

ORALIDADE LETRADA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA EM SALA DE AULA*

*Angela B. Kleiman***

RESUMO

Neste trabalho, propõe-se que as práticas orais letradas do professor alfabetizador sejam analisadas segundo o conceito de viabilidade do modelo de competência comunicativa de Hymes (1966). A utilização do modelo de competência comunicativa, com as modificações propostas por Gumperz (1982), é complementada com a noção de gênero de Bakhtin (1953), de forma a construir uma matriz que permita integrar os aspectos sociocognitivos do modelo de Hymes, os aspectos sociointeracionais da noção de conhecimento construído na interação de Gumperz e os aspectos socio-históricos. O conceito de viabilidade no modelo assim ampliado permite encontrar as características partilhadas e a competência comunicativa de duas alfabetizadoras em dois eventos de letramento que visam à introdução da criança nas práticas de uso da escrita, na superfície, extremamente diferentes.

Palavras-chave: Oralidade; Letramento; Competência comunicativa; Viabilidade.

O processo de ensino da língua materna e de introdução e inserção do aluno nas práticas sociais de uso da escrita sustenta-se na oralidade letrada do professor alfabetizador. O elemento central, então, dos eventos de letramento no contexto escolar é a prática oral do professor, uma vez que os gêneros complexos da escrita são ensinados, na aula, via interação oral face a face. Nessa

* Este trabalho faz parte de pesquisa financiada por Projeto Capes-Cofecub, "Estratégias de compreensão da escrita em língua materna e língua estrangeira" e por Projeto Integrado CNPq, "O letramento na formação do professor".

** Universidade Estadual de Campinas.

perspectiva, as questões relevantes da relação oral/escrito no ensino da língua materna ultrapassam os limites da problemática da interface e da contaminação – a intrusão da fala na escrita ou vice-versa. A problemática que se configura nessa ótica é a da eficiência ou eficácia do discurso oral do professor para mobilizar as referências e os conhecimentos pertinentes para a construção de saberes e de práticas sobre a língua, particularmente na modalidade escrita.¹

Neste trabalho serão discutidos aspectos da oralidade letrada de professoras alfabetizadoras² a partir da perspectiva do letramento na situação de trabalho, ou seja, da perspectiva das práticas situadas³ de letramento, que envolvem tanto a comunicação quanto a interpretação eficientes. A professora competente seria aquela que consegue comunicar-se com seus alunos e também interpretar adequadamente o contexto de situação (Firth, 1937), ou seja, os alunos, o cenário, o que aconteceu antes, a distribuição dos alunos, enfim todos os elementos cuja inter-relação complexa determina a construção e negociação de sentidos durante o processo comunicativo em curso. A concepção de competência comunicativa de Hymes (1966) não leva em conta os aspectos relativos à construção social (cf. Lopes, 1989); ela foi, entretanto, revisada por Gumperz (1982), que incorpora essa dimensão social no agir interacional. Complementado com a noção de gênero como elemento integrador dos conhecimentos, estratégias e práticas de mobilização desses conhecimentos para a prática social, o modelo fornece parâmetros relevantes para a descrição de aspectos da oralidade letrada da professora como elemento de sua competência comunicativa para o trabalho.⁴ Será discutida a dimensão da viabilidade na comunicação com fins didáticos em sala de aula, a partir de exemplos de eventos de letramento escolar em dois contextos diferentes. Este tipo de estudo segue a linha de meus trabalhos sobre a formação da alfabetizadora, que propõem a análise da interação em sala de aula como o instrumento de pesquisa para o letramento e a formação dessa profissional (cf. Kleiman, 2000).

¹ A decisão sobre quais seriam os elementos pertinentes é uma questão delicada e polêmica. A julgar pelas críticas que o discurso oral do professor suscita em artigos acadêmicos, a universidade determina o cânone de pertinência pelo qual pode-se julgar a eficiência da oralidade letrada do professor. Como essa eficácia seria, em última instância, objeto legítimo dos cursos de formação, a avaliação de uma instituição pelas práticas da outra não parece tão imprópria, embora no caso das práticas discursivas de outras instituições a relação assimétrica não se mantenha da mesma forma. Por exemplo, é a doença, não a prática médica, o objeto de pesquisa da universidade, a prática podendo eventualmente ser objeto de avaliação pelas associações dos pares.

² Como, em minha experiência, só conheci mulheres alfabetizadoras, usarei a forma feminina no restante do trabalho.

³ Essa é a tradução em vias de se impor do conceito *situated* do inglês (cf. Barton, 1994), que conota não apenas localização, mas também posicionamento e posição, inclusive social.

