



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO EM LETRAS/ ESTUDOS DE LINGUAGEM

**LETRAMENTO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO  
MÉDIO: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

ANDRESSA MARIA ABREU PEREIRA

TERESINA-PI

2017

ANDRESSA MARIA ABREU PEREIRA

**LETRAMENTO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO  
MÉDIO: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa.

TERESINA-PI

2017

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras  
Serviço de Processamento Técnico

P4361 Pereira, Andressa Maria Abreu.  
Letramento e competência comunicativa no Ensino  
Médio: uma abordagem etnográfica / Andressa Maria  
Abreu Pereira. – 2017.  
112 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade  
Federal do Piauí, 2017.

Orientação: Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira  
Mendes da Costa.

1. Letramento. 2. Competência Comunicativa. 3.  
Ensino Médio. 4. Língua Materna. 5. Etnografia. I. Título.

CDD 371.9

ANDRESSA MARIA ABREU PEREIRA

**LETRAMENTO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NO ENSINO  
MÉDIO: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa  
Orientadora e Presidente - Universidade Federal do Piauí-UFPI

---

Prof. Dr. Pedro Rodrigues Magalhães Neto  
1º Examinador - Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes  
2ª Examinadora - Universidade Federal do Piauí - UFPI

---

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima  
Suplente- Universidade Federal do Piauí - UFPI

Com todo carinho é que dedico este trabalho  
ao meu pai Arnaldo, a minha mãe Lúcia e aos  
meus irmãos Anderson e Allyson.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, a quem credito a minha existência e todas as vitórias alcançadas nesta vida.

À Professora Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, orientadora, por sua sensibilidade em me acolher na academia e pela confiança que depositou em mim durante todos esses anos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI, pela oportunidade de me qualificar nesta instituição de ensino.

Aos professores do Programa PPGL-UFPI que contribuíram para a minha formação e crescimento acadêmico.

À banca examinadora de meu trabalho, muito obrigada.

Aos colegas de curso, em especial aos amigos Deislandia e Francildo, pela amizade e incentivo, meu agradecimento.

À Universidade Federal do Piauí, por possibilitar a realização do curso de mestrado.

Aos meus pais Francisco Arnaldo Silva Pereira e Lúcia de Fátima Abreu Pereira, por compreenderem as minhas escolhas e serem meus maiores incentivadores.

Aos meus irmãos Anderson Emanuel Abreu Pereira e Allyson Rafael Abreu Pereira, por me apoiarem sempre, minha gratidão.

Aos familiares, avós, tios (as), primos (as), cunhadas, pela torcida, obrigada.

Aos amigos, que embora poucos, são verdadeiros, meu agradecimento.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo.

A linguagem  
na ponta da língua,  
tão fácil de falar  
e de entender

A linguagem  
Na superfície estrelada de letras,  
Sabe lá o que ela quer dizer?

Aula de Português,  
Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo verificar a competência comunicativa de alunos de Ensino Médio de uma escola da rede pública de Teresina-PI em atividades de leitura e de escrita nos eventos de letramento de que participam no contexto sociocultural em que estão inseridos. A investigação desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, conduzida com base nos procedimentos de caráter descritivo e interpretativo da Etnografia, conforme abordagem sociolinguística da Etnografia da Comunicação (GUMPERZ E HYMES, 1972; SAVILLE- TROIKE, 1982). Os dados que constituíram o *corpus* analisado foram obtidos através dos métodos e técnicas de observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de notas de campo, de gravações em áudio, de fotografias e de material escrito colhido no cenário de pesquisa. Para a fundamentação deste trabalho buscou-se apoio teórico em pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), Barton e Hamilton (1998, 2000), Heath (1982), Hymes (1972), Kleiman (1995, 2002, 2005), Street (2003, 2014), Soares (2003, 2012), entre outros. Os resultados do estudo evidenciaram que, mediante a realização de atividades de leitura e de escrita, os alunos buscam corresponder às normas e aos parâmetros do evento de letramento de que participam. Por outro lado, na escola, as práticas escolares de ensino de língua materna não são desenvolvidas com a finalidade de ampliar a competência comunicativa dos alunos, no que diz respeito à atuação destes em eventos de letramento ocorridos fora desse contexto social. Este estudo, portanto, espera contribuir para as áreas dos Estudos da Linguagem e da Educação, na medida em que propõe reflexões acerca do papel da instituição escolar e, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa, no sentido da ampliação da competência comunicativa dos alunos para interagir em eventos de letramento de diferentes domínios.

Palavras-chave: Letramento. Competência comunicativa. Ensino Médio. Língua Materna. Etnografia.

## ABSTRACT

This study aims at verifying the communicative competence of high school students from a public school in Teresina-PI in reading and writing activities in literacy events that they participate in the socio-cultural context in which they are inserted. The research was developed through qualitative nature research, based on the descriptive and interpretive procedures of Ethnography, according to the sociolinguistic approach of Ethnography of Communication (GUMPERZ AND HYMES, 1972; SAVILLE-TROIKE, 1982). The data that constituted the analyzed *corpus* were obtained by the methods and techniques of participant observation, semi-structured interviews, field notes, audio recordings, photographs and written material collected in the research scenario. This dissertation is based on the theoretical support of some authors, such as Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), Barton and Hamilton (1998, 2000), Heath (1982), Hymes (1972), Kleiman (1995, 2002, 2005), Street (2003, 2014), Soares (2003, 2012), among others. The results of the study showed that, by performing reading and writing activities, students seek to correspond to the norms and parameters of the literacy event in which they participate. On the other hand, in school, the mother tongue teaching practices are not developed with the purpose of increasing the communicative competence of the students, in relation to their performance in literacy events occurring outside this social context. This study therefore hopes to contribute to the areas of Language and Education Studies, insofar as it proposes reflections about the role of the school institution and, more specifically, Portuguese language teaching, in the sense of expanding students' communicative competence in order to interact in literacy events of different domains.

Keywords: Literacy. Communicative competence. High school. Mother tongue. Ethnography.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Vista aérea do bairro Mocambinho.....	51
Figura 2: Pátio coberto.....	54
Figura 3: Refeitório .....	54
Figura 4: Sala de aula.....	55
Figura 5: Biblioteca da escola.....	57
Figura 6: Vista frontal da sala de aula do 1º ano do Ensino Médio.....	59
Figura 7: Vista do fundo da sala de aula do 1º ano do Ensino Médio.....	59
Figura 8: Alunos produzindo cordel em sala.....	94
Figura 9: Produções de cordéis dos alunos.....	94
Figura 10: Produções expostas no projeto escolar .....	94
Figura 11: Coletâneas produzidas pelos alunos de Ensino Médio.....	100

### **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Dados referentes às características sociodemográfica e familiar de alunos do Ensino Médio .....	71
Tabela 2: Dados referentes à procedência escolar, e a permanência na escola e na comunidade de alunos de Ensino Médio.....	72
Tabela 3: Dados referentes à filiação religiosa de alunos de Ensino Médio.....	74

### **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Evento de resolução de atividade.....	86
Quadro 2: Evento de leitura e interpretação de texto.....	90

## LISTA DE ABREVIATURAS

**AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8:** Alunos da amostra

**A1, A2, A3, A4, A5 etc:** Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Aluno 5 etc.

**A'S:** Alunos

**P:** Professora

**M:** Masculino

**F:** Feminino

**?** : Interrogação

**...** : Qualquer pausa

**.** : Pausa

**,** : Continuação da fala

**:::** : Alongamento de vogal ou consoante

**/** : Truncamento

**[** : Simultaneidade de vozes

**[...]** : Omissão de partes de texto escrito, ou trechos da fala

**((comentário))** : Comentário descritivo do transcritor

**“ ”** : Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos.

## LISTA DE SIGLAS

**DCNEM:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**EM:** Ensino Médio

**IBGE:** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC:** Ministério da Educação e Cultura

**PCNEM:** Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**PCN+:** Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**SEDUC-PI:** Secretaria de Educação do Estado do Piauí

**SEMPPLAN:** Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação

**UFPI:** Universidade Federal do Piauí

**UESPI:** Universidade Estadual do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 LETRAMENTO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>16</b>
2.1 Letramento como prática situada: a contribuição dos <i>Novos Estudos do Letramento</i> .....	16
2.2 A noção de competência comunicativa e sua relação com a perspectiva do letramento..	24
2.3 Letramento, competência comunicativa e ensino de língua portuguesa.....	30
<b>3 A PESQUISA .....</b>	<b>40</b>
3.1 Abordagem metodológica: etnografia da comunicação.....	41
3.2 Os Procedimentos de coleta de dados.....	46
3.2.1 A definição do cenário de pesquisa .....	46
3.2.2 As negociações com os colaboradores da pesquisa.....	47
3.2.3 A observação no campo de pesquisa: comunidade e escola.....	50
3.2.3.1 O bairro.....	51
3.2.3.2 A escola.....	54
3.2.3.3 O contexto da sala de aula .....	58
3.2.4 A composição da amostra da pesquisa.....	62
3.2.5 O trabalho de coleta de diferentes registros de dados .....	64
3.3 Os procedimentos de análise de dados .....	66
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>69</b>
4.1 As condições de letramento dos alunos de Ensino Médio.....	69
4.1.1 Perfil sociocultural e familiar dos alunos da amostra .....	71
4.1.2 Os eventos e atividades de letramento dentro e fora da escola.....	75
4.2 A competência comunicativa de alunos de Ensino Médio em eventos de letramento escolar.....	85
4.3 O ensino de língua materna e a ampliação da competência comunicativa dos alunos de Ensino Médio: uma conclusão.....	97
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Com o advento da linha de investigação dos Novos Estudos do Letramento, o letramento passou a ser concebido como um fenômeno associado às atividades de leitura e de escrita e às estruturas sociais em que ocorrem. Diante dessa abordagem sociocultural do letramento como prática social situada, compreende-se que, apesar da singularidade do termo, seu significado é plural, pois busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem de alguma forma a escrita, a partir dos contextos sociais diversos presentes numa sociedade letrada (ROJO, 2009).

Ao estarem inseridos em uma sociedade letrada, os indivíduos transitam por diferentes domínios (ou esferas de atividades), participando, por conseguinte, dos eventos e práticas mediadas pela leitura e pela escrita que são específicos de cada contexto social. Sendo assim, o letramento tem seu conceito fortemente vinculado aos comportamentos de uso competente da língua escrita nos mais diversos contextos e eventos comunicativos com os quais os sujeitos se relacionam em suas vidas sociais. Como afirma Marcuschi (2005, p. 25), “Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita”.

Em meio à diversidade de “contextos padronizados e estruturados em que o letramento é usado e aprendido”(BARTON E HAMILTON, 2000, p. 11), o presente trabalho centra-se, mais precisamente, no domínio da escola, tendo em vista a constante necessidade de rever esse tipo de letramento institucionalizado e discutir seu papel na ampliação dos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita em práticas sociais ocorridas fora desse contexto.

O objetivo geral deste estudo consiste em verificar a competência comunicativa de alunos de Ensino Médio em atividades de leitura e de escrita nos eventos de letramento de que participam no contexto sociocultural em que estão inseridos. O trabalho volta-se, portanto, para as questões relativas às ações comunicativas que orientam o desempenho de alunos de 1º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública de Teresina-PI, em atividades de leitura e de escrita, em eventos de letramento escolar.

A realização de um estudo direcionado para a etapa final da educação básica, ou seja, o Ensino Médio, foi motivada por alguns fatores, entre os quais a percepção de esse nível ainda ser negligenciado nos estudos acadêmico-científicos do campo do letramento. Desde que passou a fazer parte da educação básica no Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei 9.394/96), ao Ensino Médio foi designada a finalidade de

preparar o aluno para o aprofundamento de conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, como também para a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e de compreender o mundo social e cultural.

Precisamente, outros objetivos que contemplam este trabalho são: a) Identificar os eventos de letramento mais recorrentes dos quais os alunos de Ensino Médio participam em seu contexto social, dentro e fora da escola; b) Relacionar os comportamentos e significados atribuídos pelos alunos às atividades de leitura e de escrita nos eventos comunicativos ocorridos no contexto escolar; c) Analisar a competência dos alunos para interagir em atividades leitura e de escrita nos eventos de letramento em contexto escolar, conforme as normas e parâmetros do contexto de situação em que participam; e d) Avaliar a contribuição das atividades escolares, e mais especificamente aquelas ocorridas no ensino de língua materna, para o desenvolvimento da competência comunicativa de uso das práticas de leitura e de escrita em eventos de letramento social.

Desse modo, este estudo se insere em um arcabouço teórico que visa conciliar fundamentos e conceitos do campo dos estudos do letramento (Barton e Hamilton (1998, 2000), Heath (1982), Street (2003, 2014), Soares (2003, 2012), etc.) e da etnografia da comunicação (Bortoni-Ricardo (2004, 2005, 2014), Hymes (1972), Kleiman (2005), Saville-Troike (1982), entre outros), em sua relação, também, com o ensino de língua materna.

No campo do letramento, os conceitos de eventos e práticas de letramento são parte de um conjunto de ferramentas conceituais que possibilitam compreender como se dão os usos da leitura e da escrita, e da fala, em diversos contextos. Entende-se por práticas de letramento, os modos culturais que envolvem a produção e/ou a leitura de materiais escritos em diferentes domínios da vida social, entre os quais a instituição escolar (BARTON E HAMILTON, 1998, 2000). Essas práticas, logo, são observáveis em eventos de letramento, ou seja, situações em que um fragmento de escrita é determinante no estabelecimento das interações entre os participantes (HEATH, 1983).

Sabe-se que o comportamento de uso competente da linguagem, em qualquer modalidade, oral e/ou escrita, é revelado quando os sujeitos atuam em atividades interativas. Trazendo essa concepção para a perspectiva do letramento, isso significa dizer que a competência comunicativa abrange as habilidades que permitem os indivíduos em eventos de letramento usar as práticas de linguagem, fala e escrita, de acordo com as normas e parâmetros das situações comunicativas de que participam (KLEIMAN, 2002).

Assim, objetivando desenvolver um estudo centrado em discutir aspectos da competência comunicativa a partir da perspectiva do letramento como prática social situada,

para esta pesquisa foram levantadas algumas questões norteadoras, tais como:-Em quais eventos de letramento os alunos de Ensino Médio mais comumente se envolvem em seu contexto social, dentro e fora da escola?; -No que tange ao domínio da escola, como os alunos se portam em eventos de letramento, mediante a realização de atividades didático-pedagógicas de leitura e de escrita?; -No domínio escolar, mediante a realização de atividades didático-pedagógicas de leitura e de escrita, de que modo às normas e parâmetros do contexto de situação dos eventos ocorridos em sala de aula possibilitam o desempenho competente dos alunos nessas atividades?; -Como as práticas escolares, e mais especificamente aquelas desenvolvidas no ensino de língua materna, contribuem para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no que diz respeito à atuação destes em eventos e atividades de letramento que ocorrem fora desse domínio?

A investigação desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, de orientação etnográfica, conforme abordagem sociolinguística da Etnografia da Comunicação (GUMPERZ E HYMES, 1972; SAVILLE- TROIKE, 1982). Os dados que constituíram o *corpus* analisado foram obtidos através dos métodos e técnicas de observação participante, de entrevistas semiestruturadas, de notas de campo, de gravações em áudio, de fotografias e de materiais escritos colhidos no cenário de pesquisa, uma escola da rede pública de ensino de um bairro da capital de Teresina-PI.

Enfim, com o trabalho de pesquisa de campo, procurou-se observar como os alunos de uma turma de 1º ano de Ensino Médio se portavam em eventos de letramento, mediante a realização de atividades de leitura e escrita, e como estes correspondiam às normas e aos parâmetros do contexto de situação dos eventos dos quais os alunos participavam em sala de aula. Além disso, considerou-se oportuno analisar de que modo (ou não) as atividades didáticas propostas no contexto da escola, e em aula de língua materna, contribuía para a competência comunicativa letrada dos alunos de nível médio.

De modo geral, este estudo pode vir a contribuir para as áreas dos Estudos da Linguagem e da Educação, na medida em que propõe reflexões acerca do papel da instituição escolar e do ensino de língua portuguesa no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos para interagir em eventos de letramento de diferentes domínios.

