, também, a partir da análise dos exemplos supratranscritos, que, no primeiro, há evidente preocupação do locutor com a adequação da escrita à norma padrão; no segundo, ao privilegiar a originalidade e o intercâmbio lingüístico, o locutor deixa-se influenciar pela variante lingüística que utiliza em seus atos cotidianos de interação verbal, desconsiderando as regras da gramática normativa. Certamente o primeiro exemplo receberia, num processo tradicional de escolarização da alfabetização, um bom conceito, pois o aluno demonstrou boa compreensão das notações gráficas da língua portuguesa; já o segundo, nessa mesma concepção de alfabetização, provavelmente sofreria uma série de correções, uma vez que, apesar de ser coerente e de apresentar fatores de textualidade, contém alguns desvios da norma padrão.

Em artigo intitulado *Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita*, Magda Soares (2007) afirma que ao ser levada a assimilar sentenças, fora de um contexto comunicativo, a criança é induzida, pelo processo de alfabetização, a “esquecer-se” das funções da linguagem:

Essa aprendizagem/desaprendizagem tem início nos primeiros momentos do processo de alfabetização. Ou seja: na verdade, começa quando a criança, ao chegar à escola cheia de expectativa e desejo de aprender a ler e a escrever, encontra o chamado “período preparatório”, e é obrigada a cobrir linhas sinuosas, ligar o patinho da esquerda ao patinho da direita etc. E agrava-se quando a criança recebe, finalmente, a cartilha e enfrenta textos como estes: O NAVIO DA VOVÓ, Vovó veio de navio novo. / No navio ela viu o anão. / Nilo foi no colo da vovó. / E o novelo caiu./ Nicole levou o novelo. / O novela de lã ficou novo... O jacaré bebe café. / A jibóia bebe cajuada. / E o bode? / O bode joga dado e bebe água de coco. (SOARES, 2007, p. 73 e 74)

Soares (2007) destaca a falta de coerência e coesão nos textos utilizados para alfabetizar crianças. Nas antigas cartilhas, livros que serviam como suporte

pedagógico para o processo de alfabetização, a criança era apresentada a textos desprovidos de fatores de textualidades, sem unidade temática, o que culminava numa percepção artificial da língua. Esses livros eram formulados com base num método que previa a percepção de uma falsa correspondência entre letras e fonemas e ignorava as funções sócio-comunicativas da língua escrita. Como se pode notar, através dos exemplos citados por Magda Soares e de uma breve análise desse tipo de livro, durante muito tempo vigorou no Brasil um processo de alfabetização que desconsiderava as especificidades comunicativas da língua escrita.

Neste ponto vale ressaltar que o sujeito falante de uma língua domina, de acordo com o contexto sócio-histórico-econômico-social a que pertence, as regras discursivas da linguagem oral. E é através da oralidade que, *a priori*, estabelecemos contato lingüístico com o outro, desenvolvendo variações que se adequam às situações de uso de uma língua. Por ser mais flexível e dinâmica que a escrita, as regras que regem a língua oral variam ao sabor do tempo (variação histórica), do espaço (variação geográfica ou diatópica), da condição social do falante (variação diastrática), do estilo, gênero, da faixa etária e do nível de escolaridade. Em contrapartida, as regras que prescrevem a língua escrita permanecem imutáveis, por uma única razão: a preservação de um cânone, ultrapassado e distante dos falares brasileiros, mas que garante *status* e prestígio social.

As discussões sobre os fenômenos de letramento sugerem que as classes populares possuem meios próprios de expressão e através deles podem entender e se fazer entender. O sujeito que não conhece a norma padrão - um cânone muito distante dos falares brasileiros - tenta interagir com o código escrito conforme as características do grupo social de que faz parte, e, mesmo que não desenvolva o conjunto de habilidades que o caracterizaria como alfabetizado, lança mão de algumas estratégias para interagir, a sua maneira, com o código verbal escrito.

Isso ocorre porque, segundo Marcuschi (2001), as relações interpessoais nas sociedades ocidentais contemporâneas são fortemente influenciadas pela escrita, por isso até mesmo indivíduos analfabetos desenvolvem algumas práticas de compreensão da língua escrita para interagirem socialmente. Isso se torna possível através do desenvolvimento de práticas sociais de letramento - “que surgem e se desenvolvem à margem da escola” (MARCUSCHI, 2001, p. 21) e possibilitam a

interação entre o sujeito e a sociedade em que ele atua.

Para explicitar melhor a importância da escrita nas sociedades ocidentais contemporâneas, urge refletirmos sobre o desenvolvimento da comunicação humana, especificamente, sobre as relações entre oralidade e escrita.

O surgimento da linguagem oral possibilitou ao homem diversificar seus meios de comunicação, pois a expressão gestual não dava conta de raciocínios mais complexos. Por esse motivo, à medida que o pensamento humano se sofisticava, o ser humano desenvolveu a fala, a fim de expressar suas idéias, visões políticas, conhecimentos, cultura, emoções e sentimentos. Segundo Freud (*apud* CONTIJO, 2004, p. 18), no momento em que o homem criou a fala, ele também inventou a civilização, pois proporcionou a socialização de suas habilidades técnicas por meio de um tipo de linguagem mais concreta, que tornou mais eficiente e instantânea a comunicação humana.

Após vários séculos (aproximadamente 50) do surgimento da escrita, a oralidade continua sendo imprescindível para a interação social e, mesmo que não desfrute do mesmo prestígio que a escrita – por razões meramente ideológicas, vale ressaltar – a oralidade é indispensável, pois nem todas as sociedades do mundo fazem uso de um sistema de escrita, no entanto todas elas utilizam a linguagem oral como condição de comunicação social.

Ainda hoje existem comunidades ágrafas em várias regiões do planeta e, no Brasil, além de grupamentos específicos, o contingente de analfabetos é bastante significativo, independentemente de terem muitos desses indivíduos cursado alguma escola. (CONTIJO, 2004, p. 13)

Nas sociedades ocidentais, a escrita possui papel proeminente na legitimação dos atos dos grupos sociais, pois libertou o homem da necessidade de memorizar informações e permitiu o registro, em suportes externos, das complexas práticas de comunicação, para fins diversos, que a vida em sociedade exige. Vale, portanto, ressaltar que, sem o suporte da escrita, determinados tipos de raciocínio lógico e filosófico talvez não tivessem chegado a estágios mais elaborados, ou não tivessem nem se desenvolvido. Nesses termos, pode-se afirmar, segundo Marcuschi (2001, p. 16), que “a escrita tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”.

No entanto, ainda que se admita a importância da escrita para a elaboração e

registro do conhecimento técnico-científico desenvolvido pelo homem, torna-se importante afirmar também que, “como um ser de comunicação” (CONTIJO, 2004, p. 16), o *homo sapiens* não pode prescindir da oralidade, que é tão importante quanto à escrita, para o estabelecimento dos intercâmbios lingüísticos na dinâmica da vida cotidiana.

Essa concessão faz-se aqui presente para demarcar que a oralidade não deve ser vista de forma preconceituosa, pois é muito recorrente desprestigiá-la para favorecer a escrita. É comum, por exemplo, a veiculação de certos preconceitos em relação à oralidade, concebendo-a como uso da língua marcado pela fugacidade, desorganização, variabilidade e instabilidade. Em contrapartida, a escrita é vista como símbolo de poder, educação, desenvolvimento e status. Noutros termos, enquanto a maioria dos estudiosos toma a escrita como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a oralidade foi sempre encarada como concreta, contextual e estruturalmente simples.

Por ser mais imediata, a oralidade é imprescindível para a interação social, mas, na concepção de Marcuschi (2001), com a qual Magda Soares (2007) concorda, as sociedades ocidentais contemporâneas são essencialmente grafocêntricas, isto é, a escrita está intimamente relacionada à vida dos cidadãos; uma vez que, tanto na esfera pessoal quanto na profissional, o sujeito é levado a interagir com o signo escrito. Essa interação pode ocorrer de forma autônoma ou não. É autônoma quando a pessoa é capaz de utilizar o código verbal escrito, independentemente de ajuda alheia; e não-autônoma, quando o falante necessita da ajuda de *outrem*, como os analfabetos que necessitam dos favores de outras pessoas para escreverem cartas, lerem correspondências, enfim, para interagirem socialmente por meio do código verbal escrito.

As sociedades modernas são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é freqüente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repertório do saber legítimo). (SOARES, 2007, p. 58)

Devido a essas características das sociedades modernas, em *Alfabetização e Letramento*, Magda Soares (2007, p. 51) assevera que é necessário repensar as

falsas dicotomias: alfabetismo¹ / analfabetismo, alfabetizado / analfabeto, pois “[...] o alfabetismo é uma variável contínua, não uma variável discreta, dicotômica” (SOARES, 2007, p. 32). Além disso, não se deve considerar que os analfabetos sejam iletrados, pois mesmo indivíduos não-alfabetizados possuem algum grau de letramento (alfabetismo).

Pode-se considerar que até mesmo aquele indivíduo que aparentemente, está no "ponto zero" do *continuum* - o habitualmente classificado como "analfabeto", aquele que não sabe ler nem escrever - tem algum grau de alfabetismo. (SOARES: 2007, p. 51)

No entanto, a sociedade brasileira sempre categorizou as pessoas em alfabetizado ou não-alfabetizado, como se o processo de letramento não fosse um contínuo, ou seja, como se existisse um marco no qual pudéssemos diagnosticar que o indivíduo estivesse entrando no processo de letramento. Isso ocorreu porque, historicamente, a escola brasileira sempre se preocupou com o processo de alfabetização, ignorando, muitas vezes, o caráter social da língua. Embora essa preocupação não tenha gerado resultados satisfatórios - “Somos um país que vem reincidindo no fracasso em alfabetização” (SOARES, 2007, p. 14) -, pois ainda temos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2000), 15 milhões de analfabetos, o acesso ao mundo da escrita é tradicionalmente concebido, de forma consensual, como tarefa da escola.

Mas, qual a condição para ser considerado alfabetizado no Brasil? Primeiro, cabe ressaltar que essa condição é estabelecida pelo IBGE e averiguada através do Censo – contagem da população brasileira. Segundo, o IBGE baseia-se numa resposta dada pelo entrevistado. Essa metodologia é criticada por alguns teóricos, como Soares (2007), pois os resultados obtidos por meio dela estão sujeitos a diversas variáveis: o entrevistado pode mentir, dizer que sabe ler e escrever um bilhete simples, por ter vergonha de se incluir numa categoria carregada de estigmas sociais negativos, como a de analfabeto; além disso, apenas uma pessoa do domicílio responde às questões do censo, classificando, como alfabetizado ou não, de acordo com critérios subjetivos, os demais moradores do lugar.

Contudo, apesar das possíveis falhas da metodologia do IBGE, o censo continua sendo o instrumento utilizado pelo governo federal para diagnosticar os

¹ No Brasil, a partir de 1995, o termo alfabetismo foi, de forma progressiva, sendo substituído por letramento.

índices de alfabetismo da população brasileira. Até a década de 1940, para fins censitários, era considerado alfabetizado o indivíduo que era capaz de assinar e reconhecer o próprio nome. Com essa abordagem, a leitura era concebida como uma simples atividade de decodificação do signo verbal escrito. A partir do Censo de 1950, para constatar se o indivíduo é ou não alfabetizado, o IBGE reformulou o item que visa à detecção dessa qualidade, passando a questionar se o sujeito é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Nessa nova pergunta, percebe-se que já há certa preocupação com o uso social da leitura e da escrita, pois o gênero textual bilhete serve-nos para variados fins comunicativos; além disso, ao questionar se a pessoa é capaz de ler e escrever um bilhete simples, supõe-se que o IBGE esteja preocupado não simplesmente com a decodificação do signo lingüístico, mas com os significados que a pessoa pode atribuir a esse signo.

Convém ressaltar que essa nova postura metodológica do formulário do Censo foi impulsionada por novas demandas pelo uso social da leitura e da escrita na sociedade brasileira, uma vez que o crescimento da população urbana aprofundou a necessidade de domínio das tecnologias do ler e do escrever. No meio urbano, o indivíduo é levado constantemente a interagir com uma cultura letrada que determina as relações interpessoais. Nesse ambiente, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita torna-se imprescindível para o domínio de competências que são essenciais para a conquista da autonomia: sem saber ler ou escrever, na cidade o sujeito torna-se dependente daqueles que desenvolveram essas competências.

Nos centros urbanos, a necessidade de utilização do signo verbal escrito é bem maior que no campo. Por esse motivo, verifica-se, no Brasil, queda significativa no número de analfabetos absolutos durante o século XX, período em que a sociedade brasileira passou por profundas mudanças de ocupação do espaço geográfico, impulsionadas pela diminuição da população rural e crescimento da urbana. Embora ainda tenhamos um número significativo de indivíduos considerados analfabetos absolutos, no século XX esse número diminuiu bastante: de 64,9% da população na década de 1920 a 13,65% no ano 2000.

A porcentagem de analfabetos (no sentido de não saber ler e escrever) já vinha em queda desde o final o século XIX. Mesmo assim, em 1920 a taxa de analfabetismo no Brasil continuava superando os 2/3 (exatos 64,9%) da população de quinze anos ou mais. Não é possível delinear a

trajetória anterior, mas a taxa de analfabetismo entre as pessoas de quinze anos ou mais devia situar-se em torno de 77% por ocasião dos censos de 1872 e 1890, devendo sua queda ter iniciado, para o conjunto do país, após o Censo de 1890. Em grandes linhas, a taxa de analfabetismo teve a seguinte trajetória: partindo de cerca de 65% em 1920, levou trinta anos para cair para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980, e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano 2000. Se considerada apenas a população de quinze a 64 anos, tínhamos, no ano 2000, segundo o último censo, 11.180.813 pessoas numa população de 104.997.015, com uma taxa de analfabetismo de 10,6% de analfabetos [...]” (FERRARO, 2004, p. 198 e 199).

Os números dos censos, expostos por Alceu Ravello Ferraro, no artigo *História quantitativa da alfabetização no Brasil*, demonstram que, no país, a quantidade de indivíduos considerados alfabetizados cresceu consideravelmente, segundo critérios censitários, durante o século XX; porém, esses mesmos números revelam que o índice de analfabetismo ainda é alto. Por esse motivo, a sociedade brasileira insiste na luta contra o analfabetismo e continua apostando na escola como *locus* privilegiado de promoção da alfabetização.

Dessa forma, cabe à escola promover a aquisição da língua escrita. Contudo, as mesmas demandas pelo uso social da leitura e da escrita, que proporcionaram o aumento do contingente de indivíduos alfabetizados, impulsionam a escola e a sociedade brasileiras a se preocuparem, também, com o desenvolvimento da língua oral e escrita em contextos extra-escolares. Em conformidade com essa nova preocupação e em consonância com os novos estudos lingüísticos, o processo de escolarização da escrita no Brasil passou a se preocupar com o letramento, visando à adequação da aprendizagem formal às exigências sociais do uso da leitura e da escrita.

Assim, o moderno entendimento do que é qualidade na educação prevê o uso interativo de recurso para engajar o aluno no mundo em que vive para que possa interagir em diversos grupos e agir com autonomia. De acordo com essa perspectiva, introduz-se o conceito de *letramento*, que pode ser traduzido pelo acesso, o gerenciamento, a interação, a interatividade e a avaliação das competências do sujeito. Em vez de desenvolver conhecimentos e potenciais isolados, propõe-se integrá-los para que o aluno possa participar criticamente da sociedade. O aluno deve comunicar efetivamente idéias e pensamentos. (SEE-AC, 2007, p. 13)

Nota-se, então, que no Brasil a escola ainda se preocupa com a extinção do

analfabetismo – e precisa realmente vencer esse entrave ao desenvolvimento social do país, uma vez que o analfabetismo gera várias conseqüências sociais negativas, dentre elas, a exclusão e a marginalidade -, mas também tenta, mesmo que de forma incipiente, promover o desenvolvimento de níveis de letramento que possibilitem o domínio pleno das habilidades de leitura e escrita.

Ao se preocupar com o fenômeno do letramento, a escola volta-se para uma concepção de leitura pautada nos pressupostos da interação verbal, pois, a partir do conceito de letramento, podem ser definidos três momentos de interação entre o sujeito e o mundo: a compreensão, a apropriação e a interação. Nessa lógica:

As propostas de leitura e escrita devem partir **da compreensão ativa, da interlocução**, não da decodificação e do silêncio. As situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente, de acordo com seus propósitos comunicativos.

Quando se afirma que a finalidade do ensino de leitura e de escrita é a expansão das possibilidades do uso da língua, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: **falar, escutar, ler e escrever**. (SEE-AC, 2007, p. 21, grifos dos autores)

Nessa perspectiva, através da leitura o sujeito deve compreender o signo lingüístico, atribuindo-lhe significado, construindo sentidos; além disso, faz-se necessário o sujeito apropriar-se do signo para que possa interagir com o mundo, podendo, inclusive, criticá-lo e transformá-lo, uma vez que é por meio das habilidades de linguagem (oralidade, leitura e escrita) que o homem compreende, age e transforma o mundo.

Como se vê, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita gera novas atitudes na relação homem-mundo, pois

É preciso ler, compreender, aprender e produzir sentidos sobre as informações do mundo, caso se queira obter sucesso no processo de aprendizagem, então, qualquer proposta de ensino deve pressupor um sujeito com acesso e oportunidade a um bom desenvolvimento do letramento em leitura e escrita. (SEE-AC, 2007, p. 14)

Nesses termos, o conceito de letramento engloba outras habilidades do ato de ler, além da decodificação do signo verbal escrito. Assume-se, então, a concepção freireana de leitura, em que se destacam, sobretudo, a interação e a atividade de produção de efeitos de sentido, o que pode ser entendido como:

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção da relação entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1986, p. 11.)

Nesse ponto, faz-se necessário discutirmos a concepção de leitura que adotamos neste trabalho, admitindo, desde já, que as nossas idéias sobre leitura estão pautadas nas especificidades do ato de ler discutidas por Paulo Freire, no conhecido artigo *A importância do ato de ler*, e na teoria bakhtiniana sobre o fenômeno da interação verbal.

O ato de ler é uma tentativa de construção de sentidos, que se faz por meio da interação entre os universos intra-textual e extra-textual. Por ser um ato de linguagem, o texto define-se como espaço interdiscursivo em que um discurso retoma e/ou reinventa outro, a fim de gerar novas significações, ou de recuperar sentidos. Nessa lógica, o ato de ler possibilita desencadear sentidos preservados pela pluralidade discursiva do texto verbal escrito.

Através da leitura, o sujeito leitor desvenda os intra e interdiscursos, em um percurso gerador de efeitos de sentido; uma vez que aciona a memória, o contexto histórico, o repertório cultural e o mosaico de textos de que dispõe, para fazer aflorarem os efeitos de sentido, através da obra lida.

Esses efeitos de sentido, que surgem do ato da leitura, são frutos da interação do leitor com uma série de fatores que norteiam a percepção dos discursos convergentes na obra lida. O leitor, enquanto ser vivo, faz parte de uma coletividade, tem uma história de vida, dialoga com outras pessoas, já leu ou lê outros textos, assume determinados posicionamentos no ato da leitura, que variam de acordo com o que lê e para que lê.

Dessa forma, o tipo de leitura que se faz determina os efeitos de sentido obtidos por meio da mesma. Uma compreensão crítica do ato de ler proporciona um olhar multi-referencial, na tentativa de captar o dialogismo da obra lida, pois, em um mesmo texto, vários discursos estão presentes: nenhum discurso surge do vazio, do nada, pois tudo que se diz já foi dito de outra forma, por outros enunciadores. É por isso que todo texto dialoga com outros textos, pois “toda enunciação verbal é

dialógica” (BAKHTIN: 1992, p. 123), ou seja, surge do diálogo com outros discursos, não é fruto de construções abstratas do enunciador.

Então, o ato de ler propicia a criação de efeitos de sentido na obra lida por meio da articulação entre os universos intra e extra-textuais, permitindo revelar a heterogeneidade discursiva presente no texto verbal escrito, possibilitando a mediação entre o conhecido e o desconhecido para que, dialogicamente, o leitor atribua sentido ao texto lido.

Numa perspectiva sócio-interacionista, admitimos, *a priori*, o caráter dialógico da linguagem como condição de existência da própria língua - que se funda nas necessidades de comunicação – e o ato de ler como atividade que revela a heterogeneidade presente no signo lingüístico.

Dessa forma, concebemos o dialogismo como essência dos atos de linguagem, pois toda comunicação verbal é dialógica, uma vez que a enunciação é totalmente produto da interação social. Por esse motivo, não se deve desvincular a língua do contexto social de que ela faz parte, já que, parafraseando Bakhtin (1992, p. 113), a palavra é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis e sua utilização está condicionada às relações sociais estabelecidas pelos interlocutores.

As contribuições de Bakhtin sobre a natureza da linguagem proporcionaram grandes avanços nos estudos lingüísticos, pois, ao defender o caráter social da enunciação, o lingüista russo elege o diálogo como essência de toda comunicação verbal, afirmando, portanto, que a onipresença do discurso de *outrem* nega qualquer pretensão monológica nos atos de comunicação verbal.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p. 123)

Torna-se, portanto, coerente reafirmar que nenhum discurso surge do vazio, do nada, pois tudo que se diz ou escreve já foi dito de outra forma, por outro(s) enunciador(es). Além disso, há de se considerar a natureza ideológica da língua:

[...] o signo é ideológico, pois não são palavras o que pronunciamos ou

escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (BAKHTIN, 1992, p.95)

Como “arena de lutas de vozes”, segundo a define o próprio Bakhtin (1992) em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a palavra configura-se como signo inquieto no qual a construção de sentidos sempre pressupõe a presença de *outrem*. E é nessa inquietude do signo que residem os sentidos esquecidos por uma leitura que não propicie a perturbação da memória, ou seja, por um ato de ler que não seja consciente, que desconsidere as nuances ideológicas do signo lingüístico.

Em consonância com o caráter dialógico da linguagem, a produção de efeitos de sentidos através da leitura também é uma atividade socialmente construída e compartilhada, pois ler é atribuir sentido e interagir com a realidade e com o outro. É um ato cultural, dinâmico, criativo e inovador em busca de sentidos, uma vez que o sentido de um texto não está pronto, ele é construído no momento da leitura, na interação do leitor com o texto e o fora do texto.

Ao interagir com a realidade e com o outro, o sujeito-leitor dialoga, tecendo novas idéias, experimentando novos sentidos, numa atividade perspicazmente perturbadora da memória. Nessa perspectiva, o ato de ler caracteriza-se como atividade polivalente, pois - recorrendo à imagem do poliedro e de seus efeitos sobre a luz – através da leitura o sujeito aciona a memória para perturbá-la (refração), redirecionando as representações mnemônicas (reflexão) para desconstruir sentidos (dispersão) na busca de novos significados, que surgem do entrecruzamento de “velhas” com “novas” ou “esquecidas/recuperadas” idéias.

Essa ação polivalente torna-se viável porque a própria língua, na qual se materializa o discurso, só existe, enquanto produto da linguagem humana, devido à interação entre os interlocutores. Não existiria língua se não houvesse falantes que a (des)articulassem na dinâmica recíproca dos atos de fala do dia-a-dia; e essa mesma lógica vale para as produções escritas, pois o texto verbal escrito não é um produto acabado, ele se realiza, enquanto produto semântico, na interação com o leitor.