⁴ Dubin (1989) propõe caracterizar as práticas letradas utilizando a noção de competência comunicativa, porém na dimensão estabelecida no ensino de línguas estrangeiras, como um modelo para descrever as competências alvo do ensino.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E GÊNERO

O conceito de competência comunicativa (Hymes, 1966; Gumperz, 1982) viabiliza a descrição do conjunto de possíveis elementos que fariam parte da identidade profissional, a partir de uma perspectiva situada da prática discursiva, visto que aquilo que a professora pode ou não dizer bem como aquilo que ela efetivamente enuncia é severamente condicionado, ou limitado, pela situação comunicativa. A fala da professora obedece às restrições normativas da instituição e do gênero (aula de língua portuguesa, aula de matemática, cf. Matencio, 2001) que estabelecem os parâmetros em relação ao que é possível de ser dito, ao que é adequado e, especialmente, ao que é viável nessa complexa interação. Ora, esses aspectos todos – possibilidade, adequação, viabilidade e realização (*whether and to what degree something is done*, p. 287) são os parâmetros que, segundo Hymes (1966), determinariam as questões relevantes a respeito dos elementos que integram a competência comunicativa, o modelo por ele proposto para descrever os conhecimentos e capacidades que permitem aos falantes usar a linguagem segundo as normas, regras e parâmetros do evento de fala, ou de letramento, numa situação comunicativa (por exemplo, na escola, os saberes que permitem ao aluno responder a uma pergunta sobre um texto na aula de leitura).

Antes de continuar expondo o conceito, uma distinção faz-se necessária. Distinguímos o conceito de competência comunicativa daquele de competência discursiva.⁵ Definimos este último seguindo Maingueneau (1996), para quem a competência discursiva é a capacidade do sujeito de produzir os enunciados de uma formação discursiva específica. Por exemplo, no caso da professora, aquele que utiliza o jargão necessário para se descrever a si mesmo como sociointeracionista teria competência (discursiva) para produzir “o discurso da professora sobre a aprendizagem”, o que não equivale à capacidade de se comunicar com seus alunos em sala de aula (competência comunicativa).⁶

O conceito de competência comunicativa tem sido questionado na literatura, porque traria implícita a aceitação ou validação da dicotomia chomskiana que opõe a

⁵ O conceito que os **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN** (MEC, 1998) chamam de competência discursiva corresponde mais ao conceito de competência comunicativa ampliado, embora este último seja mais abrangente. Nesse documento, “competência discursiva refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos”. Esse sistema permitiria “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN, 1998, p. 23). Os aspectos construtivos, não subjetivistas do modelo aqui utilizado estão ausentes. Por outro lado, como aponta Matencio (comunicação pessoal), uma vez que o sujeito é atravessado por diferentes formações discursivas, ao tratarmos da competência comunicativa estaríamos, de fato, também tratando de sua competência discursiva, pois sua atividade pressupõe a identificação do dizível, do adequado e do factível. Mas o tratamento aqui adotado permite distinguir o saber dizer do saber fazer, uma dimensão importante da identidade profissional.

⁶ Nem equivale, é claro, a ter uma prática sociointeracionista.

competência ao desempenho e que seleciona a competência gramatical como objeto das ciências lingüísticas. Entretanto, o modelo de Hymes contestava o formalismo (chomskiano) e sua concepção de comunidades de fala homogêneas, e não tinha como objetivo a legitimação dessa dicotomia, pois seu interesse não era a descrição da gramática mas a descrição da capacidade de uso da linguagem (cf. Widdowson, 1989). Como já foi mencionado, o modelo teórico proposto por Hymes visava descrever os conhecimentos que permitiriam ao participante de um evento de fala ou de letramento usar a linguagem em situações sociais. Assim, o conhecimento das regras da língua, do sistema, representa um nível do saber necessário para agir e interpretar, ou seja, para usar a linguagem numa determinada situação comunicativa, mas não é suficiente para explicar esse conhecimento e, assim, outros níveis são previstos no modelo (cf. Hymes, 1974, 1980).

Entretanto, como vários autores já apontaram, o conceito ainda considera a linguagem separadamente do contexto social, e a competência refere-se aos conhecimentos e capacidades individuais (cf. Gumperz, 1982). Daí a complementação proposta por Gumperz (1982, p. 325), que redefiniu o conceito como “o conhecimento das convenções lingüísticas e comunicativas que os falantes devem ter para iniciar e manter envolvimento conversacional”, a fim de incluir também a interpretação socialmente construída, um pré-requisito para usar o conhecimento sobre princípios e estratégias pragmáticos e sociocognitivos sobre como agir socialmente através da linguagem. Assim, a competência comunicativa é construída na interação, pela participação nas situações e, por isso, ela continua desenvolvendo-se ao longo da vida do indivíduo, em função dos eventos de fala e de letramento situados nos quais o sujeito participa (no caso em questão, os eventos em que o sujeito desenvolve seu trabalho como agente de letramento escolar). O modelo ampliado de competência comunicativa (de Hymes 1966 e Gumperz, 1982) é capaz de caracterizar, por um lado, o caráter processual, em constante transformação, da competência, pois envolve a interpretação de elementos do contexto de situação, como a situação da aula no caso das interações para fins didáticos e, por outro, a natureza socialmente construída da competência. Nesse sentido, o modelo ampliado é coerente com a concepção de uso da escrita dos estudos do letramento, que considera as práticas de letramento necessariamente situadas, isto é, específicas aos contextos de uso e em processo contínuo de desenvolvimento e transformação.

