

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ESCRITA NA ESCOLA

Nelly Carvalho,¹ Maria Margarete Fernandes de Sousa²

RESUMO

Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre a competência comunicativa escrita na escola. Para isso, tecemos considerações acerca de concepções como competência linguística, competência comunicativa para chegarmos à concepção de competência comunicativa escrita, pois entendemos que esses fenômenos linguísticos se inter-relacionam, embora cada um preserve sua identidade. Para essa discussão, trazemos pontos de vista de pesquisadores, como Koch e Fávero, Marcuschi, Kleiman, dentre outros. A propósito dessa questão, discutimos também concepções de alfabetização e letramento, no sentido de evidenciar o alcance de cada fenômeno no meio educacional. Por fim, discutimos algumas situações reais de uso da escrita para mostrar contextos de práticas sociais de letramento e suas relações com o contexto escolar. Diante disso, fica claro que a escola deve considerar o saber prévio da criança, que está inserida em situações de escrita, o que implica em considerar aquilo que ela já sabe, em função de seu conhecimento de mundo, que é fundamental para sua aprendizagem.

Palavras-chave: Competência comunicativa; Escrita; Letramento.

ABSTRACT

In this article, we aim to reflect on the communicative competence in writing at school. For this, we weave considerations about conceptions such as linguistic competence, communicative competence in order to reach a conception of communicative competence in writing; although these linguistic phenomena each preserve their own identities, we understand that they are interrelated. For this discussion, we draw on views of researchers such as Koch and Favero, Marcuschi, Kleiman, among others. With respect to this issue, we also discuss conceptions of literacy and of “lettering”, in order to reveal the reach of these phenomena in the educational environment. Finally, we discuss some real situations of the use of writing to show contexts of social practices of “lettering” and its relationship with the school environment. Therefore, it is clear that the school should consider the previous knowledge of the child, who is a participant in writing situations, this involves considering what the child already knows due to their world knowledge, which is essential to their learning.

Keywords: Communicative competence; Writing; “lettering”.

¹ Nelly Carvalho Professora Emérita da Universidade Federal de Pernambuco. nellycar@terra.com.br

² Maria Margarete Fernandes de Sousa, Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

INTRODUÇÃO

Falar, hoje, sobre competência comunicativa nos obriga a refletir sobre a importância da escrita nesse contexto, haja vista que as diversas formas de expressão se refletem e se expressam através da escrita. Ao contrário de algumas previsões, o texto escrito ganha cada vez mais força com o advento da Internet. As ferramentas digitais, como Facebook, Twitter, WhatsApp, MSN etc., exigem domínio do código escrito e de suas diferentes formas de expressão, sobre as quais não trataremos aqui, pois foge ao escopo dessa discussão, que versa sobre a **competência comunicativa escrita na escola**.

As disciplinas como Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e Análise do Discurso, assim como os estudos sobre Educação, impulsionam as discussões sobre as questões que envolvem essa temática e nos ajudam a compreender as razões do fracasso escolar de alunos que, desde o início dos anos 1970, com a chamada “democratização da escola”, tem sido sistematicamente presente em nossas salas de aulas, particularmente quanto à aquisição da escrita.

Neste artigo, discutiremos brevemente as concepções de competência linguística, competência comunicativa, no sentido de evidenciar onde se encontram e onde se diferenciam para se complementar. Porém, o ponto crucial é destacar que esses termos se inter-relacionam para contribuir na formatação da competência comunicativa da escrita.

Para isso, discutiremos as concepções de alfabetização e letramento, no intuito de evidenciar a evolução de sentido do termo quanto à concepção das práticas sociais vivenciadas pelos indivíduos no dia a dia em sociedade. Com isso, mostramos que a questão do letramento da escrita está relacionada com a prática da cidadania.

Assim, discutimos 1) Competência comunicativa; 2) Competência comunicativa, aprendizagem da escrita e letramento; 3) Experienciando situações de escrita.

1 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

A noção de competência não é recente em Linguística, 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 ideia da construção de uma gramática internalizada que seria, em princípio, comum a todos os falantes de uma mesma língua.