Essa concepção de leitura só pode ser alcançada através do desenvolvimento do letramento, um processo que ocorre ao longo da vida. Nessa lógica, torna-se necessário evidenciar a diferença entre alfabetização e letramento. Da maneira

como sempre foi concebida no Brasil, através do processo de escolarização, a alfabetização não compreendia a interação sujeito-língua-sujeito. Basta lembrar do método silábico. Nesse método, a alfabetização deveria compreender dois significados: primeiro, a representação de fonemas (sons) em grafemas (letras), e vice-versa; segundo, a compreensão /expressão de significados por meio do código escrito. Ocorre que no Brasil sempre se priorizou o primeiro, através da forma descontextualizada na qual a aquisição da língua era proporcionada pelas instituições de ensino.

Do ponto de vista do letramento, o mais importante a se considerar, no processo de ensino-aprendizagem da língua materna, são as funções sociais da linguagem; por esse motivo, a aquisição e o desenvolvimento da língua oral e escrita devem ser centrados em situações de uso. Dessa forma, supera-se a artificialidade no estudo da linguagem, que, muitas vezes, gerava desinteresse no aprendiz, uma vez que a língua ensinada na escola distanciava-se do dialeto usado pelo aluno e não concebia situações de intercâmbio lingüístico. No poema intitulado *Aula de português*, Carlos Drummond de Andrade expressa esse contraste entre a “língua do aluno” e a “da escola”:

A linguagem / na ponta da língua / tão fácil de falar / e de entender. / A linguagem / na superfície estrelada das letras, / sabe lá o que quer dizer? / Professor Carlos Góis, ele é quem sabe, / e vai desmatando / o amazonas de minha ignorância. / Figuras de gramática, esquipáticas, / atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me. / Já esqueci a língua em que comia, / em que pedia para ir lá fora, / em que levava e dava pontapé, / a língua, breve entrecortada / do namoro com a priminha. / O português são dois; o outro, mistério. (ANDRADE, 2002, 1089)

O poema de Drummond critica o modelo de ensino da língua materna que discriminava o dialeto do aluno. Nesse contexto, a escola “calava” o aluno, ao forçá-lo a assimilar regras de uma variedade lingüística muito distante daquela que ele utilizava na vida diária. Numa escola que vise ao desenvolvimento dos processos de letramento, deve ocorrer o contrário: a variedade lingüística utilizada pelo aluno deve ser valorizada e aproveitada na aprendizagem de outras variedades que serão utilizadas para fins comunicativos diversos daqueles praticados pelo aluno com a linguagem oral.

Essa crítica, presente no poema de Drummond, foi assumida pelos estudos lingüísticos contemporâneos, que postulam o caráter dinâmico da linguagem verbal

e refutam as noções de certo e errado no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Para Bakhtin (1992), por exemplo, são os usos que fazem a língua, por isso esse lingüista russo afirmava que a língua deveria ser compreendida no contexto da comunicação verbal, que, segundo ele, é sempre dialógica. Assim, não se deve desvincular a língua do contexto social de que ela faz parte.

Esse posicionamento sócio-interacionista sobre a linguagem humana fundamenta as concepções de aquisição e desenvolvimento da língua oral e escrita pautadas em processos de letramento, já que, para os teóricos que creditam à interação a essência da comunicação verbal, a língua é um conjunto de práticas sociais, fundada nos contextos de usos e não em um sistema convencionalmente estabelecido e imutável.

Nesse novo paradigma, os usos da língua não devem ser conceituados como certo ou errado, e sim como adequado ou inadequado. Daí talvez seja necessário repensar o processo ensino-aprendizagem da língua materna, a fim de evitar abordagens lingüísticas discriminatórias, em que a linguagem do aluno seja desvalorizada em virtude de uma falsa supremacia dos cânones prescritos pela gramática normativa, haja vista que são os contextos de usos que determinam as formas e as modalidades de registro, e não a tradição prescritiva da gramática normativa.

1.3 Práticas sociais de letramento

Na concepção de Mikhail Bakhtin (1992), a palavra é dialógica, pois comporta duas faces: procede de alguém que, através da interação verbal, se dirige a outro(s) interlocutor(es). Nessa visão, o signo lingüístico só congrega significado por meio da interação que se efetiva no contexto social. Numa visão sócio-interacionista da linguagem humana, esse lingüista russo elege o dialogismo como essência dos atos de linguagem e como condição de existência da própria língua, que se funda nas necessidades de comunicação.

De fato, a palavra é retirada pelo locutor de um estoque de signos convencionalmente estabelecidos para manter comunicação com outros seres humanos. Nessa atividade, o locutor pode também criar novos vocábulos, para integrar o repertório lingüístico da comunidade da qual faz parte. Contudo, nenhuma

palavra assume significado se for tomada de forma isolada, pois é na interação social que o signo verbal se caracteriza como produto simbólico de uma criação coletiva e compartilhada. Por esse motivo, para Bakhtin (1992, p. 113), a palavra apóia-se sempre na interação social, no diálogo entre locutor e interlocutores:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1992, p. 113)

Então, nessa lógica, as práticas de linguagem também são criações sociais, e elas envolvem criações lingüísticas variadas, que surgem para suprir as necessidades de interação entre os membros de uma sociedade. Podemos, dessa forma, afirmar que nenhum produto lingüístico é fruto da vontade individual de um falante, ou da construção mental de um indivíduo privilegiado, pois toda comunicação verbal é dialógica, uma vez que a enunciação é totalmente produto da interação social. Por essa razão, a língua está intimamente vinculada ao contexto social de que faz parte: é no meio social que a língua surge, mantém-se viva, dinâmica, sofre variações e se adequa às condições sócio-históricas e culturais dos falantes. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 124): “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.”

Maria Auxiliadora Bezerra (2003, p. 209) afirma que os modos de utilização da linguagem são tão variados quanto forem as atividades humanas, pois a linguagem media as relações entre sociedade e cultura:

Se as sociedades e culturas são inúmeras e se suas atividades (também inúmeras) são mediadas pela linguagem, os modos de utilização dessa linguagem são tão variados quanto variadas forem as atividades humanas, as quais vão moldando a linguagem em enunciados relativamente estáveis, no dizer de Bakhtin (1997), garantindo a comunicação verbal [...] (BEZERRA, 2003, p. 209)

Como se vê, as práticas sociais de letramento surgem e se desenvolvem a fim de estabelecer significações para as mais variadas atividades humanas, pois, com a utilização da linguagem, o ser humano caracteriza a cultura, criando formas estáveis de entendimento recíproco.

Entretanto, mesmo reconhecendo que todo produto lingüístico é uma construção social e coletiva, precisamos admitir que, em nossa cultura, costuma-se distinguir práticas escolares de práticas sociais de letramento. Essa distinção serve para diferenciar as práticas de letramento específicas da escola – aquelas utilizadas no processo de escolarização da leitura e da escrita – das práticas que surgem e se desenvolvem no meio social para suprir necessidades imediatas de comunicação. Em muitos casos, estas últimas não eram sequer citadas em contextos escolares, já que a educação institucionalizada limitava-se à análise de gêneros discursivos de maior prestígio social, como os literários, marginalizando qualquer criação lingüística que não se enquadrasse nas normas privilegiadas pela escola.

No entanto, a língua, como sistema coletivo que serve para interação social, favorece o desenvolvimento de diversas práticas que concretizam a escrita como produto simbólico de uso coletivo, uma vez que, em sociedades grafocêntricas, mesmo indivíduos taxados como analfabetos necessitam desenvolver práticas de interação com a escrita para interagir socialmente em situações em que o dialogismo depende da compreensão da escrita ortográfica. Um exemplo que ilustra essa afirmação é o dos analfabetos que recorrem a terceiros quando necessitam da escrita para se comunicar com pessoas que estão distantes geograficamente.

No filme *Central do Brasil*, a personagem Dora, professora aposentada interpretada pela atriz Fernanda Montenegro, escreve cartas para pessoas que não dominam as tecnologias do ler e do escrever. Nesse caso, a personagem age como mediadora entre o sujeito não-alfabetizado e a cultura escrita, pois ela viabiliza, por meio da escrita, a interação verbal entre um locutor não-alfabetizado e seus interlocutores que, em muitos casos, podem também ser analfabetos, mas que recorrerão, de forma semelhante, a um mediador para decodificar e atribuir sentido às cartas.

No estado do Acre, a Rádio Difusora Acreana desenvolve há anos papel semelhante ao representado pela personagem do filme supracitado, uma vez que, através do programa *Correspondente Difusora*, as pessoas de diferentes localidades

do estado podem estabelecer comunicação com seus familiares. Mesmo aquelas que não sabem ler nem escrever podem se dirigir à sede da emissora em Rio Branco e ditar sua mensagem para um funcionário da Rádio Difusora Acreana, que a escreve e a encaminha para a transmissão via rádio. Nesse caso, além de intermediar a relação entre os sujeitos e a escrita, a emissora de rádio serve de “pombo correio”, levando a mensagem de um locutor que deseja comunicar algo a interlocutores de outras regiões do estado.

O programa *Correspondente Difusora* foi criado em 1948 e tornou-se notório devido à grande relevância social do trabalho de estreitar as distâncias entre sujeitos geograficamente distantes. No livro *O empate*, da escritora Florentina Esteves, há várias passagens que ilustram a importância, para os moradores dos seringais, deste programa como via de comunicação com a cidade. No trecho a seguir, a personagem Severino Sobral, seringueiro analfabeto, torna-se ciente de que o filho de um conhecido seu já chegara à cidade e transmitiria, em breve, o recado enviado ao interlocutor desejado: Firmino, o filho de Severino Sobral que vivia na cidade e organizava, com os companheiros do sindicato, um empate para evitar a tomada da terra do pai.

Atenção Colocação das Três Bocas, no seringal Esperança (o coração bateu mais forte, sintonizou melhor a estação). Atenção senhor Celestino: seu filho avisa que já chegou e logo dará o recado. Volta amanhã. Pede sua bênção. Assina seu filho Isidoro [...] (ESTEVES, 2007, p. 2)

O programa da Rádio Difusora Acreana, além de promover a interação com a escrita de pessoas que não desenvolveram as tecnologias do ler e do escrever, torna mais imediata, devido à agilidade do veículo rádio, a comunicação para pessoas que vivem em lugares de difícil acesso. Cumpre, assim, a função de estreitar distâncias e a de possibilitar o acesso à cultura escrita para pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola para dominar as competências de leitura e escrita.

Como se pode notar, tanto as pessoas que recorriam à personagem Dora, no filme *Central do Brasil*, para que ela escrevesse suas cartas, como os cidadãos acreanos que buscam(vam) o programa *Correspondente Difusora* para se comunicar com pessoas distantes exemplificam os usos sociais da leitura e da escrita numa sociedade grafocêntrica, pois a escrita é um bem simbólico e coletivo

que pode ser usado, socialmente, em contextos específicos, para fins específicos, não importando se o indivíduo domina as tecnologias do ler e do escrever ou não, pois há agentes sociais que mediam, caso haja necessidade, a interação entre o sujeito e o código verbal escrito.

Nessa perspectiva, convém dizer que a percepção do e no mundo letrado inclui práticas sociais que vão além da decodificação do signo verbal escrito. Para isso, indivíduos, alfabetizados ou não, desenvolvem variadas estratégias lingüísticas para interagirem socialmente em espaços fortemente marcados pela escrita ortográfica. Esse conjunto de práticas sociais, que possibilitam compreender e atuar no mundo, a Lingüística contemporânea chama de práticas de letramento.

A noção de práticas sociais de letramento ultrapassa o modelo de ensino-aprendizagem da língua em contextos escolares e desconstrói a categoria de sujeitos iletrados, pois todo ser humano que convive em sociedades marcadas pela escrita ortográfica, mesmo que não seja alfabetizado, possui algum grau de letramento.

Portanto, os eventos de letramento são variados, principalmente no que se referem à aquisição da língua escrita e ao desenvolvimento de gêneros orais para fins de interação verbal. Há aqueles que podem envolver uma apropriação mínima da escrita, como indivíduos analfabetos, mas letrados, uma vez que identificam valores, reconhecem o ônibus do qual necessitam para se locomover, são capazes de fazer cálculos, distinguem mercadorias pelas marcas, argumentam em favor de suas idéias, crenças, sentimentos e experiências de vida; porém não escrevem, nem lêem. Em contrapartida, há práticas de letramento que exigem uma apropriação mais profunda da escrita, tais como ler, escrever e analisar uma obra literária ou formular um tratado científico. Um exemplo de evento de letramento², muito típico do comércio/serviço popular é o uso de placas afixadas em postes e muros, nas quais o anunciante oferece seu produto/serviço, muitas vezes, registrando por escrito a variante lingüística que utiliza para interagir socialmente, que, em muitos casos, diverge da norma padrão.

² No segundo capítulo deste trabalho, mais especificamente no item 2.3., trataremos do uso da escrita no comércio popular de Rio Branco, através da análise de placas e letreiros usados para divulgar produtos e serviços.

2. ORALIDADE E ESCRITA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

Oralidade – uso da língua no plano da fala – e escrita constituem duas modalidades de articulação do código verbal, a língua. Durante muito tempo – aproximadamente até os anos de 1950 – os estudos lingüísticos não se detinham à análise da fala, priorizando o estudo da escrita. Isso acontecia devido à influência das concepções de Ferdinand de Saussure sobre a linguagem humana, que dicotomizavam língua e fala, afirmando que a primeira era parte social da linguagem e a segunda, individual. Nesse contexto, por ser social, a língua escrita seria passível de classificação e estudo, devendo ser priorizada, em detrimento da fala, que, por ser individual, não permitia a objetividade necessária à pesquisa científica.

A partir dos anos 50 do século XX, os estudos sobre o caráter social da interação verbal (décadas de 1980 e 1990), propostos por Mikhail Bakhtin, propuseram que todo ato de comunicação verbal se estabelece de forma interativa, através das interlocuções (ações lingüísticas entre os sujeitos) concretizadas por sujeitos sócio-histórico-ideológica e culturalmente situados. Nessa perspectiva teórica, para fins de interação verbal, tanto oralidade quanto escrita são consideradas imprescindíveis. Por essa razão, os teóricos que se preocuparam com o fenômeno do letramento passaram a afirmar que oralidade e escrita integram um contínuo de modalidades, que se inter-relacionam e influenciam as práticas de linguagem realizadas no meio social.

Essa mudança de paradigma impulsionou estudos que se centraram na análise e interpretação da oralidade e da escrita no contexto das práticas sociais de letramento. Para isso, os lingüistas abandonam a visão superficial de língua, que vigorava até os anos de 1950, na qual as características intrínsecas a um sistema lingüístico – análise fonológica e morfossintática – eram priorizados, e passam a valorizar os aspectos sociais da interação verbal, elegendo os gêneros discursivos (ou textuais) como objetos concretos de estudo da linguagem verbal. A opção pelos gêneros do discurso justifica-se pelo fato de eles possuírem existência concreta e revelarem os modos sócio-culturais de usos da leitura, da escrita e da oralidade, ou seja, por representarem os usos que os sujeitos fazem da língua, quer no âmbito da

escrita, quer no da oralidade.

Nesse novo contexto dos estudos lingüísticos, oralidade e escrita são estudadas de maneira eqüitativa, pois ambas são geradoras de gêneros discursivos que se concretizam conforme as necessidades e particularidades dos atos de interação verbal. Abandona-se, portanto, a visual dicotômica – proposta por Saussure - que valorizava a escrita e discriminava a fala, para concebê-las como modalidades que integram um *continuum* de articulação do código verbal, isto é, da língua, possibilitando a emergência de gêneros discursivos, que tornam viável a comunicação verbal.

Neste segundo capítulo deste trabalho de pesquisa, discutimos a relevância da língua oral e escrita no contexto das práticas sociais de letramento, à luz dos estudos lingüísticos sobre a interação verbal. Para isso, assumimos as postulações teóricas de Mikhail Bakhtin (1992), Ângela Kleiman (1995), Edith Pimentel Pinto (2001), Marcuschi (2001), Sérgio Roberto Costa (2001), Marcos Bagno (2002 e 2006), Maria Rodrigues de Mendonça (2003), Luiz Percival Leme Britto (2004), Rosa Virgínia Mattos e Silva (2004) e Ataliba Castilho (2005).

Metodologicamente este capítulo está dividido em três itens. No primeiro, cujo título é *As relações entre oralidade e letramento*, discutimos a evolução dos estudos lingüísticos sobre a língua oral e a escrita, desde as postulações de Ferdinand Saussure, que instauraram o caráter de cientificidade na Lingüística, até o modelo mais atual de letramento, defendido por Luiz Antônio Marcuschi (2001), que defende a relação de complementaridade entre oralidade e escrita nas práticas de uso do signo verbal para fins de interação social. Isto é: partimos da teoria saussureana, que dualizava oralidade e escrita, passamos pela discussão sobre o letramento ideológico, que já considerava a importância da oralidade nos estudos sobre a linguagem humana, para, enfim, abarcarmos a teoria que fundamenta o nosso trabalho de pesquisa: a concepção das práticas sociais de letramento, que consideram que todo uso lingüístico é situado, por isso oralidade e escrita são igualmente relevantes para a comunicação verbal.

As reflexões dispostas nesta primeira parte fundamentam teoricamente as análises sobre as práticas sociais de letramento do comércio popular de Rio Branco-AC, que são apresentadas no restante deste capítulo e no próximo, a fim de situar o estudo que ora realizamos no âmbito dos estudos lingüísticos contemporâneos

sobre letramento social, ou seja, sobre os usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade.

No segundo item, *Práticas sociais de letramento: o uso da oralidade no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC*, demonstramos a importância da linguagem oral para o desenvolvimento de uma atividade comercial, tomando como parâmetro de análise algumas práticas de oralidade concretizadas no espaço comercial que constitui o *corpus* deste trabalho de pesquisa. Dessa forma, apresentamos e discutimos alguns dos gêneros discursivos orais usados por esses comerciantes em sua rotina de trabalho, para comprovar que, assim como a escrita, a oralidade também possibilita a construção de textos coesos, coerentes e planejados.

Para encerrar o capítulo e apresentar questões que serão aprofundadas no próximo, dissertamos sobre o uso da escrita no comércio popular, realizando, para fins de argumentação, análises de letreiros dispostos nos comércios populares que se localizam nas proximidades do terminal urbano da cidade de Rio Branco. Assim, abarcamos os usos sociais da leitura e da escrita, que, associados aos usos da oralidade discutidos no tópico anterior, contemplam os aspectos lingüísticos, através do qual a interação verbal se realiza, que integram o novo modelo de letramento proposto por Luiz Antônio Marcuschi (2001), dentre outros.

Este capítulo – por ser intermediário – visa à contextualização de nossa pesquisa, servindo de elo entre as discussões teóricas sobre o fenômeno do letramento, realizadas no primeiro, e as análises da pesquisa de campo, que serão realizadas no último capítulo. Por essa razão, não pretendíamos, tampouco tentamos, esgotar todas as questões que as relações entre oralidade e escrita no contexto das práticas sociais de letramento envolvem. Procuramos englobar as questões diretamente relacionadas à nossa pesquisa, a fim de elucidar o lugar que essas duas modalidades lingüísticas ocupam no contexto do comércio popular de Rio Branco.

Nesse sentido, as discussões aqui realizadas comprovam o que afirmam os teóricos que se preocupam com o fenômeno da interação verbal e com as práticas sociais de letramento: os usos da língua acontecem num *continuum* de relações entre fala e escrita, por meio do qual os sujeitos elaboram gêneros discursivos variados – orais, escritos e híbridos -, a fim de interagirem socialmente. Esses usos

são influenciados pelas condições sociais, históricas, culturais, econômicas, ideológicas etc. do aspecto situacional no qual se inserem as práticas de interlocução verbal. Os sujeitos que articulam a língua – seja no contexto familiar, educacional ou profissional – o fazem conforme as características do grupo social ao qual pertencem, pois todo uso lingüístico é situado, é construído socialmente, isto é, o sujeito não consegue articular, de forma isolada, o signo lingüístico.

2.1 As relações entre oralidade e letramento

Até os anos 50 do século XX, os estudos lingüísticos não demonstravam interesse maior pelas relações entre fala e escrita, pois ainda predominavam, naquela época, as idéias de Ferdinand de Saussure, que estabeleceu, no início do mesmo século, a Lingüística como ciência, adotando a língua (escrita) como objeto de investigação.

Ao estabelecer os princípios metodológicos para o estudo da linguagem, Saussure delimitou enfaticamente o conceito de língua, distinguindo-a, inclusive, do que acreditava ser linguagem. Para marcar essa diferenciação teórica, ele afirmava que não se pode confundir a língua com a linguagem, uma vez que aquela é apenas uma parte determinada e essencial desta:

[...] ela (a língua) não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2000, p.17, grifo nosso)

Além de distinguir língua e linguagem, Saussure estabeleceu uma dicotomia, que considerava essencial para o estabelecimento da Lingüística como ciência: língua x fala. Por meio dessa distinção, ele concebia a língua como um sistema de signos convencionalmente estabelecidos no meio social e a fala como possíveis usos desse sistema, dependentes da vontade individual do falante; por esse motivo, elegeu a língua, e não a fala, como objeto específico da pesquisa lingüística.

As contribuições de Saussure sobre a língua, reunidas no Curso de Lingüística Geral (1916), foram determinantes para o estabelecimento da cientificidade da lingüística e suscitaram várias correntes do pensamento lingüístico,

dentre as quais o estruturalismo, que propunha rigor científico no estudo da linguagem humana, adotando a dicotomia língua x fala proposta pelo mestre de Genebra.

Datam, portanto, do início do século XX, as distinções científicas entre fala e escrita. Dessa forma, embora as contribuições de Saussure tenham sido fundamentais para o estabelecimento da Lingüística como ciência, foram também responsáveis, no âmbito dos estudos lingüísticos, pela valorização da escrita em detrimento da fala, pois o mestre genebrino já dicotomizava língua (escrita) e fala, postulando que a primeira era essencial, e a segunda, “mais ou menos acidental” (SAUSSURE, 2000, p. 22). Na visão de Saussure, a fala seria um ato individual, dependente da inteligência do falante; já a língua – sistema de normas imutáveis – representaria a parte social da linguagem. Com base nessas idéias, Saussure propôs, inclusive, a distinção entre o que ele chamava de Lingüística da Língua e Lingüística da Fala:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independentemente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala [...] (SAUSSURE, 2000, p. 27)

Nessa linha de raciocínio, Saussure defendia a tese de que a língua (escrita) era passível de ser classificada, uma vez que, por meio da escrita, até as línguas mortas poderiam ser estudadas. E, mesmo admitindo que a fala faz a língua evoluir, ou seja, que há uma interdependência entre o oral e o escrito, Saussure afirmava que essa relação não impede que ambas sejam coisas absolutamente distintas:

Enfim, é a fala que faz evoluir a língua: são as impressões recebidas ao ouvir os outros que modificam nossos hábitos lingüísticos. Existe, pois, interdependência da língua e da fala; aquela é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto desta. Tudo isso, porém, não impede que sejam duas coisas absolutamente distintas. (SAUSSURE, 2000, p. 27)

Nota-se também em Saussure a defesa de outro aspecto que foi, durante muito tempo, utilizado para polarizar língua e fala: a concepção de que só a escrita é capaz de registrar conhecimentos e perenizá-los, possibilitando a transmissão dos saberes adquiridos de geração a geração. Segundo os estudos lingüísticos contemporâneos, pautados no fenômeno da interação verbal e que concebem a

oralidade e a escrita num *continuum* de relações múltiplas, essa visão é equivocada, pois as tradições orais permanecem no imaginário coletivo sem a necessidade de registro no papel; e a existência de culturas orais, como ocorre em algumas comunidades africanas, indígenas, dentre outras, comprova que a oralidade também é capaz de preservar patrimônios simbólicos e conhecimentos empíricos. Nesse ponto vale ressaltar que nem todas as sociedades do mundo fazem uso de um sistema de escrita, no entanto todas elas utilizam a linguagem oral como forma de comunicação social.