O modelo permite caracterizar a fala da professora em relação a sua pertinência e relevância didática, na sala de aula, ao possibilitar a descrição da prática discursiva situada, nos contextos dinâmicos, construídos na interação para fins didáticos (Erickson & Schultz, 1981). No caso da competência comunicativa da alfabetizadora ou do professor de língua materna, o modelo permitiria a descrição da capacidade profissional, tanto formal quanto informalmente desenvolvida, para atingir objetivos didáticos a partir das decisões tomadas sobre: (i) o que pode ser ensinado na

situação didática, com base em inferências sobre o conhecimentos do aluno face às demandas do programa, tais como os conteúdos programáticos; (ii) o que deve ser ensinado, considerando a situação institucional, que inclui o perfil de desenvolvimento, etário e educacional, dos alunos e (iii) a relação entre o que é planejado e o que é de fato ensinado, em constante negociação, em função do que está de fato disponível e acessível no contexto em construção e na situação comunicativa da sala de aula.

Esses parâmetros – parâmetro do possível (o que pode ser dito no sistema lingüístico); o parâmetro do adequado ou apropriado (o que pode ser dito no contexto da situação comunicativa); o parâmetro do viável (o que pode ser dito em relação aos recursos e meios de fato disponíveis na situação) e o parâmetro da realização (o que é de fato feito) – envolvem tanto o conhecimento quanto a capacidade de uso da linguagem e podem ser também aplicados aos níveis interacionais e interpretativos dos contextos implicados na reformulação de Gumperz. Os saberes envolvidos implicam o conhecimento partilhado de convenções e normas sociais. Como bem aponta Hymes (1974), é difícil caracterizar o que faz com que alguns membros de uma comunidade sejam melhores do que outros quando amaldiçoam, acusam, fofocam, interpretam, aconselham ou rezam.

O conceito de viabilidade parece de importância fundamental para descrever a competência comunicativa da professora. Descrevendo interações em entrevistas, nas quais não há familiaridade entre os interlocutores e o falante tem pouca familiaridade com o tópico ou as normas que regem a interação, Bortoni (1988) aponta que o falante exibirá maior competência comunicativa quando participa de eventos de fala que lhe são familiares e, portanto, viáveis, porque disporia dos recursos e instrumentos apropriados para realizar os eventos. Certamente, na situação escolar foco desta análise, é a professora alfabetizadora quem já tem familiaridade com os eventos escolares, especialmente quando se trata de situações de ensino a crianças no início da escolaridade. Por viabilidade, então, entendemos não apenas os aspectos relativos aos determinantes cognitivos do desempenho dos falantes, como limitações de memória e de percepção, mas também determinantes culturais, como limitações corporais ou instrumentais (cf. Hymes, 1966). Como se trata de interações institucionais, certamente as limitações ou condicionantes normativos e socioeconômicos também devem ser levados em conta.

Uma dimensão ainda não contemplada pelo modelo de competência comunicativa são os determinantes sócio-históricos, próprios de uma concepção social e interacional da linguagem, em que o social já está inscrito e, portanto, constituindo o sujeito. Esse conhecimento sobre os usos da linguagem está integrado no conceito de gênero discursivo⁷ de Bakhtin (1953), cujo funcionamento numa situação comuni-

⁷ As designações “textual” e “discursiva” têm sido usadas para qualificar o conceito de gênero. Utilizaremos a expressão gêneros discursivos, pelo fato de ela ser utilizada no tratado talvez mais conhecido do professor sobre

cativa integra os aspectos lingüístico-textuais, cognitivos, sócio-interacionais, históricos e culturais relevantes para usar a linguagem.⁸

O conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1953) é um instrumento que permite discernir, nas manifestações ou atualizações de oralidade letrada da professora, a sua competência comunicativa para a situação de trabalho, subjacente às diversas soluções por ela encontradas para se comunicar na aula. Na concepção dialógica de linguagem de Bakhtin, essa diversidade não estaria meramente refletindo criações individuais, mas resultaria do diálogo instaurado entre a professora e seus alunos, dentre outros diálogos possíveis. A heterogeneidade dos textos construídos na interação bem como as heterogêneas relações interdiscursivas mostram as possibilidades de reproduzir, criar ou subverter os parâmetros da situação, com isso evitando qualquer possibilidade de determinismo (Erickson, 1982; Kleiman 1998).