Por fim, considera-se, neste estudo, que a competência comunicativa demonstrada pelos interagentes, alunos de Ensino Médio, nos eventos de letramento está relacionada às condições de letramento em que os sujeitos se encontram, pois são essas condições que definem os saberes, habilidades e estratégias a serem mobilizados durante o desempenho de atividades interativas de leitura e escrita contextualmente. Os alunos ao fazerem parte de uma

comunidade linguística reconhecem, mesmo que inconscientemente, as regras, as normas e os parâmetros linguísticos e interacionais próprios de determinados eventos de letramento.

Em seu aspecto organizacional, esta dissertação se encontra estruturada nas seguintes partes: No Capítulo 1, **Introdução**, são revelados os objetivos da pesquisa, bem como as questões norteadoras, as concepções basilares e a metodologia empregada. No Capítulo 2, intitulado **Letramento e competência comunicativa: pressupostos teóricos**, é apresentada uma breve contextualização das bases teóricas que norteiam o estudo, com destaque para a relação entre letramento, competência comunicativa e ensino de língua materna. No capítulo 3, denominado **A pesquisa**, são descritos os procedimentos metodológicos, ou seja, o percurso da pesquisa de campo, as etapas de coleta e de análise de dados, o cenário e os sujeitos pesquisados. No capítulo 4, **Resultados e discussão**, são divulgados os principais resultados do estudo, emergidos após a sistematização e análise dos dados. E no capítulo 5, **Considerações finais**, são feitas algumas reflexões e ponderações acerca do estudo e de suas possíveis contribuições para o meio acadêmico de modo geral.

## **2 LETRAMENTO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Com o propósito de discutir a posição teórica seguida neste trabalho, isto é, a abordagem sociocultural de letramento, responsável por defini-lo como prática social situada, bem como a noção de competência comunicativa e sua relevância para o ensino de língua materna, o presente capítulo foi estruturado em três seções assim ordenadas: *Letramento como Prática Situada: A Contribuição dos Novos Estudos do Letramento* que discorre sobre a linha de investigação que atualmente vem consolidando a visão de letramento como prática social; *A Noção de Competência Comunicativa e sua Relação com a Perspectiva do Letramento* que versa sobre a concepção de competência comunicativa adotada no estudo, em consonância com a abordagem do letramento; e, por fim, *Letramento, Competência Comunicativa e Ensino de Língua Portuguesa* que disserta sobre a relevância das noções de letramento e competência comunicativa no âmbito das práticas escolares, particularmente no que se refere ao ensino de língua materna.

### **2.1 Letramento como Prática Situada: A Contribuição dos Novos Estudos do Letramento**

Há mais de três décadas, estudiosos, especialmente das Ciências Linguísticas e da Educação, vêm produzindo pesquisas objetivando compreender a natureza do letramento. O campo de estudos do letramento, em seu sentido genérico, centra-se nos estudos sobre a escrita, seus usos, suas funções e suas consequências tanto para as pessoas quanto para as sociedades.

Esse campo de estudos, introduzido recentemente no universo acadêmico-científico, teve seu surgimento associado com o próprio desenvolvimento dos estudos linguísticos, principalmente no que tange a dois fatos: um, que os primeiros estudos linguísticos, apesar do reconhecimento, não estavam interessados na relação existente entre língua e sociedade, o que veio ocorrer somente com a emergência de disciplinas linguísticas de caráter funcionalistas; e o outro, que os estudos linguísticos se voltavam para a análise das práticas da fala, em detrimento da escrita. Prova disso é a colocação de Marcuschi (2001) quando diz que

Houve uma época, e isto vai até os anos 50 do século XX, em que não se tinha um interesse maior pelo problema da relação entre a fala e a escrita (e muito menos entre oralidade e letramento) na linguística, pois o ideal de ciência estabelecido por Saussure, Bloomfield e ainda hoje por Chomsky não oferece a menor sensibilidade

para as questões envolvidas nos usos (sociais) da língua (MARCUSCHI, 2001, p.26).

O olhar direcionado para a língua falada só veio buscar novas direções a partir do momento em que a escrita foi percebida como objeto de estudo de relevância linguística, social e cultural, o que proporcionou a insurgência de estudos voltados em analisar as consequências de ordem cognitiva, política, social, econômica e cultural ocasionadas pela expansão do uso da escrita pela e na sociedade (KLEIMAN, 1995).

Dos anos 1950 aos anos 1980, foram realizadas por sociólogos, antropólogos, psicólogos sociais e linguistas investigações centradas nas diferenças entre a cultura oral e a cultura escrita, com o fim de avaliar a influência da escrita na organização do pensamento e do conhecimento. Os resultados das investigações revelaram que, no que diz respeito a esses aspectos cognitivos, havia diferenças significativas entre as culturas orais e aquelas culturas em que predominavam o uso da escrita.

É nesse contexto que surge a *tese da grande divisa*, desenvolvida através de trabalhos de estudiosos como Jack Goody (1977), David Olson (1977), Walter Ong (1982), entre outros. Essa teoria propunha que a aquisição generalizada da escrita trazia consequências positivas aos indivíduos, de tal modo que existiam características marcadas para as modalidades escritas, tais como raciocínio abstrato, descontextualizado, lógico, etc. e características marcadas para as modalidades orais de comunicação, como raciocínio emocional, contextualizado, ambíguo, e outros.

No geral, a tese da grande divisão entre culturas ampliou a dicotomia entre oralidade e escrita, atribuindo, a esta última modalidade de comunicação, a natureza de *causa* do desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo. Esse valor de prestígio dado à escrita conduzia, assim, a uma visão etnocêntrica, referente não só aos indivíduos, mas a todas as sociedades que tivessem o domínio desse instrumento tecnológico.

Conforme constata Tfouni (1997), “Segundo a perspectiva etnocêntrica, somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas etc.” (TFOUNI, 1997, p.24). Logo, havia o reconhecimento de que o domínio da escrita por um indivíduo ou grupos de indivíduos acarretaria transformações na maneira de expressar o pensamento, de raciocinar logicamente e de lidar com os conhecimentos adquiridos.

Essa linha de pensamento ocasionou conseqüentemente a distinção entre “letrados vs iletrados”, que pode ser observada claramente nas palavras de Ong (1998, p.93, apud Lopes,

2006, p.32), quando explica que os seres humanos letrados são “seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita.”

Diante de tal citação, conclui-se que, de acordo com essa abordagem, a aquisição da escrita teria influência direta sobre as capacidades cognitivas, o raciocínio lógico e as operações mentais superiores dos indivíduos; significando, então, que aos iletrados faltariam todas essas qualidades. Saindo de uma perspectiva individual para uma perspectiva social, a teoria da grande divisa também teve seus efeitos no que tange às questões econômicas, sociais e políticas, visto que seus pressupostos desencadearam uma corrida das sociedades com alto grau de analfabetismo em busca de tornarem seus cidadãos uma maioria letrada, pois assim conquistariam mobilidade social e econômica, participação política, etc.

A partir dos anos 1980, os fundamentos propagados pela teoria da grande divisa passaram a ser contestados em uma série de coletâneas de artigos acadêmicos que propunham representar a relação entre oralidade e letramento na forma de um contínuo e não mais como uma divisão. Essa visão proposta por Tannen (1982) e outros autores sugeria uma relação de *continuum* entre fala-escrita, uma vez que, tratando-se de suas características linguísticas e de seus usos, essas duas modalidades mantinham relações de semelhanças que não eram observadas até aquele momento (MARCUSCHI, 2001).

Para Street (2014), a visão de contínuo surgida nos anos 1980, como forma de evitar as dicotomias “oralidade” e “escrita”, não deixou de propagar pressupostos teóricos e analíticos presentes na tese da grande divisa. Segundo o teórico, “a suposta mudança de divisão para contínuo é mais retórica do que real”, em razão de ser possível constatar que os autores dessa linha continuaram a caracterizar o letramento como diferente da oralidade. Portanto, na concepção do autor, essa visão de contínuo entre oralidade e escrita ainda se encontrava presa ao mito da “grande divisão” (STREET, 2014, p. 171), não sendo suficiente para superar o “modelo de autonomia” que relacionava a supremacia cognitiva à posse da escrita.

Em suma, as posturas teóricas fundamentadas na tese da grande divisa entre oral e escrito dominaram os estudos iniciais de letramento, argumentando em favor da concepção de letramento como um fenômeno essencialmente técnico e individual. Assim sendo, os debates acerca das ideias vigentes na época que restringiam o letramento ao domínio do código escrito e à responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo, econômico, social e cultural dos indivíduos impulsionaram a emergência de uma nova linha de investigação dos estudos de letramento que, consoante afirma Signorini (2001), tinha como principal desafio

[...] compreender mais adequadamente a natureza e as consequências do letramento enquanto conjunto de práticas de comunicação relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva, como também social e político-ideológica (SIGNORINI, 2001, p.8).

Os *Novos Estudos do Letramento* ou estudos de *Letramentos Sociais* foi a denominação dada a um movimento surgido por volta dos anos 1980 e consolidado nos anos 1990 que buscou questionar algumas concepções vigentes na época, tais como a perspectiva histórica e psicológica de letramento, enquanto conhecimento estrito do código linguístico e como capacidade psicológica individual, e a visão dicotômica entre oralidade e letramento difundida pela teoria da grande divisa.

Essa nova perspectiva de estudos do letramento acaba trazendo novos fundamentos e pressupostos teóricos fundamentais para a compreensão desse fenômeno, centrando-se, mais precisamente, em enfatizar a natureza social da escrita e da leitura e o caráter múltiplo das práticas letradas. Como revela Street (2003),

O que veio a ser chamado de "Novos Estudos do Letramento" (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição em consideração a natureza do letramento, concentrando-se não tanto na aquisição de habilidades, como feito em abordagens dominantes, mas sim sobre o que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando de acordo com o tempo e o espaço, mas também contestado nas relações de poder. Os NLS, então, não tomam nada como garantido no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, problematizando o que conta como letramento a qualquer tempo e lugar e perguntando "quais letramentos" são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (STREET, 2003, p. 77, tradução nossa).<sup>1</sup>

A perspectiva etnográfica e social de estudo do letramento foi desenvolvida a partir de interpretações que se encaminhavam a uma acepção diferente da abordagem tradicional, que focalizava apenas a aquisição de habilidades individuais de leitura e de escrita. Procurando romper com a dimensão que se dava ao letramento, a linha de investigação dos Novos Estudos do Letramento passou a estudar a escrita com base em seus usos reais, configurados em práticas sociais ou atividades comunicativas de leitura e de escrita presentes na vida cotidiana dos indivíduos e das sociedades.

---

<sup>1</sup>What has come to be termed the "New Literacy Studies" (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant.

No campo dos estudos de letramento, o valor atribuído às práticas letradas provém do trabalho transcultural realizado por Scribner e Cole (1981), na Libéria, África Ocidental. Os resultados da pesquisa com o grupo cultural liberiano, o povo *Vai*, iniciada em 1973, e publicada posteriormente na obra *The Psychology of Literacy*, em 1981, foi de extrema importância para colocar em questão a tese das consequências cognitivas da aquisição da escrita.

Na tribo *Vai*, existiam três formas de escrita em uso: *a escrita Vai*, adquirida informalmente em contexto familiar; *a escrita inglesa*, adquirida formalmente na escola, e *a escrita árabe*, adquirida formalmente em contexto religioso. Por meio dos resultados da investigação, os autores puderam constatar que o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que era universalmente atribuída à escrita, na verdade era consequência da escolarização, já que apenas o grupo de sujeitos que utilizava *a escrita inglesa*, ou seja, que passava pelo processo de escolarização formal demonstrou habilidades sistemáticas no momento de executar tarefas de memorização, de raciocínio lógico, de categorização etc. Logo, os autores concluíram que a maior capacidade para explicar os princípios e conhecimentos envolvidos nas tarefas era consequência do tipo de *prática social* de letramento característico da escola.

Portanto, a noção de “prática social” redirecionou o campo de estudos de letramento, na medida em que permitiu compreender que a natureza das práticas socialmente organizadas de uso da escrita é que determina os tipos de capacidades associadas ao letramento.

Além de reconhecer que o tipo de habilidade cognitiva desenvolvida está relacionado ao tipo de prática social que o indivíduo participa em determinado contexto, o estudo de Scribner e Cole (1981) revelou que as práticas específicas de usos da escrita na escola, que forneciam o parâmetro segundo o qual o letramento era definido, e também os sujeitos eram classificados como alfabetizado/analfabeto ou letrado/iletrado, constituem-se como um tipo particular de letramento, existindo assim outros tipos de letramentos (familiar, religioso, profissional, acadêmico etc.) na sociedade (KLEIMAN, 1995).

Diante da aceitação favorável da dicotomia oralidade e letramento, e da insurgência de estudos que desmitificavam os “mitos” acerca do letramento, em 1984, Brian Street lançou sua obra intitulada *Literacy in Theory and Practice* (1984), na qual apresentou uma abordagem alternativa que superasse os problemas gerados pelos pressupostos teóricos e metodológicos em vigência. Essa abordagem estava resumida na distinção feita pelo autor entre modelo *autônomo* e modelo *ideológico* de letramento.

O *modelo autônomo*, de natureza histórica e psicológica, engloba todos os estudos que associam o letramento ao progresso, à civilização e à mobilidade social, bem como às

consequências cognitivas ocasionadas pela aquisição da escrita pelo indivíduo. Nessa abordagem tecnicista, a escrita é concebida como um produto completo em si mesmo, uma forma autônoma de comunicação, sem relação alguma ao contexto sociocultural em que seus usos são realizáveis. Nas palavras de Costa (2000), “Esse modelo seria um modelo completo em si mesmo, instrumento neutro, a-social, a-histórico, justamente por não levar em conta o contexto social ou cultural que determina as práticas de letramento”(COSTA, 2000, p.16).

A insatisfação com esse modo de compreender as consequências do letramento levou Street a propor uma nova abordagem, *o modelo ideológico*, de natureza sociocultural e etnográfica, que concebe o letramento como sendo um conjunto de práticas sociais de leitura e escrita determinadas pelo contexto em que ocorrem. Na concepção de Street (1984),

“o que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já embutidas em uma ideologia e dela não podem ser desvinculadas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas” (STREET, 1984, p.1, apud SOARES, 2006, p.47).

Nessa acepção, o uso do termo “ideológico” serve para indicar de forma explícita que todas as práticas letradas são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder de uma sociedade. Como avalia Street (2014, p. 172), “o modelo ideológico subsume, mais do que exclui, o trabalho empreendido dentro do modelo autônomo”, visto que gira em torno do reconhecimento de que as habilidades técnicas e os aspectos cognitivos da leitura e da escrita encontram-se encapsulados em todos culturais e em estruturas de poder.

Além dessas concepções, os Novos Estudos do Letramento também fornecem instrumentais teóricos próprios com o fim de facilitar a investigação e a análise do letramento, a saber, as unidades denominadas como *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Conforme Lopes (2006, 2010, 2011), os conceitos de eventos e práticas constituem faces de uma mesma realidade interacional, passível de diferenciação somente para efeito metodológico. Essas noções foram introduzidas por Heath (1982, 1983) e Street (1984), e adotadas por outros pesquisadores do campo dos estudos do letramento como Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), e demais teóricos.

Uma vez que o letramento está imbricado nas atividades cotidianas, para compreendê-lo torna-se fundamental analisar eventos particulares em que a leitura e a escrita são utilizadas pelas pessoas. Segundo Heath (1982, p.93), os eventos de letramento referem-se a “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos”. No cotidiano, várias são as situações nas quais as pessoas

interagem tendo a mediação da leitura e da escrita, por exemplo, escreve-se um bilhete para lembrar alguém de fazer determinada atividade, lê-se anúncio publicitário no ponto de ônibus, discute-se uma notícia com os colegas do trabalho, etc.

De posse do conceito da autora supracitada, entende-se que para investigar o modo como os sujeitos lidam com os textos escritos em contextos específicos, bem como os significados, valores e crenças atribuídos a essas práticas, nessa perspectiva, é necessário ter um conhecimento das especificidades da situação e, por conseguinte, das normas que regem as ações de uso da leitura e/ou escrita.

Barton (1994) observa que a noção de eventos de letramento é derivada da noção sociolinguística de ‘eventos de fala’ proposta por Dell Hymes (1972), na abordagem da Etnografia da Comunicação. De acordo com Hymes (1972), “O termo evento de fala restringe-se a atividades ou aspectos de atividades que são diretamente governadas por regras ou normas para o uso da fala”<sup>2</sup> (HYMES, 1972, p. 56). Diante disso, compreende-se que, do mesmo modo que os eventos de fala, os eventos de letramento são realizados mediante regras ou normas socialmente estabelecidas que orientam as atividades comunicativas de leitura e de escrita nas quais os indivíduos se envolvem cotidianamente.