Segundo a concepção chomskyana, uma vez que um indivíduo assimila uma língua, ele pode construir um número infinito de frases nessa língua. A esta possibilidade Chomsky chama de competência linguística de um falante. Estudos de linha behaviorista mostraram que bastava o falante ouvir, sem cessar, as mesmas frases para reproduzi-las. Essa concepção não se sustentou, haja vista que a maioria das frases ouvidas ou faladas pelos indivíduos, em uma determinada língua, não eram originais, reais, mas idealizadas para representar fatos da língua. Em razão disso, Chomsky conclui que a competência linguística deve ser uma *realidade do espírito* (NIVETTE, 1975). Na prática, a competência linguística se reflete no desempenho do falante.

Foi com os estudos desenvolvidos por etnometodologistas como Hymes, Goffman ou Gumperz (apud MARCUSCHI, 2003) que essa noção foi redimensionada de forma a relacionar os conhecimentos linguísticos a outros tipos de conhecimentos e ampliada para a noção de com-

petência 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 linguagem 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 da qual são construídas as representações individuais, como a capacidade de interagir em diferentes situações e, portanto, de produzir e receber textos. Essa capacidade engloba, pelo menos, três grandes sistemas de conhecimento, além dos quais Heinemann e Viehweger (1991, apud KOCH, 2004), reconhecem, também, *o conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais*.

O *conhecimento linguístico* engloba saberes acerca das regras de funcionamento da língua, no nível fonológico, morfológico, sintático e semântico. Compreende, segundo Koch (2004), os conhecimentos gramatical e lexical, sendo assim, o responsável pela articulação entre som e sentido da língua. Ou seja, está diretamente ligado ao material linguístico da superfície textual. Já o *conhecimento textual-pragmático* envolve saberes relativos aos gêneros e tipos textuais, tanto em relação à sua configuração usual, ao seu funcionamento em diferentes instituições e situações de interação, quanto no que respeita a normas de uso da língua nas práticas comunicativas das quais emergem os textos.

O *conhecimento referencial ou comunicacional* refere-se a saberes sobre o mundo. Quando jovens e adultos chegam à escola, já construíram inúmeros conhecimentos linguísticos, 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 os orientem no estabelecimento de relações entre o que já sabem e aquilo que estão aprendendo, então, tudo fica mais fácil, até porque se têm a oportunidade de qualificar positivamente as ações de linguagem que habitualmente realizam, sua experiência com a linguagem será efetivamente integrada (ou integral). Considerar relevantes os conhecimentos que os alunos, jovens ou adultos, trazem como experiência em relação à linguagem implica o abandono de algumas crenças sobre a escrita, como a de que *escrever é difícil*, somente *pessoas inteligentes conseguem escrever bem*, *há significativas diferenças entre a oralidade e a escrita*, ponto de vista de que discorda Marcuschi (2001) com bastante propriedade.

O *conhecimento sobre estruturas ou modelos textuais globais*, segundo Koch (2004, p. 24), “é aquele que permite aos falantes reconhecer textos como exemplares de determinado gênero ou tipo”. Além disso, envolve conhecimentos que se relacionam às macroestruturas, que contribuem para a identificação dos diversos tipos de texto, bem como informações sobre sua ordenação e sequenciação.

A concepção de competência comunicativa aponta, dentre outros aspectos, para o caráter sócio-cultural das práticas comunicativas. Concordamos com Campbell e Wales (1970) e com Wunderlinch (1968), citados por Koch e Fávero (2007), quanto ao fato de que há diferenças sociológicas entre as competências dos usuários de uma língua e de que os sistemas linguísticos são intercambiáveis, mas não só, defendemos que essas diferenças perpassam os âmbitos (setores) culturais e cognitivos, sobremaneira.

A compreensão leitora e a produção textual do indivíduo refletem o seu grau de envolvimento com o meio e, conseqüentemente, com a sua forma de vê-lo, interpretá-lo, como explicam as teorias cognitivas. Koch e Cunha-Lima (2004, p. 278) mostram que “para o cognitivismo interessa explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente”. Ainda, para este indivíduo, “o ambiente seria, portanto, apenas um meio a ser analisado e representado internamente, ou seja, uma fonte de informação para a mente individual” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004, p. 278).