Segundo Bakhtin (1953), o conhecimento dos gêneros discursivos envolve, entre outras coisas, saber que tipo de texto pode ser atualizado numa dada situação comunicativa. O gênero (da escrita) escolhido para a aula pode ser interpretado como um dos recursos comunicativos para a organização do plano didático da professora:⁹ ele determinaria as relações entre aspectos situacionais e os aspectos contextuais construídos na interação, desde o conteúdo temático da interação até os aspectos temático, composicional e estilístico dos textos de fato disponíveis na situação comunicativa, ou seja, dos textos que constituem tópicos da aula. A seleção, integração, complementaridade e explicitação do gênero evidenciadas na fala da professora – na sua oralidade letrada – estariam correlacionadas com sua capacidade, tanto intuitiva como formalmente adquirida, de uso da linguagem nas diversas situações didáticas; em outras palavras, com sua competência comunicativa para mobilizar os gêneros pertinentes para o ensino da leitura e da escrita (de algum gênero do programa) na aula de língua materna (instâncias de mobilização serão analisadas na próxima seção).

Consideremos, à guisa de exemplo, o que tipicamente acontece numa aula de leitura de notícia que, como todo evento de tipo escolar, é altamente planejada. A professora conhece e sabe usar o sistema lingüístico, incluindo-se aí os aspectos formais do texto notícia e de suas funções no texto; ela conhece também o programa e o

o assunto (PCN) e para frisar que estamos nos referindo a um construto que nos permite descrever a linguagem em uso.

⁸ A compatibilidade e proximidade de alguns dos temas recorrentes em Bakhtin e Hymes já foram discutidas por Cazden (1989), que mantém que há semelhança na história dos dois pensadores: ambos considerariam a dicotomia *langue/parole* de Saussure pobre demais para explicar o social e ambos teriam reagido contra o pensamento dominante nos seus respectivos contextos de trabalho, a escola do formalismo russo e a do formalismo chomskiano, respectivamente.

⁹ Para Rojo (1999), citando Schnewly, ele seria o instrumento semiótico por excelência para organizar o conhecimento sobre a escrita. O conceito de gênero discursivo dos PCN – a unidade básica de ensino, através dos textos que o atualizam – é coerente com os parâmetros comunicativos de possibilidade, adequação e viabilidade aqui discutidos; enquanto que a realização ou uso efetivo seria o parâmetro da atualização do gênero, portanto do texto.

currículo, assim como tem uma estimativa razoável do que os alunos sabem, o que eles lêem, do que eles gostam; todos esses conhecimentos lhe permitiriam determinar o que seria possível dizer na situação comunicativa da aula, nesse momento do programa:¹⁰ que tipo de jornal (imprensa popular, burguesa, etc.) levar para a aula; que tipo de notícia escolher e quais aspectos comentar; quais as escolhas e observações podem ser esperadas dos seus alunos; como pode encaminhar os alunos para alternativas de leitura coerentes com o programa; o que pode, em princípio, ser analisado no texto de uma notícia, e assim sucessivamente.

Além disso, a familiaridade da professora com a prática de leitura de jornal pode estar apontando para a necessidade de seus alunos terem, cada um deles ou cada pequeno grupo, um jornal do dia na mão, a fim de escolher, ler e comentar uma manchete, uma chamada ou uma notícia, numa prática individual, ou coletiva, com um colega. Isso seria o mais apropriado, porque seria o mais próximo da atividade cotidiana de leitura de jornal. Porém, se o material didático de fato acessível a todos é uma unidade do livro didático que traz uma reprodução ou simulacro de notícia de jornal que, por sua obsolescência, não poderia nem ser considerada notícia e se a professora, ainda, não tem acesso a outros materiais, ela só poderá abstrair algum elemento significativo (dentre vários) na atividade de leitura de notícia do cotidiano, a fim de reproduzi-lo no evento escolar “leitura de texto tipo notícia no livro didático”. Aquilo que é viável numa determinada situação não está pré-determinado; a competência comunicativa da professora determina qual das muitas escolhas e soluções é a mais eficiente (talvez a mais autêntica) nessa situação.

Finalmente, toda essa análise, até o momento da aula efetivamente dada, é mera análise; pelo quarto parâmetro da competência comunicativa – a realização efetiva, ou seja, a atualização de todos esses aspectos lingüístico-discursivos, socio-cognitivos e culturais numa aula –, uma professora que se comunica de forma competente com seus alunos seria aquela que fala utilizando esses conhecimentos, mobilizando sua capacidade de uso deles, interpretando com razoável precisão a capacidade de uso e de interpretação de seus alunos e mudando suas estratégias, se necessário, durante o evento, em resposta à construção em curso, aos sentidos que de fato estão sendo construídos com os alunos, negociando com eles os significados possíveis na interação.

Em outras palavras, levando em consideração a “imensa potencial diversidade de gêneros” à qual Bakhtin (1953) se refere (diversidade que, diga-se de passagem, está em constante ampliação e transformação), que poderiam servir como referências para a professora numa determinada situação de ensino e aprendizagem, no

¹⁰ Essa interpretação envolve, além das representações da aula, do conteúdo da mesma e dos participantes, diversos aspectos da enunciação, como a contextualização, a indexicalização, a mobilização de princípios e regras conversacionais, entre outros.

que tange às escolhas concretas, ou seja, aos usos de fato realizados ou observados, estas necessariamente serão resultado dos seus conhecimentos e de seu letramento, especificamente, da sua capacidade de usar a oralidade letrada eficientemente em situações de ensino; dito de outra forma, de sua competência comunicativa definida em relação ao campo profissional, que envolve, de maneira fundamental, sua competência na mobilização de um conjunto de saberes e capacidades sobre os gêneros.

