



Projeto Temático Letramento do Professor

www.letramento.iel.unicamp.br

Letramento e competência comunicativa: a aprendizagem da escrita

Maria de Lourdes Meirelles Matencio – PUC MINAS¹

1) Introdução: reflexões acerca da leitura e da escrita, reflexões acerca do letramento.

Os estudos sobre o letramento no Brasil começaram a ganhar força por volta de 1990², com trabalhos que procuravam compreender tanto “o impacto social da escrita” (cf. Kleiman, 1995) quanto a inserção dos sujeitos no universo da palavra escrita, considerando seu processo de socialização.

Ao relacionar os usos e as funções atribuídas à escrita à organização dos grupos na sociedade, focalizando as conseqüências socioculturais, políticas e/ou cognitivas do recurso à palavra escrita, os estudiosos passaram a centrar sua atenção na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com a palavra escrita. Por essa razão, os estudos provocaram um deslocamento importante na forma de se conceber o processo de aprendizagem da escrita e da leitura: o olhar deixa de ser discriminatório, pois o que se procura compreender é o que o sujeito faz quando recorre à palavra escrita e por que ele faz o que faz.

É certo que esses estudos foram alimentados por resultados de trabalhos das áreas que dialogavam entre si para fundamentá-los. Em outras palavras, desenvolver investigações dessa natureza passou a ser viável porque, por exemplo, para ser breve, os estudos da linguagem se abriram para entender a variabilidade na língua e na produção/recepção de textos – motivados por descobertas de disciplinas como Sociolingüística, Psicolingüística, Lingüística Textual e Análise do Discurso³ – e os estudos da educação se viram impulsionados a compreender as razões do fracasso escolar de alunos que, desde o início dos anos 1970, com a chamada “democratização da escola”, têm sido sistematicamente excluídos de nossas salas de aulas.

Mas não se pode dizer que a preocupação com a inserção dos alunos no universo da escrita e da leitura, concebidas como práticas sociais, tenha efetivamente se iniciado nos anos

¹ Texto-base da mesa-redonda **Alfabetização e educação ao longo da vida: a questão conceitual**, *Videoconferência preparatória para o 3º Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, realizada em 05/06/2003, no SESI Minas.

² Conferir, para o período referido, os seguintes estudos, que relatam resultados de pesquisas, Kleiman, org., 1995; Matencio, 1994; Tfouni, 1995. Para ter acesso a publicações mais recentes sobre o tema, conferir Marcuschi, 2001; Moita Lopes, 2002; Rojo, org., 1998; Signorini, org., 2001; Soares, 1998.

³ Algumas das obras que mais fortemente incentivaram, no Brasil, entre meados dos anos 1980 e início dos anos 1990, uma reflexão interdisciplinar acerca da produção/recepção de textos falados e/ou escritos – do uso da língua/gem, portanto – e de seu ensino/aprendizagem, nas diferentes áreas às quais se fez referência, são as seguintes: Geraldi, org., 1984; Gnerre, 1985; Kato, 1985, 1986; Kleiman, 1989; Koch & Travaglia, 1990; Koch, 1989; Soares, 1988; Orlandi, 1987; 1988; Pécora, 1986. Do conjunto de obras que focalizam especificamente a educação, vale lembrar a enorme relevância dos livros de Paulo Freire, especificamente de **Pedagogia do Oprimido**, 1983 (original de 1970).

1990. Há, no Brasil, vários textos que tratam da questão do letramento, sem se referirem explicitamente a ela, muito antes disso. O livro **Leituras no Brasil**, antologia comemorativa publicada no 10º COLE (1995), em que se encontram transcrições de conferências, mesas-redondas e comunicações realizadas no Congresso entre 1978 e 1993 pode ilustrar com clareza a questão. No texto de abertura da antologia, proferido em 1978, Haquira Osakabe assim se refere à escrita e à leitura:

“Eu entenderia por escrita propriamente dita a possibilidade de o sujeito ter o seu próprio discurso. E se entende por leitura a compreensão, se entende por leitura o acesso a um conhecimento diferenciado, aquele que lhe permite reconhecer a sua identidade, seu lugar social, as tensões que animam o contexto em que vive ou sobrevive e, sobretudo, a compreensão, assimilação e questionamento, seja da própria escrita, seja do real em que a escrita se inscreve”. (p. 22)