Estas concepções estão associadas, relacionadas ao que Hutchins (1995 apud KOCH; CUNHA-LIMA, 2004) defende ao mencionar que vários processos são computados entre os indivíduos em comunidades. Parte dos processos está nas ferramentas utilizadas, parte está nos recursos que o ambiente disponibiliza e parte nas atividades conjuntas das mentes e corpos que se coordenam para atingir um determinado objetivo. Entendemos que essas ações estão presentes nas mais diversas atividades humanas.

Essa concepção ganhou espaço, notadamente, nos estudos da Linguística Textual, cujos pesquisadores (estudiosos) atribuíam um significado mais amplo e mais adequado ao momento linguístico por que os estudos passavam (KOCH; CUNHA-LIMA, 2004).

Os estudos linguísticos, naquele momento, abriam-se para uma perspectiva mais dinâmica da língua, mais voltada para a apreensão e produção textual. Nesse sentido, Koch (2004, p. 6) postula “a existência de uma competência textual à semelhança da competência linguística chomskyana, visto que todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados [...]”.

A competência comunicativa extrapola(va) os limites da competência chomskyana no sentido de que não se limita à capacidade de o indivíduo produzir frases, estruturas previstas na língua, mas à capacidade de o indivíduo produzir e compreender os fatos da língua a partir do texto. Ou seja, a competência comunicativa, como explicitam Koch e Fávero (2007, p. 16), citando Campbell e Wales (1970) e Wunderlich (1968) é entendida como:

A expressão competência comunicativa foi usada, inicialmente por Campbell e Wales (1970), quando se referem a fatores contextuais de ordem verbal e não-verbal, envolvidos no processo de aquisição da competência linguística; e por Wunderlich (1968), que considera a competência comunicativa “uma espécie de metacompetência”, um componente a mais na constituição da competência linguística, que designaria a potencialidade de modificar as regras vigentes de geração de frases, de inserir novos elementos dentro do vocabulário etc., e que explicaria o fato de que as línguas podem ser aprendidas, de que há diferenças sociológicas entre as competências dos usuários de uma língua e, enfim, de que os sistemas linguísticos são sistemas intercambiáveis.

Compreendemos, então, a competência comunicativa a exemplo dos autores aqui mencionados como a capacidade de o indivíduo compreender e produzir enunciados de sua língua com sentido, entendendo enunciado como a realização concreta da língua quanto à materialização comunicativa através de textos, gêneros textuais produzidos, consumidos no meio social onde o indivíduo circula normalmente. Com isso, defendemos que competência comunicativa e textual não são o mesmo fenômeno linguístico, mas também não são indissociáveis.

2 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA, APRENDIZAGEM DA ESCRITA E LETRAMENTO

Podemos dizer que competência comunicativa é o conhecimento inconsciente que tem uma pessoa das regras que regem o uso linguístico adequado em situações sociais. Em geral, esse conceito contrasta com o de COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA, defendido por Dell Hymes (1972), que se refere ao conhecimento inconsciente da organização das formas da linguagem (de uma língua). Nossa competência comunicativa, portanto, consiste dos dois tipos de COMPETÊNCIAS: linguística e comunicativa, que incluem nossa percepção dos fatores que regem o uso linguístico aceitável, por exemplo, como iniciar e encerrar uma conversa, como interromper alguém, como se dirigir a uma ou mais pessoas, como comportar-se em situações sociolinguísticas especiais (desculpar-se, agradecer, exprimir formalidade ou informalidade).

Sob o ponto de vista da linguística, em especial dos estudiosos sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem, a concepção de competência comunicativa é indispensável para explicar os percursos pelos quais o sujeito aprende a usar a linguagem e a se constituir enquanto agente desse processo. Assim, a competência comunicativa deve ser atribuída à funcionalidade da escola que é conduzir, através de procedimentos de ensino sistemáticos e adequados, o desenvolvimento desse processo pelo aluno em harmonia com professores e demais profissionais envolvidos no dia a dia da criança.

Atualmente, faz-se oportuna a discussão dessa temática em harmonia com a questão do letramento (ou letramentos). Trata-se de um tema bastante discutido nos últimos tempos e que tem reflexos significativos no âmbito escolar, tanto na oralidade quanto na escrita.