Dos anos de 1950 a 1980, surgem concepções - entre sociólogos, psicólogos sociais e antropólogos, assumidas, também, pelos lingüistas - que creditam à invenção da escrita uma nova forma de conhecimento, mais lógico e sistematizado, além da ampliação da capacidade cognitiva do ser humano. Nesse contexto, defendia-se a tese de que, sem o suporte da escrita, determinados tipos de raciocínios lógico e filosóficos talvez não tivessem chegado a estágios mais elaborados, ou não tivessem se desenvolvido.

Essa é uma época em que os estudos sobre a linguagem já demonstram alguma preocupação com a fala, contudo ainda priorizam a escrita, pois se fundamentavam na supremacia desta e na sua condição de tecnologia autônoma, distinta da oralidade, tanto do ponto de vista do sistema, quanto da cognição e dos usos. Reificava-se, portanto, a supremacia da escrita e sua indispensabilidade para a elaboração e o registro do conhecimento técnico-científico desenvolvido pelo homem.

Assim, segundo Marcuschi (2001), até os anos 80 do século XX, preservou-se, entre alguns estudiosos da linguagem, como Googy (1977), Olson (1977) e Ong (1982), a visão de que oralidade e escrita eram modalidades dicotômicas da língua. Essa concepção partia de constatações, hoje consideradas equivocadas, sobre a natureza da língua oral e da língua escrita. Naquela época, os expoentes do modelo autônomo de letramento - que concebiam letramento como o domínio das tecnologias do ler e do escrever e investigavam a língua apenas a partir de seus aspectos intrínsecos e estruturais - defendiam a supremacia da escrita sobre a oralidade, argumentando que a invenção da escrita representou “[...] uma 'grande divisão' a ponto de ter introduzido uma nova forma de conhecimento e a ampliação da capacidade cognitiva [...]” (MARCUSCHI, 2001, p. 26).

A chamada grande divisão entre oralidade e escrita era oriunda de uma visão descontextualizada de língua e de um modelo de letramento em que a escrita seria um produto completo, bastaria em si mesma, ou seja, em que a compreensão do texto dependeria do funcionamento interno da escrita, desvinculando, dessa forma, a língua de um contexto social. Esse modelo de letramento, denominado de *autônomo*, dava ênfase ao funcionalismo, isto é, a uma lógica baseada nas estruturas morfossintáticas da língua.

No modelo autônomo de letramento, priorizado até meados da década de 1980, a compreensão da escrita estaria desvinculada de suas condições de produção, ou seja, a interpretação do texto escrito dependia exclusivamente das estruturas intrínsecas da língua; por essa razão, as questões relativas à oralidade eram desconsideradas, já que, na linguagem oral, a relação locutor-interlocutor é proeminente na formatação da mensagem e determina os sentidos construídos por meio da linguagem.

O modelo autônomo de letramento desconsiderava as nuances ideológicas da língua e as especificidades dos diversos contextos sociais, uma vez que visava a resultados homogêneos, que “deviam” ser alcançados por meios e ferramentas homogêneas. Esse modelo, ao desprezar a oralidade e valorizar a norma padrão da língua, proporcionava uma aprendizagem artificial, involuntária, distante da realidade lingüística dos falantes; por isso era uma aprendizagem facilmente esquecida. Nesse tipo de letramento, a aquisição da escrita é supervalorizada e mantém-se a dicotomia oral x escrito; por essa razão, os indivíduos que não desenvolvem o letramento escrito devem ser alfabetizados, pois a aquisição da escrita levaria à aquisição de raciocínio lógico e de perspectivas científicas.

No Brasil, esse modelo autônomo de letramento gerou sérias distorções na aprendizagem escolar da leitura e da escrita. Essa afirmação pode ser ilustrada com dois exemplos diacrônicos: os fracassos do MOBRAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, que foi uma proposta de alfabetização de adultos, colocada em prática nos anos de 1970, durante a ditadura militar no Brasil; e os altos índices de analfabetismo funcional na sociedade brasileira, constatados pelo INAF, Índice Nacional de Alfabetismo Funcional, em 2007.

Como se sabe, o modelo de alfabetização do MOBRAL consistia na assimilação do código lingüístico, de forma autônoma, isto é, descontextualizada,

sem considerar os contextos sociais de uso da língua, nem a importância da oralidade para a interação verbal. Por essa razão, os resultados foram pífios, como constata Sérgio Roberto Costa (2001, p. 49-50):

Todos nós lembramos do MOBRAL [...] Essa proposta não passou de um processo de alfabetização no sentido de ensinar o código, ou seja, a tecnologia da escrita. Pesquisas mostraram que, um ano depois, pessoas alfabetizadas por essa proposta educacional estavam “desalfabetizadas”. Assim, também, hoje, temos alfabetizados funcionais que foram escolarizados, mas não se lhes foi ou não se lhes é possibilitado tornarem-se “letrados”, pois podem aprender, ou até ter aprendido, a ler e escrever, mas não fazem uso da leitura e da escrita por ausência ou falta de material impresso no meio em que vivem.

Através da análise das palavras de Costa (2001), constata-se que o modelo de alfabetização realizado pelo MOBRAL fundamentava-se na autonomia da língua, ou seja, na valorização dos elementos lingüísticos intrínsecos para chegar a uma decodificação dos textos escritos. Nota-se, assim, a influência, nessa iniciativa do governo brasileiro dos anos de 1970, do modelo autônomo de letramento, no qual, segundo Kleiman (1995, p. 22), devido à ênfase no funcionamento da língua regido pela lógica, decorrem as seguintes características:

1. a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
2. a dicotomização entre a oralidade e a escrita;
3. a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Ao desconsiderar as múltiplas relações e interdependências entre oralidade e escrita, tratando-as como modalidades antagônicas da língua, o modelo autônomo de letramento pauta-se numa visão de língua descontextualizada do meio social, fazendo emergir preconceitos em relação às variedades lingüísticas, pois considera apenas a variedade padrão como capaz de promover o desenvolvimento cognitivo e a elaboração de conhecimentos técnico-científicos. De forma análoga, Costa (2001) atribui a esse modelo os índices elevados de analfabetismo funcional ainda existentes no Brasil, que representam, segundo o INAF 2007, 25 % da população entre 15 e 64 anos.

Através da análise dos níveis de alfabetismo (letramento) com relação aos anos de escolarização, o INAF 2007 evidenciou a seguinte realidade da situação brasileira:

- A maioria (64%) dos brasileiros entre 15 e 64 anos que estudaram até a 4ª série atinge no máximo o grau rudimentar de alfabetismo, ou seja, possuem no máximo a habilidade de localizar informações explícitas, em textos curtos, ou efetuar operações matemáticas simples, mas não são capazes de compreender textos mais longos, localizar informações que exijam alguma inferência ou mesmo definir uma estratégia de cálculo para a resolução de problemas.
- E ainda mais grave: 12% destas podem ser considerados analfabetos absolutos em termos de habilidades de leitura / escrita, não conseguindo nem mesmo decodificar palavras e frases, ainda que em textos simples, ou apresentam dificuldades em lidar com números em situações do cotidiano, apesar de terem cursado um a quatro anos do Ensino Fundamental.
- Dentre os que cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 20% pode ser considerado plenamente alfabetizado, enquanto que a maioria se enquadra no nível básico de alfabetismo (letramento). Chama mais atenção o fato de 26% dos que completaram entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental permaneçam no nível rudimentar, com sérias limitações tanto em termos de suas habilidades de leitura / escrita quanto em matemática.
- Enquanto 47% dos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio ainda atingem o nível Pleno de alfabetismo (esperado para 100% desse grupo) praticamente outros tantos (45%) permanecem no nível básico.
- Somente entre os que chegam ou completaram o Ensino Superior é que prevalecem (74%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura / escrita e das habilidades matemáticas. (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2007, p. 12)

Como se pode perceber, por meio da leitura das conclusões do INAF 2007, o Brasil apresenta, mesmo entre indivíduos que cursaram ou estão cursando o Ensino Médio, índice elevado de indivíduos que permanecem no nível básico de letramento, ou seja, mesmo após aproximadamente 11 anos de escolarização, 45% dos brasileiros são considerados apenas como funcionalmente alfabetizados, ou seja, mostram limitações quando as operações de leitura e escrita envolvem relações mais complexas.

Essas constatações desanimadoras, que afastam o Brasil dos índices de letramento das sociedades mais desenvolvidas, podem ser creditadas à forma artificial e descontextualizada como a leitura e a escrita sempre foram ensinadas na escola, durante todo o século XX, e a dificuldade dos professores em transformarem em práticas as novas teorias estudadas atualmente. Sobre esse aspecto, são relevantes as considerações de Marcos Bagno (2002, p. 16-17):

Considero, pessoalmente, que o ensino de língua no Brasil, neste início de século XXI, se encontra numa nítida fase de transição. A maioria dos professores que estão se formando agora já têm consciência de que já não é mais possível simplesmente dar as costas a todas as contribuições

da ciência lingüística moderna e continuar a ensinar de acordo com os preceitos e preconceitos da Gramática Tradicional. Por outro lado, como já mencionei, ainda não sabem de que modo concretizar essa consciência em prática de sala de aula.

As palavras de Marcos Bagno evidenciam as grandes inovações ocorridas nos estudos lingüísticos, durante os últimos anos do século XX e nestes primeiros anos do século XXI, mas alertam para a dificuldade de transformar em prática as teorias já amplamente difundidas no meio acadêmico brasileiro, visto que, mesmo após a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que são fundamentados na teoria bakhtiniana da interação verbal, a escola brasileira, em muitos casos, ainda insiste no modelo autônomo de letramento.

Como afirma Marcuschi (2001), esse modelo de letramento (alfabetismo) - defendido até a década de 1980 por lingüistas como Googy (1977), Olson (1977) e Ong (1982) - polarizava fala e escrita, tratando-as como mutuamente exclusivas e excludentes, pois a oralidade era concebida como modalidade da língua marcada pela fugacidade, desorganização, variabilidade, instabilidade, incoerência e fragmentação; enquanto a escrita era privilegiada, por se opor às características da fala e por representar educação, desenvolvimento e poder. Nessa linha de raciocínio, a escrita era tomada como elaborada, complexa, formal e abstrata; e a oralidade como concreta, contextual e estruturalmente simples.

Essa “grande divisão”, que colocava oralidade e escrita em pólos antagônicos, baseava-se em três idéias principais, hoje consideradas mitos:

(a) a idéia de que a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, enquanto que a fala usa os elementos paralingüísticos como centrais; (b) a idéia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional); (c) a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto e das condições face a face. (MARCUSCHI, 2001, p. 29)

Essas três concepções foram desmitificadas pelos estudos lingüísticos contemporâneos, que enfocam a função sócio-comunicativa da língua. Na visão de Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 32), lingüista contemporâneo que defende o caráter sócio-interacionista da linguagem, “todo sentido é situado e todo uso lingüístico é sempre contextualizado em universos socioculturais.”, pois as relações

entre oralidade e letramento caracterizam-se por aspectos que surgem nos contextos de uso, influenciados por questões sociais, culturais etnográficas, históricas e ideológicas. Nessa lógica, os usos da língua se concretizam por meio de gêneros construídos socialmente, que surgem para suprir as necessidades de comunicação e atender às demandas pelo uso da leitura e da escrita que surgem no meio social.

No artigo *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 43) afirma que os gêneros textuais são construídos socialmente e congregam propriedades dos textos empíricos produzidos para fins comunicativos. Esses gêneros podem ser orais e/ou escritos, e muitos deles envolvem letramento e oralidade de forma simultânea. Com essas afirmações, Marcuschi contesta as idéias dicotômicas entre fala e escrita, e defende a existência de um *continuum* de relações múltiplas entre essas duas modalidades da língua.

Marcuschi (2001, p. 27) afirma que, em nítida oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (1984) propôs o modelo ideológico, que introduziu os estudos da relação entre oralidade e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder presentes em todas as sociedades, pois “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica” (BAKHTIN, 2006, p.126).

O modelo proposto por Street (1984) é resultado da insatisfação de muitos autores com o modelo autônomo de letramento, que marginalizava a oralidade e desconsiderava as relações de poder permeadas pelas práticas de letramento. Justamente por isso, o modelo ideológico de letramento leva à percepção de que as práticas de letramento estão intimamente ligadas às relações de poder estabelecidas no meio social. Paraphrasing Street (*apud* Marcuschi, 2001, p. 27), esse último modelo conduzia à percepção das práticas de letramento de forma indissociável das estruturas culturais e de poder na sociedade, além de reconhecer a multiplicidade de práticas culturais relacionadas com a leitura e a escrita em diferentes contextos. Nessa perspectiva, o modelo ideológico refuta a autonomia da língua concebida no modelo anterior, por investigar as práticas sociais de usos da língua, com base na correlação dos aspectos cognitivos da aquisição da escrita e nos contextos dessa aprendizagem.

O modelo ideológico de letramento assegura que a linguagem legitima o poder, pois todo ato de interação verbal pressupõe a autoridade acumulada pelo sujeito do discurso. Além disso, reconhece que a língua não é usada ingenuamente: as próprias convenções que prescrevem o “bom uso” da língua escrita (norma padrão) priorizam uma variante lingüística que reflete a íntima relação entre linguagem e poder, haja vista que a norma padrão do português distancia-se bastante dos usos populares da língua. Ao dar ênfase às relações de poder que determinam o uso da linguagem humana, o modelo ideológico de letramento revela-nos que ideologia e linguagem são indissociáveis, pois a palavra é o meio pelo qual o poder se instaura, se legitima e se mantém.

Numa perspectiva mais recente, Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 28), fundado nos estudos sobre a interação verbal de Mikhail Bakhtin, sugere um novo modelo de letramento, que envolve, segundo ele, parcialmente o modelo ideológico proposto por Street (1984):

O modelo que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas do letramento é o que parte da observação das relações entre oralidade e letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas lingüísticas no contínuo dos gêneros textuais. Trata-se de uma questão que possibilita um leque muito grande de análise sem trazer como central a questão ideológica e sem se fixar na morfossintaxe nem em modelos estratificados e alienados da realidade sociocomunicativa. (MARCUSCHI, 2001, p. 28)

Nessa nova abordagem de letramento - defendida por Luiz Antônio Marcuschi (2001), Vera Masagão Ribeiro (2004), Luiz Percival Leme Britto (2004), Magda Soares (2004), dentre outros -, busca-se compreender a leitura e a escrita como práticas sociais situadas em contextos comunicativos diversos, tomando a língua como uma atividade cujo fim é a ação, o desenvolvimento cognitivo e a interação social. Essa concepção do termo letramento considera também as dimensões políticas, culturais, sociais e implicações ideológicas do uso da língua, num contínuo de relações de complementaridade entre fala e escrita, do qual surgem e se desenvolvem os gêneros discursivos, para suprir as necessidades de interação verbal entre os integrantes de uma determinada comunidade lingüística.

Vale ressaltar que, nessa perspectiva de interpretação do fenômeno do

letramento, embora os autores utilizem, com freqüência, o termo uso, pois são unânimes em afirmar que os usos definem a língua, esta não deve ser entendida sob um ponto de vista instrumental. A noção de uso é adotada por esses autores para representar as ações, práticas e atividades comunicativas que os seres humanos desenvolvem com a língua. Além disso, esse modelo de letramento, mais atual e em afinidade com os estudos acerca do socio-interacionismo da linguagem, compreende a língua como fenômeno heterogêneo, cognitivo por natureza, e sócio-historicamente situado.

É um modelo que se preocupa com as relações entre oralidade e escrita e a influência dessas nas práticas sociais de interação verbal. Essas práticas são importantes, pois revelam os modos culturais de uso do letramento. Numa mesma sociedade, os usos da língua escrita e da língua oral são influenciados por contextos socioculturais específicos. Por essa razão, o letramento deve ser compreendido através da análise dos gêneros discursivos escritos e/ou orais, pois há gêneros híbridos, numa perspectiva sócio-interativa de ações naturais de usos da língua em contextos sócio-culturais situados, posto que se desenvolvem para garantir a interlocução, uma das atividades através das quais o homem se sociabiliza.

Como afirma Marcuschi (2001), esse modelo de letramento apropria-se em parte do modelo ideológico, pois admite como relevante a inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social. Essa apropriação de parte do modelo ideológico está respaldada na idéia bakhtiniana de que língua e sociedade estão intrinsecamente interligadas, ou seja, as línguas surgem e se desenvolvem no meio social, não havendo possibilidade de desenvolvimento individual da linguagem. Nesse sentido, as práticas de letramento assumem os sentidos construídos e compartilhados nas relações sociais, pois “o conhecimento é um produto social” (BRITO, 2004, p. 53).

Essa abordagem mais atual do letramento elege como objeto de estudo as formas nas quais se concretizam as ações lingüísticas: os gêneros discursivos (ou gêneros textuais). Através deles podem ser percebidos os sentidos que são construídos (por meio de) e com a língua, pois os gêneros têm existência concreta e revelam os modos culturais de uso da leitura, da escrita e da oralidade. Esses gêneros não surgem de mecanismos autônomos da língua, mas da associação dos conhecimentos lingüísticos socialmente construídos com as ações cognitivas

culturalmente elaboradas em contextos sociais específicos. Para melhor elucidar a noção de gêneros textuais que adotamos neste trabalho, recorreremos, mais uma vez, a Marcuschi (2001, p. 42-43):

Gênero textual: (também designado *gênero discursivo*, *gênero do (de) discurso*) é aqui tomado como uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico, materializado. O gênero tem existência concreta expressa em designações diversas, constituindo, em princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos tais como: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, publicidade, cardápio, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, debate, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instruções de uso, outdoor, etc.

Nessa definição de gêneros textuais, apresentada por Marcuschi (2001) no artigo *Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos*, nota-se que oralidade e letramento (escrita) são tomados como igualmente importantes para fins de interação verbal, pois tanto gêneros específicos da modalidade escrita quanto da oral são utilizados como referências para a definição das formas concretas de usos da língua. Dessa forma, percebe-se, por meio de exemplos concretos, que as ações lingüísticas realizam-se através de relações contínuas entre a língua escrita e a língua falada. Supera-se, assim, a dicotomia entre o oral e o escrito, para afirmar que as práticas lingüísticas ocorrem num contínuo de associações entre modalidades da língua, gêneros textuais e contextos socioculturais situados.

Portanto, não se pode mais, como pregava Saussure (2000), estudar oralidade e escrita de forma dissociada. Não há razões para se pretender estabelecer separação entre uma “Lingüística da fala” e outra, a “da língua”, pois o que se postula agora é a observação dos modos de organização das formas lingüísticas nos produtos empíricos que surgem a partir da linguagem humana. Como se vê, abandona-se a grande divisão entre oralidade e escrita, para adotar a noção de que a língua oral e a língua escrita constituem duas modalidades de um mesmo objeto, defendendo, então, uma visão heterogênea de língua: heterogênea, no aspecto das modalidades de uso; na questão da variação que condiciona o uso; e nas formas que assume devido aos contextos de produção.

Isto é: esse novo modelo de letramento combate o mito da supremacia da

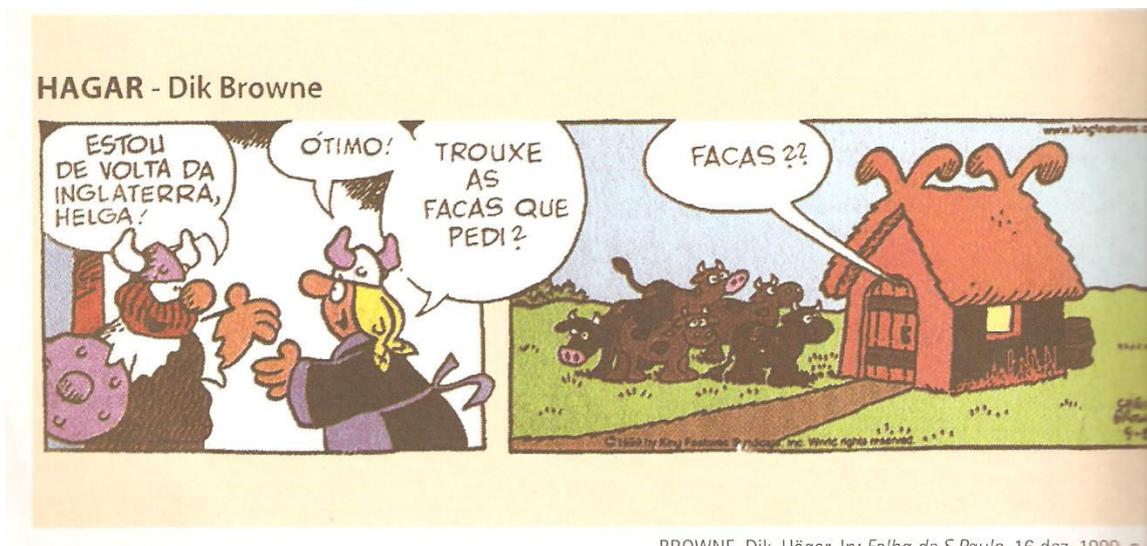
escrita sobre a oralidade, concebendo-as como formas características da língua igualmente importantes, pois ambas contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, histórico e cultural das sociedades. Ao reconhecer a importância das relações entre a língua oral e a escrita para a concretização de produtos empíricos que surgem da linguagem humana, esse modelo de letramento questiona e abandona os preconceitos outrora difundidos sobre a oralidade, afirmando que ambas as modalidades são potencialmente capazes de gerar textos coesos, coerentes, organizados e contextualizados, pois “... todo sentido é situado e todo uso lingüístico é sempre contextualizado em universos socioculturais” (MARCUSCHI, 2001, p. 32)

A maneira de condução dos sentidos varia conforme o gênero discursivo (ou textual), e não segundo a modalidade de uso. Esse posicionamento dos teóricos que defendem esse novo modelo de letramento questiona um dos postulados da tese da grande divisão que ainda vigorava na concepção de letramento dos anos de 1980: o “de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, enquanto a oralidade se serve do contexto e das condições da relação face a face.” (MARCUSCHI, 2001, p. 29). Na verdade, hoje já se admite que no texto escrito também pode haver elementos paralingüísticos (a cor do envelope nas correspondências, a distribuição do signo lingüístico na página impressa, a forma e o tamanho da letra, a associação do signo com elementos não verbais, etc.) que produzem efeitos de sentido como meios secundários, assim como ocorre na fala com os gestos, a mímica, o movimento do corpo, as expressões faciais e o olhar.

Tomemos como exemplos para ilustrar a importância dos elementos paralingüísticos para a produção de efeito de sentido por meio do texto escrito os seguintes gêneros textuais: a história em quadrinhos (HQs), o texto publicitário e a reportagem. Em todos eles, elementos não-verbais são decisivos na produção de efeitos de sentido.

Nas histórias em quadrinhos, por exemplo, ocorre, segundo Márcia Rodrigues de Mendonça (2003, p. 196) o entrecruzamento entre as linguagens escrita e oral, pois, embora se realizem no meio escrito, “buscam reproduzir a fala”. Além disso, há nelas uma relação associativa entre o verbal (lingüístico) e o não-verbal (paralingüístico), o que resulta em material riquíssimo para a co-construção de sentidos que caracteriza o processo de leitura.