Como se vê, Osakabe pressupõe que escrita e leitura são formas através das quais o sujeito se constitui enquanto tal pela linguagem. Escrita e leitura, desse ponto de vista, não são concebidas meramente como capacidades individuais, são, isso sim, compreendidas como práticas de linguagem que possibilitam formas específicas de o sujeito estabelecer relações sociais e construir sua identidade. Uma mesma perspectiva é adotada por Paulo Freire, em seu belíssimo texto *A importância do ato de ler*, o qual foi proferido em conferência de 1979:

“O mundo das minhas primeiras leituras – ‘os textos’, as palavras, as letras daquele contexto, cuja percepção me experimentava e quanto mais o fazia mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnava em uma série de coisas, de objetos e sinais, cuja compreensão eu ia aprendendo no meu trato com eles, nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais”. (p. 31)

A maneira como a relação entre sujeito e palavra escrita é retratada, no relato da experiência de Paulo Freire, mostra que essa relação implica e é implicada pelo outro, aquele com quem se interage.

Alguns anos mais tarde, em 1987, Magda Soares dizia, a respeito da leitura, em mesa-redonda do 6º COLE:

“Historicamente a leitura foi sempre um ato social. Nós passamos de um ato social, em que as pessoas lêem em conjunto, em uma prática de leitura muito associada à oralidade, para essa visão contemporânea, e falsa, de que a leitura é um ato solitário, o que, na verdade, ela não é. Ela é uma interação verbal de indivíduos e indivíduos socialmente determinados”. (p. 87)

O que diz Magda Soares, e também o que seu texto permite compreender, é que a concepção de leitura (e mais amplamente da relação do sujeito com a palavra escrita) como ato solitário (ligado, portanto, apenas a habilidades individuais) não se sustenta historicamente.

Enfim, o que esses autores dizem, em uníssono, é que compreender a relação do sujeito com a palavra escrita demanda a compreensão da relação que esse indivíduo estabelece com os outros e com a própria linguagem. Têm-se aí pistas muito claras de que não se pode entender o processo de aprendizagem, desenvolvimento e uso da palavra escrita apenas do ponto de vista individual, da perspectiva da aprendizagem do código alfabético.

Mas, se é antigo o interesse de entender melhor o processo de aprendizagem da escrita e da leitura, em diferentes instâncias sociais, dentre as quais a escola, os impactos dessas reflexões

e estudos na formação – inicial e continuada – de professores são muito mais recentes. E mesmo se hoje se pode perceber que essa forma de conceber a questão produz um impacto social – e a temática deste encontro é uma prova disso – não se pode verificar efeitos significativos num escopo social mais amplo, os quais ultrapassassem realmente os muros da escola e da universidade e levassem os diferentes atores sociais a repensar o que é aprender a ler e a escrever e se inserir no universo da palavra escrita, na escola e também fora dela.

2) Possíveis efeitos dos estudos sobre o letramento nas práticas de alfabetização e, mais globalmente, de educação.

De qualquer maneira, o fato de o conceito de letramento começar a circular, ser apropriado e ser revisto em pesquisas científicas, eventos acadêmicos, documentos que parametrizam o ensino, assim como na formação inicial e continuada de professores e na escola, enfim, provoca efeitos benéficos. Afinal, profissionais com formações e campos de atuação distintos estão se preocupando com a questão, o que, por sua vez, leva-os a repensar a relação entre conhecimento e uso do código alfabético – que diz respeito à alfabetização – e conhecimento, uso e funções da palavra escrita nas interações sociais – que diz respeito ao processo de letramento. O interesse na questão leva-os, também, a refletir sobre quais seriam as práticas de ensino/aprendizagem que possibilitariam que ao aluno sejam dadas oportunidades de, mais do que conhecer o código, introduzir a palavra escrita em sua vida, em diferentes situações de interação; em outras palavras, os professores, cada vez mais, mostram-se preocupados em possibilitar que o aluno recorra à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas, as quais podem ser ampliadas como resultado de um contato cada vez mais intenso com a escrita.