As especificidades dos eventos podem determinar os modos particulares dos indivíduos ou de um grupo social lidarem com os textos escritos. Especificamente falando, esses modos culturais de uso da língua escrita num determinado evento de letramento compreendem, na verdade, *as práticas de letramento*. Assim, enquanto os eventos de letramento designam ocasiões estruturadas a partir de algum material escrito, *as práticas de letramento* designam os “comportamentos e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita” (STREET, 2014, p.18).

Como bem mostra Street (2014), o conceito de ‘práticas de letramento’ é um desenvolvimento do conceito de ‘eventos de letramento’ de Heath, porém, colocado num nível mais alto de abstração, pois incorpora não só os eventos, como também os modelos sociais desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam. Portanto, o autor procura elucidar que o conceito de ‘práticas’ é que permite a interpretação do ‘evento’ de letramento para além do seu nível de descrição. Apesar do conceito de ‘evento de letramento’ orientar o pesquisador para a observação de situações que envolvem a língua escrita e para a

---

<sup>2</sup> The term speech event will be restricted to activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech.

identificação das características dessas situações, esse conceito por si só não permite revelar os significados, as crenças, os valores atribuídos à escrita nessas situações.

Como forma de sintetizar os principais fundamentos propostos pela linha de investigação vigente, os pesquisadores Barton e Hamilton (1998, 2000) apresentaram a teoria social do letramento sob a forma de um conjunto de 6 proposições que revelam a natureza social desse fenômeno, estas são:

- Letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais; essas podem ser inferidas a partir de eventos que são mediados por textos escritos.
- Existem diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida.
- As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros.
- As práticas de letramento são propositais e incorporadas em objetivos sociais mais amplos e práticas culturais.
- O letramento é historicamente situado.
- As práticas de letramento mudam, e as novas são frequentemente adquiridas através dos processos de aprendizagem informal e sense making (BARTON E HAMILTON, 1998, p.7, tradução nossa).<sup>3</sup>

Enfim, os teóricos resumem em cada proposição um determinado princípio que estrutura a teoria do letramento como prática social amplamente difundida pelos Novos Estudos do Letramento. Logo, o ponto de partida dessa perspectiva é a noção de letramento como um conjunto de práticas sociais, ou seja, como um fenômeno ligado às atividades de leitura e escrita e às estruturas sociais em que ocorrem.

A proposição inicial evidencia que as práticas de letramento são a unidade básica dos estudos de letramento, sendo conceituada por Barton e Hamilton (1998, 2000) como formas culturais gerais de uso da linguagem escrita pelos grupos sociais. Sendo assim, as práticas são observáveis em eventos de letramento, episódios mediados por algum texto escrito, que geralmente são regulares na vida cotidiana, até mesmo fazendo parte dos procedimentos formais de instituições sociais como a escola, os locais de trabalho, e outros.

Outra noção básica é a da existência de diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida. Segundo Barton e Hamilton (2000),

---

<sup>3</sup> • Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through the processes of informal learning and sense making.

Domínios são contextos estruturados e padronizados em que o letramento é utilizado e aprendido. As atividades dentro desses domínios não são acidentais ou aleatoriamente variáveis: as práticas de letramento têm configurações específicas e são formas regulares de como as pessoas agem em eventos de letramento em contextos particulares (BARTON E HAMILTON, 2000, p.11, tradução nossa)<sup>4</sup>.

As práticas de letramento são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, sendo que os letramentos vernaculares que existem na vida cotidiana das pessoas são menos visíveis, em comparação aos letramentos dominantes de instituições poderosas como, por exemplo, a escola. Além desses fundamentos, os teóricos ressaltam a importância de se compreender que o letramento é historicamente situado, uma vez que as práticas letradas são culturalmente construídas e têm suas raízes no passado. E reconhecem, também, que as práticas de letramento mudam e outras novas são aprendidas em contextos sociais particulares, pela internalização dos processos sociais envolvidos nessas maneiras culturais de uso da língua escrita.

Após essa breve apresentação dos fundamentos basilares do campo de estudos do letramento, a seção seguinte versa sobre a noção de competência comunicativa utilizada no âmbito desta investigação, considerando, sobretudo, a sua relação com a abordagem do letramento.

## **2.2 A Noção de Competência Comunicativa e sua Relação com a Perspectiva do Letramento**

Tendo em vista a proposta de investigação da presente pesquisa, considerou-se fundamental discorrer acerca do conceito de competência comunicativa adotado no trabalho, dado o fato de as análises realizadas no estudo estarem centradas nessa concepção basilar e na sua relação com a teoria do letramento.

A noção de competência comunicativa foi proposta pelo linguista e antropólogo norte-americano Dell Hathaway Hymes, na década de 1960, em seus estudos teórico-metodológicos desenvolvidos no campo da Sociolinguística, ciência interdisciplinar que tem como pressuposto básico a existência de relações sistemáticas entre aspectos linguísticos e aspectos sociais (COSTA, 2008).

---

<sup>4</sup> Domains are structured, patterned contexts within which literacy is used and learned. Activities within these domains are not accidental or randomly varying: there are particular configurations of literacy practices and there are regular ways in which people act in many literacy events in particular contexts.

A formulação desse conceito adveio da percepção e conseqüente crítica do sociolinguista ao estado dos estudos linguísticos da época, que se debruçavam na investigação da estrutura da língua e desconsideravam o papel dos fatores socioculturais sobre o uso linguístico dos falantes nas interações sociais.

Na primeira metade do século XX, o linguista suíço Ferdinand de Saussure, considerado precursor do Estruturalismo, concebe a linguagem como um fenômeno constituído de dois lados: a *langue* (língua) e a *parole* (fala). Para Saussure (2006), a fala compreende a parte individual da linguagem, enquanto que a língua é definida como a parte social da faculdade da linguagem, mais precisamente, um sistema homogêneo composto por unidades que funcionam de acordo com regras internas presentes dentro do próprio sistema. Com base nessa dicotomia, logo, o estruturalista opta por estabelecer como objeto de interesse da Linguística a língua “em si mesma e por si mesma”, por considerar ser a parte essencial da linguagem, necessitando, assim, investigar seu sistema de organização.

Na segunda metade do século XX, o linguista norte-americano Noam Chomsky lança sua obra *Syntactic Structures*, em 1957, na qual critica os fundamentos do estruturalismo e do behaviorismo e propõe novos embasamentos teórico-conceituais à área de estudos da Linguística, entre os quais a dicotomia competência e desempenho (ou performance), que veio a ser consolidada em sua obra seguinte *Aspects of the Theory of Syntax*, lançada em 1965. Nessa obra, em que é apresentado o quadro teórico da gramática gerativo-transformacional, Chomsky evidencia sua posição quanto ao objeto da Linguística quando argumenta que

A teoria linguística tem antes de mais nada como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (CHOMSKY, 1975, p. 84).

Além de delimitar o objeto da teoria linguística, destaca-se, nessa passagem, a distinção que o gerativista convencionou ser *competência*, “o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua”, e a *performance ou desempenho*, “o uso efetivo da língua”. Desse modo, o termo competência surgia nos estudos linguísticos em referência ao conhecimento do sistema subjacente de regras de seqüências gramaticais dominadas pelo falante, que é posto em uso por meio da performance efetiva em situações (CHOMSKY, 1975).

A dicotomia formulada por Chomsky repercutiu nos estudos linguísticos, acarretando, conseqüentemente, o interesse de outros estudiosos pela ampliação ou até mesmo reformulação da noção de competência linguística.

Dell Hymes, linguista da emergente disciplina Sociolinguística, percebeu algumas lacunas nos fundamentos teóricos propagados na época, em particular os da teoria gerativista. Para o pesquisador, alguns pensamentos válidos nos anos 1960, por exemplo, a da existência de um falante-ouvinte-ideal pertencente a uma comunidade linguística homogênea, não condiziam com a realidade linguística verificada em sociedade. Hymes (1972) reconhecia a importância da teoria de Noam Chomsky por tratar da estrutura interna da língua, algo que não havia sido feito até então, mas também observara problemáticas em relação à dicotomia “competência linguística” e “desempenho linguístico”.

Grosso modo, o linguista atentava para o fato de nessa teoria a aquisição de competência ser vista como essencialmente independente de aspectos socioculturais e, no que tange ao desempenho, estar voltada para os subprodutos psicológicos da análise gramatical e não para a interação social.

Em suas reflexões sobre as concepções vigentes na teoria linguística da época, Hymes (1972) destacava a necessidade de superar as noções de comunidade linguística homogênea, de competência perfeita e de independência de fatores socioculturais. A compreensão sobre o fenômeno da diversidade linguística levou o estudioso a formular uma teoria de competência que considerasse o fato do indivíduo ser capaz de saber o que dizer e o que não dizer, e também sobre o que dizer, com quem, onde e de que forma, mediante as circunstâncias do contexto situacional.

O linguista ao compreender a necessidade de desenvolver uma teoria que toma como parâmetro o falante real, isto é, aquele que faz uso efetivamente da língua em situações reais de comunicação, concebe, inicialmente em 1966, o conceito de competência comunicativa. Anos mais tarde, em 1972, o autor retoma esse conceito no artigo elaborado sob o título *On Communicative Competence* (1972), no qual esclarece as motivações para a construção de uma teoria mais ampla sobre a competência, bem como apresenta as bases conceituais envolvidas em torno dessa expressão.

No modelo teórico proposto por Hymes, a competência linguística representa apenas um nível de saber, essencial para o uso da linguagem em uma dada situação comunicativa, prevendo-se, então, outros níveis de saberes. Assim sendo, o conceito de competência comunicativa ultrapassava a noção de competência linguística, visto que havia uma preocupação por considerar as realidades sociolinguísticas dos falantes.

O fato de o uso linguístico ser orientado por fatores socioculturais permitiu avaliar que as regras sociais e culturais compartilhadas pelos membros de uma comunidade de fala também são determinantes para que o indivíduo saiba o que dizer e como dizer consoante as condições situacionais do contexto.

Nesse sentido, Hymes (1972) estabelece uma teoria linguística integrada a uma teoria da comunicação e da cultura, e que gira em torno de quatro parâmetros sociolinguísticos envolvidos na capacidade de uso da linguagem pelo falante: parâmetro do que é formalmente possível, parâmetro do que é contextualmente adequado ou apropriado, parâmetro do que é viável e parâmetro do que é de fato realizado.

Na teoria hymesiana, o parâmetro da possibilidade diz respeito às possibilidades formais do sistema, ou seja, ao aspecto de gramaticalidade da língua, e o parâmetro da adequação (ou da apropriação) tem relação com as características contextuais, pois as decisões de uso da linguagem são tomadas em contexto definido, levando-se em conta os participantes, os propósitos comunicativos, as normas de interação e outros fatores. Já o parâmetro de viabilidade refere-se à aplicação linguística mediante os meios de implementação disponíveis, enquanto que o parâmetro da realização corresponde às ocorrências da língua, orientadas pela habilidade do usuário em avaliar as probabilidades de produção linguística contextualmente (HYMES, 1972).

Entre os parâmetros incluídos no conceito de competência comunicativa, destacam-se duas dimensões, a saber, a noção de adequação e a noção de viabilidade. No âmbito da competência, a noção de adequação compreende as normas de adequação definidas na cultura do falante que determinam o uso da língua, falada ou escrita, de acordo com o papel social que está desempenhando e as condições da situação comunicativa.

Quanto à noção de viabilidade, em sua proposta de revisão do componente, Bortoni-Ricardo (2005) sugere que essa seja associada à noção de recursos comunicativos, ou melhor, a todos os recursos linguísticos à disposição dos falantes que possibilitam o uso da linguagem em um dado contexto situacional, tais como: recursos gramaticais, de vocabulário, de estratégias-discursivas, etc. Para a autora, a viabilidade linguística é influenciada por algumas condições, nomeadamente, o apoio contextual, a complexidade cognitiva e a familiaridade com as rotinas comunicativas.

Sabe-se que toda atividade comunicativa, oral ou escrita, é dependente das circunstâncias do contexto situacional. Isto é, os eventos de fala, tal como os de letramento, vão variar muito em relação à dependência contextual, uma vez que quando os indivíduos partilham dos mesmos conhecimentos sobre o mundo, crenças e valores socioculturais, a

interação tende a ser marcada por uma maior dependência contextual, no caso, ao contrário, de um não compartilhamento de conhecimentos, haverá uma dependência contextual menor, exigindo, assim, mais flexibilidade na disposição dos recursos comunicativos.

Além disso, cada tarefa comunicativa que os indivíduos tenham que realizar exigirá um grau de complexidade cognitiva, pois as atividades de linguagem podem ser implementadas por meio de instrumentos linguísticos que são do domínio (ou não) desses sujeitos. Ademais, a familiaridade dos falantes com as rotinas comunicativas também influenciará na variabilidade da competência de uso da língua por parte destes. Se uma pessoa desempenha uma atividade de linguagem que lhe é familiar, sua realização será feita com mais facilidade e menos esforço cognitivo já que conhece e dispõe dos recursos apropriados para a ocasião.

Outro linguista que contribuiu significativamente para o conceito de competência comunicativa foi John Gumperz, um dos precursores da vertente chamada Sociolinguística Interacional, abordagem sociolinguística voltada para o estudo do uso da língua na interação social (RIBEIRO E GARCEZ, 1998). Segundo Kleiman (2002), o modelo teórico proposto por Hymes contestava o caráter formalista da teoria gerativa, isso porque seu interesse não estava centrado na descrição gramatical, ou seja, no conhecimento do sistema da língua e de suas regras pelo falante, mas sim na descrição da capacidade do falante em usar a linguagem em situações comunicativas.

De acordo com a autora, o conceito de competência de Dell Hymes ainda se restringia aos conhecimentos e capacidades individuais, sendo percebido pelo linguista John Gumperz que redefiniu essa noção como sendo “o conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para iniciar e manter envolvimento conversacional” (GUMPERZ, 1992, p. 325 apud KLEIMAN, 2002). Desse modo, a partir da sua formulação, o pesquisador acaba destacando a natureza socialmente construída da competência, cuja aquisição ocorre na interação, pela participação dos indivíduos em diferentes situações (KLEIMAN, 2002).

Conforme Saville-Troike (1982), a noção de competência comunicativa envolve tudo o que se refere ao uso da linguagem e de outras dimensões comunicativas em contextos sociais particulares. Ela lida, portanto, com os conhecimentos sociais e culturais que orientam o uso da linguagem em dada situação. Por esse motivo, a autora sugere que esse conceito deve ser incorporado à noção de competência cultural, ou melhor, ao conjunto total de conhecimentos e habilidades utilizadas pelos falantes situacionalmente, posto que todos os

aspectos da cultura são relevantes para a comunicação, e mais diretamente sobre as formas e os processos comunicativos (SAVILLE-TROIKE, 1982).

A partir do que fora explanado ao longo da seção, compreende-se que o conceito de competência comunicativa diz respeito à habilidade de se usar a linguagem efetivamente visando um dado propósito comunicativo. O fato é que as práticas sociais realizadas por meio da linguagem encontram-se inevitavelmente baseadas no letramento, haja vista a inserção e a vivência dos sujeitos em uma sociedade letrada.

Fazendo uma associação com o campo do letramento, Kleiman (2002) destaca que a competência comunicativa é o modelo proposto por Hymes (1972) 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” (KLEIMAN, 2002, p.25).

Diante disso, embora essa noção seja utilizada por diferentes vertentes disciplinares, bem como seja conceituada de modo amplo como um conjunto total de conhecimentos que são trazidos para uma determinada situação comunicativa, este estudo está centrado, mais precisamente, no conhecimento sobre as normas e os parâmetros interacionais que regem a participação dos interagentes em eventos de letramento (e de fala).

Apesar da concepção de letramento estar diretamente relacionada com a escrita, esse fenômeno mantém uma relação intrínseca com a oralidade. Magalhães Neto (2013) afirma que “Torna-se quase impraticável se falar em letramento, nas práticas de leitura e escrita sem se fazer uma associação lógica com a linguagem falada, dada a impossibilidade de se postular uma divisão rigorosa entre fala e escrita como atividades comunicativas” (MAGALHÃES NETO, 2013, p.23).

Portanto, a concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita abrange também as práticas sociais de oralidade, visto que ambas estão envolvidas no processo de comunicação e interação estabelecido pelos sujeitos em atividades da vida social. “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”(MARCUSCHI, 2005, p.22).