Street (1995) prefere o termo letramentos. Para ele, este termo tem uma dimensão tal que deve ser usado no plural. O autor entende que temos diferentes *práticas de letramentos*, que revelam e reforçam a natureza social do letramento, “o caráter múltiplo das práticas de letramento” (p. 2). Com isso, o autor não quer dizer que letramento e escrita se confundem, ao contrário, a escrita representa uma das formas de letramento, que ele denomina de pedagógico. Defende, ainda, que os letramentos se manifestam como eventos em que a escrita, a compreensão e a interação se integram e se imbricam nos contextos comunicativos.

Consideramos este ponto de vista coerente e extremamente atual. As discussões têm avançado, porém, esta concepção subsiste, até porque, como muito apropriadamente defende Marcuschi (2001, p. 16), “as línguas se fundam em usos e não o contrário”. Ou seja, não são as regras da língua, nem a morfologia o centro de nossa atenção, mas o uso que fazemos delas. Ou ainda, os usos que fazemos da língua. Essa discussão passa, sem dúvida, pela questão do letramento o qual “é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos*” (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Não é raro percebermos a confusão entre letramento e alfabetização. Ou seja, à alfabetização relacionam os processos de aquisição e apreensão dos códigos de decifração da leitura e da escrita, como podemos conferir com Kramer e Abramovay (1985, p. 104), para quem a alfabetização é:

[...] um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção.

Embora as autoras mencionem *processos de construção* em sua definição a essência de suas ideias está na capacidade de ler e interpretar o que lê. Ponto de vista que se confirma em Perez (1993, p. 103):

O processo de aquisição da linguagem escrita é um processo de expansão e de extensão de um modo de descobertas. Falar, ler e escrever são instâncias de desenvolvimento integral do sujeito. Nas produções das crianças observamos o ato de conhecer, conhecer não apenas a escrita da palavra, mas o mundo. A relação palavra/mundo revela que a palavra não é apenas um instrumento de comunicação, mas um momento de revelação de conhecimentos/consciência, intuição/imaginação, fantasia/desejo.

Observamos que os processos se imbricam e que a questão da alfabetização é vista sob o ponto de vista [preferencialmente] institucional. Talvez por essa razão o termo letramento tenha introduzido um sentido diferente e importante ao conceito de leitura e escrita e, com isso, trouxe consequências para a educação infantil como afirma Brito: “[...] a reconsideração e a ampliação da importância da leitura e da escrita na sociedade urbano-industrial, mais ainda, das formas de participação nessa sociedade e da validação de instrumentos pedagógicos e de avaliação” (BRITTO, 2005, p. 9) envolve o conceito de letramento.

A alfabetização, como já pudemos constatar, não garante situação concreta de comunicação, compreensão, interação, sobretudo, como lembra Marcuschi (2001, p. 21-22), “a alfabetização pode dar-se como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreendeu o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever”. Ao contrário, o letramento possibilita ao indivíduo contato com as mais diversas e reais situações comunicativas. Não está atrelado ao contexto escolar, embora não se furte a ele. Por isso, envolve o contexto de alfabetização. O letramento envolve as mais diversas práticas da escrita, inclusive com variadas formas, que pode envolver apropriação mínima de um indivíduo considerado analfabeto que lê diversos “gêneros” do cotidiano a um indivíduo com alto grau de letramento, capaz de ler e produzir gêneros de grande complexidade, como teses, tratados filosóficos, manuais médicos etc.

Ao contrário da alfabetização, o letramento é entendido como a compreensão das funções sociais da escrita, o que possibilita usá-la como instrumento cultural, por meio do qual é possível comunicar-se, registrar opiniões e ter acesso ao conhecimento. Como defendem Carvalho e Mendonça (2006, p. 10):

As práticas sociais que se realizam entre os sujeitos por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no Letramento, condição em que

existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas, mesmo sem saber ler ou escrever, dominam. Tal conhecimento é adquirido pelo fato de que estas pessoas estão inseridas numa sociedade letrada.

O mundo, cada vez mais, se “rende” ao fascínio da escrita (o advento da internet veio a reforçar esse fato). O próprio Marcuschi (2001) nos adverte sobre a supremacia das culturas com escrita, mesmo defendendo a importância da língua oral. Ele fala de uma espécie de fronteira, limite, entre culturas civilizadas e primitivas. Esse é um ponto de vista, sem dúvida, que reforça a importância da escrita nas sociedades letradas. Também Kleiman e Matêncio (2005) têm advertido sobre a importância do letramento não só do ponto de vista do aluno como do professor também. Nessa obra, cujo foco é o professor, essa questão aparece como central e urgente quanto se fala em formação do professor.