Mas há, ainda, um longo caminho a percorrer. O fato é que investigar a relação entre alfabetização e letramento, entre conhecimento do código e prática, implica que sejam revistos e redimensionados vários outros conceitos: o de ler e escrever, o de língua escrita e língua falada (e de suas relações), o de práticas orais (de oralidade, portanto) e de práticas escritas de produção de textos. Essa postura exige, também, obviamente, que se repense o que é ensinar/aprender uma língua e seus usos.

É no conceito de escrita⁴ – de heterogeneidade de usos da escrita mais particularmente – que se centrará a discussão desenvolvida a seguir. Como essa discussão relacionará as práticas de uso da escrita ao processo mais global de aquisição e desenvolvimento da linguagem por nossos alunos, remonta aos contatos iniciais das crianças com fala e escrita, antes de passar a tratar de questões específicas de aprendizagem da escrita por jovens e adultos.

3) O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem pelos sujeitos

⁴ Para alguns (cf. Dabène, 2002), seria mais apropriado considerar fala e escrita como noções vinculadas à modalidade de uso da língua e guardar as noções de oralidade e escrita para remeter às práticas de uso da língua/gem.

Um olhar desprezioso à nossa volta é suficiente para nos levar a perceber que as crianças aprendem sua língua materna por meio de textos, em interações das quais participam ou as quais acompanham.

Quando entram na escola, as crianças vêm de um processo de socialização que envolve fundamentalmente interações em família e grupos com os quais a família mantém contato, dentre essas interações, certamente, destacam-se aquelas que envolvem a conversa, o bate-papo informal. É certo, também, que boa parte das crianças têm acesso à televisão, cujos programas funcionam como modelos possíveis de interações sociais – como uma espécie de padrão interacional⁵. Quando assistem à TV, as crianças agem de forma muito parecida com aquela que assumirão em muitos dos eventos de leitura em sua vida: produzem sentidos, mas não agem diretamente sobre seu interlocutor. E embora sua ação de produção de sentidos não seja regulada por seu interlocutor, como ocorre nos eventos orais nos quais atuam, são ativas no processo de interpretação/compreensão de sentidos possíveis desses textos.

Já no que diz respeito a seu contato com a palavra escrita, pela escuta da leitura em voz alta que lhe pode ser feita ou pela leitura que faz das imagens (na rua, em casa, no supermercado, por exemplo), tanto sua participação quanto a do adulto ou da criança mais experiente são reguladas ao longo da interação. Nesses eventos de letramento, que, mal ou bem (bem ou mal), ocorrem na vida de nossas crianças, elas interagem, freqüentemente, com alguém que pode regular sua ação interpretativa/compreensiva no momento em que a interação se dá, mediada pela escrita. Nessas ocasiões, uma determinada interpretação pode ser revista e relativizada, por alguém que também participa da interação. Mas, ainda assim, o evento se dá, na maior parte das vezes, numa situação de interação familiar, doméstica, em que há muitos conhecimentos e crenças compartilhados⁶.

Essa breve retomada de aspectos do processo de aquisição e desenvolvimento inicial da linguagem pode ser útil para que se compreenda que a criança começa a construir sua competência comunicativa – sua competência para interagir em diferentes situações – muito antes de entrar na escola.

Mas o que dizer dos jovens e adultos que se encontram em processo de alfabetização?

Sua história, em termos de processo de desenvolvimento da linguagem, é bem diferente. Seu processo de socialização envolve a participação em diferentes situações de interação, nas quais agem e vêem sua ação de linguagem ser regulada pelo outro, por aquele com o qual interagem. Quando esses alunos chegam à escola, trazem consigo múltiplas e diversificadas

⁵ As crianças podem ter contato tanto com modelos de interação familiar diferentes dos seus, nos filmes a que assistem, por exemplo, quanto com programas infantis em que se narram histórias ou com telejornais que seus pais acompanham, enfim, com um conjunto de outras formas de interação social, que funcionam como modelos de ação.