Por fim, salienta-se que, sob o ponto de vista da linguística, a concepção de competência comunicativa torna-se indispensável para explicar os percursos pelos quais o sujeito aprende a usar a linguagem e a se constituir enquanto agente desse processo. Por conseguinte, o letramento mostra-se essencial nessa trajetória, tendo em vista ser um processo

de aprendizagem social e histórica das práticas de uso da linguagem escrita em diferentes contextos da sociedade (SOARES, 2012).

No tocante a esse processo de ensino-aprendizagem, ressalta-se ainda a funcionalidade da escola na condução do desenvolvimento da competência comunicativa daqueles que atendem, através de seus procedimentos de ensino sistemáticos. Em razão disso, a seção seguinte discute sobre a contribuição que as práticas escolares de letramento, sobretudo aquelas referentes ao ensino de língua materna, devem ter para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, no que tange a atuação em práticas sociais e eventos de letramento de diferentes domínios de atividade.

### **2.3 Letramento, Competência Comunicativa e Ensino de Língua Portuguesa**

Esta seção visa enfatizar os aportes teóricos basilares do estudo *letramento e competência comunicativa* no campo das práticas escolares, especialmente no que concerne ao ensino de língua materna. Em referência à teoria do letramento, a partir do que já fora discutido no decorrer do capítulo, enfatiza-se inicialmente a complexidade desse fenômeno, dado o fato de sua noção envolver aspectos diversos relacionados ao uso da escrita em sociedade. Como afirma Rojo (2009),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p.98).

Sob essa perspectiva, situar a leitura e a escrita em contextos sociais diversos leva o reconhecimento de que não existe um único letramento, mas sim letramentos, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças no domínio de cada língua (STREET, 1984).

Uma vez que o indivíduo transita por diferentes contextos da vida social, como a família, a escola, o trabalho, a igreja etc., nos quais circulam uma variedade de textos escritos, há que se atentar para a existência de diferentes tipos de letramento, cada qual com eventos e práticas mediadas pela leitura e pela escrita, com funções e características específicas. Entre esses contextos da vida social, e conseqüentemente entre esses diferentes tipos de letramento, destaca-se aquele vivenciado na escola, denominado de *letramento escolar*.

A escola ainda é considerada na maioria das sociedades modernas e urbanas como uma das mais importantes agências de letramento, por ter o papel de possibilitar ao indivíduo a aquisição da leitura e da escrita. É de conhecimento que, no século passado, os primeiros movimentos de educação em massa foram impulsionados pela concepção de que a apropriação da escrita traria consequências positivas àqueles que a dominavam.

Logo, à escola foi conferida a responsabilidade pelo ensino da escrita, ou nas palavras de Kleiman (1995, p. 20) “de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”, visto que, com o domínio dessa tecnologia, os sujeitos poderiam ascender socialmente e ter acesso aos bens oferecidos pela sociedade. A forma de letramento desenvolvida na escola passou a ser vista como protótipo do modelo autônomo, em virtude de ter “como preocupação central a aquisição de códigos (alfabético, numérico), abstraídos de seu contexto” (COSTA, 2014, p. 52).

Com o advento do modelo ideológico, propagado pela linha de investigação dos Novos Estudos do Letramento, o letramento deixou de ser focado como um fenômeno universal, indeterminado social e culturalmente, e passou a ser concebido como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita, para objetivos específicos, em contextos específicos (SCRIBNER E COLE, 1981). É sob essa perspectiva que as práticas de letramento contextualizadas no domínio da escola revelaram-se como apenas um tipo de letramento, o letramento escolar, considerado ainda dominante por estar associado a uma organização formal valorizada social e culturalmente.

No âmbito dos estudos de letramentos sociais, Hamilton (2002) caracteriza como letramentos dominantes aqueles que estão associados a organizações formais, tais como a escola, sendo o uso especializado da escrita padronizado e definido conforme os propósitos formais da instituição. Esse letramento “institucionalizado” prevê certos agentes, por exemplo, os professores, que pelos conhecimentos que obtêm e pela posição que ocupam na organização, acabam sendo estimados socioculturalmente.

Grosso modo, torna-se uma tarefa complexa explicar sobre o letramento característico da escola, pois passa a ser obrigatório abordar pelo menos dois aspectos que se relacionam: um, a diferenciação entre os eventos e práticas escolares, e os eventos e práticas sociais ocorridos fora dessa instituição; e outro, o processo de pedagogização do letramento.

Notadamente, cada domínio da vida social estabelece atividades comunicativas de uso da língua, escrita e falada, de acordo com seus objetivos e suas circunstâncias, possibilitando, em consequência, a insurgência de eventos e práticas de letramento próprios daquele contexto. Segundo Soares (2003), os eventos e práticas de letramento da vida cotidiana são

espontâneos e naturais, porquanto respondem a necessidades ou interesses imediatos da vida social das pessoas. Em contrapartida, os eventos e práticas de letramento da escola são planejados e instituídos, com base em critérios pedagógicos, tendo como objetivo a aprendizagem dos alunos e geralmente conduzindo atividades de avaliação desses sujeitos.

Na escola, as atividades de leitura e de escrita, em relação às suas circunstâncias e usos sociais, passam pelo crivo da escolarização, uma vez que são transformadas e adaptadas para atender aos objetivos desse contexto. No que diz respeito a essa introdução das práticas sociais na escola, Mortatti (2004) adverte que

No contexto escolar, esses eventos e práticas se tornam objetos de ensino e aprendizagem submetidos a uma organização sistemática e metódica, mediante processo de seleção e estabelecimento, de acordo com critérios pedagógicos, de conteúdos e atividades a serem desenvolvidos: a aprendizagem por parte do aluno (MORTATTI, 2004, p. 113).

O processo mencionado pela autora trata-se do que Street (1995 apud Soares, 2003) determina como a “pedagogização do letramento”- processo pelo qual a leitura e a escrita integram eventos e práticas sociais específicas do contexto escolar, basicamente associadas à aprendizagem, sendo de natureza bastante diferente dos eventos e práticas relacionados a objetivos e a concepções não escolares.

No tocante a esse fenômeno, Soares (2003) aponta que o conceito escolar de letramento acaba contaminando os eventos e práticas ocorridos no contexto extraescolar, na medida em que comportamentos escolares de letramento passam a ser valorizados e tomados como parâmetro em comparação a outras variedades de letramento de contextos diversos.

Como bem frisa Rojo (2001), “Escola é letramento e dele decorre, quer suas práticas sejam orais ou escritas; quer haja ou não texto escrito sendo utilizado na sala de aula. Logo, só é admitida a folha composicional adjetiva: “letramento escolar””(ROJO, 2001, p.71). A escola como instância formal de letramento tem como finalidade desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício das práticas sociais que demandam o uso da escrita, e da fala.

Mesmo não sendo possível mensurar essa variedade de conhecimentos e habilidades, a escola e suas práticas escolares podem auxiliar na ampliação da chamada competência comunicativa, noção já discutida na seção anterior.

É sabido que a construção da competência comunicativa está relacionada ao processo global de aprendizagem do indivíduo, que se inicia antes mesmo de sua entrada na escola, por meio da socialização com seu grupo social e familiar. Assim, em decorrência das experiências

vivenciadas em eventos de oralidade e de letramento, o indivíduo ao ingressar na escola já possui um conhecimento acerca da sua língua e das diferentes modalidades de linguagem, bem como dos padrões de interação social característicos de situações cotidianas.

Segundo Bortoni-Ricardo (2014), a competência comunicativa poderá ser ampliada “[...] o que vai acontecer naturalmente ao longo da vida, mediante as experiências que o falante acumula, e especialmente como consequência da educação linguística, sistemática, que se processa particularmente na escola” (BORTONI-RICARDO, 2014, p.89). É por essa razão que o conceito de competência comunicativa mostra-se relevante no âmbito das práticas escolares de letramento, e de modo especial daquelas referentes ao ensino de língua materna.

Mesmo que brevemente, esta seção também disserta sobre o ensino de língua portuguesa no Ensino Médio, haja vista o foco deste estudo nessa modalidade de ensino. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei 9.394/96), o ensino médio passou a fazer parte da educação básica no Brasil, como etapa que possui como finalidades básicas o aprimoramento do educando como ser humano, o que inclui a sua formação ética e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico, a preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

No que tange ao papel da disciplina Língua Portuguesa no âmbito desse nível de ensino, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), a disciplina está inserida na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, visto que nela estão destacadas

[...] as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível (BRASIL, 1999, p. 105).

Em suma, é atribuído à disciplina de língua portuguesa o desenvolvimento de competências que devem ser trabalhadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem realizado na etapa de escolarização do Ensino Médio. Entre essas competências, encontra-se aquela relativa ao objeto deste estudo, ou seja, “[...] o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção da linguagem em diferentes situações de interação [...]” (BRASIL, 2006, p. 27).

Conforme Travaglia (2001), entre os objetivos do ensino de língua materna para falantes nativos do português é pertinente considerar que

[...] o ensino de Língua Materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2001, p.17).

Percebe-se, a partir da afirmação anterior, que o teórico reitera como um dos objetivos do ensino de português o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, o de levar os alunos a compreenderem que há diferentes possibilidades de uso da língua, e que essa diversidade está relacionada também com as múltiplas situações de interação social das quais podem participar. Para a consecução desse objetivo, logo, parece ser essencial proporcionar ao aluno o contato com diferentes situações de interação comunicativa, a fim de que compreenda a necessidade de usar a língua e suas práticas orais e escritas.

A concepção de que o ensino de língua materna deve proporcionar ao aluno o contato com diferentes situações de interação comunicativa remete diretamente a um dos paradoxos levantados por Matencio (2004) quando diz que na escola

[...] 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 orais), o que inclui situações nas quais os padrões prestigiados são distintos daqueles com as quais estão familiarizados (MATENCIO, 2004, p. 29).

A escola volta-se normalmente para o ensino dos usos especializados da língua, não considerando muitas vezes que os padrões prestigiados exigidos nas situações formuladas em sala de aula não condizem com as situações das quais os alunos participam em sua comunidade. Referente a isso, conclui-se que na escola é preciso estabelecer um ensino de língua que leve a um aprendizado de como agir em situações formais, que requer uma maior monitoração linguística, bem como em situações informais, que devem corresponder do mesmo modo às exigências da situação e das normas sociais e culturais que regem a interação comunicativa.

Sendo assim, o ensino de língua deve levar os alunos a reconhecerem que existem situações de interação que são normalmente estabelecidas na língua falada, como existem situações que são da língua escrita. Existem situações que pedem um uso mais formal da

linguagem, e outras um uso mais informal, o que ocorre tanto na fala quanto na escrita. A questão da formalidade e da informalidade, por exemplo, está ligada à própria situação comunicativa, pois as práticas de fala, escrita e leitura de textos e/ou gêneros textuais são realizadas de acordo com a percepção por parte dos indivíduos dos fatores e circunstâncias situacionais.

Ao mensurar as implicações da noção de competência comunicativa para a educação, Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que, em relação à língua materna, é papel da escola criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, podendo desempenhar-se bem, de forma adequada e segura, nas mais diversas situações em que interage. Enfim, a autora defende que para desempenhar tarefas ou atividades comunicativas relacionadas ou a práticas de oralidade ou a práticas de letramento é preciso que o indivíduo disponha de recursos comunicativos específicos que lhe possibilite fazer uso da língua oral ou da língua escrita nas diferentes situações de que participa socialmente.

Nesse caso, para que o ensino escolar consiga atingir esse objetivo é necessário que a instituição não só conheça quem são os sujeitos que atendem, como também considere as experiências sociais de oralidade e de escrita dos alunos. Até mesmo porque a noção de competência comunicativa compreende um conjunto de conhecimentos e de habilidades que os sujeitos adquirem tanto por meio da educação linguística sistematizada pela escola, quanto pelas interações sociais estabelecidas com os membros de sua comunidade, que compartilham das mesmas normas sociais, culturais e contextuais de uso das práticas da fala, da escrita e da leitura.

Ao se discorrer sobre as perspectivas para o ensino e aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, é pertinente tecer considerações acerca da organização de seu currículo no âmbito do nível médio. No geral, nas escolas brasileiras, a disciplina de língua portuguesa encontra-se estruturada em diferentes eixos de ensino, a saber, o de Gramática, o de Literatura e o de Produção textual.

Nas aulas de língua portuguesa, o ensino de gramática constitui-se uma das principais práticas escolares. No que se refere aos conteúdos convertidos em objetos de ensino da área de língua materna, no ensino médio é realizada uma revisão daquilo que foi visto no decorrer da etapa de ensino anterior, o ensino fundamental, em síntese, a análise fonética e morfo sintática de palavras e expressões (1º e 2º anos do EM) e a análise sintática de períodos (3º ano do EM).

Mendonça (2006) adverte que a lógica subjacente a essa organização é a sucessão de unidades a serem analisadas, partindo da palavra para a oração, da oração para o período, e

muito raramente se chegando à unidade maior, o texto. Diante dessa evidência, alguns aspectos são ignorados, a saber, o fato de que “a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada” (MENDONÇA, 2006, p. 203), e, além disso, o fato de se formar pelo ensino sistemático na escola *analistas* da língua, e não *usuários* da língua.

Com relação a esse último aspecto, Geraldi (2006) aponta que a problemática em torno da situação do ensino de língua portuguesa na escola está centrada no ensino de uma metalinguagem de análise da variedade culta da língua, por meio de estudos de regras e de exercícios de descrição gramatical. Como bem relata

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso (GERALDI, 2006, p.45).

Segundo Bagno (2002), a escola ainda se guia pela ideia de que para uma pessoa falar e escrever bem é necessário que adquira um saber gramatical, sua nomenclatura técnica e suas definições. Porém, o que a instituição escolar não percebe é que “somente a pessoa que já tem um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita é que será capaz de refletir *tecnicamente, sistematicamente, cientificamente* sobre a língua” (BAGNO, 2002, p.48).

Sem desconsiderar a importância do domínio das regras da língua por parte dos alunos, na esfera acadêmico-científica, o que se propõe é que o ensino de língua materna não fique restrito somente a esse conhecimento linguístico, mas principalmente ao (re)conhecimento da realidade múltipla, variável e heterogênea da língua, e de suas práticas orais e escritas.

Outra prática escolar característica do ensino de língua portuguesa no EM corresponde ao ensino de literatura. Em geral, é um ensino baseado nos fundamentos teóricos relacionados aos diversos períodos literários e seus principais representantes. Ou seja, um ensino que privilegia como foco central de estudo a história da literatura, através da abordagem de cada movimento literário, feita pela apresentação do contexto histórico, das características de cada movimento e dos principais autores e suas obras literárias (JURADO E ROJO, 2006; MARTINS, 2006).

Devido a essa realidade, as *Orientações curriculares para o ensino médio*, por exemplo, advertem que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas,

estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (BRAZIL, 2006, p. 54). O que se preconiza nesse documento é uma prática docente preocupada em desenvolver no educando uma capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária, o que é possível ocorrer mediante o contato com produções literárias diversas.

No contexto escolar, grande parte das vezes, as atividades com a literatura ocorrem pela utilização de textos fragmentados, contidos no próprio livro didático de língua portuguesa, uma das principais ferramentas de trabalho do docente em sala de aula. No ensino de literatura, em face dessa prática pedagógica, o texto literário passa a ser tratado como uma manifestação artística com significação própria, levando, assim, a se desconsiderar a diversidade de leituras construídas pelos alunos leitores.

Ao discutir sobre o trabalho com a literatura em sala de aula, Martins (2006) ressalta que

Existe o mito de que, para o aluno desenvolver estratégias comunicativas e dominar a norma padrão, é necessário o estímulo à leitura de obras literárias, geralmente os consagrados clássicos, como Machado de Assis, José de Alencar e outros. As próprias gramáticas normativas perpetuam esse mito, quando exemplificam o uso da norma linguística com fragmentos de textos literários, desconhecendo que o fazer artístico não se prende a regras, mas transcende os limites da gramática padrão. Não é valorizada a intenção estética que propicia a liberdade criativa do autor, o qual pode fugir da norma culta se sua intenção é representar o dialeto não padrão, por exemplo (MARTINS, 2006, p. 94).

Portanto, as discussões sobre o ensino de literatura em sala de aula centram-se nas possibilidades do trabalho com o texto literário, sem que este sirva somente de pretexto para a aprendizagem de outras questões como, por exemplo, certos conhecimentos gramaticais.