Na tira a seguir, a produção de efeitos de sentido é mediada pela associação verbo-visual operacionalizada no texto. Se o leitor não articular as duas linguagens, o efeito de sentido pode ser outro, já que há, na tira, uma relação de complementaridade entre o verbal e o visual: os elementos não-verbais (paralingüísticos) explicitam a cena e dão sentido à fala da personagem Hagar (caracteres lingüísticos do texto). Além disso, os elementos pictóricos contextualizam a narrativa, oferecendo aspectos descritivos sobre o espaço e as personagens envolvidas na ação. Informações que, num texto puramente verbal, esses elementos descritivos deveriam ser explicitados pelo narrador ou enunciador, a fim de elucidar os referentes situacionais e atitudinais (ações desenvolvidas pelas personagens), para fornecer possibilidades de construções da rede de sentidos do texto. Por esses motivos, nesse e em outros casos, a articulação verbo-visual é essencial para a construção de unidade de sentido na narrativa (coerência narrativa). Veja:



BROWNE Dik Hagar In: Folha de S Paulo 16 dez 1999

BROWNE, Dik. Hagar. In: *Folha de S. Paulo*, 16 dez, 1999, p. 4-8.³

No gênero publicidade de revista, a associação entre signo lingüístico e imagem também é fundamental para a geração do efeito pretendido. Via de regra, textos desse gênero exploram, de forma criativa, simbioses diversas entre o verbal e o não-verbal, suscitando relações que podem ser de complementaridade, oposição,

³ Essa tira é usada no manual didático de Língua Portuguesa – TERRA, Ernani & NICOLA, José de. *Português: de olho no mundo do trabalho, volume único*. São Paulo: Scipione, 2004, p. 188. – como suporte para análise da relação entre as linguagens verbal e não-verbal.

redundância, comparação, dentre outras.

No exemplo a seguir, a imagem visual ilustra a comparação estabelecida pelo texto verbal. Neste caso, o texto publicitário busca valorizar os aspectos nutritivos do alimento propagado. Para isso, além de informar verbalmente que o suco *AdeS* possui os mesmos benefícios da soja, mais o elemento químico zinco, a publicidade em questão ilustra com imagens o que diz para lembrar e/ou informar ao leitor que o zinco também está presente no espinafre, acrescentando que a quantidade de zinco em 200 g de espinafre equivale ao teor desse elemento em 200 mililitros do suco divulgado. Com isso, além de reforçar a informação desejada, o texto associa ao produto divulgado o caráter de alimento saudável e nutritivo – características amplamente associadas ao espinafre - dando ênfase aos aspectos visuais – como a cor, que enfatiza a idéia de alimento fresco e natural – por meio da ilustração imagética.

Você sabia que os dois têm a mesma quantidade de ZINCO*?

AdeS tem os benefícios da soja mais zinco, que ajudam no crescimento e desenvolvimento.

Só AdeS é soja e muito mais.

*1 maço de espinafre (200g) contém a mesma quantidade de zinco que 200ml de AdeS.
Os perfis nutricionais dos alimentos comparados são iguais, apenas para zinco.
É recomendado que o consumo de AdeS esteja associado a uma alimentação equilibrada e a hábitos de vida saudáveis.

Nas reportagens, os elementos paralingüísticos também são bastante relevantes na condução do sentido, pois as fotografias, gráficos, ilustrações, etc. são utilizados para complementar o dito, servindo a fins diversos, a depender da linha editorial do veículo de comunicação e/ou das intenções do repórter. No exemplo a seguir, a fotografia ilustra a opção do veículo de comunicação em abordar que, apesar da grande repercussão gerada pela nomeação do novo ministro do meio ambiente, Carlos Minc, e das constantes afirmações do governo Lula de que o desmatamento na floresta amazônica havia diminuído nos últimos anos, as medições feitas por satélite apontam que o desmatamento na Amazônia voltou a crescer.

Muita retórica, pouca ação

O ministro faz show e desmatamento na Amazônia se aproxima do recorde

Nos últimos três anos, a tendência de queda nos índices de desmatamento na Amazônia foi alardeada como um feito da gestão ambiental do governo Lula. Na semana passada, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) confirmaram o que já se antecipava desde o início do ano: a derrubada de árvores voltou a crescer com força total. Embora ainda faltem três meses para a divulgação do índice relativo a 2008, as medições já apontam para um aumento de 17% no desflorestamento em relação ao ano passado. A área atingida chega a 5 850 quilômetros quadrados, o equivalente a quatro vezes o município de São Paulo. Considerando-se que o período de julho a setembro é justamente aquele em que mais se desmata, pois a escassez de chu-

Corte de árvore na floresta: é difícil fazer cumprir a lei de preservação

PAULO WHITAKER/REUTERS



LIMA, Roberta de Abreu. *Revista Veja*, edição 2064 – ano 41 – nº 23,11 de junho de 2008, p. 17.

A fotografia é usada na reportagem também para reforçar a opinião da jornalista de que o governo brasileiro é ineficiente no combate ao desmatamento da floresta amazônica. Prova disso é a legenda que acompanha a imagem: “Corte de árvore na floresta: é difícil fazer cumprir a lei de preservação”. Associada à

manchete “Muita retórica, pouca ação” e ao *lead* “O ministro faz show e desmatamento na Amazônia se aproxima do recorde”, a fotografia serve como argumento para a crítica que será feita na reportagem: a nomeação do ministro gerou muita mídia, porém efetivamente não ajudou a diminuir o desmatamento.

Certamente uma análise pormenorizada dos textos supracitados levar-nos-ia a mais conclusões a respeito da associação verbo-visual que ocorre em alguns gêneros textuais que circulam em nosso meio, porém, para nós, as reflexões até aqui feitas já são suficientes, pois elas servem para comprovar que não se pode mais polarizar oralidade e escrita, como faziam os expoentes da grande divisão. Ademais, esses textos foram compilados para exemplificar que os elementos paralingüísticos não estão presentes apenas nos gêneros orais, mas também nos escritos, e que os efeitos de sentido que surgem da leitura de textos, independentemente da modalidade de sua materialização, seja ela oral ou escrita, dependem do contexto, da situação discursiva, pois o sentido é sempre mediado, compartilhado por interlocutores situados sócio-histórico e culturalmente.

Marcuschi (2001), ao defender o novo modelo de letramento, afirma que o estudo das relações entre oralidade e escrita, bem como da relevância social dessas modalidades lingüísticas, deve ser sempre vinculado a aspectos etnográficos, pois o letramento sempre ocorre numa estreita relação com a cultura. Por essa razão, compreender o letramento implica compreender as funções da língua oral e da escrita numa certa sociedade, as razões e circunstâncias de seus usos, visando, segundo Marcuschi (2001, p. 36 e 36) à:

[...] relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante.

Dessa forma, esse novo modelo de letramento supera mitos que, em outras concepções, permearam a relação fala e escrita. Hoje já não se concebe a escrita como uma representação da fala, nem se admite a idéia de que a fala seja primária e a escrita secundária. Tampouco se pode admitir que grupos humanos que privilegiam a oralidade - como modalidade da língua para desenvolvimento, preservação e transmissão de saberes - sejam culturalmente e cognitivamente

menos desenvolvidos que aqueles que privilegiam a escrita. Na verdade, essa é uma questão definida historicamente, devido às características sócio-culturais e políticas das sociedades humanas.

2.2 Práticas sociais de letramento: o uso da oralidade no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC

As práticas sociais de letramento demonstram que as classes populares possuem meios próprios de expressão e, através deles, podem entender e se fazer entender. Tais meios são, ainda, em grande parte, os tradicionais, tais como a literatura oral, com os cantadores, os contadores de histórias e anedotas, as narrativas míticas, etc.; a conversação dos caixeiros viajantes, dos choferes de caminhão e as tentativas de seduzir o cliente, efetuadas pelos vendedores ambulantes, que se dão, de forma proeminente, por meio da oralidade.

Um exemplo de práticas de letramento tipicamente orais pode ser verificado nas histórias contadas por seringueiros acreanos, que vivem em comunidades distantes dos centros urbanos e que, apesar do pouco contato com a escrita, desenvolvem histórias míticas como forma de interpretar a realidade. Essas histórias possuem coerência discursiva e revelam o modo como esses seres humanos entendem o mundo que os cerca.

Por viverem em comunidades isoladas dos centros urbanos, muitos seringueiros preservam seus saberes única e exclusivamente através da oralidade. Em trabalho intitulado *As lendas da floresta contadas por seringueiros acreanos*, as pesquisadoras Márcia Verônica Ramos de Macedo Sousa e Meyrelele Ramos de Macedo (2007) reuniram em livro vários relatos míticos preservados pelo homem da floresta através da oralidade. Os mitos reunidos nesse livro são narrativas fantásticas, preservadas e repassadas através da linguagem oral, exemplos de gêneros textuais orais que serviram para a interpretação simbólica do mundo.

De forma análoga, os adeptos do candomblé também preservam e resguardam seus saberes e crenças por meio da linguagem oral. O candomblé é uma religião de origem africana com forte tradição oral. Os conhecimentos, preceitos, rituais, a fé e os mitos que fazem parte do imaginário coletivo do povo-de-

santo são transmitidos e preservados através da oralidade. Além disso, a língua falada serve para proteger os terreiros contra a visão de fora, numa sociedade religiosa que se acostumou – devido à imposição da religião católica durante os anos de escravidão no Brasil – a resguardar seus saberes para conservar a tradição e preservá-la da influência da cultura européia.

Os terreiros de candomblé – por questões políticas e culturais – rejeitam a escrita e, para legitimar sua fé, recorrem à oralidade, aspecto herdado das culturas que os originaram na África, continente que até hoje possui sociedades ágrafas. Nos terreiros, a língua oral identifica os grupos, pois os dialetos são marcas distintivas da religiosidade dos filhos-de-santo, serve para doutrinar e ocultar segredos, determinando as relações entre os adeptos e os sujeitos de fora.

As elaborações lingüísticas orais, nos terreiros de candomblé, são construídas conforme as especificidades dos atos comunicativos, revelando que a oralidade, assim como a escrita, possibilita a construção de textos coesos e coerentes, estruturados, planejados, nos diversos gêneros discursivos dos quais a comunidade religiosa precisa para se manter. Por esse motivo, o candomblé exemplifica que a fala - prática discursiva situada no plano da oralidade – também pressupõe autoridade e legitimação.

Considerando que, para alguns grupos humanos, a linguagem oral é o meio proeminente de intercâmbio lingüístico, faz-se necessário refletir sobre a evolução social e econômica, que criou condições que influem diretamente para a dificuldade de entendimento dos nossos dias. Dessa forma, é preciso pensar no desenvolvimento das cidades, uma vez que, nas sociedades ocidentais, as cidades são fortemente grafocêntricas.

Na cidade, as formas de comunicação se expandiram, de forma a suprir as necessidades de compreensão e entendimento entre os sujeitos que convivem em espaços híbridos, de contradições, em que a “ modernidade ” dos prédios, avenidas e luzes gera, no imaginário coletivo, uma visão dual sobre campo e cidade: o primeiro estaria vinculado ao atraso, refletindo um jeito quase medieval de vida; já a segunda representaria o progresso, o desenvolvimento, as ressignificações da vida no mundo industrializado.

No ambiente urbano, o homem atua num *lócus* fortemente influenciado pela escrita ortográfica, uma vez que a linguagem verbal escrita serve de instrumento de

legitimação do poder, que se instaura para garantir as posições hierárquicas “imprescindíveis” à organização social em ambientes urbanos. Vale ressaltar que todo ato comunicativo pressupõe a autoridade acumulada pelo sujeito do discurso, pois o discurso ultrapassa a simples referência a “coisas”, ele existe além da mera utilização das letras, palavras e frases, não podendo ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. Além disso, são raros os casos de uso ingênuo de uma língua, principalmente quando se faz uso do código verbal escrito.

Nesses termos, torna-se vital pensar no fenômeno da migração campo cidade, porque, devido à carência de melhores condições de vida no campo, o homem vem para a cidade tentar sobreviver, somando-se ao número de desempregados que engordam as fileiras de necessitados na busca de trabalho e sustento com dignidade para ele e sua família. Por questões de sobrevivência, a criatividade e o senso de humor auxiliam na formação de um modelo de comunicação, paralelo ao oficial, dentro de uma sociedade que se caracteriza por relações interpessoais determinadas pela lógica capitalista da competição.

Para melhor argumentar sobre a importância da oralidade no desenvolvimento de atividades profissionais no comércio popular de Rio Branco-AC, elegemos dois exemplos observados durante nossa pesquisa de campo: os vendedores ambulantes de CDs e DVDs e dois comerciários que trabalham em estabelecimentos comerciais situados no centro de comércio popular da cidade, próximo ao terminal urbano. Esses últimos são dois vendedores de sorvetes e derivados, que trabalham para as sorveterias *Milk Shake* e *Ponto do Sorvete*. Esses estabelecimentos localizam-se ao lado do terminal de ônibus, num espaço em que há uma grade de separação entre essas sorveterias e o público que transita pelo terminal. Por essa razão, os referidos vendedores precisam usar a linguagem oral para atrair parte da clientela, que encontra um obstáculo físico entre o espaço interno do terminal e as sorveterias em questão.

Sobre o primeiro caso são expostas observações realizadas pelo pesquisador, sem a colaboração direta dos sujeitos pesquisados, pois os referidos comerciantes não permitiram ser entrevistados, nem autorizaram a gravação de seus diálogos com os clientes, por receio do caráter de ilegalidade que essa

atividade profissional acarreta. Com o segundo exemplo, analisaremos meia hora de gravação, realizada no dia 17 de novembro de 2008 durante o expediente de trabalho de dois vendedores das sorveterias supracitadas, que são concorrentes e disputam o cliente “no grito”.

Antes, porém, é relevante salientar que os vendedores costumam utilizar a comunicação oral, de forma criativa, para atrair compradores e se distinguirem dos concorrentes. Para isso, empregam gêneros discursivos orais para divulgar seus produtos, utilizando estratégias típicas da publicidade: a propagação das qualidades do produto comercializado, a persuasão do cliente e a apresentação daquilo que os diferencia dos concorrentes. Esses gêneros orais são muito importantes para a sobrevivência de um negócio popular, pois é dessa forma que uns se diferenciam dos outros, já que a concorrência, muitas vezes, possui os mesmos produtos, com preços iguais e divide o mesmo espaço, que é público.

No centro de Rio Branco, capital do Acre, os vendedores ambulantes de CD e DVD disputam o cliente no mesmo espaço. Eles usam a oralidade para burlar a fiscalização, já que comercializam produtos ilegais, e para atrair a clientela. É comum, para aqueles que transitam pelo centro da cidade, flagrar esses vendedores sendo avisados, através do grito, que os fiscais da prefeitura estão chegando. Quando isso acontece, esses trabalhadores “clandestinos” recolhem suas mercadorias e fogem da fiscalização. Dessa forma, além de servir de alerta para a ação dos fiscais da prefeitura, a linguagem oral viabiliza a comercialização dos produtos, possibilitando a sedução e a conquista da clientela.

Embora, hoje em dia, o aumento de vendedores ambulantes tenha crescido bastante, essa é uma atividade muito antiga e já estudada há muito, com outro enfoque, evidentemente. É por meio desses veículos e agentes que as camadas populares organizam uma consciência comum, preservam experiências, encontram educação, recreio e estímulo, dão expressão aos seus pendores artísticos e, afinal, fazem presentes à sociedade oficial as suas aspirações e as suas expectativas, além de se inserirem na sociedade e na rede de trabalho, mesmo que informal.

Na contemporaneidade, em todos os meios onde existem ambulantes vendendo suas mercadorias, nota-se que eles sempre utilizam a criatividade para atrair a atenção do consumidor, assim como para despertar a atenção sobre si e também sobre o produto. São características peculiares de um povo que utiliza a

linguagem cultural no desenvolvimento e estabelecimento de novos caminhos, considerando as raízes históricas. É o que fazem os vendedores das sorveterias *Milk Shake* e *Ponto do Sorvete*, que buscam incessantemente chamar a atenção dos interlocutores, anunciando, através da linguagem oral, os produtos com os quais trabalham.

*Sorvete, água mineral, milk shake, cartão para celular e orelhão é com o Éder da sorveteria Milk Shake. / H2OH aí oh geladinha, para refrescar o seu dia.*⁴

*Olha o sorvete, água mineral, cartão para celular e orelhão. É aqui mesmo, viu. / Sorvete, sorvete, sorvete, de novo. / Sorvete, irmão, água mineral, cartão é aqui mesmo, oh. / Diga moço, sorvete, água...? / Loira, sorvete é aqui mesmo. / Sorvete, meu patrão... / Bora, Salsicha, sorvete, água, cartão...? / Dois shakes de chocolate de três.*⁵

Os trechos supratranscritos exemplificam a forma criativa como os vendedores populares usam a língua oral para chamar a atenção do consumidor, tentando seduzi-lo e persuadi-lo a adquirir um produto. Trata-se de um uso lingüístico centrado na necessidade de conquistar a clientela, ou seja, de despertar a atenção do consumidor para a mensagem, que é um dos objetivos primeiros de qualquer ato de criação de busca de público, de consumidor. Se a mensagem não for vista e consumida, não será eficaz, evidentemente; isto é, não poderá desempenhar o seu papel de agente comercial ao serviço do ambulante e até mesmo da mercadoria.

No caso dos vendedores de sorvetes e derivados em voga, as tentativas de conquistar o cliente geram, eventualmente, situações hilárias, como a simulação de brigas:

Vendedor da Sorveteria Ponto do Sorvete: - Sou eu, fui eu que falei com ela, bicho.

Vendedor da Sorveteria Milk Shake: - Nada bicho, a mulher falou comigo primeiro.

Vendedor da Sorveteria Ponto do Sorvete: - Vai brigar, vai brigar...

Vendedor da Sorveteria Milk Shake: - Deixa disso...

⁴ Gêneros discursivos orais desenvolvidos pelo vendedor da sorveteria *Milk Shake*, entre 11:00 h e 11:30 h do dia 17 de novembro de 2008.

⁵ Gêneros discursivos orais desenvolvidos pelo vendedor da sorveteria *Ponto do Sorvete*, entre 11:30 h e 12:00 h do dia 17 de novembro de 2008.

*Vendedor da Sorveteria Ponto do Sorvete: - Solta o braço da mulher.*⁶

Como podemos notar, a partir da leitura dos trechos citados, os referidos vendedores chegam a disputar o contato físico com a cliente, para garantir a conclusão do processo de venda antes iniciado. Nota-se também que eles encaram com bom humor a dura concorrência, que, apesar de adversária, é feita por um companheiro de trabalho, com o qual tecem laços de amizade. Constatamos, a partir dos trechos citados, que o dia a dia dos que estão nas ruas apresenta-nos um show de criatividade, expressão comunicativa e uma satisfação em realizar este labor.

Quando a referência é o trabalho dos ambulantes, pode-se pensar na criatividade de comunicação como alternativa para desenvolver e sustentar um ofício extremamente massacrante, visto que, em muitos casos, o ambulante tem que transportar para casa a mercadoria e trazer logo cedo para mais uma jornada de trabalho. No entanto, os vendedores ambulantes de CDs e DVDs do centro da capital acreana sustentam um silêncio incomum à tradição comercial popular brasileira, que é notoriamente conhecida pelo uso da linguagem oral como forma de atrair seus clientes e pelo barulho que provocam o conjunto de vozes que entoam versos, canções e anedotas para despertar a atenção dos passantes.

Os vendedores ambulantes de CDs e DVDs do centro da capital acreana agem com discrição, tentando chamar atenção apenas dos clientes, para não atrair os fiscais da prefeitura ou os agentes da polícia militar; evitando, portanto, fazer divulgações dos seus produtos em voz alta. Por essa razão, optam por convencer os clientes através do diálogo face a face, evitando fazer divulgações ou propagandas de seus produtos. Durante pesquisa de campo, realizada em 20 de outubro de 2008, deparamo-nos, mais uma vez, com a resistência desses vendedores em nos conceder entrevista ou permitir gravação de seus diálogos com os clientes. Fato esse que nos foi explicado da seguinte forma:

Vendedor ambulante: Não dá pra gente responder ao seu questionário porque não podemos tirar a atenção do nosso trabalho.

Pesquisador: Ah, vocês precisam ter cuidado com os fiscais. É isso?

⁶ Trechos da gravação realizada entre 11:30 e 12:00 do dia 17 de novembro de 2008.

Vendedor ambulante: Se fossem apenas os fiscais era bom, mas agora eles mandam os policiais, que levam todas as nossas mercadorias.

Pesquisador: Mas as perguntas que vou fazer não vão prejudicar vocês. As respostas serão utilizadas para a minha pesquisa de mestrado.

Vendedor ambulante: Não posso. Esse aqui nem é o meu trabalho, é só um bico.⁷

Nota-se, a partir do que foi anteriormente exposto e do trecho do diálogo transcrito, que o medo determina as formas de expressão dos vendedores ambulantes de CDs e DVDs do centro da capital acreana, que limitam suas práticas discursivas à materialização do diálogo face a face, uma das formas mais tradicionais de intercâmbio lingüístico entre os seres humanos. Esse fator prejudica, no âmbito das atividades profissionais, o desenvolvimento de outras práticas de letramento, tanto orais como escrita, pelos referidos ambulantes.

Essa constatação revela que os usos lingüísticos desses vendedores divergem das práticas discursivas geralmente desenvolvidas pelos demais ambulantes, que geralmente, para compor seu trabalho de vendas, desenvolvem estratégias lingüísticas de comercialização, com o objetivo de garantir a sustentabilidade de seus negócios. É comum, por exemplo, o ambulante usar a linguagem oral com criatividade, para manter-se competitivo, revelando as formas de expressão de sujeitos que aprenderam a construir sentidos por meio da oralidade, demonstrando, assim, seu letramento, que, muitas vezes, não se manifesta sob a forma de uma escrita “erudita”, mas num diálogo intenso com a cultura popular.

Os gêneros orais geralmente desenvolvidos pelos vendedores ambulantes – com exceção daqueles que comercializam CDs e DVDs no centro de Rio Branco-AC - dão conta de aspectos básicos que garantem a publicidade e a comercialização de seus produtos. É por meio da oralidade que eles apresentam a mercadoria, fazem indicações segundo critérios subjetivos e tentam persuadir os clientes, para que efetuem a compra. Também por meio da linguagem oral esses ambulantes costumam revelar seus dotes artísticos, fazendo emergir traços da cultura e do folclore brasileiro.

Os comerciários das sorveterias *Milk Shake* e *Ponto do Sorvete*, no que diz

⁷ Trecho de diálogo entre o pesquisador e um vendedor ambulante de CDs e DVDs que trabalhava próximo à loja Mil Presentes, no calçadão do centro de Rio Branco-AC. As falas foram transcritas

respeito ao uso da linguagem oral como forma de expressão, atuam de maneira oposta aos ambulantes que vendem CDs e DVDs no centro de Rio Branco, pois exploram vários gêneros do discurso para desenvolverem suas atividades profissionais: criam frases para divulgar os produtos, conversam com os clientes, conversam com os vendedores que trabalham no interior do estabelecimento comercial, fornecem informações sobre preços e produtos, além de tentarem persuadir a clientela, tentando conquistá-la, haja vista que o concorrente está ao lado e também disputa o cliente “no grito”.