Dentre os vários parâmetros da situação comunicativa que determinam as escolhas e inferências realizadas, o parâmetro da viabilidade parece o mais relevante para a situação de ensino e aprendizagem, visto que toda aula é, de fato, uma contingência resultante de planejamento e improvisação (Erickson, 1982): nem o possível nem o mais adequado, mas apenas o viável, no precário e empobrecido cotidiano escolar.

Tanto o gênero – aula de língua materna – como as normas institucionais que regulam as atividades (as interações no evento de letramento escolar, por exemplo, são reguladas não somente pelos conhecimentos sobre como usar a escrita mas também por normas e valores sobre como falar da escrita, cf. Heath, 1983) fornecem as condições limites da viabilidade. O viável depende não somente de programas e currículos; de inferências em relação ao conhecimento e leituras dos alunos; de conhecimentos e representações da professora sobre a escrita; de suas próprias práticas de inserção na cultura letrada, em particular seu conhecimento e uso dos textos legitimados pelas instituições de prestígio na sociedade, mas também das condições físicas e materiais da aula (os suportes didáticos não somente disponíveis mas que podem de fato ser acessados, o que os alunos de fato dizem, etc.). Na seção a seguir, mostraremos duas soluções dadas por duas professoras ao problema do viável no contexto escolar, evidenciando que a questão da eficiência na oralidade letrada, isto é, a competência comunicativa para o trabalho escolar correlaciona-se com os saberes e capacidades de interpretação propostos no modelo.

A CONSTRUÇÃO DE GÊNEROS DA ESCRITA: INTERTEXTOS VIÁVEIS

Nesta seção, apresentaremos dois exemplos de interação em sala de aula em eventos de letramento visando à construção de gêneros da escrita. Focalizaremos o parâmetro relativo à capacidade da alfabetizadora de viabilizar conteúdos, estratégias e práticas em função da aprendizagem do aluno de práticas de letramento valorizadas pela comunidade, com base nos elementos de fato disponíveis na situação, como os suportes e as experiências de letramento de alunos e professoras.

Os recortes mostram a necessidade de situar a análise; em outras palavras, de analisar a competência comunicativa em relação à comunidade da qual alunos e

alfabetizadoras fazem parte; sem uma análise etnográfica da comunidade escolar, o conceito não pode (nem deve) ser utilizado como modelo operacionalizador do letramento e formação da professora.

O primeiro recorte foi registrado por Costa (2001) e envolve dois eventos de letramento escolar em contexto urbano. As situações registradas pela pesquisadora envolviam a construção de diversos gêneros complexos da escrita, em atividades realizadas semanalmente no espaço físico da biblioteca de uma escola da rede privada da cidade de Campinas (urbanizada, com um pólo tecnológico complexo), com crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, ainda não alfabetizadas, cursando o pré-primário, mas que já tinham familiaridade com dois eventos de letramento: um deles era a leitura de contos infantis, tanto em contexto escolar quanto familiar; o outro, a leitura de jornal por adultos de sua família, diariamente ou nos fins de semana.

As duas atividades escolhidas para análise visavam ao ensino (pela construção oral) do gênero notícia “de apelo humano/ sentimental”. Na primeira delas, a professora negociou com as crianças a (re)elaboração de relações intertextuais entre a notícia de um fato humano e a história ou conto infantil; segundo acreditamos, em função de sua análise do viável na interação em curso.

Segundo o relato de Costa, uma das primeiras atividades realizadas pelas crianças envolvendo o contato com o jornal da cidade e com a notícia “de apelo humano/sentimental” envolveu a produção de um texto, a ser registrado no quadro negro pela alfabetizadora, a partir de uma foto que acompanhava uma notícia e que mostrava uma senhora seguida por três cachorros. As crianças descreveram a situação (Costa, 2001, p. 124): “uma velhinha andando e dois cachorros”; “não TRÊS cachorros andando atrás”, até o momento em que uma das crianças começa a personalizar a figura da mulher, “é uma avó”. A professora aceitou a deixa, passando para a negociação e construção de uma personagem, “a vó/ como ela vai chamar?”, embora ainda ancorada no factual, no cotidiano urbano corriqueiro, como indicam as suas perguntas, sobre lugares que a personagem visitaria, como em “indo na feira ou no mercado?/.../ vamos pensar aqui, no mercado os cachorros podem entrar?”, ou sobre ações que ela poderia realizar, como quando pergunta o objetivo da ida à feira (Costa, 2001, p. 126): “pra quê?”, e uma criança responde: “pra comprar ração pra os cachorro”.