A literatura trabalhada na escola como uma produção artística e cultural fortemente vinculada a dimensão social poderia ser favorável para o objetivo de ampliação da competência comunicativa dos alunos para com os seus engajamentos em eventos de letramento de diferentes domínios. Mais precisamente, essa contribuição estaria na revelação da função social da literatura, na sua relação com a realidade linguística, social, cultural, política em que está inserida.

Por último, o currículo da disciplina de língua portuguesa no ensino médio contempla também o ensino formal e sistemático da produção de textos. A história do ensino de produção textual é recente no contexto educacional brasileiro, sendo introduzido mais precisamente durante a década de 1970, com a consolidação da prova de redação obrigatória nos exames vestibulares destinados ao ingresso no ensino superior.

Em consequência dessa determinação, as escolas passaram a enfatizar o ensino de redação, introduzindo na grade curricular da educação média uma (sub)disciplina voltada unicamente para este objetivo, a produção escrita de redação escolar. Durante os anos 1980 e 1990, como uma tentativa de mudança da prática de ensino centrada na produção da dissertação escolar, surgiram discussões acadêmico-científicas a favor de um processo de ensino-aprendizagem que levasse em consideração a proposta de produção de textos diversos, e não apenas da redação (BUNZEN, 2006).

Com as publicações das DCNEM, em 1998, dos PCNEM, em 1999, e dos PCN+, em 2002, a proposta foi enfatizada nesses documentos, sendo sugerida uma organização do currículo de língua portuguesa que não se concentrasse somente nos conteúdos de tradição gramatical e literária, mas nos usos sociais da língua. Grosso modo, ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna foi determinado como unidade de ensino o texto, e como objetos de ensino os gêneros textuais.

Marcuschi (2010) sintetiza os aspectos conceituais da noção de gêneros da seguinte forma

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, p. 19, 2010).

Logo, os gêneros são tomados como objeto de ensino visto que, entre outros aspectos, revelam-se como práticas socioculturais e históricas que contribuem para organizar e estabilizar determinadas atividades comunicativas. Dada a essa funcionalidade, é incentivado um trabalho de ensino de língua portuguesa voltado para o uso dos textos em gêneros diversos, e de preferência, que façam parte do cotidiano dos alunos.

No contato com os textos em sala de aula, o desenvolvimento da competência comunicativa poderia ser estimulado no momento em que os alunos fossem levados a refletir sobre as possibilidades de usos da língua, considerando, para isso, os elementos determinantes desses usos, tais como, o contexto, os participantes, os gêneros textuais (orais e/ou escritos), as normas de interação, etc.

Por fim, uma vez discutidos os principais pressupostos teóricos utilizados neste trabalho, no próximo capítulo segue uma exposição da abordagem metodológica adotada para

a investigação, assim como uma descrição da pesquisa de campo, especificamente, dos procedimentos de coleta e análise de dados estabelecidos para a ocorrência do estudo.

### 3 A PESQUISA

Em qualquer pesquisa científica é primordial a escolha por parte do pesquisador de uma metodologia que seja correspondente e adequada à opção teórica e aos objetivos que pretende alcançar ao término da investigação. Sendo assim, para o presente estudo, buscou-se um método que melhor auxiliasse a investigação a ser feita e que se relacionasse conseqüentemente com a perspectiva teórica de abordagem do fenômeno da competência comunicativa em sua articulação com os estudos sobre letramento.

A metodologia adotada para a pesquisa é de natureza qualitativa, baseada nos procedimentos de caráter descritivo e interpretativo da Etnografia. De acordo com Minayo (2013),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 21).

Na pesquisa qualitativa pode ser empregado um conjunto de métodos e práticas de investigação, entre os quais a pesquisa etnográfica. A etnografia, de origem antropológica, trata-se de um método de pesquisa que visa o estudo da cultura, das práticas e dos comportamentos de um dado grupo social. Com base nisso, a escolha por desenvolver uma pesquisa qualitativa, interpretativista, com o uso dos métodos da tradição etnográfica para a coleta e análise de dados foi motivada pelo propósito delimitado neste trabalho, o de verificar a competência comunicativa de alunos de Ensino Médio em atividades de leitura e de escrita nos eventos comunicativos de que participam no contexto em que estão inseridos.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, de modo mais específico, optou-se por utilizar uma das vertentes da Etnografia, de caráter sociolinguística, conhecida como Etnografia da Comunicação (GUMPERZ E HYMES, 1972; SAVILLE-TROIKE, 1982), abordagem de estudo voltada para a análise dos padrões de comportamento comunicativo como um dos elementos integrantes do sistema da cultura de uma comunidade. Em especial, essa vertente traz em seus embasamentos teórico-metodológicos um modelo de análise e descrição de eventos comunicativos que fora considerado propício para o estudo em questão.

Neste capítulo são apresentados, de modo detalhado, os fundamentos teórico-metodológicos da etnografia da comunicação pertinentes à pesquisa, à descrição dos

procedimentos de coleta e de análise dos dados, bem como à caracterização do cenário e dos participantes investigados.

### **3.1 Abordagem Metodológica: Etnografia da Comunicação**

Este estudo não se trata de uma etnografia no seu sentido estrito, mas de uma pesquisa de “orientação” etnográfica, inspirada em alguns princípios orientadores desse “procedimento teórico-prático adotado em pesquisas sociais” (LOPES, 2006, p. 50). Em termos etimológicos, os dois radicais gregos que compõem a palavra etnografia (ethno, “os outros”, e graphia, “escrita”) remetem à escrita, especificamente, ao relato descritivo em narrativas sobre os povos não ocidentais.

Literalmente, etnografia significa “escrever sobre o outro”. Esse termo, de caráter científico, foi cunhado por antropólogos no final do século XIX com o objetivo de caracterizar as monografias que vinham sendo escritas a respeito dos modos de vida dos povos ainda desconhecidos na cultura ocidental (BORTONI-RICARDO, 2008; ERICKSON, 1988).

Até aquele século, os estudos interessados em investigar a cultura de povos que não eram gregos, e considerados exóticos, eram feitos a partir das narrativas de viajantes e missionários encaminhados para obterem as informações necessárias sobre o grupo social estudado. A necessidade do contato direto do pesquisador com o grupo investigado para que fosse possível compreender cientificamente os seus aspectos culturais foi reconhecido por Bronislaw Malinowski, antropólogo polonês que realizou um trabalho etnográfico nas Ilhas Trobriand, atualmente denominadas Ilhas Kiriwina, na Papua Nova Guiné.

A monografia pioneira de Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental*, publicada em 1922, sintetiza esse trabalho com os habitantes da ilha, em que o pesquisador observou e também descreveu as visões de mundo, as crenças, os significados que esse povo tinha de seus próprios valores culturais, seus costumes, seus ritos, enfim, de sua vida em sociedade (BORTONI-RICARDO, 2008). Em geral, o estudo etnográfico de Malinowski estabelece os fundamentos basilares desse modo de trabalhar com o conhecimento, pelo viés interpretativo, em pesquisas sociais.

Embora a etnografia tenha surgido no campo da Antropologia, suas orientações metodológicas passaram a ser utilizadas por outras vertentes disciplinares, entre estas, a Sociolinguística. Neste campo de conhecimento, foi desenvolvida pelos teóricos Dell Hymes

e John Gumperz a chamada *Etnografia da comunicação*, abordagem que serve de base para a análise e descrição dos eventos de letramento investigados neste trabalho.

A abordagem de estudo conhecida como Etnografia da Comunicação surge como uma ampliação da abordagem sociolinguística denominada Etnografia da Fala, proposta por Dell Hymes, em 1962. A maior abrangência dada ao estudo da conduta comunicativa, que não estava restrita apenas a prática da fala, acarretou a publicação, em 1964, da obra “The Ethnography of Communication”, por John Gumperz e Dell Hymes (LIMA, 1996).

Segundo Lima (1996), nessa obra que inaugura a perspectiva sociolinguística da etnografia da comunicação, o campo de investigação da fala é ampliado para abranger aspectos da comunicação como um todo, com enfoque para padronização do comportamento comunicativo e sua funcionalidade na vida social.

Portanto, essa perspectiva etnográfica se caracteriza como um campo de investigação de natureza interdisciplinar, pois reúne princípios conceituais e metodológicos da Antropologia, da Linguística e de outros campos de conhecimento que orientam o estudo da conduta comunicativa de uso da língua em contextos de situação.

De acordo com Saville-Troike (1982), a Etnografia da comunicação tem dois focos: um particular, voltado para a descrição e compreensão do comportamento comunicativo em ambientes culturais específicos, e um geral, direcionado para a formação de conceitos e teorias objetivando construir uma metateoria da comunicação humana global.

Entre as áreas de interesse dessa perspectiva teórico-metodológica, destaca-se a busca por explicar a competência comunicativa dos falantes de uma comunidade de fala, isto é, aquilo que o falante deve saber para se comunicar de forma apropriada em uma dada comunidade, e também o modo como adquire tal competência.

Sendo assim, um dos objetivos dessa vertente etnográfica sociolinguística é investigar como se distribui a competência comunicativa entre os membros de uma comunidade específica de falantes, ou seja, seu interesse recai em identificar o modo como uma organização social compartilha conhecimentos e habilidades de uso da fala adequadamente em situações diversas. Como bem ressalta Hymes (1972), nessa linha de estudo a noção de *fala* não compreende somente o comportamento verbal, visto que este termo é tomado como substituto para todas as manifestações de linguagem, o que inclui a escrita.

Para o estudo a ser conduzido no campo da etnografia da comunicação é adotada inicialmente como unidade social de análise uma comunidade de fala, ou seja, uma comunidade cujos membros compartilham regras sociais de realização e interpretação da fala. Na concepção de Gumperz (1972), o que identifica os membros de uma mesma comunidade

de fala é o conhecimento compartilhado que os falantes têm das restrições e das regras comunicativas que governam o uso da língua a cada situação social.

As atividades comunicativas dessa comunidade são investigadas a partir de algumas categorias básicas, como: situação de fala, evento de fala e ato de fala. A situação de fala compreende situações ou contextos associados à fala em uma dada comunidade linguística. O evento de fala, “a unidade básica para a análise da interação verbal em comunidades de fala” (GUMPERZ,1972,p.16), refere-se a atividades ou aspectos de atividades que são diretamente governadas por regras ou normas para o uso da fala (HYMES, 1972). E, por último, o ato de fala que é a unidade mínima de análise no estudo da fala, da qual pode ser possível observar a conduta comunicativa dos falantes pertencentes a uma entidade linguística e social.

Objetivando uma teoria descritiva, a etnografia da comunicação propõe a análise de eventos de fala com base em um conjunto de componentes sintetizados no termo mnemônico *Speaking* (GUMPERZ e HYMES, 1972; SAVILLE-TROIKE,1982), a saber:

- a) Setting or scene (ambiente): refere-se ao tempo e ao lugar de um ato de fala, bem como às circunstâncias físicas da situação;
- b) Participants (participantes): corresponde aos interagentes de um evento comunicativo;
- c) Ends (fins ou propósitos): diz respeito tanto à finalidade do evento em geral, quanto aos objetivos dos participantes envolvidos na interação;
- d) Act sequences (sequência de atos): trata-se da forma da mensagem (como algo é comunicado) como do conteúdo da mensagem (o que é comunicado sobre algo);
- e) Key (tom): indica o tom, a forma, ou o espírito que é conferido à fala;
- f) Instrumentalities (instrumentos): abrange a forma como a mensagem é transmitida;
- g) Norms (normas): engloba as normas de interação e as normas de interpretação que regem o uso linguístico;
- h) Genres (gêneros): consiste em formas de linguagem tradicionalmente reconhecidas.

Em suma, fundamentado nas concepções da etnografia da comunicação, neste trabalho são investigadas as atividades comunicativas (de leitura, de escrita, e de fala) de uma determinada comunidade específica de falantes, os alunos de ensino médio.

Socialmente, esses alunos participam de eventos de letramento, ou seja, “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição” (KLEIMAN, 2005, p.23). Nessa perspectiva, compreende-se que através da

manifestação da fala, em atos comunicativos de fala, é possível apreender as significações e os saberes atribuídos às práticas de leitura e de escrita nos eventos comunicativos.

Logo, esses eventos são analisados com base nas categorias descritivas que foram estabelecidas como elementares na composição destes: ambiente, participantes, fins ou propósitos, forma e conteúdo das mensagens, tom, instrumentos, normas de interação e interpretação, e gênero.

Tendo em vista o trabalho de pesquisa definido neste estudo, acreditou-se que a análise descritiva dos eventos de letramento seria propícia para a observação da competência comunicativa dos alunos em atividades de leitura e de escrita. Isso porque a capacidade de agir em práticas letradas envolve a interpretação por parte dos participantes dos elementos do contexto de situação, sendo que o próprio evento determina os comportamentos (verbal e não-verbal) e os conhecimentos a serem mobilizados de acordo com as regras e os parâmetros da situação.

Para desenvolver um trabalho dessa natureza foram utilizados alguns métodos e técnicas de coleta de dados da tradição etnográfica, entre os mais comuns, a observação participante, a entrevista, as gravações em áudio e/ou vídeo, e as notas de campo.

A observação participante compreende um dos métodos principais para a coleta de dados em pesquisa etnográfica. Com fundamento na própria expressão, subte-se que o pesquisador deve se colocar como observador no espaço social de sua investigação, procurando manter uma relação direta com os participantes. Essa interação se torna necessária na medida em que o investigador precisa participar ativamente no contexto de sua pesquisa, com o intuito de observar em sua manifestação natural os eventos e as práticas cotidianas vividas pelo grupo estudado.

Segundo Erickson (1988), a participação do observador deve ocorrer de maneira que não influencie o curso natural dos eventos. Isso significa que o observador participante procura investigar como os eventos acontecem, considerando a perspectiva dos atores sociais que participam daquelas situações. Desse modo, a funcionalidade do método da observação participante é buscar entender os eventos e os participantes, adotando os papéis e as perspectivas daqueles que estão sendo estudados.

Na sua essência, a pesquisa em etnografia requer uma longa imersão do pesquisador no terreno de investigação, no entanto, esse aspecto é bastante questionado, julgando pelas pesquisas contemporâneas realizadas no campo acadêmico. Assim, é preferível afirmar que são feitos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito (ANDRÉ, 1995), dado o limitado tempo de permanência no trabalho de campo, bem como o foco mais

reducionista da investigação feita por intermédio desse método, voltada para uma determinada temática ou para um aspecto específico da realidade.

Ainda em relação à pesquisa do tipo etnográfica, ressalta-se que, durante a observação ou imediatamente após, para registrar tudo aquilo que foi vivenciado, o pesquisador escreve narrativamente notas de campo que, em um momento posterior, podem ser reelaboradas num diário de campo.

Utilizando esse instrumento de pesquisa, o observador cria um corpo de registros documentais que pode rever futuramente quando for proceder a análise qualitativa dos dados (FRITZEN, 2012). Mais precisamente, as notas de campo que auxiliam o trabalho da observação incluem anotações descritivas advindas das impressões do pesquisador acerca das atitudes, comportamentos e eventos vivenciados no cenário cultural de pesquisa.

O trabalho de observação participante é também acompanhado com frequência pelo uso dos instrumentos de gravações em áudio e/ou vídeo. Os registros em gravação podem ser feitos de modo alternado ou complementar ao método da observação participante. Fundamentalmente, essa ferramenta possibilita a documentação de eventos e sua posterior revisão no decorrer do processo de análise de dados, servindo, logo, como subsídio para o pesquisador na descrição dos padrões de regularidades das ações e comportamentos do grupo social estudado.

Conforme aponta Lopes (2006), as gravações realizadas com o auxílio de instrumentos eletrônicos (gravador e câmera) são essenciais para o registro de dados concretos, pois contribuem para que a coleta dos dados feita pelo pesquisador não dependa somente de sua habilidade de observação e de memorização daquilo tudo que presencia em campo.

Além da observação participante e da consequente produção de diários de campo, outro importante método de coleta de dados em etnografia é a entrevista. Este recurso metodológico não só auxilia na aproximação entre o pesquisador e os informantes, como também permite reconhecer evidências dos eventos sociais e das perspectivas dos sujeitos investigados que não foram captados somente pela observação.