A atuação dos vendedores de sorvete em questão assemelha-se às estratégias de comercialização de feirantes que trabalham nas grandes feiras da região Nordeste do Brasil, como a de Caruaru-PE, na qual é bastante comum encontrarmos vendedores que dialogam com o repertório cultural do povo brasileiro ao criar, de forma coletiva, textos de divulgação que abarcam os saberes acumulados pela sabedoria popular, criando, às vezes, quadrinhas e versos, ou incorporando aos já existentes palavras, entonações e gestos novos, de forma a interferir na criação original, para compor uma espécie de paródia que esteja a serviço de seus interesses comerciais. Por essa razão, os usos lingüísticos espontâneos dos vendedores em pauta revelam traços importantes da interação verbal realizadas por sujeitos que encontram, no ambiente de trabalho, condições e estímulo para desenvolver a comunicação oral.

2.3 Práticas sociais de letramento: o uso da escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC

Edith Pimentel Pinto (2001, p. 11 e 12) afirma, no livro *O português popular escrito*, que os usos populares da língua escrita são geralmente influenciados por uma finalidade utilitária, ou seja, que a escrita serve a um objetivo prático, geralmente imediato, entendido por nós como modalidade lingüística propiciadora de interações verbais populares, desvinculadas das normas canônicas do português, para atender às necessidades de comunicação que se instauram na dinâmica da vida cotidiana. Todo ser humano – independente do nível de escolaridade, das

conforme foram pronunciadas, sem alterações ortográficas, fonéticas ou sintáticas.

condições sociais, econômicas, históricas e culturais em que está inserido – necessita estabelecer intercâmbios lingüísticos com os seus pares. Para isso, pode fazer uso da oralidade, que não exige, em situações informais, o domínio das tecnologias do ler e do escrever, ou da escrita, que depende da forma (autônoma ou não), através da qual o sujeito estabelece interação com o código verbal escrito.

Os usos populares da língua escrita revelam, de forma mais saliente, as condições históricas, lingüísticas e sociais envolvidas nos atos de produção textual realizados com a escrita. Nessa perspectiva, as práticas escritas incorporam traços significativos da variação lingüística que o falante domina. É uma incorporação espontânea, típica de eventos de letramento que se desenvolvem socialmente, com pouca ou nenhuma influência dos saberes formais valorizados pela e na escola.

O português Popular Escrito (PPE), segundo Pinto (2001, p.12), opõe-se ao culto, pois representa as formas da língua desenvolvidas por sujeitos de instrução primária, com formação elementar completa ou incompleta, que obtêm informações de diversas maneiras e, em alguns casos, de forma presumida, em razão das circunstâncias socioeconômicas em que se inserem. Essa afirmação é coerente com a análise que pretendemos realizar nesta parte do nosso trabalho de pesquisa, contudo faz-se necessário interpretá-la, à luz dos estudos lingüísticos contemporâneos, para não incorrerem numa visão preconceituosa de língua, na qual o popular seria o lugar do erro, e o culto, o da lógica e do acerto.

Nesses termos, concordamos com Edith Pimentel Pinto (2001) no que diz respeito à espontaneidade do Português Popular Escrito e ao seu distanciamento das normas ensinadas na escola. Contudo, não reduzimos a complexa variedade do português brasileiro a duas categorias, culto e não-culto; tampouco relacionamos a norma culta à norma padrão, pois, assim como Silva (2004), estabelecemos diferença entre a norma padrão – conjunto de regras que prescrevem o "bom" uso da língua, espelhando-se nos clássicos das literaturas portuguesa e brasileira – e as normas cultas – que são várias, pois representam as variantes lingüísticas utilizadas pelos falantes com maior nível de escolaridade, mas que, embora apresentem desvios menos salientes que as normas populares, não são representações fiéis da norma padrão.

Ataliba Castilho (2005), no texto *Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna*, afirma que há um conceito amplo e um conceito restrito de

norma. Em sentido amplo, a norma é entendida como fator de coesão textual; em sentido restrito, corresponde aos usos e aspirações da classe social de prestígio. Para Castilho (2005), a norma culta rege a modalidade da língua utilizada pelos componentes das classes sociais de prestígio, que, na tentativa de conservar a língua, tentam aproximar seus falares do padrão da gramática normativa; e as normas populares surgem da espontaneidade dos falares das classes de pouco prestígio social.

Há autores, como Rosa Virginia Mattos e Silva (2004), que diferenciam norma padrão de normas cultas. A norma padrão seria aquela preconizada pela tradição escolar e idealizada pelos estudos gramaticais. As normas cultas representam os falares dos indivíduos escolarizados, por isso existem diversas normas cultas: a dos professores, médicos, advogados, engenheiros etc.

Marcos Bagno, em *A língua de Eulália* (2006, p.36), estabelece comparações entre o português não-padrão e o padrão. Segundo esse autor, o primeiro é natural, transmitido, apreendido, funcional, inovador, estigmatizado, marginal, influenciado pela tradição oral, possui tendências livres e é falado pelas classes dominadas. Já o segundo é artificial, adquirido, aprendido, redundante, conservador, prestigiado, oficial, influenciado pela tradição escrita, possui tendências refreadas e é falado pelas classes dominantes.

A partir da reflexão dos conceitos de normas lingüísticas, vemos que o Português Popular Escrito revela a forma como as classes populares interagem com a escrita. Dessa interação, surgem gêneros discursivos marcados pelas especificidades das interações verbais realizadas pelas classes sócio-cultural e economicamente menos privilegiadas, que revelam as práticas operacionalizadas por esses falantes para interagir verbalmente. Por essa razão, não devemos admitir idéias preconceituosas sobre essas práticas lingüísticas, e sim direcionarmos nossos olhares para o entendimento delas, a fim de reafirmar o fenômeno da variação lingüística, que é uma característica de qualquer língua viva.

Nessa perspectiva, direcionamos o nosso olhar para o português escrito nos letreiros do comércio popular de Rio Branco. Através da pesquisa realizada – observação direta, com registro fotográfico, para posterior análise – teceremos aqui reflexões acerca de algumas características do português não-padrão que podem ser visualizadas nos letreiros em questão, através de um posicionamento etnográfico

que busca analisar os usos populares da escrita no comércio do centro da cidade, para ratificar a relevância social das práticas de letramento que se desenvolvem à margem da escola, que, em muitos casos, são ignoradas pelas instituições formais onde o ensino-aprendizagem da língua materna é realizado.

Para concretizar essa análise, abordaremos três das características mais salientes observadas nos gêneros discursivos coletados: o aspecto da funcionalidade (BAGNO, 2006, p. 36) ou da utilidade (PINTO, 2001, p.12 e 13), que revela a finalidade utilitária para a qual o sujeito faz uso da língua, ou seja, a intenção imediata do produtor do discurso; as marcas lingüísticas dos textos que revelam as variantes usadas e o nível de letramento dos sujeitos do discurso; por fim, as formas de organização do discurso, isto é, os aspectos concretos de materialização do discurso, que permitem observar os traços lingüísticos estruturais dos gêneros em questão (formas do discurso).

No que se refere à funcionalidade ou utilidade dos gêneros discursivos que se prestam à divulgação ou propagação de serviços e produtos, vê-se que, no comércio popular de Rio Branco, a língua escrita serve, sobretudo, para informar, prevalecendo a função informativa da linguagem. Existe, portanto, uma diferença essencial entre a função da linguagem predominante nos letreiros do comércio popular da capital acreana e aquela que predomina nos discursos publicitários tradicionais, a apelativa ou conativa, que visa convencer, persuadir o consumidor. Por essa razão, os letreiros analisados são referenciais e revelam a intenção de informar os passantes sobre:

- As especificidade do negócio, ou seja, as mercadorias comercializadas ou os serviços prestados;⁸



⁸ Nos três primeiros letreiros desse item há desvios salientes da norma padrão que serão analisados mais adiante, quando discorrermos sobre a variante lingüística na qual se materializou o discurso.



- Indicar preços de produtos ou serviços;



- Anunciar a venda de um produto, mesmo que esse produto não faça parte do rol de mercadorias que o comerciante normalmente comercializa;



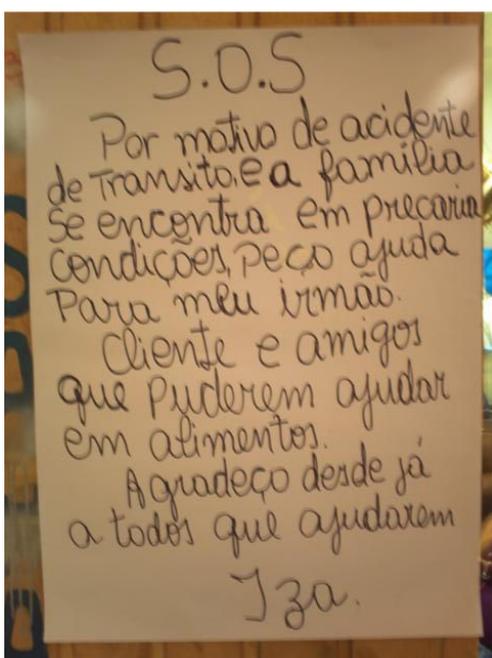
- Anunciar promoções;



- Conquistar o cliente, por meio de uso frases de impacto, que salientam supostas qualidades do estabelecimento comercial;



- Pedir ajuda ou dar informações diversas.



Nesses letreiros, alguns feitos de forma improvisada, com materiais diversos, torna-se saliente a necessidade do locutor (produtor das mensagens) de estabelecer comunicação com os interlocutores (passantes eventuais, possíveis clientes, etc.), a fim de conquistar o comprador (placas que anunciam mercadorias, serviços e preços), seduzir o passante (letreiros que divulgam supostas qualidades dos estabelecimentos), informar aos clientes (placas que indicam horário de almoço e de

funcionamento, etc.) e até mesmo pedir ajuda financeira (letreiro em que a vendedora solicita ajuda para um parente enfermo). Em todos esses casos, o uso da escrita dá-se por uma necessidade pragmática, utilitária, daí a formatação de textos breves, sintéticos, reduzidos ao que é essencial, pois, segundo Edith Pimentel Pinto (2001, p.28):

As manifestações escritas de particulares ou pequenos comerciantes, com vista à comunicação com o público, um público indiferenciado, constituído por passantes ocasionais, são lingüisticamente econômicas, dispensando tudo o que seja acessório ao núcleo da mensagem. Centram-se nas necessidades, reclamos e interesses do anunciante, sem qualquer menção explícita à pessoa do destinatário.

Dessa forma, podemos afirmar que uma das características do Português Popular Escrito presente nos letreiros do comércio popular de Rio Branco é a economia lingüística, que resulta em objetividade e síntese da linguagem, que se centra nos interesses imediatos do divulgador: seduzir, conquistar e disputar o cliente, para vender um produto ou prestar um serviço.

Outro aspecto do português não-padrão, presente nas placas de divulgação do comércio popular do centro de Rio Branco, diz respeito à influência da linguagem oral na modalidade escrita do português popular. Essa influência revela-se através da presença de elementos e/ou construções lingüísticas típicas da variedade oral da língua que a comunidade de falantes domina. Confira o exemplo:



O uso lingüístico materializado no letreiro acima diverge das normas do português padrão, pois o produtor do texto segue regras próprias da linguagem oral

popular para fazer a flexão do verbo. Neste caso, ele indetermina o sujeito da ação de “amolar”. Se seguisse os padrões da gramática normativa, a flexão deveria ser outra, pois o verbo deveria concordar em número e pessoa com o sujeito paciente, que é alicates (Amolam-se alicates). Nota-se, então, uma interação com a escrita – letramento social – divergente do tipo de letramento pretendido pela escola, que valoriza as regras do português padrão.

No entanto, não é a influência da oralidade que ocasiona o maior número de desvios da norma padrão. Nos letreiros analisados, nota-se que as disparidades em relação às regras da gramática normativa do português brasileiro ocorrem, em maior número, nos aspectos gráficos de elaboração dos anúncios. Uma provável causa desse fato pode ser atribuída ao complexo sistema fonético-fonológico da língua, que gera complicações ortográficas. No português popular escrito, essas complicações são mais salientes, pois, muitas vezes, o produtor da mensagem não domina as convenções ortográficas da língua padrão.

Vale ressaltar que, embora representem desvios da norma, as inadequações gráficas representam apenas questões superficiais do texto, ou seja, não comprometem o entendimento da mensagem. No exemplo a seguir, por exemplo, o sentido dúbio do discurso não se deve ao desvio de grafia na palavra “concerto”, e sim à forma de organização do discurso, pois não há unidade de sentido, já que o produtor da mensagem não se preocupou em relacionar, de forma coerente, as palavras.



Como se pode ver, a grafia da palavra “concerto” diverge da norma padrão “conserto”. No português padrão, concerto equivalente à apresentação musical, e

conserto, a fazer reparos, consertar. Como a intenção do produtor dessa mensagem é informar que faz reparos em celulares, se ele tivesse seguido a norma, escreveria a palavra com a consoante “s” e não com “c”. A opção pela letra “c” revela um traço típico da linguagem popular escrita: a hesitação na escolha das grafias de c, ç, s, ss, z, j e g:

Um traço geralmente comum a qualquer tipo de PPE é a hesitação na escolha das grafias de c, ç, s, ss, z, j, g (note-se que não se documentou confusão entre x/z, x/ch – o que não exclui a possibilidade de tal ocorrência. (PINTO, 2001, p. 16)

Essa hesitação no uso de algumas letras pode ser notada também no anúncio de uma lanchonete sobre um dos tipos de alimento que comercializa. Na placa em questão, a palavra misto foi grafada com a letra “x”, grafia que diverge da norma padrão:



Essa inadequação à ortografia oficial do português brasileiro pode ter sido influenciada pela dificuldade de associação entre letras (grafemas) e fonemas, pois, na língua portuguesa, a representação de fonemas em letras não é perfeita, visto que o número de fonemas que os falantes conseguem produzir é maior que o número de letras que foi criado para rerepresentá-los. Ademais, as divergências entre oralidade e escrita não provêm apenas de problemas de representação de fonemas em grafemas, pois outras questões – como relações de poder, hegemonias sociais, políticas e geográficas, aspectos etimológicos, conservadorismo lingüístico, etc. - influenciam a ortografia oficial do português brasileiro.

[...] as diferenças entre a fala e a escrita não se esgotam nem têm seu aspecto mais relevante no problema da representação física (grafia x som), já que entre fala e escrita medeiam processos de construção diversos. (MARCUSCHI *apud* FÁVERO, 2005, p. 70)

É saliente também, em alguns letreiros analisados, a desobediência às regras de acentuação gráfica dos vocábulos. No letreiro a seguir, as palavras “assistência” e “técnica” foram grafadas sem os respectivos acentos gráficos indicadores de tonicidade. Talvez os produtores desses anúncios desconheçam as normas de acentuação gráfica da língua portuguesa, que são muitas, por isso geram confusões e dúvidas quanto à grafia adequada das palavras. Provavelmente, na linguagem oral, o mesmo produtor da mensagem indique corretamente a sílaba tônica do vocábulo, pois são palavras que não geram problemas de prosódia.

Portanto, o fato de grafar essas palavras em desacordo com a norma padrão indica que o letramento social desenvolvido pelo sujeito diverge do tipo de letramento pretendido pela escola, mas não o impede de usar a escrita para fins de interação social.



A análise dos letreiros do comércio popular do centro de Rio Branco comprova que o português falado ou escrito no Brasil apresenta várias diferenças se comparado à norma padrão. Isso se justifica pelo caráter dinâmico da língua, que recebe influência de diversos fatores – tempo, espaço geográfico, classe social, aspectos culturais, econômicos e níveis de escolaridade, etc. Esses fatores causam transformações no léxico, na morfologia e na sintaxe da língua. Essas mudanças são facilmente perceptíveis quando se busca analisar os usos sociais da escrita, que são reveladores dos modos como as classes populares interagem com a escrita, num tipo de letramento que, em muitos casos, diverge daquele pretendido pela escola.

Vale ressaltar que as práticas sociais de letramento, principalmente aquelas desenvolvidas pelas classes populares, não descaracterizam a língua. Ao contrário, elas são marcas da riqueza lingüística do nosso idioma, reveladoras de características inerentes a qualquer língua: a capacidade de evolução e adaptação à realidade dos falantes.

No que se refere às formas do discurso, observamos características de diferentes gêneros nos letreiros analisados, tais como anúncios, avisos, cardápio, correspondência informal, dentre outros. Em todos os casos, a necessidade de interação social influenciou a seleção dos gêneros do discurso. A materialização dos mesmos foi respaldada pelas nuances culturais e sociais do contexto em que esses falantes se inserem e determinada pela variante lingüística que eles dominam, revelando, portanto, a íntima relação entre língua e sociedade.

Dessa forma, os letreiros do comércio popular de Rio Branco-AC demonstram que há variadas maneiras de interagir socialmente através da língua escrita e que, mesmo os indivíduos que não dominam a norma padrão, desenvolvem práticas de letramentos reveladoras de suas condições históricas, sociais, culturais e educacionais. Por essa razão, essas práticas de escritas revelam o conhecimento lingüístico da comunidade de falantes e representam os usos da língua escrita incorporados pelos sujeitos nas redes sociais de pertencimento, ou seja, no contexto social do qual fazem parte.

3. PRÁTICAS DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO COMÉRCIO POPULAR DO CENTRO DA CIDADE DE RIO BRANCO-AC

Do ponto de vista lingüístico e sob a perspectiva do usuário, afirma Mollica (2007, p. 11 e 12), os saberes sobre a língua, apreendidos dentro e fora da escola, devem ser interpretados conforme as especificidades de construção desses conhecimentos, pois as aprendizagens lingüísticas intra e extra-escolares são assimiladas de maneiras diferentes. Por essa razão, devem ser consideradas – sob perspectivas distintas, porém complementares - quando pensamos em educação.

De forma análoga, Magda Soares (2004, p. 111) enfatiza que há uma grande variabilidade de eventos e práticas de letramento, talvez por isso se possa falar de letramentos escolares e letramentos sociais. Além disso, essa autora defende a idéia de que os letramentos são sempre situados, ou seja, realizam-se em condições espaciais e temporais específicas, portanto são dotados de especificidades que os distinguem, “embora sempre imersos em processos sociais mais amplos; [...]” (SOARES, 2004, p. 111).

Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 21), no capítulo inicial do livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, considera letramento como assimilação sócio-histórica das habilidades de leitura e escrita em contextos informais, para fins de interação social. Nessa perspectiva, esse autor dialoga com a noção de letramentos sociais, defendida por Soares (2004), e com a distinção de Mollica (2007) entre saberes lingüísticos formais, que são fomentados pela escola, e conhecimentos lingüísticos sociais, que são suscitados através da participação do sujeito em práticas dialógicas de leitura e escrita desenvolvidas no meio social em que vivem (tanto em atividades ligadas ao trabalho, como naquelas relacionadas ao lazer, religião etc.).

Ao discorrer sobre educação lingüística, Marcos Bagno (2002) apropria-se do conceito de letramento defendido por Soares (1999), defendendo o caráter social desse tipo de aprendizado. Segundo esses autores, letramento não é condição apenas de quem sabe ler e escrever, mas de quem interage socialmente, através das práticas de leitura e escrita que circulam no meio onde vive. Como se pode notar, ambos valorizam os significados sociais atribuídos pelos sujeitos às

habilidades de ler e escrever, haja vista que é pouco relevante, do ponto de vista educacional e lingüístico, dominar as tecnologias do ler e escrever sem utilizá-las em práticas nas quais essas habilidades sejam essenciais para a inclusão social do sujeito.

Bagno (2002, p. 54-58) associa letramento à noção de gêneros textuais, uma vez que, na opinião desse pesquisador, a aprendizagem da língua (fenômeno social) dá-se num *continuum* de relações entre modalidades (oral e escrita) e as formas do discurso (gêneros textuais), pois os gêneros representam as concretizações empíricas da língua, ou seja, produtos que surgem das necessidades de comunicação e experiências humanas, e não apenas do estudo institucionalizado. Nessa perspectiva, Bagno (2002, p. 56) enfatiza que “[...] as práticas orais têm um lugar de importância igual à das práticas escritas [...]”.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que os lingüistas que se interessam pelo fenômeno do letramento dão valor às funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade, bem como garantem que os sujeitos podem se apropriar da plurifuncionalidade da linguagem através de conhecimentos não-institucionalizados, isto é, não fomentados pela escola. No entanto, no processo de formação lingüística dos sujeitos, embora esses saberes compreendam métodos e contextos de assimilação diferenciados, eles podem se associar às aprendizagens surgidas por meio do processo de escolarização da língua, gerando maior consciência sobre usos e funções da linguagem verbal na vida em sociedade.

Alguém poderia questionar a nossa insistência em distinguir letramento escolar de letramento não-escolar, inclusive o leitor poderia até mesmo redargüir a nossa opção pela adjetivação, concretizada através da posposição do adjetivo “sociais” ao substantivo “letramentos”: uma especificação recorrente neste trabalho, usada sempre que nos referimos ao letramento não-institucionalizado, que é o cerne deste trabalho de pesquisa. No entanto, alertamos que consideramos essa adjetivação necessária, e ela cumpre, neste trabalho, duas funções primordiais: ratificar a convicção da existência de conhecimentos lingüísticos (orais ou escritos) que surgem à margem da escola e especificar os tipos de práticas de letramento que demandaram a realização deste trabalho de pesquisa.

Para isso, respaldamos nossa posição sobre o fenômeno do letramento na concepção sobre letramento social, ou letramentos sociais, como defende Magda

Soares (2004, p. 111). Assim, admitimos que a construção dos saberes lingüísticos pode se originar no contexto social em que se insere o sujeito, direcionando os conhecimentos de leitura, escrita e oralidade para os momentos do cotidiano; para as situações em que, por necessidades de interação social, o sujeito lança mão dos saberes acumulados e põe em prática os usos lingüísticos que circulam no meio onde vive, trabalha, diverte-se etc. De forma análoga, Mollica (2007, p. 12) também assegura a existência de práticas escolares e práticas não-escolares de letramento, enfatizando que, lingüisticamente, a distinção entre ambas é muito importante:

A distinção entre eventos e práticas escolares e eventos e práticas sociais de letramento interessa sobremaneira do ponto de vista lingüístico e sob a perspectiva do usuário. (MOLLICA, 2007, p. 12).

Nessa lógica, enfatizamos que, considerando o contexto social e as práticas de linguagem que respaldaram a realização deste trabalho, o uso do adjetivo “sociais”, para qualificar o tipo de letramento pretendido, é necessário; porém o nosso intuito não é dicotomizar os conhecimentos e práticas escolares e não-escolares da língua, tomando-os como antagônicos e paradoxais, em virtude das especificidades referentes à origem e ao desenvolvimento de cada um deles; mas comprovar que, fora das escolas, os cidadãos, ao usarem a língua para fins comunicativos diversos, constroem conhecimentos lingüísticos e desenvolvem práticas de oralidade, leitura e escrita, que são extremamente relevantes sob uma perspectiva lingüística e educacional, pois possibilitam conhecer os significados e atribuições sociais das aprendizagens sobre a língua e os meios de interação social integrados pela oralidade, leitura e escrita.

Talvez alguns perguntem por que incluir a investigação sobre usos orais da língua num trabalho sobre práticas de letramento, já que o conceito desse termo vincula-se à necessidade de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita? Na verdade, os estudos lingüísticos contemporâneos não mais tratam fala e escrita como modalidades antagônicas, como defendia Saussure, e sim como diferentes registros que integram os modos de interação dos sujeitos por meio da língua. Sobre essa questão são bastante elucidativas as proposições de Marcuschi (2001, p. 10):

Esta mudança de visão operou-se a partir do anos 80, em reação aos estudos das três décadas anteriores em que se examinavam a oralidade e a escrita como opostas, predominando a noção da supremacia

cognitiva da escrita dentro do que Street (1984) chamou de “paradigma da autonomia”. Considerava-se a relação oralidade e letramento como dicotômica, atribuindo-se à escrita valores cognitivos intrínsecos no uso da língua, não se vendo nelas duas práticas sociais. Hoje, como se verá adiante, predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais.