A partir desse momento, uma criança muda o enquadre (Goffman, 1974), mediante a transformação do gênero em construção, que passa da notícia para o conto fantástico. Logo essa criança é seguida pelas demais:¹¹

¹¹ Os símbolos utilizados pela autora nas transcrições são os seguintes (Costa, 2001, p. 79):

? : entoação como pergunta

/.../: cortes

M: a vó tava indo na fera comprá ração e encontrou um lobo
P: ..no caminho encontrou o lobo/
G: [mau
P: mau ((escrevendo)) ah!. onde ele tava M.?
M: escondidinho numa árvore e comeu todos até os cachorros e a avó/
/.../
G: não ele comeu tudinho a vó (+) só deixou o chapéu dela
(Costa, 2001, p. 127)

A partir daí, variações do conto Chapeuzinho Vermelho se sucedem nas vozes das crianças (“encontrou seus irmãos cachorro e avó... na barriga do lobo”; “o cachorro pegou uma tesoura e cortou a barriga do lobo”; “o lobo caiu né daí saíram e pois um monte de pedra dentro e não conseguiu levantar”). Não houve tentativas da professora alfabetizadora de voltar ao enquadre por ela iniciado, de elaboração de uma história factual, muito menos de uma notícia.

Costa relata uma outra situação, registrada sete meses mais tarde, envolvendo também uma produção textual a partir da foto de uma notícia de apelo humano, do mesmo jornal, também retratando uma mulher e vários cachorros. O gênero com o qual se constroem as relações intertextuais, a notícia, mantém-se invariável ao longo de toda a atividade. Não há negociações de gênero com as crianças.

A professora anuncia a atividade logo no início: “/.. / NÓS vamos ser os repórteres faz de conta que nós fomos lá e ficamos sabendo que cães e gatos morreram e nós só vamos escrever a notícia” (Costa, 2001, p. 133). As intervenções dos alunos são retomadas, com o objetivo de:

- a) solicitar as ampliações necessárias para se aproximarem do objetivo inicialmente estabelecido, como no trecho a seguir:

T: cachorros ficaram envenenados na... em Souza
P: cachorros e gatos tá falando dos dois
L: cães e gatos
(Costa, 2001, p. 134)

- b) perguntar sobre aspectos factuais da notícia (como, quando, por quem, onde, etc.), como na seqüência a seguir:

P: como eles foram envenenados?
F: com bolas de carne envenenada
((escrevendo na lousa))

(): comentários ou descrições do analista

.. : pausa breve

[: falas sobrepostas

/ : parada inesperada

A inicial P indica professora; as demais, a letra inicial de nomes de alunos.

P: quem estaria envenenando os cães então?
 VC: ladrões
 G: que quer roubar
 P: só que a gente não tem certeza né?
 (Costa, 2001, p. 135)

c) ou exigir as lexicalizações apropriadas para o gênero:

L: eles estão indo na polícia pra falar que estão envenenando as bolas de carne /.../ ((P negocia a idéia))
 P: então fala pra tia escrever aqui
 L: os donos dos cachorros e gatos foram na polícia falar pro delegado que 20 animais morreram
 (Costa, 2001, p. 136).

Tanto os suportes (cópia do jornal para cada criança) quanto as práticas de leitura familiares à criança (leitura de historinhas infantis e de contos fantásticos, presença de jornais em casa) permitiriam, em princípio, a construção de um novo gênero e de uma nova prática: a leitura de notícias de jornal, através da oralidade, é claro, uma vez que as crianças estavam em processo de alfabetização. Esse é de fato o plano pedagógico das duas atividades, que, no entanto, é abandonado na primeira, em consequência de uma renegociação com as crianças, para quem o factual e o fantástico estão imbricados nas histórias, para elas sempre inventadas, até conhecerem melhor a função do jornal. Somente quando a construção desse suporte é estabilizada a professora volta ao plano original, desta vez julgado viável e não sujeito à negociação.

O segundo recorte faz parte dos eventos de letramento gravados num estudo sociolinguístico realizado por Cunha (2000), com uma rica e extensa etnografia de uma isolada comunidade rural localizada no município de Jaraguá, em Goiás, a Irmandade de Santos Reis, um grupo de 110 famílias bastante conservadoras, unidas pela devoção religiosa, em que se sobrepõem as redes sociais de amizade, parentesco e de trabalho. Os eventos de letramento da comunidade estão restritos aos domínios da Igreja Católica e da escola. Cunha analisa vários eventos comunicativos, entre eles alguns eventos de letramento escolar dentro da comunidade, que tem uma rica tradição oral, tanto no âmbito religioso como no âmbito do cotidiano doméstico, com a coletividade participando de eventos em que eram exibidas práticas discursivas como a narrativa de “causos” masculinos (um gênero que envolve uma narrativa de fato sobre um homem, narrada por um homem, com participação das mulheres apenas como ouvintes) e a conversa fiada feminina (narrativas dos “causos” masculinos e outros tipos de comentários sobre a vida social durante atividades coletivas, como lavar roupas, preparar comidas para as festas religiosas, etc.).