Enfim, os letramentos, como defende Street, atendem mais coerentemente às exigências da competência comunicativa, quer seja oral ou escrita. Vejamos algumas situações para reflexão.

3 EXPERIENCIANDO SITUAÇÕES DE ESCRITA

Ao longo do tempo, com o avanço dos estudos, das pesquisas, as crenças de métodos de alfabetização vão se desconstruindo, e toma lugar a necessidade de didáticas e metodologias que ampliem a possibilidade de o aluno aprender a ler e escrever dentro de um contexto social mais amplo, decorrente de uma nova realidade social, em que não é suficiente ler e escrever, mas compreender as demandas sociais, apropriando-se da leitura e da escrita. Isso porque o indivíduo convive voluntária e involuntariamente com diversas situações de leitura e escrita no seu cotidiano independente de sua condição de alfabetizado. Daí nos perguntarmos:

Por que a escrita está por todos os lados?

Com base no que vivenciamos e no que depreendemos da literatura especializada, já comentada aqui, enumeramos alguns fatores que podem responder a questão, que formulamos (POR QUE A ESCRITA ESTÁ POR TODOS OS LADOS?): a) aumento do número de pessoas que passaram a dominar a escrita nos últimos séculos; b) avanço das tecnologias que dão suporte aos usos da escrita; c) relação das pessoas com a língua escrita que mudou em decorrência da própria realidade social na qual vivem.

De fato, as políticas públicas educacionais e o esforço pessoal, individual, possibilitaram e incrementaram o acesso das pessoas à educação formal no que resultou em um aumento significativo no número de pessoas com domínio da escrita nos últimos séculos. Esse fato tem relação, também, com o avanço das tecnologias que dão suporte à aquisição da escrita através do incremento de novas técnicas e uso de ferramentas adequadas. Esse contato favoreceu a relação das pessoas com a língua escrita, o que facilitou sua inserção no meio social atual.

As imagens acima ilustram essas situações. As figuras de 1 a 4 retratam situações do dia a dia das pessoas. A figura 1 traz uma faixa exibida por ocasião de uma manifestação cujo texto diz: *POLÍCIA É PRA LADRÃO – AMBULANTES NO CALÇADÃO*, com a identificação da autoria

(TASP). Mesmo agora, fora do tempo e do espaço em que foi exibida, conseguimos recuperar o sentido do texto, mas a questão mais importante aqui não é essa. Queremos ressaltar que esse gênero é reconhecido imediatamente pelas pessoas que leem seu conteúdo independente de alfabetizados ou não. Elas sabem que nesse evento circulam mensagens de protestos e reivindicações. Cada um, a seu modo, faz sua leitura e compreende o “texto”. Elas sabem o que está “escrito na faixa”. Assim se dá com os demais textos em outros eventos dessa ou de outra natureza.

A figura 2 representa situações de práticas sociais de letramento também. Hoje, é muito comum nos depararmos com essas situações de escrita. Cartazes por todos os lados e amontoados. Os leitores (alfabetizados ou não) conhecem seus textos pelo formato das letras, pelo logotipo das empresas (marcas), pelas imagens, pelas cores etc. Ou seja, as pessoas “leem” os conteúdos que ali estão sendo divulgados e são capazes de selecionar o que lhes interessa como leitores e possíveis consumidores.



Figura 1



Figura 2

Na figura 3, temos mais uma situação de letramento social. Trata-se de uma celebração, onde as pessoas, em geral, leem textos, orações, cânticos etc. Porém, quem não domina o código não é impedido de participar, pois domina as regras sociais do evento, logo, domina os gêneros que ali circulam.

Na figura 4, vivenciamos uma situação de letramento formal, escolar, onde os alunos vão para aprender, adquirir, as habilidades de ler e escrever. A escola tem essa função prioritária de possibilitar situações reais e formais de aprendizagem.