Ademais, alguns estudiosos do fenômeno do letramento, como Soares (1999), afirmam que o conhecimento lingüístico denominado letramento - surgido a partir das novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita nos países desenvolvidos (a partir da última década do século XIX) e no Brasil (a partir da década de 80 do século XX) – pode ser entendido como:

[...] estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral. (SOARES, 1999, p. 3, grifo da autora)

A partir do trecho supracitado, pode-se compreender que Magda Soares não exclui as práticas sociais de interação oral do aprendizado nomeado letramento. Nesse ponto, Bagno (2002) concorda com Soares (1999), pois também defende a integração das práticas orais no processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura e escrita proporcionadas pelas instituições formais de ensino. Além disso, Bagno (2002) solidariza-se com Soares (1999), no que diz respeito aos objetivos do ensino de língua na escola, e propõe que esse processo de ensino-aprendizagem deve:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - motivação e objetivo para *ler textos* de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 - motivação e objetivo para *produzir textos de diferentes* tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.
- (3) Desenvolver as habilidades de *produzir e ouvir textos orais* de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- (4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidade de refletir sobre os textos que lêem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do

- discurso na construção do texto e de seu sentido.
- (5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade da natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos. (SOARES, 1999, 4-5. *apud* BAGNO, 2002, p. 67-57)

O trecho em questão exemplifica que o desenvolvimento do letramento, para Bagno (2002) e Soares (1999), está atrelado à aprendizagem e ao desenvolvimento de práticas de leitura, de escrita e também de oralidade, pois os usos da língua ocorrem de forma integrada, estabelecendo congruências entre modalidades de registro (fala e escrita), formas do discurso (gêneros textuais) e contexto socioculturais.

De forma análoga, Luiz Antônio Marcuschi (2001) também rejeita a dicotomia entre oralidade e letramento, concebendo-os como atividades que interagem e se complementam, pois, segundo esse estudioso, as línguas assentam-se nos usos, ou seja, as práticas desenvolvidas pelos sujeitos com a língua configuram o caráter que essa deve assumir nos textos que circulam socialmente. Dessa forma, Marcuschi (2001) ratifica a idéia de que a articulação lingüística, para fins de interação social, acontece, devido à plurifuncionalidade da língua, através de um continuum de relações entre modalidades, gêneros textuais e contextos socioculturais. Por essa razão, acreditamos que um trabalho sobre práticas sociais de letramento deve incluir, entre os itens a serem investigados, as práticas de leitura, escrita e também as de oralidade.

Em consonância com as idéias dos lingüistas supramencionados, acerca dos fenômenos sociais da oralidade e do letramento, buscamos, neste trabalho de pesquisa, investigar quais são as práticas de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas pelos vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC, a fim de:

- Demonstrar que as práticas sociais de letramento, que surgem e se desenvolvem à margem da escola, possibilitam ao sujeito falante de uma língua interagir socialmente e desenvolver estratégias de divulgação e comercialização de um produto.
- Comparar a variante lingüística utilizada por esses vendedores, no âmbito

de suas atividades profissionais, com a modalidade padrão da Língua Portuguesa, a fim de analisar as diferenças entre o nível de letramento pretendido pela escola – fundamentado na aprendizagem da gramática normativa – e o desenvolvido por esses sujeitos na vida profissional.

A busca por essas diferenças entre o português padrão e o não-padrão (na verdade, uma gama de variedades usadas por falantes de uma língua, para interagir socialmente) é uma postura metodológica que busca ratificar a riqueza lingüística do português brasileiro, para combater o preconceito lingüístico e tornar mais coerente e assentada na realidade a tarefa de ensinar língua na escola. Para Bagno (2006), se conhecermos melhor as divergências e também as convergências entre a norma padrão e as variantes não-padrões da língua, poderemos traçar diretrizes para um ensino de língua não-discriminatório, sem preconceitos, que não desestime nem alunos nem professores.

Se todos compreendêssemos que o PNP (**português não-padrão**) é uma língua como qualquer outra, com regras coerentes, com uma lógica lingüística perfeitamente demonstrável, talvez fosse possível abandonar os preconceitos que vigoram hoje em dia no nosso ensino de língua. (BAGNO, 2006, p. 31, grifo nosso)

Em consonância com Bagno(2006), buscamos comparar a variante lingüística usada pelos vendedores do comércio popular da cidade de Rio Branco-AC e a norma padrão do português brasileiro. Essa comparação foi respaldada na análise dos letrados dispostos no mercado popular do centro da cidade, localizado nas proximidades do terminal urbano, e os resultados dessa análise foram apresentados no item “2.3 Práticas sociais de letramento: o uso da escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC” do segundo capítulo deste trabalho de pesquisa. Neste terceiro capítulo, aprofundamos a discussão acerca da diversidade lingüística constatada, com reflexões sobre língua, variações e usos. Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa de campo sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas pelos trabalhadores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC.

Antes disso, convém informar os métodos e técnicas de pesquisa utilizados, esclarecer o universo pesquisado e explicitar a formação do *corpus* desta pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, tornou-se indispensável

à interação do pesquisador com os sujeitos investigados. Essa interação pautou-se na observação direta, através da qual foram observadas as características sócio-culturais dos trabalhadores do comércio popular em questão e aspectos relativos à variante lingüística utilizada por esses sujeitos. A investigação sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita dos vendedores em voga foi feita por meio do levantamento de dados, realizado através da interrogação direta, via questionário⁹, que era composto por três perguntas abertas sobre as referidas práticas. Ao todo realizamos 50 (cinquenta) entrevistas, entre junho de 2008 e janeiro de 2009. Essas entrevistas possibilitaram criar o *corpus* que originou os resultados divulgados neste terceiro capítulo

Em síntese: quanto ao método de procedimento, realizamos uma pesquisa etnográfica, pois visávamos ao estudo e descrição de práticas lingüísticas de uma comunidade específica; quanto aos objetivos, realizamos uma pesquisa descritiva, visto que pretendíamos identificar e descrever práticas de leitura, escrita e oralidade desenvolvidas pelos trabalhadores do comércio popular de Rio Branco; e quanto aos procedimentos técnicos, usamos a pesquisa bibliográfica, a observação direta e o levantamento de dados.

É importante salientar que, para fins dessa pesquisa, escolhemos, como referência do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC, os lojistas e ambulantes que trabalham nas mediações do terminal urbano da cidade. São inúmeros trabalhadores que desenvolvem suas atividades profissionais, através da comercialização de mercadorias de baixo preço, em empreendimentos simples, voltados para o público de baixa renda.

A investigação direta – via questionário – possibilitou identificar os usos sociais da leitura, escrita e oralidade concretizados pelos vendedores em questão, tornado viável demonstrarmos, nesta parte do nosso trabalho, que as práticas sociais de leitura, escrita e linguagem oral integram um conhecimento importantíssimo, sob o ponto de vista educacional e lingüístico, por isso devem ser valorizados, a fim de que a educação lingüística considere, cada vez mais, os aspectos socioculturais que influem na aprendizagem e no desenvolvimento das modalidades da língua e dos gêneros em que se configuram os discursos.

⁹ O questionário usado para o levantamento dos dados pertinentes a essa pesquisa está disponível

3.1 Oralidade e letramento no centro da cidade: língua, variações e usos

Não existe língua fora da sociedade, por isso as línguas acompanham a evolução dos grupos humanos. Os usos da língua variam conforme as condições sociais, históricas, econômicas, geográficas, estilísticas etc. dos grupos humanos que os concretizam. Por esse motivo, a língua não é estática, ela varia: “[...] toda língua muda e varia. Quer dizer, muda com o tempo e varia no espaço.” (BAGNO, 2006, p. 22). Dessa forma, ao dialogarmos com Bagno (2002, p. 32) concebendo língua como atividade social, com normas que se transformam de acordo com os processos de adaptação e evolução sócio-histórica dos indivíduos e dos grupos, não podemos ratificar o mito de que o português brasileiro seja *uno*, pois

[...] o português não é um bloco compacto, sólido, firme, mas sim um conjunto de “coisas” aparentadas entre si, mas com algumas diferenças. Essas “coisas” são chamadas variedades. (BAGNO, 2006, p. 19)

Para negar o mito da unidade lingüística no Brasil, Bagno (2006) afirma o caráter dinâmico e multifacetado do português brasileiro (o que pode ser comprovado através da leitura do trecho supracitado), que é uma característica peculiar a toda língua viva. Além disso, ele contesta a idéia de que no Brasil só se fala o português:

Primeiro, no Brasil não se fala uma só língua. Existem mais de duzentas línguas ainda faladas em diversos pontos do país pelos sobreviventes das antigas nações indígenas. Além disso, muitas comunidades de imigrantes estrangeiros mantêm viva a língua de seus ancestrais: coreanos, japoneses, alemães, italianos etc. (BAGNO, 2006, p. 18)

Como se vê, o referido autor contesta a idéia de unidade lingüística, apresentando fatos que a contestam: o fenômeno da variação que ocorre em uma mesma língua e a existência de comunidades no Brasil que utilizam outras línguas, aliadas ou não ao português, para se comunicar. No que se refere à afirmação da existência de variantes de uma mesma língua, Bagno (2006) não as concebe como dicotômicas, por isso argumenta que tanto a norma padrão (cujas variantes que a originaram foram escolhidas por razões históricas e socioeconômicas, e não por

questões lingüísticas) quanto as variantes não-padrões possuem requisitos lingüísticos para ser o ideal de língua adotado. E mais: na construção do padrão ideal de língua, a adoção de algumas variantes de prestígio, em detrimento de outras, ocorre devido ao investimento de gramáticos, dos dicionaristas, da Academia Brasileira de Letras e dos autores de livros didáticos nas variantes usadas pelas camadas da população de maior prestígio social. Isso, segundo o autor, demonstra que questões sociais, econômicas, culturais e históricas prevalecem sobre as lingüísticas no processo de formatação da norma padrão.

No que diz respeito às variantes de uma mesma língua, Bagno (2006) afirma que elas podem ser o resultado de transformações ocorridas, devido à interação social, em diversos aspectos, dentre os quais destacamos: - o fonético, pois o modo de pronunciar os sons da língua varia; - o sintático, porque há registros de divergências no modo de organizar as frases, as orações e as partes que a compõem; - o lexical, já que a palavra é retirada pelo locutor de um repertório que lhe é familiar; - e o semântico, haja vista que um mesmo significado pode ser representando por diferentes significantes (no Brasil diz-se fila, em Portugal, bichas). Além dos aspectos mencionados, vale ressaltar que as formas da língua ajustam-se aos usos, portanto é natural que falantes de comunidades distintas articulem, de maneiras diferentes, a língua.

Com base nessas constatações, Bagno (2002, p. 39) afirma o caráter multifacetado e plural da língua, rejeitando qualquer tentativa de prescrevê-la, pois as normas apagam as cores que o idioma assume na dinâmica da sociedade, da cultura e da língua. Nesse raciocínio, afirmar uma variedade como superior, através de definições do tipo “falar de gente culta”, é agir de forma preconceituosa e ignorar a riqueza da diversidade do nosso idioma. Em *A língua de Eulália*, Bagno (2006, p. 27-28) usa a personagem Irene para criticar o mito da língua ideal, razão de ser da norma padrão:

- Bem, nós já vimos as razões por que a tão celebrada *unidade lingüística no Brasil* não passa de um mito, isto é, uma idéia muito bonita, muito convincente, mas falsa e, para piorar, também prejudicial à educação, porque simplifica a realidade que, como vimos é bastante complexa. No Brasil, portanto, não se fala “uma só língua portuguesa”. Fala-se um certo número de *variedades do português*, das quais algumas chegaram ao posto de norma padrão, por motivos que não são de ordem lingüística, mas histórica, econômica, social e cultural.

Dessa forma, Bagno (2006) defende, enfaticamente, o aspecto da variação lingüística e critica a polarização entre fala e escrita. Segundo ele, não se escreve como se fala e vice-versa, por isso a língua escrita não pode ser usada como pretexto para moldar a fala. A escrita, que cumpre papel importante na preservação da língua, permitindo-nos, por exemplo, ler textos escritos há mais de cem anos, não deve prescrever os modos de falar, pois esta última é mais dinâmica, incorpora mais rapidamente as mudanças pelas quais uma comunidade de falantes passa. Assim, ambas têm igual valor como instrumentos de interação social, sendo preciso respeitar as condições e especificidades de uso de cada uma.

Nesses termos, compreendemos que o livro - um dos suportes privilegiados pelo homem contemporâneo para dialogar, através da língua escrita, saberes, experiências, informações, sentimentos, descobertas científicas, feitos históricos, dentre outros – pode preservar o saber lingüístico de uma determinada condição de produção, mas não deve ser usado como pretexto para difundir certo conhecimento lingüístico em detrimento de outros. Caso isso ocorra, a leitura deixa de ser um meio de interação com outros saberes, vivências, experiências, etc. e passa a ser um instrumento de imposição, de estabelecimento de um tipo de conhecimento que se impõe com superior aos outros.

Ocorre, porém, que, durante muito tempo, os métodos de ensino-aprendizagem da língua, nos ambientes escolares, apropriaram-se da palavra escrita para priorizar apenas um tipo de conhecimento sobre a língua: aquele perenizado nos compêndios gramaticais, a partir da adoção de normas que representavam os usos lingüísticos das classes de maior prestígio social, refletidos nos gêneros literários construídos por autores renomados. Essa postura suscitou, de certa forma, uma visão, hoje considerada equivocada, sobre conhecimento lingüístico; visão essa que defendia a supremacia de um ideal de língua (norma padrão) e a discriminação dos usos que não se enquadravam nessa norma.

Nesse paradigma, a língua era concebida como fenômeno homogêneo e imutável. Assim, todo uso que divergisse do padrão eternizado pelos livros de gramática era visto com preconceito, como “coisa” de gente inculta, não-escolarizada: uma postura excludente, que relegava à esfera do não-ser e do não-pertencimento determinados usos que os falantes faziam da língua, criando estigmas e preconceitos para menosprezar as variantes de menor prestígio social.

Essa postura dificultava a tarefa de ensino-aprendizagem da língua, pois os saberes lingüísticos dos aprendizes eram ignorados, a fim de forçá-los a assimilar uma variante que, em muitos casos, não era usada nos contextos em que eles viviam.

Contudo, os estudos sociolingüísticos contemporâneos atestam que, como fenômeno social por excelência, a língua diversifica-se, pois seus usos refletem as condições de vida dos falantes que a utilizam para interagir socialmente. Segundo Mollica (2007, p. 26), toda língua viva está sujeita a variações, pois as interlocuções estabelecidas entre os integrantes dos meios sociais - desde agrupamentos socioculturais pequenos a comunidades maiores - provocam inovações na língua, que, apesar da diversidade, se mantém coesa. Nessa perspectiva, a variação lingüística é vista como reflexo da riqueza sociocultural de um povo. No caso do português brasileiro, salienta Mollica (2007, p. 26), a grande diversidade do nosso idioma é mais um aspecto da pujança de recursos (culturais, climáticos, geográficos, lingüísticos etc.) que precisa ser capitalizado para gerar resultados positivos em nível de política interna e externa para o país.

Apesar de esse estudo não se prestar à investigação dialetal da variante urbana usada pelos vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC, teceremos, a partir deste ponto, algumas considerações a respeito dos falares desses sujeitos, a fim de ilustrar algumas características da fala dos referidos vendedores, incluindo-as no rol de discussão acerca das variações e usos da língua no centro da cidade, sob a perspectiva dos sujeitos pesquisados. Convém salientar que não elaboramos instrumento específico para tal fim. As reflexões a seguir surgiram do contato entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, viabilizadas por um olhar etnográfico sobre os usos da fala concretizados por esses cidadãos. Por essa razão, não pretendemos, nem temos condições, de esgotarmos todas as questões relativas às características dialetais da variante desenvolvida por eles. Nesse sentido, apenas descreveremos alguns traços mais marcantes, mais salientes, percebidos durante a realização das entrevistas, que caracterizam os falares dos sujeitos pesquisados.

Para começar, destacamos o traço da cordialidade, que é muito marcante na fala das mulheres adultas. Nesse aspecto, destacamos a recorrência aos diminutivos “maninho” e “maninha”, na função sintática de vocativo, posicionados antes ou depois da oração, como forma de invocar, carinhosamente, os

interlocutores. O minidicionário Aurélio da língua portuguesa apresenta as seguintes acepções para a palavra “mano”: “*sm. Fam. 1. Irmão. 2. Amigo cordial.*” (FERREIRA, 2001, p. 445). Na linguagem oral das mulheres em questão, os usos dessas palavras denotam o acolhimento fraterno dos interlocutores, invocando-os de forma amistosa, cortês, na tentativa de criar um elo favorável ao desenvolvimento do diálogo face a face.

Outra marca bastante saliente da fala dos vendedores pesquisados, tanto em homens como em mulheres, é a utilização da forma verbal “cuida” (segunda pessoa do singular do imperativo afirmativo do verbo “cuidar”), com o prolongamento da vogal [u] da primeira sílaba, como sinônimo de “faça depressa”, “faça com agilidade”. A utilização recorrente desse termo, articulado com o prolongamento da vogal [u], denota impaciência, ansiedade ou timidez. Nesse caso, a comunidade lingüística confere novos significados à palavra, acepções ainda não registradas pelos dicionários, pois a escrita é mais lenta no processo de assimilação das mudanças lingüísticas.

Destaca-se também, principalmente na fala dos vendedores do sexo masculino, o uso da expressão “é mesmo”, pronunciada [ɛ] [‘mermu]. Essa expressão geralmente é utilizada para afirmar algum aspecto considerado positivo pelo falante. Sua realização ocorre em tom de deboche, em busca de um efeito humorístico, para descontrair, animar a conversa. Serve também para o falante demonstrar esperteza e agilidade no aproveitamento das oportunidades.

Com o sentido de afirmação, os homens costumam enunciar a expressão “mas rapaz”, pronunciada [‘ma] [řapa’], com a vogal [a] da segunda sílaba da palavra “rapaz” alongada. Aqui também se nota o tom de deboche, na tentativa de criar um efeito humorístico, para tornar a conversa descontraída. Na fala dos homens, é muito freqüente a locução interjetiva “Eh rapaz!”, pronunciada [e] [řapa’], para expressar advertência.

Para expressar espanto, admiração ou reprovação, tanto homens quanto mulheres costumam usar as interjeições “Vixe!”, pronunciada [‘viʃi], “Arre!” pronunciada [‘aři], e “Égua!” (as duas últimas são pronunciadas, separadamente, em enunciados distintos), o que, à primeira vista, parece ser o desmembramento da locução interjetiva “Arre égua!”. Outra palavra usada para expressar satisfação ou contrariedade, na fala de vendedores de ambos os sexos, é a interjeição “Eta!”.

A interjeição [ˈviʎi], variação de “Vixe!”, é mais freqüente na fala feminina; e as subseqüentes, na masculina. A interjeição “Vixe!” pode ser encontrada em vários compêndios gramaticais, na listagem de interjeições mais freqüentes no português; a segunda (Arre!) aparece, no minidicionário Aurélio da língua portuguesa, com a seguinte acepção: “*interj.* Designa cólera ou enfado.” (FERREIRA, 2001, p. 62). Para a palavra “égua”, o mesmo minidicionário apresenta apenas a seguinte acepção: “*sf.* A fêmea do cavalo.” (FERREIRA, 2001, p. 251).

A utilização recorrente dessas interjeições pode representar uma marca da influência dos falares nordestinos nas variantes da língua desenvolvidas pelo povo da cidade de Rio Branco, pois, na década de 40 do século XX, muitos imigrantes do Nordeste brasileiro vieram trabalhar como soldados da borracha na floresta acreana, e, parafraseando Bagno (2002, p. 33), no Brasil de hoje o trânsito intenso dos brasileiros dentro do país proporciona uma interpenetração cada vez maior entre as diferentes variedades regionais, estilísticas e sociais do português brasileiro.

De acordo com o poeta alagoano Wagner Willians, em artigo disponível no *web site* do jornal *Gazeta de Alagoas*, “Vixe!” é uma interjeição muito freqüente nas variantes lingüísticas do povo nordestino (de todos os estados) e representa uma variação da locução “Virgem Maria!”, ou seja, uma espécie de invocação da referida santa:

O vixe é tido como estranho pelos sulistas; mas não há nada de estranho e sim natural. Vixe é uma variante de virgem, no que se diz - "vige Maria!" (Virgem Maria) - que falantes com dificuldade de pronúncia do /r/ o suprimiram com a nasal /m/, passando a vige. Este [g] antes de vogais /e/ e /i/ em termos fonéticos obtém semelhante traço sonoro do [x] - chiado - (ex: gengibre) no qual se transformou, passando a vixe. (WILLIANS, 2009, p. 1)

No artigo intitulado *A linguagem regional – popular no Nordeste do Brasil: aspectos léxicos*, a pesquisadora da Universidade Federal do Ceará, Maria do Socorro Silva de Aragão, afirma que a expressão “Arre égua!” é muito usada em todos os estado da região Nordeste do Brasil e denota:

[...] qualquer coisa, a depender do tom de voz e da ocasião: alegria, irritação, surpresa, enfado, contrariedade.(CE) Há ainda as variantes **Ai-égua** (AL), **Arre-lá** (PI), **Arre-Elza** e **Arre-ema** (CE). Aurélio Buarque registra apenas a forma **arre**, para designar cólera, enfado. (ARAGÃO, 2009, p. 3, grifos da autora)

Alceu Maynard Araújo (2009, p. 1) afirma que a interjeição “Eta!” também é

muito freqüente na linguagem popular dos estados nordestinos e apresenta diferentes sentidos, dependendo do tom em que for pronunciada:

A interjeição *eta*, que no Nordeste é *eita*, assume vários matizes, ora é de satisfação, ora de contrariedade, mas o que indica o seu verdadeiro sentido é a maneira como é pronunciada.

Como se pode notar, através dos trechos acima transcritos, palavras e expressões muito usadas na fala dos sujeitos pesquisados são também muito comuns nas diversas variantes lingüísticas características dos falares nordestinos, o que comprova a influência da língua e da cultura nordestina na variante lingüística e também no modo de vida desses sujeitos.

Além dos aspectos já discutidos, destaca-se também, na fala dos vendedores em voga, a recorrência à forma arcaica do verbo “levantar”, isto é, “alevantar”, por isso eles costumam dizer “Eu me alevantei cedo.”. De maneira similar, dizem “Eu me aembrei.”, em vez de “Eu lembrei.”, e “Eu amostrei a mercadoria.”, no lugar de “Eu mostrei a mercadoria.”. Esses casos, que poderiam ser considerados erros, representam, segundo Bagno (2006, p. 118-124), formas conservadoras da língua, arcaísmos.

Em *A língua de Eulália*, Bagno (2007, p. 80 – 93) discute a redução dos ditongos [ou] em [o] e [e] em [e], que é, segundo esse autor, uma marca muito comum nas variedades do português faladas no Brasil. Na fala dos vendedores pesquisados, constatamos a seguinte monotongação: o ditongo [lo], quando forma sílaba final com a consoante [n], é reduzido à vogal [o], e a consoante [n] é nasalizada [ɲ]. Dessa forma, eles pronunciam [alu'miɲu], e não [alu'minjo]. Convém ressaltar que essa pronúncia da palavra “alumínio” pode ser constatada também em outros falantes da cidade de Rio Branco-AC, inclusive em pessoas que desenvolvem profissões de maior prestígio social, como professores, por exemplo.