No geral, em uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, a entrevista é realizada de maneira menos formal, o que não significa que o pesquisador pode planejar os tópicos a serem perguntados aos informantes. A finalidade da entrevista está centrada em captar os pontos de vistas dos participantes, ou melhor, os significados que atribuem aos eventos, às práticas, aos comportamentos, aos hábitos, e outros aspectos culturais.

Nas (sub)seções adiante segue um relato dos procedimentos de coleta de dados, com destaque para a exposição das etapas da pesquisa, ou seja, dos passos sucessivos realizados no trabalho de campo.

### **3.2 Os Procedimentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados para o presente estudo, centrado em verificar a competência comunicativa dos alunos de Ensino Médio em atividades e eventos de letramento, ocorreu por meio do estabelecimento e cumprimento de algumas etapas de pesquisa traçadas previamente na fase exploratória de produção do projeto de pesquisa. A definição do percurso metodológico ainda na fase exploratória foi desenvolvida com o fim de orientar cada passo a ser tomado em campo pelo pesquisador durante seu trabalho para obter respostas às questões norteadoras do estudo e para, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos.

Em síntese, o trabalho de campo, essencial para a coleta dos dados do referente trabalho, foi realizado através da execução das seguintes etapas: de *escolha do cenário* de realização da pesquisa; de *negociação com os colaboradores* que facilitariam a entrada do pesquisador no campo; de *contato e observação no contexto sociocultural* da escola e da comunidade na qual está inserida; de *constituição da amostra* dos interactantes principais da pesquisa; de *reunião de registros de diferentes naturezas* - notas de campo, questionários e/ou entrevistas, fotos, gravações de áudio e/ou vídeo; e, por fim, de *análise e tratamento dos dados*.

Nas subseções seguintes é descrita cada uma dessas etapas da pesquisa de campo, que fora orientada pelos princípios teóricos e instrumentais da abordagem etnográfica. Além disso, são elucidadas questões relativas à composição da amostra e à sistematização e análise dos dados.

#### **3.2.1 A definição do cenário de pesquisa**

Por este estudo se tratar de uma pesquisa de campo que focaliza o desempenho competente em eventos de letramento por uma comunidade específica de falantes, alunos de Ensino Médio, fez-se necessário definir inicialmente o cenário em que ocorreria a investigação, abrangendo não só a instituição escolar, mas também a comunidade social na qual a escola está localizada.

Em suma, o conhecimento prévio da pesquisadora sobre a comunidade, e o posterior levantamento de informações provenientes de dados censitários, noticiários locais e estudos acadêmicos acerca do bairro contribuíram para escolha do cenário de pesquisa.

Considerando os sujeitos determinados para a investigação, alguns dados advindos dessa coleta prévia de informações foram essenciais para a definição da comunidade do bairro Mocambinho como o universo macrossocial da pesquisa. O conjunto habitacional José Francisco de Almeida Neto, popularmente conhecido como Mocambinho, está localizado na zona norte da capital e, conforme informações censitárias, atualmente é um dos bairros mais populosos de Teresina. Ademais, a maioria de seus habitantes concentra-se na faixa etária que varia entre 10 a 59 anos, em decorrência de ser um bairro construído recentemente, nos anos 1980. O bairro também se destaca pelo número de estabelecimentos de ensino, públicos e privados, que atendem tanto a clientela da chamada “Grande Mocambinho”, quanto de bairros circunvizinhos.

Tendo definido a comunidade social, procurou-se selecionar na localidade uma escola da rede pública de ensino que oferecesse a modalidade de Ensino Médio. Com base na relação e descrição das escolas públicas do bairro que trabalhavam com essa especificidade surgiu o interesse por conduzir a investigação em uma dada Unidade Escolar, em virtude de, entre outros aspectos, esta ser uma das escolas mais antigas do bairro, por ter sido a primeira instituição pública a ofertar o Ensino Médio, e por seu destaque em relação as outras agências de ensino públicas do bairro, conseguindo atingir resultados satisfatórios como, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

### **3.2.2 As negociações com os colaboradores da pesquisa**

Uma vez estabelecido o cenário da pesquisa, a etapa subsequente compreendeu a pesquisa de campo propriamente dita, procedida pelas negociações com os colaboradores da pesquisa, isto é, as pessoas que contribuiriam com o acesso ao local da pesquisa, na escola como na comunidade. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 57), “Todo trabalho de campo para a coleta de registros que vão se constituir nos dados da pesquisa tem de começar com as negociações que permitirão a entrada do pesquisador no campo”.

Sendo assim, com o objetivo de verificar a competência comunicativa letrada de um grupo em específico, alunos de Ensino Médio de uma dada escola da rede pública de Teresina-PI, optou-se por iniciar essa etapa de negociações pela escola, procurando a direção

da instituição com o propósito de que desse seu parecer para a execução ou não da pesquisa naquele centro de estudo.

De posse da autorização da diretora da instituição, foi preciso esperar o encerramento da greve dos professores do Estado do Piauí, ocorrida no começo do ano letivo de 2016, para que se pudesse contactar a professora de língua portuguesa, esclarecendo-lhe sobre a natureza e os objetivos da pesquisa.

Dado o encerramento da greve, na visita inicial feita na escola, foi estabelecida uma conversação com os colaboradores do estudo, diretora, coordenadora e professora de língua materna, com o intuito de expor os objetivos, os procedimentos a serem seguidos para a coleta dos dados, o cronograma e os princípios éticos que regeriam a pesquisa.

Em relação às negociações, de imediato não houve objeção de nenhum desses colaboradores para a realização da pesquisa na escola. Apesar da preocupação da direção e da professora com a possibilidade da pesquisa atrapalhar de alguma forma o calendário escolar e a condução das atividades em sala, tendo em vista o início do ano letivo tardiamente por conta da greve dos docentes, após o esclarecimento da proposta e das intenções com o estudo, ambas concordaram com a presença e a participação da pesquisadora na escola e na sala de aula.

A pesquisa foi direcionada para a série de 1º ano do ensino médio, do turno manhã da instituição escolar, pela motivação principal de ser uma série que marca o ingresso dos alunos a última etapa da educação básica, o Ensino Médio, voltada para a formação e preparação do jovem para o nível superior e para a inserção profissional. Historicamente, objetivando a universalização da educação básica no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996, LDB (Lei 9.394/96), instituiu o ensino médio, antigo ensino de segundo grau, possibilitando aos jovens a oportunidade de acesso a um nível de escolaridade mais elevado (ABRAMOVAY e CASTRO, 2005).

A escolha pelo trabalho com essa etapa de escolarização não esteve relacionada somente à importância da educação média, mas especialmente ao público que esse nível de ensino contempla, adolescentes com interesses, necessidades, valores, comportamentos e visões de mundo singulares, e que estão imersos a múltiplos letramentos em sua vida social. Além disso, acrescenta-se o fato de que, nessa modalidade de ensino, os alunos são inseridos a uma nova matriz curricular e, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, entram em contato com uma disciplina articulada em diferentes eixos, entre os mais gerais, a gramática, a literatura e a produção de textos.

Na Unidade Escolar, cenário da pesquisa, no turno da manhã, o 1º ano de Ensino Médio estava organizado em duas turmas, sendo as aulas de língua portuguesa ministradas por uma única professora.

Diante dessa realidade, para a seleção da turma que serviria de base para a observação participante dos eventos e atividades de letramento em sala de aula, tal como para a composição da amostra da pesquisa, foi decidido realizar um acompanhamento prévio das aulas de língua portuguesa nas duas turmas -1º ano “A” e 1º ano “B” – com a finalidade de obter um conhecimento da prática pedagógica da professora em sala de aula e, principalmente, das interações entre a professora e os alunos, e entre os próprios alunos, uns com os outros.

Com base no relato da professora de língua portuguesa, as turmas de 1º ano apresentavam algumas diferenças significativas, a saber: a turma “A”, a maioria dos alunos era oriunda da própria escola, e uma vez que havia completado o ensino fundamental na instituição, estes já conheciam uns aos outros, assim como a professora e sua prática pedagógica. A turma “B”, em contrapartida, era uma turma em que as relações sociais naquele espaço ainda estavam sendo construídas, visto que ali se encontravam poucos alunos que estudaram na escola em anos anteriores, e mais alunos egressos de outras instituições de ensino.

Assim sendo, depois do acompanhamento das aulas de língua portuguesa em cada turma e tomando como parâmetro as interações entre os alunos, e destes com a professora em sala, optou-se pela escolha da turma “A”. Apesar de não haver condições ideais para as gravações das aulas, percebeu-se que os discentes, por já conhecerem a professora e sua prática pedagógica, mostravam-se mais motivados a participarem das atividades que eram propostas em sala.

Destaca-se que para este estudo o conhecimento da prática pedagógica da professora era um aspecto necessário a se observar, pois os eventos de letramento realizados no contexto de sala de aula, bem como as atividades de leitura e de escrita das quais os alunos participam são conduzidos pelo trabalho do docente, que organiza seu plano didático de acordo com os objetivos traçados para cada aula, planejando as possíveis atividades comunicativas de fala, de leitura e de produção de textos escritos.

Após a permissão da instituição escolar e da professora de língua portuguesa para a realização da pesquisa, e também a definição da turma de 1º ano de Ensino Médio, deu-se prosseguimento à etapa de coleta de dados referente à observação no contexto sociocultural do universo da pesquisa, em busca de apreender as rotinas, os costumes, as relações sociais,

ou seja, o cotidiano não só da escola, mas também do contexto mais amplo onde se insere - a comunidade social.

### **3.2.3 A observação no campo de pesquisa: comunidade e escola**

Um estudo conduzido por uma pesquisa qualitativa, de natureza etnográfica, conseqüentemente visa articular aspectos particulares do objeto de estudo com aspectos holísticos. Por esse motivo, portanto, considerou-se fundamental para este estudo o cumprimento de uma etapa de coleta de dados voltada para o conhecimento do cenário sociocultural e linguístico da escola, como da comunidade onde está inserida, pois, dessa forma, era possível vislumbrar de modo genérico a realidade sociocultural, econômica, política e educacional da qual os alunos atendidos pela instituição de ensino fazem parte, em especial, os participantes centrais deste trabalho.

Na comunidade social, a observação e a participação foram direcionadas em busca de se ter um panorama geral do bairro, ou seja, sua constituição, seu histórico, seu progresso e sua rotina. Quanto à escola, foram centradas em função de conhecer as condições de funcionamento do local, a realidade dos alunos atendidos nesse ambiente e a rotina de eventos ocorridos nesse domínio da vida social dos participantes.

No domínio da escola, a sala de aula foi designada como o ambiente principal de estudo, uma vez que o foco de análise do trabalho estava direcionado às práticas de letramento constituídas em atividades pedagógicas de leitura e de escrita que eram desenvolvidas em sala, mais precisamente em aula de língua portuguesa.

Neste estudo, a sala de aula, que dentro da instituição escolar é o lugar determinado para o processo de ensino e aprendizagem, foi considerada também como uma situação social, e comunicativa, em que as pessoas ali presentes estão em constante processo de interação, regulando suas ações de uso da linguagem de acordo com o próprio contexto de situação.

Conforme Cajal (2001), “Interação enquanto “encontro” em que os participantes, por estarem na presença imediata uns dos outros, sofrem influência recíproca, daí negociarem ações e constituírem significados dia a dia, momento a momento” (CAJAL, 2001, p. 127). Na sala de aula, os interagentes envolvem-se em eventos de letramento, e de fala, que nesse ambiente são organizados de modo sistemático, com base nos objetivos pedagógicos da docente e nas atividades didáticas estabelecidas situacionalmente, com vistas à aprendizagem dos alunos.

Nas subseções seguintes é apresentada uma descrição do cenário da pesquisa, feita a partir do levantamento de dados e da observação participante realizada no período de trabalho de campo.

### 3.2.3.1 O bairro

Neste trabalho foi tomado como cenário de pesquisa numa perspectiva macrossocial o bairro Mocambinho, comunidade onde fica localizada a unidade escolar, e onde reside a maioria dos alunos atendidos pela instituição, inclusive aqueles que compõem a amostra do estudo.

O conjunto habitacional José Francisco de Almeida Neto, mais conhecido como Mocambinho, está situado na Zona Norte da cidade de Teresina, e sua área de aproximadamente 327 hectares tem o seu entorno delimitado ao Norte e ao Leste com o Rio Poti, ao Sul com os bairros Buenos Aires, Bom Jesus e a Embrapa, e ao Oeste com a Vila São Francisco, conforme fonte da Prefeitura de Teresina.

Figura 1: Vista aérea do bairro Mocambinho



Fonte: SEMPLAN-PI

O conjunto habitacional foi fundado oficialmente no início da década de 1980, em consequência da expansão horizontal da cidade de Teresina, ocorrida por meio da construção de vários conjuntos habitacionais. Historicamente, nas décadas de 1960 e 1970, Teresina passava por um processo de grande crescimento populacional resultante do fluxo migratório de pessoas advindas de regiões do interior do Piauí, e até mesmo do Maranhão, que vinham residir na capital em busca de melhores oportunidades de vida. Logo, para resolver essa problemática foram construídos, em lugares distantes do centro da capital e de outras áreas

nobres, os grandes conjuntos habitacionais que contribuíram para o processo de urbanização da cidade.

Antes da construção do conjunto, o espaço territorial em que o bairro está localizado era uma área na qual se concentrava uma antiga fazenda rodeada por lagoas, pelo Rio Poti, pela Embrapa e por alguns bairros já existentes como os bairros Buenos Aires e Alto Alegre. Mesmo com a fundação do conjunto com o nome original em homenagem ao engenheiro e ex-presidente da Companhia de Habilitação do Piauí, a COHAB-PI, o bairro popularizou-se com o nome de Mocambinho devido ao local de sua edificação, pois que, de acordo com a Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação-SEMPLAN, compreendia uma fazenda de mesmo nome, etimologicamente significando “cabaninha”.

Em relação ao bairro, dados do último censo (IBGE, 2010) estimam uma população de aproximadamente 28.385 habitantes, representando 3,9 % da cidade de Teresina e consequentemente sua ocupação dentre os bairros mais populosos da capital. Dessa população, 54% são do sexo feminino e 46% do sexo masculino, com um percentual por faixa etária no total de 25% entre 0 a 17 anos, 56% de 18 a 49 anos e 19% de 50 a 70 anos ou mais.

Do ponto de vista econômico, ainda conforme o censo demográfico do ano de 2010, o valor do rendimento nominal mediano mensal dos domicílios particulares permanentes do bairro era de R\$ 1.600,00, considerado acima da média da zona urbana do município. No que concerne às atividades econômicas desenvolvidas no bairro, as atividades de comércio e serviços destacam-se como um dos principais setores produtivos, apesar do pequeno porte das empresas.

Os estabelecimentos comerciais são distribuídos por todo conjunto, com uma concentração maior percebida nas principais avenidas do bairro, como a Avenida Prefeito Freitas Neto, conhecida como avenida principal, e a Avenida Jornalista Josípio Lustosa, a avenida central. No conjunto Mocambinho, os comércios de grande porte restringem-se a empresas do ramo alimentício e a lojas de departamento instaladas recentemente para atender a grande população do bairro. Já os comércios de pequeno porte são compostos por mercearias, bares, restaurantes, churrascarias, frigoríficos, drogarias, salões de beleza, academias de ginástica, borracharias, lojas de materiais de construção, de confecções dentre outros.

O bairro oferece serviços públicos relacionados às áreas de saúde, segurança, transporte e educação. Quanto aos serviços de saúde, o bairro conta com o Hospital do Mocambinho, atualmente unidade em referência AD, ou seja, voltada para o atendimento de urgência de pessoas com vício em álcool ou em drogas; e também com a Unidade básica de

saúde Valdinar Pereira, inaugurada no ano de 2016, e o Centro de saúde Dr. Avelino Matos, oferecendo, ambos, atendimento médico e odontológico aos moradores do bairro e adjacências.

No que diz respeito à prestação de serviço referente à segurança pública, uma das primeiras modalidades trazidas para o bairro na área de segurança foi o 9º Distrito Policial, localizado próximo a Praça Jornalista Paulo de Tarso. Já no que tange ao transporte, a sua população é contemplada por uma linha de ônibus que visa atender a contingência de moradores do bairro que precisam desse meio de transporte para locomoção diária.

Em referência à educação, o bairro conta com 6 escolas públicas da rede municipal, 5 escolas públicas da rede estadual e 7 escolas da rede privada. As escolas atendem tanto os moradores do bairro, quanto de outros bairros, vizinhos ou não. Especificamente, a escola em que a pesquisa foi realizada faz parte da rede estadual de ensino e, no bairro, caracteriza-se como a primeira instituição pública a oferecer o ensino médio.