⁶ É assim que as crianças chegam à escola com uma série de hipóteses acerca da linguagem. E se essas hipóteses são amplamente baseadas nos padrões orais de interação familiar, vinculam-se também, em sociedades como as nossas, em que os textos circulam em diferentes suportes e por meio de variadas tecnologias, às modalidades falada e escrita, às formas de interação oral e escrita. Mas é na escola, sobretudo, que essas crianças têm espaço e condições específicas para refletir sobre suas hipóteses e construir novos conhecimentos sobre a linguagem.

experiências em eventos de fala e de letramento. Mas carregam, também, representações acerca de sua própria competência comunicativa bastantes nocivas, afinal, sistematicamente, as representações sociais dos analfabetos e daqueles que pouco acesso tiveram à escola é de que não sabem ler, escrever ou mesmo falar (cf. Matencio, 1995; Ratto, 1995).

Mas esses alunos sabem falar, mesmo que não seja propriamente a norma valorizada socialmente.

Muito provavelmente, também sabem ler, embora não especificamente o código alfabético, mas imagens e, certamente, alguns arranjos regulares de gêneros com os quais mantêm contato habitual, tais como as placas comerciais e os rótulos de produtos domésticos, que agrupam imagem e letras; os letreiros de ônibus, que agrupam palavras e números; as contas domésticas, que agrupam enunciados, palavras e números. É claro que não se pode dizer que a leitura que esses alunos realizam envolva propriamente a decodificação de cada item constante nos textos, mas é verdade, também, que nenhum leitor proficiente decodifica todos os itens lexicais ou segmentos de um texto. Aliás, um leitor proficiente opera, na leitura, realizando hipóteses acerca do que vem depois daquilo que está sendo lido e, por essa razão, não precisa decodificar item a item, segmento a segmento (cf. Kato, 1985; Kleiman, 1992; Smith, 1999).

E se esses alunos, efetivamente, ainda não construíram algumas das habilidades envolvidas especificamente na produção de textos escritos, possuem outras habilidades que podem e devem ser aproveitadas como insumo para que aprendam não apenas o código da escrita – tornem-se alfabetizados – como também passem a atribuir à escrita funções relevantes em sua vida. Em outras palavras, estão engajados – como quaisquer outros sujeitos – em interações sociais a partir das quais desenvolvem sua competência comunicativa, pois a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é um processo que se estende ao longo da vida, não se limita ao período pré-escolar ou aos primeiros anos da criança, e nem se esgota na escola⁷.

4) A competência comunicativa e a aprendizagem da escrita

Do ponto de vista dos estudos lingüísticos e particularmente daqueles que refletem sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem, a noção de competência⁸ é crucial para explicar os caminhos pelos quais o sujeito aprende a usar a linguagem e a se constituir enquanto tal⁹. Dessa perspectiva, a competência comunicativa pode ser considerada

⁷O papel da escola é justamente o de auxiliar, com procedimentos de ensino sistemáticos, o desenvolvimento desse processo pelo aluno.

⁸No domínio específico da educação, aliás, há um conjunto de obras que vêm demonstrando que a lógica das competências pode ser perversa, se se considera que o desenvolvimento de competências deve ser uma forma de o sujeito enfrentar a competitividade no mercado de trabalho e deixar de ser um “peso” para o Estado. Como essas obras adequadamente indicam, é preciso cautela com relação à compreensão da noção, uma vez que, por vincular a ação do aluno, futuro trabalhador, a seu resultado, oferece o perigo de que se imagine ser possível apreender as formas de agir de maneira objetiva, para que sejam descritas, classificadas e também controladas (cf. Machado, 2003).