A aula, da qual extraímos o pequeno trecho a seguir, envolvia uma professora alfabetizadora, nascida e criada na comunidade, e crianças na primeira série – ou seja, interlocutores que se conhecem mutuamente, no início do processo de alfabetização –, durante uma atividade que a alfabetizadora denominou de “resposta à redação”, que era, basicamente, um exercício para completar frases sobre o texto para leitura. Em relação às atividades na sala de aula, segundo Cunha (2000, p. 60), a professora lhe explicara que, primeiro, “as histórias que conta em sala de aula ‘não existem, são todas inventadas’”, e, segundo, que, “como não há ‘livros de histórias’ na escola, ela abre o livro de português, lê partes de uma história e cria o restante dela, fazendo de conta que são verdade”.

Pode-se dizer que há uma marcada correspondência entre a explicitação da prática (competência (meta)discursiva) e a prática de letramento escolar criada pela alfabetizadora, ilustrada no trecho a seguir, no qual, através de diversas estratégias, a professora mobiliza vários tipos de conhecimento não escolar partilhados com os alunos e constrói o conhecimento escolar sobre o livro didático, a ilustração no livro e as histórias nele contidas:

Profa.:¹² eu gosto de i na casa da vovó, eu gosto de i na casa da tia, eu gosto de ir em Jaraguá, eu gosto de ir em todo lugar, gosto de passeá, num gosta? .. a estrelinha também pensou um dia...tava cansada, eu hoje também vou passeá... resolveu fazer um passeio.. tá vendo, quantas estrelas tem aqui?

Alunos: duas

Profa: só duas?

Alunos: quatro

Profa.: tem quatro estrela aí, né.. aí resolveu fazê um passeio .. *as estrelas viviam olhando a terra* né .. elas tava lá em cima, tava brilhando, né .. e todo dia olhando, já pensou! .. hoje eu vou resolver fazer um passeio .. eu tô cansada dessa vida de ficá só aqui brilhando .. hoje eu também vou passeá, né .. *as estrelas viviam olhando a terra. um dia as estrelas decidiram descer e dar um passeio pela terra*, né .. hoje eu vou dar um passeio eu fico só [disse a estrela] brilhando e hoje eu vou vê como é lá em baixo .. vou passeá... aí desceu ... aí elas desceno, né .. veio fazê um passeio .. *e como ficaram entusiasmadas*, né .. como elas ficaram entusiasmada, como elas ficaram alegre quando chegou aqui .. hora que chegou aqui elas já encontrou .. o que ela encontrou aqui?

A13: borboleta

Alunos: pássaro... pato

(Cunha, 2000, p. 61, linhas 19-34)

¹² No original, a professora (Profa.) é identificada como 1-MLMa. As convenções de transcrição utilizadas são, segundo a autora (Cunha, 2000, p. ix):

italico: texto lido

sublinhado: alongamento de vogal ou consoante

, : truncamentos bruscos

.. : pausa breve

Nesse trecho, a professora vai contando a história através de seqüências e intercalações que envolvem:

- a) a repetição de vocábulos e frases (segundo Cunha (2000), remanescente das rezas) (“eu gosto de i na casa da vovó”, “eu gosto de i na casa da tia”, “eu gosto de ir em Jaraguá”, “eu gosto de ir em todo lugar”, “gosto de passeá”);
- b) verbalizações – a leitura em voz alta – do texto escrito (“as estrelas viviam olhando a terra”; “um dia as estrelas decidiram descer e dar um passeio pela terra”; “e como ficaram entusiasmadas”);
- c) caracterizações e personalizações do texto escrito, inclusive com trechos de fala interior da personagem, isto é, a estrelinha (“a estrelinha também pensou um dia...tava cansada, eu hoje também vou passeá”; “resolveu fazer um passeio”; “eu tô cansada dessa vida de ficá só aqui brilhando”; “eu fico só [disse a estrela] brilhando” “vou vê como é lá em baixo”);
- d) interpretações e comentários avaliativos, próprios das práticas de leitura escolar (“já pensou!”; “como elas ficaram entusiasmada, como elas ficaram alegre”);
- e) demandas de explicitação e explicação da imagem que acompanha o texto, através de perguntas de numeração e nomeação (“quantas estrelas tem aqui?”, “o que ela encontrou aqui?”).

Na fala da professora, encontram-se repetições e estilos das rezas e das narrativas, intercaladas por seqüências discursivas típicas das práticas letradas, tanto escolares, como a leitura em voz alta, quanto não escolares, como os jogos de nomear usados por adultos letrados para socializar as crianças no seio familiar (Heath, 1983). A alfabetizadora tece, assim, uma intrincada rede combinando modos de falar já conhecidos da criança de outras práticas sociais (as rezas e os “causos”) com modos de falar sobre o livro, como a rotulação e numeração de figuras, perguntas sobre as figuras, a leitura em voz alta, característicos das práticas letradas que têm por função introduzir a escrita para essas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em duas situações comunicativas que representam quase que oposições polarizadas num suposto contínuo entre o oral e o escrito, em relação às atividades letradas de construção do gênero (notícias, na biblioteca de escola urbana; e atividade de ler narrando e perguntando, da escola rural), o parâmetro que aproxima as duas professoras e suas práticas é a competência comunicativa para o trabalho que ambas evidenciam, fundamentada, nos dois casos, no conhecimento dos participantes da

interação, de suas comunidades de origem e na negociação de planos de aula, em função de uma concepção de letramento situado, em que os gêneros são mobilizados com base na análise (planejada e/ou improvisada) do que é viável na situação comunicativa escolar.