Territorialmente, a unidade escolar selecionada para o estudo fica em um quarteirão no qual outros estabelecimentos de educação também se encontram localizados, o que facilita, por exemplo, a conclusão pelos alunos de uma etapa de ensino em uma escola e a passagem para a próxima etapa de escolarização em outra escola mais próxima.

No tocante às atividades culturais de lazer, verifica-se, no bairro, uma variedade de praças públicas, tais como a Praça Jornalista Paulo de Tarso, conhecida como Praça da Telemar, a Praça Santa Joana D'arc, a Praça da Bíblia, a Praça do Centro de Produções, que constituem espaços em que os moradores frequentam por diferentes motivos como para a prática de atividades físicas por meio das academias populares, para a prática de encontros, para a prática de comércio, para a prática de eventos promovidos por instituições públicas e religiosas, etc. Além das praças públicas, as atividades de lazer envolvem também a utilização pelos moradores dos campos de futebol e das quadras de esporte que estão instalados na extensão do conjunto habitacional.

Enfim, os habitantes do bairro vivem de modo simples, levando uma vida calma e rotineira. Normalmente, a rotina dos moradores caracteriza-se por uma série de atividades diárias, a saber, o deslocamento aos postos de trabalho, dentro e fora do bairro, a ida às compras diárias de alimentação básica nos comércios de pequeno e de grande porte locais, a frequência às igrejas, católicas e evangélicas, a realização de atividades esportivas, a reunião de vizinhos na porta das ruas ou das calçadas para conversar, a execução de atividades domésticas, o desempenho nos estudos, para aqueles que frequentam a educação básica ou a universidade, e assim por diante.

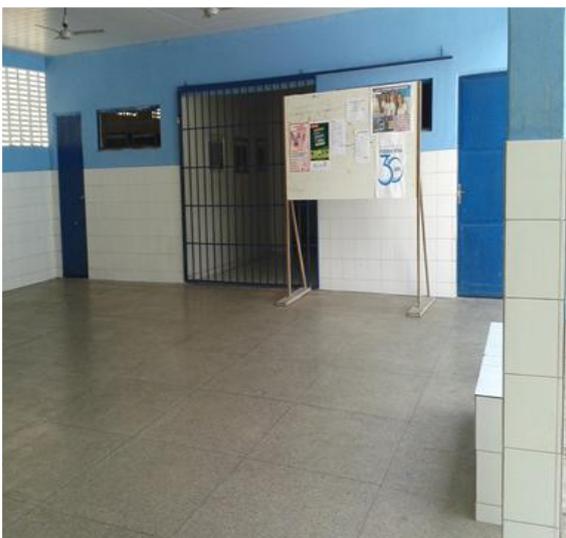
### 3.2.3.2 A escola

Fundada em 28 de Agosto de 1986, a Unidade Escolar Professor Felismino Freitas, selecionada como universo educacional para a pesquisa, encontra-se localizada na confluência entre os setores A e B do bairro Mocambinho I, Zona Norte de Teresina. No início de sua fundação, a escola oferecia somente a modalidade de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries nos turnos manhã e tarde. Posteriormente, a escola tornou-se a primeira instituição de ensino a implementar o Ensino Médio Noturno no bairro.

Segundo consta do Projeto Político Pedagógico, a partir de 2000, a escola passou a oferecer o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, assim como o Ensino Médio nos turnos manhã, tarde e noite. Desde 2011, seguindo orientações da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), a unidade escolar gradativamente veio diminuindo suas turmas de Ensino Fundamental a fim de atender somente os alunos de Ensino Médio. No período de vigência da pesquisa, a escola ofertava a educação básica, nas modalidades de ensino fundamental (8º e 9º anos) e ensino médio (1º ao 3º ano) nos turnos manhã, tarde e noite.

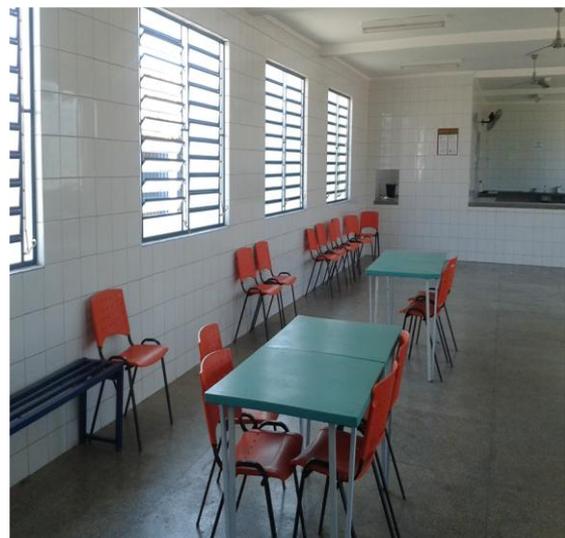
Mais precisamente, no ano de 2016, a escola atendia a um número de 767 estudantes matriculados e distribuídos nos turnos manhã (354 alunos), tarde (297 alunos) e noite (116 alunos). Além disso, a unidade funcionava com um quadro de 24 funcionários administrativos, os quais exerciam as funções de direção, coordenação, auxiliar de secretaria, serviços de vigilância e serviços gerais. Quanto ao quadro de professores, a instituição possuía o total de 44 professores (especialistas e mestres) distribuídos nos três turnos.

Figura 2: Pátio coberto



Fonte: Pesquisa direta (2016)

Figura 3: Refeitório



Fonte: Pesquisa direta (2016)

Figura 4: Sala de aula



Fonte: Pesquisa direta (2016)

No que diz respeito à estrutura física, destaca-se que, no ano de 2013, depois de 27 anos, a escola passou por uma reforma que ampliou as instalações existentes. No geral, a estrutura física da unidade escolar compõe-se de 9 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de coordenação, 1 pátio coberto, 1 quadra esportiva, 1 sala de reuniões, 1 biblioteca, 1 refeitório, 1 despensa, 1 área de serviço, 1 depósito de material de limpeza, 1 sala de informática, 1 sala de ciências, banheiro com 8 boxes.

No que se refere às condições da estrutura física da escola, o primeiro espaço a que se tem acesso após adentrar o portão principal da instituição é o pátio coberto, local central onde eram realizados os eventos da escola (as festividades, os projetos culturais, gincanas e outros). O pátio dá acesso a outros espaços da escola: na sua direita ficam a direção, a secretaria e a sala dos professores e coordenação; na sua esquerda, a sala de reuniões e um depósito de material de limpeza; e a sua frente, no largo corredor que se segue, as salas de aula, a biblioteca, o refeitório e os banheiros.

Ainda em relação a esses espaços físicos, percebeu-se que os gestores tiveram a preocupação de organizá-los de modo que simplificassem os trabalhos administrativos e pedagógicos que no domínio escolar são realizados. Na instituição, por exemplo, em um mesmo local ficam divididos a secretaria e a diretoria e ao lado, também em um mesmo espaço, encontram-se a sala dos professores e a coordenação. Essa proximidade facilitava a circulação dos funcionários entre esses espaços, bem como o diálogo a ser estabelecido entre direção, coordenação e professores, na busca de resolver assuntos de cunho administrativos e educacionais.

A secretaria da escola está localizada no lado direito ao pátio, numa grande sala onde ficam instaladas mesas e carteiras para as secretárias, carteiras individuais destinadas a receber pais ou responsáveis, alunos e outros visitantes, como também determinados objetos como computadores, impressoras, estantes, etc. que viabilizam o exercício do trabalho naquele ambiente. Dentro dessa sala há duas outras portas, uma da diretoria e a outra do banheiro dos funcionários. A diretoria, ao que parece, está estrategicamente situada ao lado do pátio, pois da janela presente nesse recinto a diretora pode visualizar o que está acontecendo no pátio, quais alunos estão fora, quem está entrando na escola e quem está saindo.

A sala dos professores, que fica ao lado da secretaria e diretoria, é ampla e refrigerada. Em seu espaço possui no lado direito uma mesa grande com cadeiras, uma geladeira, uma televisão e uma bancada em que é depositado o lanche dos professores e demais funcionários que frequentam aquele local. Nas paredes da sala há um mural central com informações sobre programações de atividades, datas de reuniões, avisos, calendário da escola etc., assim como outros dois pequenos murais, o primeiro com as datas de aniversário dos professores, e o segundo com anotações de reservas de equipamentos eletrônicos a serem utilizados pelos professores em suas aulas.

A escola dispõe de uma sala de reuniões, ou mais comumente chamado auditório, destinada não só para a prática de reuniões promovidas pela instituição ou pela comunidade, mas também para o exercício de aulas, de palestras, de oficinas, de seminários dentre outros. Há na escola ainda uma biblioteca, estruturalmente uma sala grande com mesas e cadeiras ao centro e várias estantes de materiais organizadas em volta das paredes desse ambiente.

Segundo a coordenadora, a biblioteca é acessível e aberta aos alunos e à comunidade durante os turnos de funcionamento, podendo utilizá-la para estudar, fazer pesquisas, trabalhos individuais ou em grupo, consultar livros. Seu acervo é contemplado com livros de diferentes gêneros (literatura piauiense, infanto-juvenil, contos, crônicas, teatro, novelas, romances, ficção, poesias, biografias, histórias em quadrinhos etc.), livros didáticos (português, filosofia, matemática, ciências, espanhol, inglês, geografia etc.), revistas nacionais e internacionais, enciclopédias, atlas, dicionários e outros materiais disponibilizados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura).

No entanto, ao longo da etapa de pesquisa de campo, observou-se que, por alguns problemas estruturais, a biblioteca permaneceu fechada até o fim do ano letivo, sendo seu acesso liberado apenas para a realização de empréstimos de materiais impressos, o que ocorria somente no turno da tarde, horário em que a escola disponibilizava um funcionário para esse serviço. Devido a essa falta de acesso à biblioteca no decorrer do período letivo, alguns

alunos, em especial aqueles que haviam adentrado a escola mais recentemente, nunca tinham frequentado esse local e, por isso, apresentavam uma concepção subjetiva do que existia nesse espaço, como demonstram as falas de alguns alunos abaixo:

“É um depósito de livros só. Disseram que iam liberar mais nem abre a biblioteca”(Aluna da escola).

“Não (sobre ter o costume de frequentar). Ela não é aberta pros alunos...acho que a gente nem pode pegar livro”(Aluna da escola).

“A biblioteca é só de livro didático mesmo, eu nunca entrei lá mais é só de livro didático...acho que ela não é liberada não...se for, eu nunca tive curiosidade de ir”(Aluno da escola).

Figura 5: Biblioteca da escola



Fonte: Pesquisa direta (2016)

No estabelecimento de ensino, as salas de aula encontram-se perfiladas nos dois corredores que cruzam o corredor principal, sendo localizadas no primeiro bloco a biblioteca e as salas de 9º ano, Ensino fundamental, e 1º ano, Ensino médio; e no segundo bloco, as demais séries, 2º e 3º anos de Ensino médio. Em síntese, as salas são bem conservadas, refrigeradas e mobiliadas com carteiras individuais compostas por mesa e cadeira para os alunos, em número correspondente ao de estudantes matriculados em cada turma, por mesa e cadeira direcionadas para o professor, quadro acrílico e aparelhos de ar condicionado. As salas não contêm uma decoração especial, mas apresentam certa padronização entre elas, visto que suas portas são pintadas da cor azul, suas paredes pintadas de branco e revestidas até a metade por azulejos brancos de formato quadrado e pequeno, e os quadros de acrílico situados no lado da parede em que se encontra a porta.

Ainda no que se refere à organização escolar, verificou-se que a instituição buscava estabelecer certas regras que deviam ser obedecidas pelos alunos a fim do mantimento da

ordem nesse contexto. Assim, na escola era exigido o fardamento escolar aos alunos, sendo obrigatória a frequência das aulas por estes devidamente uniformizados. Os estudantes possuíam uma espécie de carteira de identificação que servia para o controle da entrada e da saída dos mesmos na unidade escolar.

Além dessas, outras regras escolares foram identificadas no decurso da observação no campo de pesquisa. A primeira tratava-se da saída do aluno antes do horário de término das aulas, o que só ocorria mediante a autorização da direção. Ou seja, o aluno que por alguma eventualidade tinha que se retirar mais cedo da escola precisava justificar a motivação à diretora, para que fosse liberada sua saída do local. A segunda dizia respeito à permanência dos alunos em sala de aula durante o recreio. A fim de se evitar eventuais problemas, no recreio todas as salas eram fechadas pelo agente de vigilância que, no final do intervalo, retornava para abri-las. Por esse motivo, na hora da recreação, a maioria dos alunos permanecia nos corredores em frente das salas de aula, outros se dirigiam para o pátio ou para o espaço do refeitório.

Em geral, a escola tem uma boa reputação na comunidade, tornando-se uma das principais motivações para a demanda de pessoal em busca de realizar matrícula na instituição de ensino. Grosso modo, a escola atende a uma clientela advinda do conjunto habitacional José Francisco de Almeida Neto, e dos loteamentos, vilas e residenciais em torno do bairro, como também de outros bairros, próximos ou não, como Buenos Aires, Alto Alegre, Nova Teresina, etc. No que concerne aos fatores que levavam os alunos a estudarem na unidade escolar, universo da pesquisa, notou-se que o prestígio conferido à instituição de ensino pelos moradores do bairro revelava ser a motivação principal que influenciava na decisão dos pais em matricularem seus filhos na escola.

Portanto, durante esse período de deslocamento ao universo microssocial da pesquisa, a instituição escolar, a observação teve como intuito conhecer as condições de funcionamento do local, a realidade dos sujeitos que frequentavam a escola e a rotina de eventos que ocorriam nesse importante domínio da vida social dos alunos.

### **3.2.3.3 O contexto da sala de aula**

O contexto de sala de aula revela-se um ambiente essencial para um estudo que visa verificar a competência comunicativa de uma comunidade de alunos em atividades de leitura e escrita nos eventos ocorridos basicamente nesse espaço.

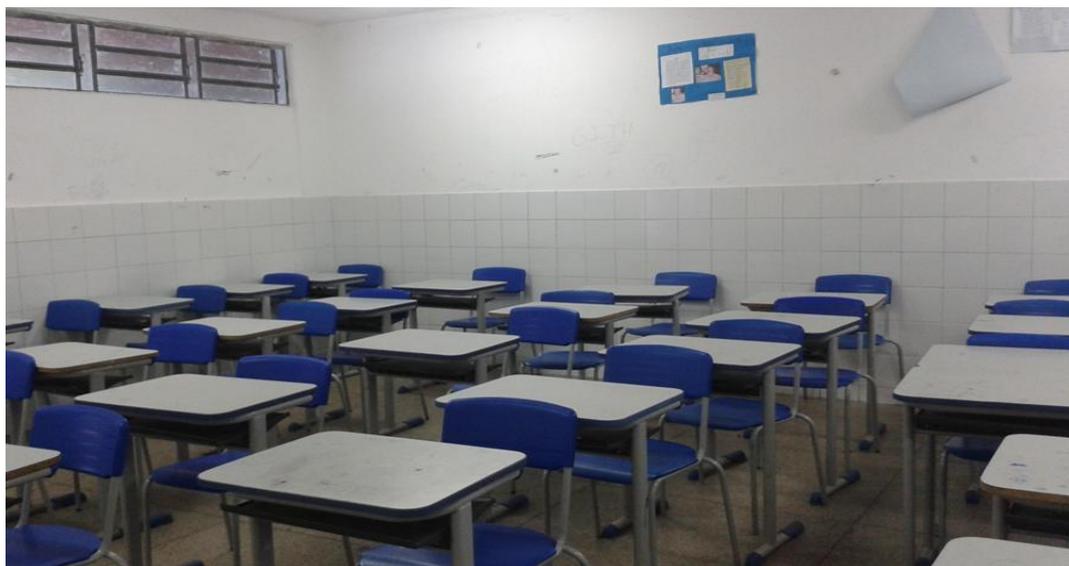
Conforme Lopes (1989), em uma situação interacional de sala de aula, o modo como o espaço físico está distribuído é essencial para se estudar o comportamento comunicativo dos seus participantes. Por isso, nesta subseção é apresentada uma breve caracterização do contexto da sala de aula, a fim de descrição das condições socioespaciais em que os interagentes da pesquisa estão inseridos diariamente, bem como as normas sociais de interação subjacentes aos eventos que ocorrem nesse ambiente.