⁹A noção de competência não é recente em Lingüística, ela aparece já nos estudos gerativos conduzidos por Chomsky, em fins da década de 50. É certo que naquele momento a concepção de competência era restritiva e ligada, basicamente, à idéia da construção de uma gramática internalizada que seria, em princípio, comum a todos os falantes de uma mesma língua. Foi com os estudos desenvolvidos por etnometodologistas como Hymes, Goffman ou Gumperz que essa noção foi redimensionada de forma a relacionar os conhecimentos

como a capacidade de interagir em diferentes situações de interação e, portanto, de produzir/receber textos¹⁰. Essa capacidade engloba pelo menos três grandes sistemas de conhecimento:

- **conhecimentos lingüísticos:** saberes acerca das regras de funcionamento da língua, no nível fonológico, morfológico, sintático e semântico;
- **textuais-pragmáticos:** saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, tanto em relação à sua configuração usual quanto a seu funcionamento em diferentes instituições e situações de interação, bem como no que respeita a normas de uso da língua nas práticas comunicativas das quais emergem os textos;
- **conhecimentos referenciais:** em outras palavras, saberes sobre o mundo.

Ora, quando jovens e adultos chegam à escola, já construíram inúmeros conhecimentos lingüísticos, textuais, pragmáticos e referenciais e já tiveram acesso, na produção e na recepção, a diferentes gêneros textuais. O que desconhecem, fundamentalmente, e muitas vezes não completamente, é o código da escrita alfabética. Se tiverem a oportunidade de começar a descobrir esse código por meio de procedimentos que orientem-nos no estabelecimento de relações entre o que já sabem e aquilo que estão aprendendo, então, tudo fica mais fácil, até porque se tem a oportunidade de qualificar positivamente as ações de linguagem que habitualmente realizam, sua experiência com a língua/gem.

O problema é que considerar relevante os conhecimentos que os alunos jovens ou adultos trazem como experiência em relação à linguagem implica o abandono de algumas crenças sobre a escrita.

5) Repensando a escrita: a variabilidade da língua e de suas práticas, o trabalho do sujeito ao produzir textos, ao usar a língua.

Talvez a mais importante das crenças a serem desfeitas é a de que na escrita não há variabilidade.

Ora, toda e qualquer língua muda no tempo, estão aí as transformações que produziram, a partir do latim, as chamadas línguas latinas, ou as mudanças entre o português arcaico e o contemporâneo, para certificar que esse fenômeno é característico da língua.

Além disso, toda e qualquer língua varia no espaço, o que é fácil de comprovar se se consideram os falares das diferentes regiões brasileiras, das diferentes faixas etárias, das diferentes classes sociais, dos homens e das mulheres; enfim, está aí toda a variedade lingüística para comprovar esse fenômeno que caracteriza uma língua.

lingüísticos a outros tipos de conhecimentos e ampliada para a noção de competência comunicativa. Na formação de professores que vão ensinar língua materna, essa noção é ainda muito pouco trabalhada, o que é uma pena, uma vez que reflexões sobre a construção da competência comunicativa lhes permitiriam compreender os processos de aprendizagem da língua/gem em relação ao processo global de aprendizagem, considerando os pontos de articulação entre o cognitivo (o individual) e o social (o coletivo), assim como a base social a partir das quais são construídas as representações individuais.

¹⁰ Conferir Coste (1997), para que se tenha acesso a uma discussão detalhada acerca da noção de competência comunicativa e, também, a uma outra forma de conceber os sistemas de conhecimentos que ela envolve.

Finalmente, se os grupos se organizam de forma diferente e isso provoca distinções no modo de usar a língua, por que ignorar que as diversas formas de organização dos grupos provocam necessidades variadas na produção/recepção de textos? Algumas situações de interação são mais adequadas e regularmente estabelecidas na língua falada, outras, na língua escrita. Algumas situações de interação pedem um uso mais formal da linguagem, pois os interlocutores pretendem ou necessitam manter uma relação de distanciamento, e isso pode ocorrer tanto na fala quanto na escrita¹¹.

Em outras palavras, a variabilidade é tanto um fenômeno da língua – em suas modalidades escrita ou falada – quanto das práticas de produção e recepção de textos – da oralidade e da escrita. Uma carta nem sempre será formal, um bilhete nem sempre será informal, pois formalidade e informalidade estão ligadas à situação em que esses gêneros podem ocorrer e, mais ainda, à percepção que produtor e leitor têm dessa situação. O que se pode dizer, em síntese, é que a variabilidade no uso da língua e, mais amplamente, da linguagem é resultado tanto das diferentes condições de produção, recepção e circulação dos textos quanto de um trabalho que cada sujeito interactante realiza numa dada situação de interação.