As considerações até este ponto apresentadas a respeito da linguagem oral dos vendedores do comércio popular da cidade de Rio Branco-AC já nos parecem suficientes para demonstrar um pouco da variante lingüística dominada por esses falantes. Talvez, em outro trabalho de pesquisa, quiçá em nível de doutorado, nos detenhamos mais pormenorizadamente na análise dos aspectos dialetais do português urbano da cidade de Rio Branco. No contexto do nosso atual trabalho de pesquisa – a investigação sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita dos

vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC -, a análise sobre algumas características dialetais até aqui concretizada serve para ilustrar que a pluralidade lingüística do português brasileiro está atrelada à dinâmica social, pois os sujeitos transformam, através dos usos que concretizam no dia a dia, a língua que utilizam para se comunicar.

Não obstante, as variações de uma mesma língua não são percebidas apenas no nível da fala, pois, como já afirmamos, nem todos os falantes da língua dominam a norma padrão. Logo, quando discutimos, no capítulo anterior, o uso da escrita no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC, constatamos, por meio da análise dos letreiros dispostos no referido comércio, alguns usos da escrita que se diferem das regras da língua padrão.

Não convém, neste momento, retomar todos os usos da escrita divergentes da norma padrão que foram discutidos no capítulo anterior, contudo retomaremos a discussão sobre a forma verbal “amola”, grafada em um letreiro em que está escrito “Amola-se alicates.”



Quando comentamos esse uso, enfatizamos que a flexão do verbo “amolar”, no letreiro analisado, diverge do que prega a gramática normativa, ressaltando mais um caso de letramento social distinto do letramento pretendido pela escola. Agora, inserimos um questionamento: qual dos usos é o mais adequado, o concretizado no material em questão ou o que foi perenizado pela norma padrão?

Segundo Bagno (2006, p. 131-132), mesmo que as gramáticas e livros didáticos insistam em ratificar que, nesse caso, o verbo deve ser flexionado no plural para concordar com o sujeito posposto (alicates), pois a oração está na voz passiva sintética; a maioria das pessoas – tanto falantes das variedades cultas quanto das variedades não-padrão - usa o verbo no singular, fato comprobatório de que esse

uso já se consolidou no Brasil e representa, na opinião do referido autor, um caso de “acerto comum”. Nessa lógica, as razões lingüísticas que justificam a concordância constatada “Amola-se alicates.” são mais coerentes que o ideal proposto pela gramática “Amolam-se alicates”. Nas palavras de Bagno (2006, p. 141, grifo nosso), há três explicações para a opção do falante em usar o verbo no singular:

[...] a manutenção da “ordem canônica” SVO (**sujeito – verbo – objeto**) da língua portuguesa, a ausência de sentido das frases com o verbo no plural e a *intenção* que governa as escolhas do falante.

Para argumentar em favor dessa idéia, Bagno (2006, p. 127 – 143) ratifica a ordem natural dos termos nas orações da língua portuguesa, considerando que, em enunciados do tipo, que agora analisamos, a palavra “se” exerce a função de sujeito. Além disso, ele contesta a equivalência entre “Vende-se casas.” e “São vendidas casas.”, afirmando que, no segundo exemplo, a frase não possui o efeito de comunicação imediata, a serviço de uma intenção comercial, como se tem no primeiro. Por fim, diz que no primeiro enunciado a oração está na voz ativa, e não na passiva sintética, como apregoa a gramática normativa, pois o falante demonstra a intenção de enfatizar a ação, e o verbo concorda com a palavra que exerce a função de sujeito, o pronome indeterminado “se”.

Para comprovar que construções como “Amola-se alicates.” e “Vende-se casas.” não podem ser taxadas como “coisa de gente inculta ou com baixa escolaridade”, Bagno (2006, p. 142) cita o famoso poema “Catar feijão”, do célebre poeta João Cabral de Melo Neto. Nele encontramos o verso “joga-se os grãos na água do alguidar”, um exemplo de uso lingüístico dissonante da norma padrão, concretizado por um dos autores cujas obras servem de referência e estão incluídas entre os cânones da literatura brasileira.

Nesses termos, podemos garantir que o letreiro em análise não destoa da tendência apresentada por diversos falantes do idioma, de diversas classes sociais e níveis de escolaridade, apenas representa uma forma já generalizada na língua, que ainda não foi assimilada pela gramática normativa, porque o ideal lingüístico divulgado no Brasil teima em não incorporar algumas variações, permanecendo arraigado a valores do passado, a regras elitistas e descontextualizadas, que se originam a partir de uma atitude “obscurantista e autoritária” (BAGNO, 2006, p. 135)

sobre os novos fenômenos da língua.

Enfim, a tentativa dos gramáticos e também de outros atores sociais de impor um padrão a ser seguido, que classifica como erro usos do tipo “Amola-se alicates”, representa uma visão discriminatória de língua, que desconsidera o fenômeno da variação. No contexto atual, em que, cada vez mais, busca-se proporcionar a inclusão social dos sujeitos, através de políticas de afirmação dos direitos humanos e da igualdade entre as classes, etnias etc., é preciso valorizar a riqueza do nosso idioma, que se transfigura nas diversas maneiras de articulá-lo. Se agirmos assim, seremos capazes de compreender que “[...] a língua é uma prática social [...]” (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2005, p. 14), portanto seus usos são variados.

3.2 PRÁTICAS DE ORALIDADE

Neste trabalho, defendemos uma noção de língua centrada no fenômeno da interação social; por isso priorizamos, tal qual Marcuschi e Dionísio (2005, p. 19), o aspecto dinâmico da língua, buscando estabelecer relações entre seus modos de representação (fala e escrita) e as práticas sociais ou discursivas nessas duas modalidades (oralidade e letramento); afirmando sempre que oralidade e letramento são atividades que interagem, que não se opõem e integram um *continuum* de habilidades desenvolvidas pelo sujeito, a partir do código verbal, para identificar-se como interlocutor em diversas situações nas quais o conhecimento lingüístico (formal e/ou informal) é essencial para o estabelecimento da interatividade característica da vida em sociedade.

Tendo em vista a noção de língua aqui adotada, evitamos dicotomizar fala e escrita, como também buscamos combater os estereótipos e preconceitos oriundos de raciocínios que visavam polarizá-las, sem ignorar as similitudes e diferenças entre essas duas modalidades de representação de um mesmo sistema lingüístico. Dessa forma, o nosso interesse pela investigação das práticas sociais de letramento dos vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC esteve irremediavelmente ligado a nossa curiosidade científica sobre as práticas de oralidade desses sujeitos, haja vista que, como prática social, a oralidade é tão relevante quanto à leitura e à escrita.

Além disso, é preciso admitir que “[...] o domínio da língua e seu conhecimento primário é de natureza oral.” (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2005, p. 17), ou seja, cronologicamente, o homem desenvolve primeiro a habilidade de falar, para depois a de escrever. Com isso, não queremos conferir à fala um *status* de superioridade sobre a escrita, mas apenas ratificar que o domínio da língua oral precede o da escrita; salientando também que, por continuarmos sendo povos orais, a oralidade é uma prática social mais freqüente que a escrita. Nas palavras de Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (2005, p. 29):

[...] a oralidade é uma prática social de grande penetração. Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações ditas “letradas”, continuamos, como bem observou Ong (1998), povos orais. E mesmo os indivíduos mais letrados de uma sociedade falam muito mais que escrevem.

Vale lembrar também que nossas ações, intenções e conhecimentos lingüísticos são sempre orientados para a interação, porque a língua, como produto social, está sempre voltada para o outro. Logo, essa propensão inata ao envolvimento com o outro faz tanto da fala quanto da escrita modalidades envolventes e interativas, suscitadoras de práticas de linguagem diversas.

A observação da dinâmica da vida cotidiana revela-nos que a oralidade ocupa função proeminente na elaboração das práticas discursivas desenvolvidas no convívio social, visto que, na vida em sociedade, ao construírem ações lingüísticas interativas (interlocuções), os cidadãos falam mais do que escrevem:

[...] mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo. (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2005, p. 13 e 14)

Com essas afirmações, não desejamos - por isso salientamos mais uma vez - tratar fala e escrita como modos lingüísticos que competem entre si, mas argumentar que essas duas modalidades possibilitam o desenvolvimento de práticas discursivas muito usuais no convívio social. Nesses termos, salientamos que fala e escrita integram um mesmo sistema lingüístico.

Para pesquisar quais práticas de oralidade os vendedores do comércio popular focalizado desenvolvem em suas atividades profissionais cotidianas, o instrumento (questionário) utilizado para a efetivação da pesquisa de campo incluía

a seguinte pergunta: Como você consegue atrair o comprador para sua mercadoria? Como você aborda o seu possível comprador?

Assim, buscamos identificar as práticas discursivas, organizadas com a língua oral, que são desenvolvidas pelos referidos vendedores para a realização de suas tarefas habituais de comercialização de mercadorias no comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC. As respostas a esse item do questionário revelam que os usos tradicionais da oralidade dominam o repertório de práticas lingüísticas orais usadas. Elas demonstram também que a recorrência a práticas de oralidade é quantitativamente maior que os usos sociais da leitura e da escrita, embora a variabilidade daquelas seja menor do que as destas.

Para se ter uma idéia, as práticas de leitura e escrita mais citadas pelos vendedores pesquisados equivalem, respectivamente, a 54% e a 34% do contingente pesquisado; percentuais significativamente inferiores ao equivalente às respostas sobre a prática de oralidade mais usada, que representa 78% das respostas indicadas na pesquisa. No entanto, no que se refere à diversidade das práticas de cada modalidade pesquisada (oralidade, leitura e escrita), constataram-se três tipos de práticas orais, treze tipos de práticas de leitura e oito tipos de práticas de escrita.

Na tabela a seguir, apresentamos, na primeira coluna, as práticas de oralidade citadas pelos sujeitos pesquisados; na segunda, o número de respostas referentes a cada prática; e, por fim, a incidência de cada prática frente ao contingente pesquisado:

Práticas	N° de respostas	Percentagem
Diálogo face a face	39	78%
Demonstrações de produtos	27	54%
Abordagem do cliente	20	40%

Como se pode ver, 78% dos entrevistados admitiram utilizar o diálogo face a face como forma de atrair o comprador para a mercadoria. Esse tipo de prática oral é, parafraseando Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (2005, p. 22), uma

tendência natural na fala e viabiliza intenções comunicativas diversas, sejam elas relacionadas ao trabalho, ao lazer, à vida familiar etc. Por representar uma inclinação espontânea no uso da fala, ou seja, a prática mais comum de oralidade usada no dia a dia, o diálogo, no sentido tradicional do termo, é imprescindível à interação comunicativa entre os sujeitos.

A língua é um bem social compartilhado por uma comunidade de falantes que possui características socioculturais e históricas específicas. Os usos da língua e as condições contextuais dos falantes são interdependentes, pois é no bojo da sociedade e da cultura que o sujeito elege, conforme as intenções comunicativas, as modalidades de registro (fala e escrita) e as formas da língua (práticas sociais) que fazem parte do repertório que o falante domina. Assim, ao elegerem o diálogo face a face como prática de maior eminência para atrair a atenção do cliente para a mercadoria, os vendedores do comércio popular do centro de Rio Branco-AC demonstram suas preferências, no que tange à articulação da linguagem oral, para interagir intencionalmente com seus interlocutores.

Contudo, convém esclarecer uma dúvida que um olhar descuidado sobre o dado supradescrito pode gerar: os 22% dos entrevistados que não indicaram o diálogo face a face, como estratégia de comercialização de uma mercadoria, não usam essa prática de oralidade na interação com os seus clientes?

Na verdade, as opções indicadas pelos entrevistados (diálogo face a face, demonstrações de produtos e abordagem do cliente) não são excludentes, uma vez que, por meio da conversação direta, o vendedor pode fazer abordagens e demonstrações, bem como diversas outras ações de linguagem. Não obstante, é preciso admitir que as duas práticas subseqüentes podem ser mediadas por outras formas de interação, como os vendedores que usam aparelhos eletrônicos, criando chamadas para atrair clientes, às vezes até usando fantasias, para entreter os passantes e atrair-lhes para o interior dos estabelecimentos comerciais nos quais trabalham; sem, contudo, dialogar face a face com os possíveis compradores.

No entanto, pode-se também inferir, a partir da análise das práticas citadas e da idéia de que “[...] a fala se dá tendencialmente na forma do diálogo face a face[...].” (MARCUSCHI & DIONÍSIO, 2005, p. 22), que alguns vendedores tenham consciência da imprescindibilidade do diálogo face a face para a interação verbal, por isso não o indicaram como estratégia de venda. Nesse caso, esses vendedores

podem ter presumido que, por ser natural e espontâneo, o diálogo não precisaria ser mencionado, e optaram por indicar apenas práticas discursivas tradicionalmente vinculadas à tarefa de comercializar mercadorias, como a abordagem e a demonstração.

Por outro lado, os vendedores que não indicaram o diálogo, como estratégia de comercialização, podem tê-lo feito por considerarem a atividade profissional uma tarefa que exige um tratamento formal da língua e julgam a conversação uma prática informal, por isso não admitiram - apesar de certamente fazê-lo - o uso do diálogo como prática social eficaz na tarefa de conquistar a clientela. Já que, em nossa cultura, a conversação imediata sempre esteve vinculada aos usos informais da língua; aliás, as próprias práticas de oralidade costumam ser naturalmente associadas aos contextos informais de interação verbal: “A oralidade como prática social se desenvolve em contexto informais do dia-a-dia.” (MACUSCHI, 2005, p. 39).

Apesar das indagações que as respostas dos sujeitos pesquisados possam suscitar, uma coisa é certa: o ser humano não pode prescindir da oralidade como prática de interação verbal, visto que ela possui um caráter de simultaneidade temporal que atribui dinamismo às ações de comunicação verbal. Não que a escrita e a leitura também não o possuam, mas a oralidade não necessita de nenhum aparato tecnológico para ser desenvolvida simultaneamente pelos interlocutores.

Podemos, pois, com base nos dados sobre as práticas de oralidade descritas e analisadas, confirmar nossas suspeitas de que a oralidade engloba um conjunto de práticas que integram os saberes lingüísticos dos sujeitos pesquisados. Podemos também ratificar que as habilidades e os conhecimentos lingüísticos desses sujeitos são usados, com intenções específicas, para relacionar-se com o outro em situações cotidianas de ação mútua entre sujeitos; comprovando, portanto, que a língua é, sobretudo, uma atividade interativa, que pode ser articulada por meio de modalidades que se complementam e têm seus usos determinados pelo papel que o falante deseja cumprir.

3.4 PRÁTICAS DE LEITURA

O homo sapiens é um ser de linguagens, por isso evoluiu e adaptou-se;

consegue viver em ambientes diversos, às vezes, hostis. Se não possuísse capacidade de linguagem, talvez o percurso evolutivo do homem na terra não tivesse sido tão promissor, pois é através das linguagens que o sujeito transforma, compreende e interage com tudo que está a sua volta, além de criar condições para a sobrevivência da espécie. Em *A ordem do discurso*, Foucault (1996, p. 10) assegura que há uma inegável relação entre linguagem e poder, alertando-nos sobre as redes de poder forjadas por meio dos discursos. Atrevemo-nos a abordar outro tipo de poder que a linguagem confere ao homem, sobre o qual Foucault não se ateuve: o poder para sobreviver, pois as realizações e conquistas do homem foram propiciadas pelas suas competências comunicativas.

Como ser de linguagem, o homem desenvolveu vários instrumentos e meios, a fim de estabelecer comunicação com o outro; e, talvez, o advento da linguagem verbal (a língua) tenha sido a maior invenção humana, porque tornou a comunicação entre os sujeitos mais dinâmica e eficaz. Ao interagir verbalmente com o outro, o sujeito constrói sentidos, indaga, resolve problemas, respalda a sua existência na inter-relação cotidiana, da qual ele apreende saberes, experiências etc. Devido a essas necessidades, as modalidades de uso da língua tiveram que ser ampliadas: não bastava falar, era preciso também escrever, bem como criar meios para decodificar e atribuir sentidos ao que estava escrito.

A leitura do texto verbal, uma das múltiplas habilidades de linguagem desenvolvidas pelo homem, tornou possível comunicar-se à distância. Através da página escrita, o sujeito pôde interagir socialmente com quem não estava perto. Rompia-se, dessa forma, alguns limites impostos para interação verbal face a face, dentre eles: a não-existência de distância física e a simultaneidade das interlocuções. Além disso, a palavra escrita foi uma das primeiras formas que o homem encontrou para perpetuar conhecimentos e vivências, transmitindo-os às gerações futuras.

Por essas e outras razões, o ato de ler é tão valorizado em nossa cultura. Ele permite ao sujeito leitor se inter-relacionar com a realidade e com o outro, conhecer verdades registradas na folha de papel (discurso científico, jornalístico etc.), bem como refletir sobre o mundo em que vive através de comparações e analogias com o mundo inventado ou recriado pelos escritores (discurso literário). A leitura potencializa a capacidade de comunicação humana, pois abrange os modos de

interação, permitindo ao sujeito participar de uma rede dialógica de construção de sentidos, que aprimora as suas habilidades de linguagem e lhe proporciona novas formas de interação verbal.

No Brasil, os esforços pela promoção da leitura empenhados nas últimas décadas, principalmente pelos governos federal, estaduais e municipais, além de instituições culturais e Organizações Não-Governamentais (ONG), revelam interesses em construir uma nação de leitores, haja vista que a evolução sócio-econômica e o processo de urbanização do país criaram novas concepções sobre o uso da leitura e da escrita, numa sociedade que se esforça para acompanhar o ritmo de desenvolvimento imposto pela globalização, sem ficar demasiadamente ultrapassada frente aos países desenvolvidos.

Governos, instituições culturais e escolas têm despendido esforços para convencer as pessoas de que “é importante ler”, de que “ler é um prazer” [...] (ABREU, 2004, p. 34)

Esses esforços são originados, na maioria das vezes, por uma idéia que sempre foi muito corrente no Brasil: a de que os brasileiros não gostam de ler. Talvez essa idéia tenha sido suscitada pela qualidade duvidosa da educação formal aqui oferecida, visto que, no Brasil, leitura e escolarização sempre estiveram interligadas, e as avaliações sobre a educação brasileira sempre apontam mais defeitos do que virtudes, mais erros do que acertos, mais fracassos do que bons índices de desempenho.

No artigo *Os números da cultura*, Márcia Abreu (2004, p. 33-45) analisa os resultados do INAF 2001 - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional¹⁰ - e afirma que, a partir dos resultados dessa pesquisa, alguns mitos sobre a relação do brasileiro com a leitura podem ser questionados. A referida autora diz que não se pode mais acreditar que o brasileiro não gosta de ler, uma vez que os resultados do INAF 2001 comprovam o contrário:

Contrariando um discurso corrente sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros, 67% dos entrevistados dizem gostar de ler: 32% “gostam muito” e 35% “gostam um pouco”[...]. (ABREU, 2004, p. 33)

¹⁰ Este indicador é realizado pelo Instituto Paulo Montenegro, uma ação do IBOPE pela educação, em parceria com a ONG Ação Educativa.

Ademais, a autora supracitada critica o trabalho com a leitura realizado nas escolas, afirmando que o método utilizado pelos professores para promover e incentivar a leitura nas instituições de ensino pode ser responsável pelo pouco interesse dos adultos por alguns gêneros literários, como a poesia, para citar apenas um exemplo. Ela faz isso com base na análise dos resultados da pesquisa *Retrato da leitura no Brasil*, segundo a qual, os jovens lêem ficção e poesia com mais assiduidade do que a população adulta:

A escola parece estar matando o gosto pela leitura e pela escrita poética, pois quanto maior for o número de anos de estudo, menor a quantidade de escritores. [...] A permanência na escola parece inibir até mesmo o gosto pela leitura de poesias: 28% dos que passaram pelo segundo segmento do Ensino Fundamental dizem que costumam ler poesia, números que sobem ligeiramente (29%) entre os que foram ao ensino médio e caem fortemente entre os que estiveram em um curso superior (16%). (ABREU, 2004, p. 39-40)

Apesar das distorções provocadas pela inter-relação escolarização-leitura, Márcia Abreu (2004) enfatiza que tanto os resultados do INAF 2001 quanto as conclusões da pesquisa *Retrato da leitura no Brasil* – realizada pelo Instituto Pró-livro em 2001 - comprovaram interesses e contatos com a leitura e a escrita bem maiores do que se acreditava, concluindo que, diante dessa nova perspectiva, faz-se necessário empenhar esforços para compreender as diversas relações que os grupos sociais estabelecem com a leitura.

Esse foi um dos interesses que nos instigaram a realizar este trabalho de pesquisa. No entanto, como buscávamos investigar os usos sociais da linguagem, não nos detivemos apenas à análise da relação sujeitos-leitura, pois a linguagem é multifacetada e multimodal, permite, portanto, várias formas de interação. Nessa lógica, procuramos desvendar as práticas de oralidade, leitura e escrita estabelecidas por um grupo social específico: os vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC. No item anterior, apresentamos os resultados da pesquisa referentes às práticas de oralidade; agora, discutiremos as práticas de leitura apontadas pelo grupo mencionado.

Se não considerarmos apenas o texto literário como objeto de leitura, além de diversificarmos acervos, espaços, motivações, suportes e modalidades de leitura

escrita, como propõe Márcia Abreu (2004), aceitaremos a idéia de que existe sim, no Brasil, um interesse significativo pelas práticas de leitura. Prova disso é o interesse revelado pelos vendedores pesquisados por práticas de leitura que são mediadas por meios eletrônicos, como o telefone celular e a internet: entre os gêneros textuais citados na pesquisa, destacam-se os torpedos (54%), e-mails (44%), mensagens do site de relacionamento Orkut (36%) e reportagens (também 36%). Como se pode constatar, os três primeiros gêneros circulam apenas em meios eletrônicos, e o último, tanto em suportes tradicionais, como jornais e revistas impressos, quanto em meios digitais, como a internet.

A preferência demonstrada pelas práticas de leitura já mencionadas sugere também que os vendedores em questão vêem a leitura como uma habilidade de linguagem que propicia a relação interpessoal à distância, visto que torpedos, e-mails e mensagens do Orkut são práticas usadas para romper a barreira imposta pela distância física, proporcionando a comunicação pessoal através de meios eletrônicos. Outra conclusão a que se pode chegar através da indicação de preferência pelos gêneros citados é que esses sujeitos vêem na leitura uma finalidade prática, imediata: a interação com o outro, com objetivos e estratégias pré-determinados.

Quando lemos um romance, um poema, um texto científico, enfim, qualquer atividade de leitura pressupõe interação com o outro. No entanto, para o senso comum, interagir é obter resposta, e nem sempre as pessoas conseguem visualizar essa interação em outros tipos de leitura, visto que, na escola, geralmente se lê para responder às questões formuladas pelo professor, ou seja, a escola acaba camuflando a função-mor do ato de leitura, que é a interação social. Talvez por isso as práticas de leitura que normalmente são incentivadas pela escola não ocupem a preferência do grupo social pesquisado.

Outro aspecto da relação sujeitos-leitura, constatado por meio da análise dos dados da pesquisa, diz respeito às motivações sociais para leitura. Sobre isso, podemos afirmar, com base nos dados construídos a partir da pesquisa de campo, que as práticas de leitura surgem das circunstâncias impostas pela vida social, na qual as necessidades de socialização determinam o desenvolvimento de práticas “utilitárias” de letramento que proporcionam o envolvimento circunstancial com o outro. Nesses termos, ler torpedos, e-mails e mensagens do Orkut pressupõe uma

finalidade pragmática, utilitária do ato de ler, pois possibilitam suprir necessidades de comunicação imediatas; assim como ler reportagens, que veiculam informações sobre acontecimentos sociais de interesse público.