Se utilizarmos o modelo da competência comunicativa da professora alfabetizadora na situação de trabalho tanto para caracterizar conhecimentos e capacidades necessárias para a comunicação eficiente na sala de aula quanto para analisar as diversas estratégias inferenciais e interpretativas sobre a interação em curso nessa situação, o modelo é pertinente para a formação da professora no que tange ao desenvolvimento de sua oralidade letrada, desde que utilizado acompanhado de uma descrição etnográfica das práticas discursivas da comunidade. A análise da competência comunicativa subjacente às estratégias orais da professora para dizer aquilo que é viável e, portanto, assim viabilizar a aprendizagem, pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento da capacidade que se configura como uma capacidade dinâmica, baseada tanto na intuição quanto na aprendizagem formal, em constante transformação pela interação com o aluno; em outras palavras, uma capacidade que diz respeito aos aspectos identitários da professora, agente de letramento viabilizadora da aprendizagem das práticas letradas valorizadas pela sua comunidade de ação.

ABSTRACT

This paper proposes that teacher's oral practices in the classroom be discussed in relation to Hymes' (1966) concept of feasibility, one of the parameters to be taken into account in his model of communicative competence. We use the concept of communicative competence, with the revisions proposed by Gumperz (1982) and complement it with Bakhtin's (1953) notion of genre, in an effort to build a matrix that can integrate Hymes' cognitive and social elements and Gumperz' interactional knowledge constructed in the event with socio-historical and cultural knowledge and practices. The concept of feasibility in the revised model permits us to find the shared characteristics in two very different events that introduce children to literate culture.

Keywords: Literacy; Orality; Communicative competence; Feasibility.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno, 1982 [1953]. El problema de los géneros discursivos, p. 248-293.
- BARTON, David. *Literacy; an introduction to the ecology of written language*. Oxford/Cambridge: UK/ Blackwell, 1994.
- BORTONI, Stella M. Situações dialógicas assimétricas. Implicações para o ensino. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 12, p. 1-10, jul./dez. 1988.
- CAZDEN, Courtney B. Contributions of the Bakhtin circle to 'communicative competence', *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 116-127, 1989.
- COSTA, Deborah C. P. *A construção de gêneros secundários na educação infantil: a emergência dos gêneros notícia e verbete*. Campinas: Universidade de Campinas, 2001. (Dissertação, Mestrado em Lingüística).
- CUNHA, Luciana M. *Sobre a competência comunicativa: uma descrição das práticas interacionais de uma comunidade rural brasileira*. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 2000. (Dissertação, Mestrado em Lingüística).
- DUBIN, Fraida. Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 172-181, 1989.
- ERICKSON, Frederick. Classroom discourse and improvisation: relations between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L. C. (Org.). *Communicating in the classroom*. New York: New York Academic Press, 1982.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.) *Ethnography and language in educational settings*. Norwood: Ablex Press, 1981.
- FIRTH, J. R. *The tongues of men and speech*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1966 [1937]. The tongues of men. p. 1-138.
- GOFFMAN, Erving. *Frame analysis: an essay on the organization of experience*. York: The Maple Press, 1974.
- GUMPERZ, John J. The linguistic bases of communicative competence. In: TANNEN, Deborah (Org.). *Analyzing discourse: text and talk*. Washington: Georgetown University Press, 1982. p. 323-334.
- HEATH, Shirley B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Org.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972 [1966]. p. 269-293.
- HYMES, Dell. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- HYMES, Dell. Towards ethnographies of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, Pier Paolo (Org.). *Language and social context: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1980. p. 211-44.
- KLEIMAN, Angela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

KLEIMAN, Angela B. O papel da análise da interação no contexto de formação da alfabetizadora: respostas prontas, perguntas por fazer. In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 193-209.

LOPES, Iveuta de Abreu. **O processo interacional em sala de aula: um estudo comparativo em dois grupos sociais**. Brasília: Universidade Federal de Brasília, 1989. (Dissertação, Mestrado)

MAINGUENEAU, Dominique. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris: Éditions du Seuil, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEC (SEF). **Parâmetros curriculares nacionais – 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.

ROJO, Roxane H. R. Agir, obedecer e as formas de dizer a ação: as interações familiares na construção das ações, da linguagem e do sujeito social. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 237-267, 1999.

WIDDOWSON, H. G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, v. 10, n. 2, p. 128-137, 1989.