É possível, pois, pensar que as condições em que um texto é produzido/recebido interferem em sua formulação. Por exemplo, se se consideram as práticas de produção de textos orais sem o recurso da tecnologia, então se depreende que, em relação às condições de produção/recepção, os interlocutores dividem o mesmo espaço, e a interação se dá num tempo também compartilhado, de onde resulta que os processos de planejamento, execução e edição do texto são simultâneos. Uma vez que se observam as práticas de produção/recepção de textos escritos sem o recurso de outra tecnologia que não seja a da própria escrita, então interlocutores estão distantes no tempo e no espaço, de onde resulta um tempo de planejamento, execução e formulação do texto distendido. Caso se levem em conta as interações pela Internet, a situação de produção/recepção é distinta. Por exemplo, nos *e-mails*, tem-se o recurso à modalidade escrita e se mantém a distancia no tempo e no espaço entre interlocutores. Pode-se dizer que, nesse caso, o tempo entre planejamento, execução e edição do texto é também distendido. Mas nos *chats*, nos bate-papos na Internet, a dinâmica se altera: nesse caso, embora o recurso à modalidade escrita se mantenha, planejamento, execução e edição são simultâneos, produção e recepção ocorrem também concomitantemente.

É crucial atentar para essas características das interações orais e escritas, porque é fundamentalmente com base em sua participação nessas interações que o sujeito constrói sua competência comunicativa e suas hipóteses sobre como agir em interações do mesmo tipo.

Mas as distinções entre condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos não explicam completamente a variabilidade na escrita. Há um outro ponto a ser considerado: o de que toda e qualquer produção de linguagem envolve o trabalho do sujeito e varia como resultado desse trabalho.

¹¹ As necessidades específicas dos grupos é que levam a que os gêneros tenham uma configuração e não outra.

Relacionando a reflexão acerca da variabilidade na escrita às práticas escolares, pode-se dizer que, em síntese, o aluno deveria ser levado a trabalhar conscientemente com a língua/gem, em função de seus propósitos comunicativos e, para isso, seria preciso que tivesse clareza das possibilidades que as condições de produção, recepção e circulação de textos falados e escritos lhes proporcionam. É necessário, portanto, que o aluno tenha consciência das razões que o levam a escolher determinados recursos, em detrimento de outros, a selecionar uma certa configuração textual e não outra, enfim, a construir o texto de uma forma e não de outra. E aí a escola se defronta com um paradoxo: é preciso respeitar a variabilidade das práticas experienciadas por seus alunos, mas é preciso, também, auxiliá-los, por meio de procedimentos de ensino sistemáticos, no desenvolvimento de sua competência comunicativa, de sua capacidade para agir em diferentes eventos de letramento (e também de fala), o que inclui situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com os quais estão familiarizados.

Uma saída consistente, proposta por diferentes pesquisadores e incorporada, inclusive, por documentos de parametrização do ensino, particularmente os PCNs, é a de que se priorizem, no processo de ensino/aprendizagem da escrita, abordagens que se centrem na produção e recepção de gêneros textuais¹².

A grande vantagem dessa abordagem é a de vincular a materialidade lingüística – o uso da escrita, assim como a estruturação local e global do texto – às práticas discursivas nas quais o texto circula. Assim, professor e aluno, mais do que centrarem sua atenção na língua escrita como código alfabético, podem relacionar a dimensão propriamente lingüística à dimensão textual-pragmática e aos conhecimentos referenciais dos interactantes, seus conhecimentos de mundo¹³. Adotar essa perspectiva no ensino/aprendizagem implica, naturalmente, a seleção de procedimentos pelos quais os textos – aqueles lidos pelos alunos ou os que começam a produzir – sejam considerados como passíveis de receberem múltiplos sentidos, de serem reinterpretados, em função das situações em que vierem a circular.

Um texto produzido, aparentemente, com o propósito de homenagear o dia dos carteiros pode ser útil para entender essa proposta. Trata-se de um texto publicitário, que circulou em grandes jornais e revistas, o qual contém um envelope de carta efetivamente postada e entregue. Tem-se, portanto, um gênero híbrido, nos termos de Marcuschi (2002): dentro de uma publicidade, um endereçamento.