Figura 3



Figura 4

Por isso, de 1985 para cá pesquisadores brasileiros sentiram falta de um conceito que se referisse aos aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre ensino e escola associadas à palavra alfabetização. Emerge, então, o termo LETRAMENTO como referente a: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2008, p. 18-19).

É inquestionável que a leitura e a escrita são necessidades humanas cada vez mais exigidas no mundo globalizado e tecnológico e aqueles que não possuem essas competências passam por graves dificuldades e sofrem preconceitos, que deixam marcas que os envergonham e os fazem se sentir incapacitados para o exercício da cidadania. (MORTATTI, 2004).

Com isso, reforçamos, com as ideias de Kleiman (2008), que o letramento descreve o processo de desenvolvimento intelectual, bem como o uso dos sistemas da escrita que imperam nas sociedades. Podemos afirmar, a propósito, que o desenvolvimento histórico da escrita reflete outras mudanças sociais e tecnológicas, como a que os autores, de modo geral, denominam de alfabetização universal, que se reflete na democratização do ensino, no acesso a fontes aparentemente ilimitadas de conhecimento pela via impressa e na invenção da Internet.

Assim como um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes segundo os elementos que contextualizam a leitura, um sujeito mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura (e de produção de textos) segundo as características da prática situada. Muda-se a situação, mudam-se as nossas capacidades de ação.

Por fim, colocamos para reflexão algumas questões que podem servir de ponto de partida para um trabalho futuro:

- Como a leitura e a escrita se apresentam no cotidiano das crianças?
- De quais situações de uso da língua escrita elas participam?
- Como viabilizar e dinamizar sua inserção no ambiente escolar e social?

Eu acho muito ruim, muito difícil, a gente se sente fragilizada, incapacitada, ler e escrever é muito importante na nossa vida, por que nós vivemos informado, conhecemos mais as coisas. [...] o que representa pra mim saber ler e escrever. Bom, eu digo que é muito importante, sempre quis saber ler e escrever, mas nunca tive como ir pra escola (Depoente 01, 70 anos).¹

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, tivemos a intenção de discutir a importância da competência comunicativa na escrita para a vida do indivíduo em sociedade. Para isso, discutimos conceitos importantes como competência linguística, competência comunicativa, alfabetização e letramento, mostrando

¹ Trecho do corpus retirado da Dissertação de Mestrado de BELINI, R. G. C. *As representações da leitura e da escrita para idosos alfabetizando/alfabetizados na terceira idade*. Dissertação. 130p. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2010. p. 96.

como esses eventos linguísticos se imbricam e se inter-relacionam para garantir a competência de que o indivíduo necessita para o exercício da cidadania.

Concordamos com os autores citados (MARCUSCHI, KOCH, KLEIMAN) que o letramento transcende a decodificação do signo escrito. O letramento está relacionado à capacidade de “ler” o mundo, de ver a vida. Por isso, as escolas devem estar preparadas para orientar e educar as crianças para essa “leitura” e “escrita”.

As pessoas não querem ser alfabetizadas; elas querem ser “letradas”. Querem ser letradas nos diversos tipos de letramentos, como defende Street, muito apropriadamente. As pessoas têm o direito de saber usar uma máquina de sacar dinheiro, de pagar o ticket do estacionamento do shopping center, até de usar um cartão de crédito ou débito. Sem contar com coisas básicas, como conferir notas de compras do supermercado, por exemplo.

Diante disso, defendemos a necessidade de a escola compreender que existe variabilidade na escrita e diz respeito tanto às suas condições de produção, recepção e circulação quanto à compreensão dessas condições pelos sujeitos. Isso implica considerar aquilo que o aluno já sabe, em função de seu conhecimento de mundo, que é fundamental para sua aprendizagem. A escola deve ter consciência de que o aluno já está inserido no mundo da escrita. Então, deve observar como aproveitar esse conhecimento prévio e inseri-lo no contexto escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITTO, L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-21.

CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual: introdução*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

HYMES, D. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____; MATENCIO, M. L. M. (Org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. (Coleção ideias sobre linguagem).

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN; F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300. v. 3.

KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam. A pré-escola alfabetiza? *Criança*. Brasília, n. 5, p. 9-11, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NIVETTE, J. *Princípios de linguística gerativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1975.

STREET, B. V. *Social Literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harrow: Pearson, 1995.