Os dados da pesquisa também comprovam que é errôneo pensar que o brasileiro não gosta de ler, haja vista que apenas 8% dos entrevistados afirmaram não desenvolver nenhuma prática de leitura no dia a dia. Embora o questionário utilizado não indagasse sobre o gosto pelo ato de ler, não se pode afirmar que as práticas desenvolvidas pelos entrevistados sejam realizadas apenas por necessidade: como já afirmamos, as motivações para a interação sujeitos-leitura são diversas, e todas devem ser consideradas.

Destaca-se também, entre as práticas listadas pelos vendedores do comércio popular do centro de Rio Branco-AC, a leitura da Bíblia, que põe em voga, em razão da nossa tradição religiosa judaico-cristã, elementos discursivos considerados incontestáveis. Essa modalidade de leitura pode ser concretizada por devoção, prazer, obrigação, como passatempo, dentre outros; enfim, nenhuma das razões pode ser descartada, pois o que realmente importa, para fins dessa pesquisa, é a relevância do discurso bíblico como motivação para a interação verbal por meio da leitura; mesmo que a realização desse tipo de leitura seja fundada em princípios e dogmas que limitam a construção de efeitos de sentido, levando o sujeito leitor a uma interpretação unilateral do texto escrito, respaldada no protocolo de leitura imposto pela instituição religiosa da qual o sujeito faz parte.

Além das práticas até aqui discutidas e analisadas, os sujeitos desta pesquisa citaram também: romances (20%), textos escolares (14%), textos técnicos relacionados à área de trabalho (14%), código civil e código penal (4%), livros de histórias infantis (4%), horóscopo (4%) e rótulos de embalagens (4%).

Essas respostas confirmam a tese de Márcia Abreu (2004) sobre o fracasso da escola enquanto instituição promotora da leitura, uma vez que as práticas de leitura mais fomentadas pela escola, como a leitura de obras literárias, representam apenas 20% das respostas fornecidas pelo grupo social pesquisado, um índice significativamente menor que o das práticas já analisadas. A pesquisa revela também outro tipo de prática vinculada ao processo de escolarização do ato de ler: trata-se da leitura do que os sujeitos denominam “textos escolares” (apenas 14%).

Embora alguns questionamentos possam ser feitos acerca da classificação

“textos escolares”, a análise desse último dado sugere uma conclusão: os sujeitos em voga pouco desenvolvem, na vivência social, as práticas de leitura fomentadas pela escola. Isso pode denotar que as práticas sociais de letramento são mais valorizadas, sob a ótica do grupo social pesquisado, do que as práticas escolares de leitura.

No que tange à leitura do texto literário, Márcia Abreu (2004, p. 41-43) alerta-nos sobre a idéia amplamente disseminada de que o bom leitor é aquele que lê literatura. Na opinião dessa autora, com a qual compartilhamos, quem acredita nessa concepção de leitor não demonstrará entusiasmo com os resultados de pesquisas que constata a preferência do brasileiro por outros tipos de leitura. Por isso, é preciso repensar o papel do texto literário na sociedade atual, haja vista que:

O sonho romântico de consolidar a nacionalidade por meio da cultura parece estar se realizando, não com a literatura como se imaginou, mas por intermédio da televisão e do rádio. (ABREU, 2004, p. 42)

Ainda, segundo essa autora, os meios de difusão da cultura têm que ser diversificados, pois, quando focamos nossas atenções apenas nos textos escritos da literatura erudita, desprivilegiamos outros meios de experimentação cultural, como a música, a pintura, a fotografia, o cinema, o teatro, as produções literárias de origem oral (como o cordel) e as diversas manifestações da cultura popular. Nessa perspectiva, Abreu (2004, p. 43) sugere, parafraseando Eni Orlandi (2001), “novos rumos para o trabalho com a leitura na escola”. De fato, há algum tempo defende-se a diversidade de práticas de leitura na escola, a fim de inserir, entre os suportes do trabalho pedagógico da leitura, os diversos gêneros que circulam socialmente, e não apenas os eternizados pela crítica literária ou aqueles que obtiveram *status* de textos escolares.

Os livros de histórias infantis (4%) e a leitura de horóscopo (4%) foram citados apenas por informantes do sexo feminino. A relação entre as mulheres e a leitura de histórias infantis está atrelada ao papel social da mulher na formação das novas gerações, pois vivemos em uma sociedade em que, até pouco tempo, o homem (esposo) era o único responsável por prover financeiramente a família, e à mulher (esposa) cabia a tarefa de cuidar da casa e da educação dos filhos. Nesse ponto, ratificamos as colocações de Ana Maria de Oliveira Galvão sobre os resultados do INAF 2001:

[...] Outra constatação da pesquisa é que as mulheres investem mais nas novas gerações do que os homens: são elas que mais lêem em voz alta e que mais auxiliam os filhos nas tarefas. (GALVÃO, 2004, p. 139)

A relação entre mulheres e leitura de horóscopo pode ser influenciada pelo tipo de suportes escritos em que esses gêneros textuais circulam: geralmente em revistas dedicadas ao público feminino ou nas seções de jornais dedicadas a esse público. No entanto, a não-indicação dessa prática de leitura pelos informantes do sexo masculino pode denotar, também, preconceito, em razão de esse gênero textual tradicionalmente ser mais direcionado às leitoras, de estar socialmente vinculado a passatempo de mulher, e não de homem.

Os dados obtidos através desta pesquisa sobre as práticas de leitura dos vendedores do comércio popular do centro da capital acreana fornecem-nos uma visão geral sobre os usos sociais do ato de ler no universo pesquisado. Se desejássemos um retrato mais detalhado da relação desses vendedores com a leitura, precisaríamos elaborar métodos e técnicas de pesquisa que tornassem possível diagnosticar não só as práticas de leitura que circulam no universo pesquisado, mas que também proporcionassem estabelecer interseções entre diversas variáveis da amostra pesquisada (práticas de leitura, perfil por gênero, idade, nível de escolaridade etc.).

Como não pretendíamos traçar perfis de leitores, nem estabelecer interseções entre práticas de leitura e níveis sócio-econômicos dos entrevistados, formulamos, para fins dessa pesquisa, uma questão direta, sem fornecer opções de respostas para os informantes, a saber: Que gêneros de texto você costuma ler? Dessa forma, conseguimos identificar quais práticas de leitura circulam socialmente entre os integrantes de um contexto profissional específico: os vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC.

Os dados obtidos confirmaram nossas suspeitas iniciais de que as práticas de leitura desenvolvidas em situações informais da vida cotidiana divergem daquelas pretendidas pela escola, porque, embora sejam ações complementares, as práticas de letramento escolares e as práticas sociais de letramento possuem características e finalidades específicas, determinadas pelas circunstâncias de uso: na escola, aprende-se a ler e a escrever, muitas vezes, de forma descontextualizada, sem interlocutores determinados, pois o incentivo ao desenvolvimento das habilidades de

linguagem vincula-se à necessidade de obter nota, aprovação; já no contexto da vida cotidiana, essas práticas são desenvolvidas para estabelecer interação verbal com o outro; enfim, para suprir necessidades comunicação.

3.4 PRÁTICAS DE ESCRITA

As habilidades de linguagem do ser humano fornecem-lhe condições para interagir socialmente não só através da oralidade e da leitura, mas também através da escrita. Nesses termos, faz sentido afirmar que o homem é um ser que fala, ler e escreve. No entanto, a progressão de práticas de oralidade, leitura e escrita no convívio social depende de vários fatores relacionados ao perfil dos sujeitos que articulam, cotidianamente, a linguagem para interagir socialmente.

As pesquisas sobre índices de letramento no Brasil, principalmente o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), demonstram que a escolaridade é determinante para o desenvolvimento de algumas práticas de letramento de maior prestígio social. Contudo, essas mesmas pesquisas publicam dados que confirmam a existência de algumas práticas de letramento que são desenvolvidas até mesmo por indivíduos que pouco ou nunca freqüentaram a escola, devido às exigências de interação com a escrita numa sociedade grafocêntrica como a nossa. Segundo Luiz Percival Leme Britto (2004, p. 59):

Esses dados reforçam a idéia de que há atividades na vida prática que são vitais para a sobrevivência do sujeito na sociedade urbano-industrial e que não são adquiridas em função da escolarização nem são tidas como de maior valor e, por isso mesmo, são realizadas com relativa familiaridade por pessoas pouco escolarizadas.

Por essa razão, buscamos, neste trabalho de pesquisa, investigar as práticas de oralidade e de letramento (leitura e escrita) que são desenvolvidas com pouca ou nenhuma influência da escola, priorizando, dessa forma, os usos sociais da linguagem verbal. Com esse intuito, elegemos um grupo social específico, os vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC, a fim de identificar as práticas de interação verbal (via oralidade, leitura e escrita) realizadas pelos integrantes desse grupo. Nos itens anteriores, divulgamos e analisamos os dados sobre os usos sociais da oralidade e da leitura coletados através da pesquisa

de campo realizada com os vendedores referenciados, agora apresentamos os resultados sobre as práticas de escrita desenvolvidas por esses sujeitos.

Os dados sobre as práticas de escrita desenvolvidas pelos vendedores em voga sugerem, *a priori*, que os informantes pesquisados diversificam mais suas atividades de leitura (doze práticas diversas foram citadas) do que as de escrita (foram mencionadas apenas oito tipos de práticas). Destaca-se, também, assim como nos dados sobre os usos sociais da leitura, a preferência dos informantes pelos meios eletrônicos como veículos propiciadores da interação verbal através da língua escrita, haja vista que as práticas mais citadas foram o e-mail (34%), o torpedo (34%) e as mensagens do site de relacionamento Orkut (20%).

A preferência por práticas de leitura e escrita características de meios eletrônicos, como o telefone celular e a internet, alicerça-se não somente em questões relativas aos usos da linguagem verbal, mas também às “[...] práticas culturais, aos usos do computador na sociedade e aos domínios da tecnologia.” (MARCUSCHI, 2005, p. 46, grifos nossos). Nesse sentido, podemos argumentar que as práticas de interação verbal, viabilizadas através da leitura e da escrita, adaptam-se aos aspectos relacionados ao desenvolvimento da sociedade; assim, quando o papel era o único meio disponível para veiculação da palavra escrita, os sujeitos optavam por desenvolver gêneros textuais típicos desse suporte, por conseguinte, quando os meios eletrônicos passaram a integrar as relações sociais entre as pessoas, os gêneros específicos das mídias digitais assumiram a preferência dos produtores de discursos.

Além disso, se compararmos os dados sobre leitura e escrita a respeito do mesmo gênero textual, constataremos que os informantes da pesquisa desenvolvem mais práticas de leitura do que de escrita, ou pelo menos admitem que lêem esse gênero com mais frequência do que o escrevem:

Gêneros textuais	Prática de leitura	Prática de escrita
Torpedo	54%	34%
E-mail	44%	34%
Mensagens do Orkut	36%	20%

Como se pode observar, o percentual de informantes que admitiram ler torpedos (54%) supera o de informantes que afirmaram ter o hábito de escrever (34%) esse gênero textual. Diferença semelhante ocorre entre o hábito de ler e de escrever os dois outros gêneros coincidentes: o e-mail e as mensagens do Orkut.

Várias questões podem ter influenciado a incidência dessas respostas, como, por exemplo, a relação entre a língua escrita e a norma padrão, um ideal de língua que, normalmente, se distancia da variante dominada pelo falante. A disparidade entre o padrão da gramática normativa e os usos sociais da linguagem desenvolvidos por esses falantes pode ser fator preponderante para a inibição do ato de escrever, uma vez que a escola sempre defendeu a adequação da língua escrita às normas da gramática; então, como muitos falantes não conseguem atingir o ideal de língua vislumbrando pela escola, eles, talvez, desistam da tarefa de escrever, por a considerarem muito complicada.

Ademais, quando se lê, em voz baixa, um gênero textual, o sujeito não fica vulnerável a estereótipos que uma leitura não fluente pode provocar. Por outro lado, qualquer uso da escrita, mesmo que circule em meios onde não é exigida a adequação à norma padrão, revela o conhecimento do sujeito sobre os aspectos formais da língua, e isso pode inibi-lo, pois o interlocutor pode criar concepções a respeito da relação sujeito escritor e língua escrita que envergonhem o produtor do discurso escrito. Nessa lógica, torna-se coerente defender que os sujeitos, às vezes, sentem-se incapazes de produzir textos escritos, porque não dominam as prescrições da gramática normativa.

Outro aspecto que influencia a interação do sujeito com a língua escrita é, segundo Marcuschi (2005, p. 53), o modo como tratamos o papel da escrita em nossas práticas comunicativas no dia-a-dia. Os gêneros textuais possuem, ainda conforme Marcuschi (2005, p. 53), algumas prescrições lingüísticas, ditadas pelas academias ou pelos grupos sociais, que exigem habilidades muito mais complexas do que se imagina; por isso enfatizamos que assumir apenas ter o hábito ler, e não de escrever, gêneros coincidentes é uma postura dos sujeitos pesquisados que demonstra os limites impostos à interação verbal, via práticas de escrita, pelas normas lingüístico-discursivas que condicionam o desenvolvimento de alguns usos da escrita.

Na verdade, embora já admitamos que a língua varia, pois ela “[...] é uma

prática social [...] (MARCUSCHI, 2005, p. 14), os usos da escrita que divergem da norma padrão ainda imprimem ao sujeito condição de não-adequação, de não-domínio do código verbal escrito. Isso resulta do consenso de que, na fala, as variações são aceitáveis, pois revelam os aspectos sociais, históricos, geográficos, etários, de gênero e estilísticos do sujeito que fala; porém, na escrita, mesmo se reconhecermos que nem todos escrevem da mesma forma, que também existe variação, precisamos admitir que a sua articulação é determinada por normas – ortográficas, de textualização etc. – preservadas pela tradição literária e ditadas pela tradição da gramática normativa.

As demais referências sobre as práticas de escrita constatadas nesta pesquisa revelam que os usos sociais da língua escrita superam as necessidades priorizadas na escola de domínio do código verbal escrito, uma vez que os gêneros mais fomentados pela escola (resumos, resenhas, artigos, contos, crônicas) não foram citados. Além disso, a produção de gêneros literários resume-se à realização de cópias de textos preexistentes. Nessa amostra, destacam-se, portanto, práticas de escrita exigidas pelas atividades profissionais dos sujeitos pesquisados – como anotações sobre vendas, notas fiscais e recibos - e pela necessidade de interação, à distância, com um interlocutor determinado pelas relações sociais estabelecidas pelos informantes, como as correspondências pessoais (cartas e bilhetes).

Práticas	N° de respostas	Porcentagem
E-mail	17	34%
Torpedo	17	34%
Anotações sobre vendas/dia	14	28%
Mensagens do Orkut	10	20%
Cartas	10	20%
Notas fiscais e recibos	7	14%
Cópias de poemas e de letras de músicas	4	8%
Bilhetes	4	8%
Nenhuma	5	10%

O contingente de informantes que afirmaram não desenvolver nenhuma prática de escrita representa 10% dos entrevistados, índice semelhante ao dos que disseram não exercer nenhuma atividade de leitura (8%). Dado que todos os informantes afirmaram ser alfabetizados e conseguirem ler e escrever um bilhete simples, podemos considerar que, assim como o caráter de letrado não pode ser atribuído apenas aos indivíduos alfabetizados, o desenvolvimento das competências relacionadas à alfabetização não garante que o sujeito exerça práticas de leitura e escrita no dia-a-dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fenômeno social, a língua surge, desenvolve-se e transforma-se através das relações sociais estabelecidas, por meio da interação verbal, em contextos sócio-históricos determinados. Por essa razão, defendemos neste trabalho a idéia de que língua e sociedade estão sempre associadas, pois não há língua fora da sociedade.

Nessa perspectiva, elegemos uma noção de língua com base no fenômeno da interação verbal e no dialogismo da linguagem, propostos por Mikhail Bakhtin (1992), uma vez que o uso da palavra sempre é orientado em função de um interlocutor, ou seja, todo ato de enunciação verbal pressupõe a interação com o outro, seja essa enunciação realizada através da língua escrita, seja por meio da oralidade.

Ao defendermos o aspecto social da interação verbal, buscamos respaldo teórico nas pesquisas sobre letramento, priorizando o aspecto social desse fenômeno. Dessa forma, dialogamos com as argumentações de Ângela Kleiman (1995), Marcos Bagno (1999 e 2002), Luiz Antônio Marcuschi (2001) e Magda Soares (2004 e 2007), dentre outros, ratificando a idéia de que letramento envolve muitas habilidades e competências de articulação do código verbal (escrito ou oral), por isso compreende um *continuum* de interações com a língua, que envolve a inter-relação entre práticas de oralidade, de leitura e de escrita.

O desenvolvimento dessas práticas de letramento (leitura, escrita, incluindo também a oralidade) possibilita ao sujeito agir socialmente, interagindo, através do código verbal (escrito ou oral), nas produções discursivas estabelecidas nos diversos contextos sociais (profissional, escolar, familiar, religioso etc.) de que participa. O uso da língua (código verbal) representa uma grande vantagem para o sujeito, pois ela dinamiza os atos de comunicação social. Por essa razão, o sujeito desenvolve e aprimora várias práticas de articulação do código verbal, tanto na forma escrita como na forma oral.

Neste trabalho, defendemos, enfaticamente, que as práticas lingüísticas possuem estreitas relações com os contextos sociais nos quais são desenvolvidas, haja vista que, na vida em sociedade, o sujeito apropria-se do código verbal para

interagir socialmente. Essa apropriação é determinada, ou influenciada, por questões culturais, sociais, políticas, econômicas etc., pois todo uso lingüístico é situado.

Assim, os usos da língua englobam diversos aspectos, que não são meramente lingüísticos, porque se situam sempre em contextos sociais mais amplos. Além disso, esses usos integram um *continuum* de práticas lingüísticas, que se complementam e se respaldam nas competências desenvolvidas pelos sujeitos a partir de suas habilidades de linguagem.

Nessa lógica, tratamos oralidade e escrita como usos da língua potencialmente capazes de possibilitar a interação verbal, sem estabelecer dicotomias entre ambas. Essa postura possibilitou-nos demonstrar que, como ser social, o homem precisa tanto da escrita quanto da oralidade para participar efetivamente dos eventos comunicativos concretizados a sua volta.

Situamos a nossa discussão acerca dos usos da língua nas práticas desenvolvidas em contextos extra-escolares, pois o letramento não é uma questão exclusiva da escola; embora, no Brasil, essa seja uma idéia ainda bastante difundida. Para isso, pesquisamos as práticas de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas pelos vendedores do comércio popular do centro da cidade de Rio Branco-AC.

Os resultados dessa pesquisa permitiram-nos confirmar que as práticas de linguagem são diretamente influenciadas pelo convívio social, pois o sujeito, quando articula o código verbal, o faz para garantir a interação com o outro. Por essa razão, as práticas sociais de letramento sobrepõem-se, no universo pesquisado, às práticas fomentadas pela escola, há vista que, nas instituições formais de ensino-aprendizagem, nem sempre as propostas de interação verbal são vinculadas à necessidade de interação com o outro. Como afirmamos no corpo deste trabalho, muitas vezes o aluno é levado a falar, ler ou escrever apenas como mera exigência para obtenção de uma nota. Na vida em sociedade, essa exigência centra-se na necessidade de interação com interlocutores sócio e historicamente situados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Os números da cultura*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. p. 1089

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BAGNO, Marcos (org.). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 35 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENTES, Anna Christina. *Lingüística textual*. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à Lingüística 1: domínios e fronteiras*. São paulo: Cortez, 2004.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Por que cartas do leitor na sala de aula*. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

BRITO, Luiz Percival Leme Brito. *Sociedade da cultura escrita, alfabetismo e participação*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

CONTIJO, Silvana. *O livro de ouro da comunicação*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Sérgio Roberto. *Há analfabetos letrados?* In: *Duc in Altum*. Muriaé-MG: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sta. Marcelina (FAFISM), 2001.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ESTEVEES, Florentina. *O empate*. 2 ed. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. & AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRARO, Alceu Ravello. *História quantitativa da alfabetização no Brasil*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

FOUCAULT, Michael. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 14 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: algo que se transforma entre as gerações?* In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2007.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF / BRASIL – 2007*. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf06.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Livre de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado Livre de Letras, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos no texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Oralidade e letramento como práticas sociais*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva. *A escrita no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a escrita*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MEC – SEB. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. ed.rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MELO, Cristina Teixeira V. de & BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. *As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELO NETO, João Cabral de. *Poesias completas*. 4 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1986.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. *Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros Textuais & Ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.

PINTO, Edith Pimentel. *O português popular escrito*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

RIBEIRO, Vera Massagão. *Por mais e melhores leitores*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SEE-AC. *Letramento: leitura e escrita para o ensino médio*. Rio Branco-AC: Secretaria de Estado de Educação, Gerência de Ensino Médio & Abaquir Consultores e Editores Associados, 2007.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *O que corrigir no português de nossos alunos? In: O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Thaís Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudo e guia de exercícios*. 9 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento e Escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Massagão (org.). *Letramento no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2006.

SOUSA, Márcia Verônica Ramos de Macedo & MACÊDO, Meyrele Ramos de. *As lendas da floresta contadas por seringueiros acreanos*. Rio Branco, AC: Fundação Elias Mansour / Printac Gráfica e Editora, 2007.

STREINBERG, Jonathan. *O historiador e a questione della língua*. In: BURKE, Peter & PORTER, Roy (orgs.). *História social da linguagem*. Trad. Alvaro Hattner. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA

1. DADOS PESSOAIS DO ENTREVISTADO

Idade: _____ Nível de Escolaridade: _____

Sexo: _____ Profissão: _____ Estado Civil: _____

Por quantos anos frequentou a escola? _____ Ainda frequenta: _____

Considera-se alfabetizado? () SIM () NÃO - Consegue ler um bilhete? () SIM () NÃO

Consegue escrever um bilhete? () SIM () NÃO

2. PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

2.1. Quais textos você costuma ler?

2.2. Quais textos você costuma escrever?

2.3. Como você consegue atrair o comprador para sua mercadoria? Como você aborda o seu possível comprador?

ANEXO II – SÍNTESE DAS RESPOSTAS

1. Práticas de Oralidade

Práticas	N° de respostas	Percentagem
Diálogo face a face	39	78%
Demonstrações de produtos	27	54%
Abordagem do cliente	20	40%

2. Práticas de leitura

Práticas	N° de respostas	Percentagem
Torpedos	27	54%
E-mail	22	44%
Mensagens do Orkut	18	36%
Reportagens	18	36%
Bíblia	12	24%
Romances	10	20%
Textos escolares	7	14%
Textos técnicos relacionados à área de trabalho	7	14%
Código civil e código penal	2	4%
Livros de histórias infantis	2	4%
Horóscopo	2	4%
Rótulos de embalagens	2	4%
Nenhuma	4	8%

3. Práticas de Escrita

Práticas	N° de respostas	Percentagem
E-mail	17	34%
Torpedo	17	34%
Anotações sobre vendas/dia	14	28%
Mensagens do Orkut	10	20%
Cartas	10	20%
Notas fiscais e recibos	7	14%
Cópias de poemas e de letras de músicas	4	8%
Bilhetes	4	8%
Nenhuma	5	10%

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)