Na 1ª linha aparece o enunciatário; em seguida, vêm os nomes da cidade e do Estado. A partir da 3ª linha, inicia-se uma descrição, bastante extensa, da localização do endereço do destinatário.

¹² Um pesquisador que tem contribuído para iluminar a questão é Scheneuwly (1999), o qual, retomando a distinção entre gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin, preocupa-se em discutir como, no processo de aquisição de linguagem, as crianças reformulam seu sistema de produção de linguagem, ao ingressarem na escola, quando passam a ter acesso a gêneros secundários e, simultaneamente, a ter sua ação de linguagem na produção/recepção desses gêneros regulada pelo professor.

¹³ Do ponto de vista lingüístico, o foco se centraria tanto em questões ligadas à ortografia e à pontuação quanto naquelas vinculadas às escolhas lexicais e à estruturação sintática. Do ponto de vista textual-pragmático, a abordagem priorizaria a organização do texto em relação aos propósitos comunicativos. E, do ponto de vista dos conhecimentos referenciais, a atenção se centraria no modo como o que se diz é tematizado, é colocado em evidência, num certo arranjo textual-discursivo.

A leitura do endereçamento permite que se identifiquem várias pistas acerca do conhecimento da escrita do produtor do texto:

- a) não se recorre integralmente ao padrão ortográfico; há vários vocábulos grafados fora desse padrão;
- b) não se recorre ao padrão usual do gênero endereçamento; de um lado, são fornecidas ao carteiro informações desnecessárias em um endereçamento (afinal, não seria preciso indicar que a carta se endereça “Para” tal pessoa, ou que a descrição que se segue aos nomes da cidade e do Estado são relativas ao “Endereço”); de outro, há um conjunto de informações precisas acerca da localização da residência, além de o produtor estabelecer com o carteiro uma interação direta (“você vai ver uma casa vermelha”)

Embora essas pistas tenham sido descritas, nesse primeiro momento de análise, em função do que indicam em relação ao padrão de uso da escrita e de construção do gênero, para uma abordagem didática do texto, melhor é considerá-las em termos do que apontam sobre o conhecimento do produtor quanto ao funcionamento do gênero: o fato de fugir ao padrão indica, sobretudo, um trabalho do produtor do endereçamento em relação à escrita, em suas dimensões lingüística, textual-pragmática e referencial. Afinal, o que o produtor pretende é fazer chegar sua carta, e o modo como produz seu texto deixa claro seu propósito: se o recurso a um outro padrão ortográfico e de pontuação não compromete absolutamente seu texto, a descrição detalhada que faz do endereço pretende, claramente, garantir que a carta chegue, que o propósito comunicativo previsto para o endereçamento seja alcançado.

Logo abaixo do endereçamento, há o enunciado que homenageia os carteiros, o qual é seguido de um enunciado que solicita aos usuários dos Correios o seguinte: “Faça também sua homenagem aos carteiros. Preencha sua carta com o endereço e o CEP corretos”.

Obviamente, esse texto publicitário orienta o leitor a uma determinada produção de sentido: indica que os carteiros são competentes, conseguem fazer chegar as cartas mais difíceis de serem entregues, mostra, também, que é preciso que se contribua com o trabalho desses profissionais, afinal, o bom desempenho dos carteiros depende do bom desempenho dos usuários.

Essa orientação de leitura provoca, é claro, o apagamento de outros sentidos, além de reforçar algumas representações acerca da escrita. O texto publicitário faz emergir, por exemplo, uma representação de escrita em que não há lugar para a variabilidade. Afinal, tal como se organiza, permite ao leitor duas hipóteses, ou o usuário descreve o endereço da forma apresentada porque não o conhece exatamente, ou porque não conhece o padrão do gênero endereçamento e, também, de sua escrita. Mais do que cristalizar a representação de que a escrita é invariável, a leitura sugerida pela configuração do texto contrapõe a competência do carteiro à pretensa falta de competência do usuário.

Mas o que se vê, caso se observe atentamente o endereçamento, é que o usuário realiza um trabalho altamente elaborado em relação a seu propósito, fornecendo ao carteiro dados fundamentais para que a carta chegue ao destino. Além disso, hipótese mais plausível em relação à configuração que o produtor dá a seu texto é a de que o local em que mora o correspondente

tem organização distinta daquela que se vê nos bairros centrais dos grandes centros urbanos, que possuem ruas com nomes, casas com números e códigos específicos de endereçamento. E muito provavelmente essa é a razão de ele orientar seu trabalho de produção textual da forma proposta e regular, numa certa medida, o sentido que o texto pretende alcançar.

Assumindo-se esse ponto de vista, o modo de configuração do endereçamento não seria compreendido como resultado de desconhecimento dos usos da escrita e do funcionamento do gênero ou de descaso do produtor em relação ao que escreve, seria, ao contrário, compreendido como um trabalho fruto de uma necessidade real de uso da linguagem e de um cálculo acerca de quais os melhores recursos e estratégias a serem utilizados para que se alcance o propósito comunicativo pretendido.

Procedimentos de ensino/aprendizagem que operem com os textos em situações específicas (ou reais, como querem alguns) de produção, recepção e circulação são aqueles que permitem ao aluno procurar entender as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas interações e, dessa forma, refletir sobre sua própria maneira de se relacionar com a língua/gem.

6) Considerações finais

O que se pretende defender neste texto não é que a escola se exima – seja na educação de jovens e adultos, seja na educação de crianças – de possibilitar a reflexão acerca dos padrões que vão legitimando determinadas configurações dos gêneros como mais adequadas; afinal, essa é uma de suas funções centrais.

O que se defende é a necessidade de a escola compreender que a variabilidade na escrita diz respeito tanto às suas condições de produção, recepção e circulação quanto à compreensão dessas condições pelos sujeitos. Essa é, também, uma forma de considerar aquilo que o aluno já sabe, em função de sua experiência prévia, como conhecimento relevante.

E se essa tarefa é concebida como uma daquelas que a escola deve assumir, então será possível que se procurem caminhos para um trabalho em que se alterem efetivamente as imagens que se tem acerca do que seja estar inserido no mundo da escrita, o que, certamente, dará margem a ações mais pontuais em relação a uma série de outros desafios que a educação de jovens e adultos impõe.

7) Referências bibliográficas

- ABREU, M. (org.). **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- COSTE, D. *Competência comunicativa*. In: GALVES, C. (org.) **O texto: leitura & escrita**. Campinas: Pontes. 1997.
- DABÊNE, M. *Iletrismo, práticas e representações da escrita*. In: Revista **Scripta**, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC MINAS. No prelo.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.(original de 1970).
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. In ABREU, M. (org.) **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE. 1984.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes. 1985.
- KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática. 1986.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1985.
- KLEIMAN, A. **Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes. 1989.

- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas: Pontes & Editora da UNICAMP. 1992.
- KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- KOCH, I. V. **A Coesão Textual**. São Paulo, Ed. Contexto. 1989.
- KOCH, I. V. & TRAVAGLIA, L.C. **A Coerência Textual**. São Paulo: Contexto. 1990.
- MACHADO, L. *A institucionalização da lógica das competências*. Belo Horizonte: PUC MINAS. 2003. Digitado.
- MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2001.
- MATENCIO, M. L. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras. 1994.
- MATENCIO, M. L. *A alfabetização na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento*. In: Kleiman, A. (org.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras. 2002.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes. 1987.
- ORLANDI, E. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez Editora & Editora da UNICAMP. 1988.
- OSAKABE, H. *O mundo da escrita*. In: **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes. 1983.
- RATTO, I. *Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto*. In: Kleiman, A. (org.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.
- SCHENEUWLY, B. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 11. 1999. p. 5-16.
- SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras. 2001.
- SMITH, F. (1999). **Leitura Significativa**. Trad. NEVES, B. R. Porto Alegre: ARTMED.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática. 1988.
- SOARES, M. *Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia de ensino (comunicação proferida na mesa-redonda na mesa-redonda com esse título)*. In: **Leituras no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica. 1998.
- TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.