Figura 6: Vista frontal da sala de aula do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Pesquisa direta (2016)

Figura 7: Vista do fundo da sala de aula do 1º ano do Ensino Médio



Fonte: Pesquisa direta (2016)

Assim, com base no trabalho de observação em sala de aula, especificamente em aulas de língua portuguesa ocorridas na turma de 1º ano do Ensino Médio, destaca-se que, no que tange às condições socioespaciais, o espaço físico oferecido aos alunos e professores está organizado em conformidade com a configuração geral de uma sala escolar, ou seja, encontra-se ambientado por carteiras (mesa e cadeira) para os alunos, por mesa e cadeira para os professores, por quadro acrílico e por aparelhos de ar-condicionado encarregados pela climatização do local.

Ainda em relação à configuração organizacional da sala, considerando as aulas de língua portuguesa observadas, notou-se que, na maioria das vezes, os alunos estavam dispostos em carteiras enfileiradas muito próximas umas das outras, dada a quantidade de alunos matriculados na turma selecionada. Todavia, esse modo de disposição dos alunos não impedia a interação entre eles durante as aulas, visto que constantemente violavam algumas normas tácitas de sala de aula como a de não conversarem entre si, e muito menos em voz alta, no decurso das aulas, e também a de prestarem atenção nas explicações da docente enquanto esta ministrava sua disciplina.

A depender dos objetivos da professora com a aula a ser ministrada, em algumas situações essa configuração comum tomava uma forma diferente, tendo em vista a solicitação de outros modos de organização como a formação de círculos, de grupos, e outros. Outro aspecto interessante relativo ao modo de distribuição dos alunos em sala refere-se ao fato de normalmente os discentes sentarem em lugares fixos em todas as aulas, pois na turma era notória a existência de grupos de amizades bem delimitados, revelados socioespacialmente.

Com o conhecimento da rotina das aulas de língua portuguesa, observou-se que a distribuição do espaço físico da sala de aula era determinada pela professora antes mesmo de adentrar na sala. Se a docente não solicitava nenhuma organização especial, significava que as carteiras tinham que permanecer enfileiradas na ordem normal, caso contrário, a docente ainda na porta da sala, ao esperar o professor da aula anterior sair e/ou os alunos retornarem do banheiro ou da área reservada aos bebedouros, logo ordenava aos discentes como deveria ser a organização dos mesmos na sala, em formatos de círculos ou agrupados.

Após a entrada da professora, os alunos tomavam seus lugares e, ao aguardarem a docente iniciar sua aula, aproveitavam para conversar com os colegas mais próximos. Desse modo, para iniciar as atividades planejadas para a aula, a professora tinha que primeiramente fazer com que os alunos parassem de conversar, em vista de poderem prestar atenção às informações e aos conhecimentos que iriam ser repassados a todos.

Apesar das conversas constantes durante a aula, percebeu-se que os alunos tendiam a participar das atividades desenvolvidas em sala de aula, seja por meio do comando da professora ou até mesmo de forma espontânea.

Como explicado, a maioria dos alunos que se encontravam na turma havia estudado na escola nos anos anteriores, e tendo a mesma professora de língua portuguesa, consequentemente esses estudantes já conheciam a prática pedagógica adotada nas aulas de língua materna. Por isso, as observações realizadas em sala direcionaram-se também para o conhecimento da rotina interacional nesse ambiente, através da relação entre a professora de língua portuguesa e alunos de 1º ano de ensino médio.

Grande parte dos alunos da turma conhecia a professora, em virtude de a mesma ter ministrado a disciplina de língua portuguesa na série anterior, 9º ano do Ensino fundamental. Diante disso, o conhecimento pessoal somado ao fator idade e ao próprio gênero da docente favorecia a relação de respeito verificado entre esses interagentes em sala.

A professora em questão tinha 44 anos de profissão como docente e, por conseguinte, demonstrava ter uma vasta experiência na forma de lidar com o público para qual lecionava. Os alunos revelavam gostar do ensino desenvolvido nas aulas de língua portuguesa, por seu diferencial no tocante às demais aulas de outras disciplinas. Nas concepções dos estudantes, o diferencial compreendia o fato de a docente permitir a participação deles nas atividades propostas em sala, como aponta o relato de alguns alunos:

“A professora dá mais liberdade pra gente falar na sala porque tem uns professores que não dão” (Aluno da escola);  
“Eu gosto porque todo mundo participa, entendeu? Ela dá liberdade pra gente responder as coisas, todo mundo responde lá” (Aluno da escola);  
“As aulas são boas...acho até as melhores aulas daqui porque é dinâmica, não é aquela mesmice...a professora sempre acha um jeito de fazer aula ficar melhor” (Aluno da escola).

Uma vez estabelecido o contexto de sala de aula como ambiente central do estudo, a observação e participação das aulas de língua portuguesa ocorreram em razão da necessidade de familiarizar-se com as práticas escolares de letramento constituídas em atividades didático-pedagógicas de leitura e de escrita nos eventos ocorridos nesse contexto situacional.

Sendo assim, durante a pesquisa de campo foi necessário determinar como seriam sistematizados os eventos e as atividades de letramento em que os interagentes participavam contextualmente. Com o propósito de facilitar esse trabalho, decidiu-se catalogar e descrever os eventos de letramento escolar de acordo com as práticas de ensino de língua portuguesa,

que se encontram estruturadas nos eixos disciplinares de ensino de gramática, ensino de literatura e ensino de produção textual.

Sabe-se que qualquer evento linguístico e social, seja de oralidade ou de letramento, é organizado por regras ou normas estabelecidas socialmente que orientam as atividades comunicativas nas quais os indivíduos se envolvem em contexto. Em função disso, buscou-se verificar como os alunos se portavam em eventos de letramento, mediante a realização de atividades relacionadas à leitura e/ou produção de textos escritos.

Considerando esta uma questão fundamental no estudo, a familiarização com a rotina dos eventos de letramento em sala foi essencial para o trabalho realizado em campo, uma vez que para observar as normas sociais e interacionais que regem esses eventos e sua percepção e conhecimento pelos alunos era preciso estar *in loco*, mantendo contato com os participantes da pesquisa.

Na subseção seguinte é esclarecido detalhadamente o processo de seleção dos alunos que comporiam a *amostra* da pesquisa, além de ser apresentada, de forma sucinta, uma descrição desses estudantes, bem como da docente de língua portuguesa, que é caracterizada, no âmbito do letramento escolar, como agente responsável pela promoção de eventos e práticas letradas no contexto educacional.

### **3.2.4 A composição da amostra da pesquisa**

Após o conhecimento da realidade do cenário da pesquisa e a definição do espaço escolar que proporcionaria o trabalho de campo de reunião de diferentes registros de dados, a sala de aula, a etapa seguinte compreendeu a de composição da amostra do estudo.

Conforme explicado, do universo escolar da pesquisa foi selecionada uma turma de 1º ano do ensino médio, na qual se encontravam matriculados 44 alunos com idade média entre 14 a 17 anos. A escolha da turma ocorreu por algumas motivações, entre as principais: pelo fato dos alunos manterem uma interação social maior com a professora de língua portuguesa, assim como uns com os outros; e por terem estudado em anos anteriores na escola e estarem familiarizados com os eventos e as práticas específicas do contexto escolar.

A observação e acompanhamento das aulas da disciplina de Língua Portuguesa, ocorridas semanalmente, com carga horária de seis aulas semanais, foram necessários ao estudo, haja vista a oportunidade de aproximação do pesquisador com a professora e os alunos. Para a condução do trabalho de campo era primordial estabelecer uma relação de

confiança com os gestores, a docente e, principalmente, com os alunos em sala de aula, pois facilitaria, assim, a permissão dos discentes em colaborarem com o trabalho.

Como explicitado na subseção *A negociação com os colaboradores da pesquisa*, o contato com os alunos aconteceu em sala de aula, durante a etapa de seleção da turma que seria escolhida para o estudo. Como justificativa da presença da pesquisadora naquele ambiente, a docente apresentou-a como sendo uma professora que estava realizando um estudo da universidade e, por isso, iria acompanhar e registrar a dinâmica das aulas de língua portuguesa.

Na fase inicial de contato com os alunos, percebeu-se certa resistência dos alunos sempre que a pesquisadora buscava aproximar e manter uma conversa, o que era demonstrado nas respostas breves que davam as perguntas feitas. A presença constante nas aulas tornou-se positiva para o desenvolvimento do trabalho de campo, visto que aos poucos os alunos foram se acostumando com a profissional em sala de aula.

Dado o número elevado de alunos na turma, no estudo foi constituída uma amostra de oito (8) alunos de 1ª Série do Ensino Médio, que representariam aquela comunidade de falantes, com base em alguns critérios, entre os quais, cursar o 1º ano do Ensino Médio, residir no ou próximo ao bairro onde a escola está localizada, frequentar regularmente as aulas de língua materna e participar dos eventos de letramento ocorridos no contexto de sala de aula.

Grosso modo, a seleção da amostra dos alunos ocorreu mediante a observação daqueles que frequentavam de forma assídua as aulas e regularmente demonstravam interesse pelas atividades didáticas desenvolvidas nos eventos em sala em sala. Após o esclarecimento da pesquisa e a manifestação de interesse dos alunos, ao final desse processo a amostra foi composta somente por aqueles cujos pais ou responsáveis autorizaram a participação, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.), elaborado por se tratar de sujeitos de idade inferior a 18 anos. Além desse documento, foi disponibilizado apenas para os alunos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (T.A.L.E.), a fim de que declarassem seu acordo com o estudo e com os métodos e instrumentos utilizados na coleta dos dados da pesquisa.

Uma vez constituída a amostra da pesquisa, para o estudo era fundamental apreender conhecimentos acerca do perfil familiar e educacional dos alunos, de sua rotina como sujeitos letrados, dos eventos e práticas letradas de que participavam dentro e fora da escola, a partir da relação com diferentes domínios de atividades, ou seja, saber sobre as condições de letramento dos alunos.

Além disso, com atenção do estudo voltada para a análise da interação dos alunos em eventos de letramento escolar, era essencial acompanhar esses alunos em sala, com o objetivo de observar a maneira como se portavam nesses eventos durante a realização de atividades de leitura e de escrita, e também o modo como manifestavam suas habilidades para interagir de acordo com o contexto situacional da comunicação.

Destaca-se, ainda, o papel da professora de língua portuguesa para este estudo. Em linhas gerais, a professora, com 62 anos de idade, começou a lecionar em 1972 no curso pedagógico em nível de 2º grau. Em 1975, tornou-se professora de área de língua portuguesa. Fez parte da primeira turma do curso de Letras da UESPI, em 1986. No ano de 2013, adentrou a escola, universo da pesquisa, pela proximidade que tinha de sua residência. Na unidade escolar, no ano de 2016, lecionava aulas de língua portuguesa nas turmas de 9º ano do Ensino fundamental e 1º ano do Ensino médio.

Considerando que o letramento escolar, dominante e institucionalizado por uma organização formal, prevê certos “agentes”, nesse contexto, pois, destaca-se a função do professor que, por meio de sua prática docente, proporciona o envolvimento dos alunos em atividades letradas próprias dos eventos específicos do contexto educacional em que estão inseridos (HAMILTON, 2002).

### **3.2.5 O trabalho de coleta de diferentes registros de dados**

O estudo em questão, de natureza qualitativa, teve um caráter etnográfico, em virtude do uso dos métodos e técnicas dessa tradição de pesquisa. Por se tratar de um trabalho de campo, o seu desenvolvimento exigiu o planejamento e a execução de algumas etapas primordiais para o alcance dos objetivos pretendidos.

Essas etapas foram realizadas através de uma série de estratégias traçadas com o propósito de auxiliar a coleta de dados, e que se referiu basicamente a alguns aspectos já mencionados ao longo do capítulo, tais como:- o processo de formalização da presença da pesquisadora no cenário de pesquisa; - a definição e elaboração de alguns instrumentais, como o Termo de consentimento livre e esclarecido (TECLE) e, para os participantes menores, o Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE), a entrevista, o questionário e o diário de campo, para posterior aplicação; - a protocolização do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética, para fim de aprovação do estudo; - o conhecimento do universo da pesquisa, em sua perspectiva macro e microssocial, respectivamente, a comunidade e a escola; - a familiarização com os eventos de letramento da escola e, mais precisamente, com os eventos

ocorridos em sala de aula; - o acompanhamento das interações em sala de aula, durante as atividades de leitura e de escrita, e a posterior seleção dos alunos que comporiam a amostra da pesquisa; - a fase de obtenção da concordância dos alunos em participarem da pesquisa, e a busca pela autorização dos pais e responsáveis, selado com a assinatura do TECLE e do TALE.

A etapa de coleta de registro de diferentes naturezas (notas de campo, questionários e/ou entrevistas, fotos, gravações de áudio e/ou vídeo etc.) decorreu do período de observação na sala de aula dos eventos e atividades de letramento que ali ocorriam e das quais os alunos participavam situacionalmente.

Logo, nessa etapa de trabalho de campo, a observação participante foi uma técnica fundamental para a coleta de dados, pois contribuiu de forma significativa para o andamento da pesquisa, possibilitando a aproximação direta do pesquisador com a realidade investigada (ERICKSON, 1988). Desse modo, acreditou-se ser possível, com o uso dessa técnica, conviver e compreender a vida social de sala de aula e, conseqüentemente, analisar a comunicação entre os interagentes nos eventos e atividades de letramento escolar.

Em relação aos alunos, participantes centrais do estudo, procurou-se relacionar os comportamentos e significados atribuídos por estes quando da realização de atividades de leitura e de escrita nos eventos de ensino e, além disso, considerar em suas manifestações verbais, ou não-verbais, a influência das normas e parâmetros dos eventos, na situação comunicativa de sala de aula.

No decorrer dessa fase de pesquisa foram registrados os eventos que se sucederam nas aulas de língua portuguesa, bem como no âmbito da escola em geral. Mais precisamente, buscou-se identificar e relacionar aqueles eventos voltados para o contexto das atividades didático-pedagógicas de leitura e de escrita, sendo esse propósito alcançado mediante o auxílio de gravações em áudio e/ou vídeo, de fotografias, e de notas de campo.

Para o registro das situações de interação estabelecidas entre os participantes dos eventos comunicativos realizados em sala foi utilizado um gravador digital e, quando necessário, um aparelho celular com dispositivo de gravação de áudio e/ou vídeo. O uso desse procedimento foi considerado indispensável para o estudo, na medida em que permitia revisitar os eventos registrados, corroborando, assim, a precisão na descrição de suas especificidades.

Além das gravações em áudio e/ou vídeo, outro recurso utilizado na coleta dos dados compreendeu as fotografias tiradas durante os eventos, com a finalidade de captação dos momentos em que as atividades eram realizadas no âmbito da escola e da sala de aula. Nas

anotações de campo, em especial, eram registradas descrições dos eventos ocorridos em aula de língua portuguesa de diferentes eixos de ensino (gramática, literatura e produção textual); e, principalmente, dos aspectos de comportamentos manifestados pelos participantes dos eventos que não poderiam ser apreendidos através do uso de gravador portátil (FRITZER, 2012).

Considerando os objetivos propostos no estudo, foi utilizada também como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (2013), a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, tendo o entrevistador a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem estar preso a indagação formulada. Na apreensão de informações referentes aos alunos, a condução de entrevistas com os participantes da amostra revelou-se essencial, pois a sua realização auxiliou no trabalho de conhecimento do perfil do estudante de nível médio atendido pela escola.

No estudo, a aplicação da entrevista semiestruturada só ocorreu a partir da autorização dos pais ou responsáveis, em virtude da menoridade dos estudantes. O objetivo de sua aplicação era obter dados relativos tanto a algumas informações socioculturais dos alunos, quanto aos eventos de letramento em que estavam envolvidos no seu meio social, dentro e fora da escola.

No tocante a entrevista da pesquisadora com os alunos da amostra, procurou-se realizar um diálogo descontraído, visto que era essencial que estes estivessem à vontade para falarem e se expressarem, cuidando, então, para que não houvesse nenhum constrangimento. As perguntas foram direcionadas no sentido de captar os pensamentos, as representações e os significados que os estudantes atribuíam à escola, ao ensino de língua materna, à comunidade em que residiam e ainda às atividades de leitura e de escrita que estes jovens realizavam dentro e fora da escola.

Além disso, foi considerado oportuno para o estudo entrevistar também a professora de língua materna, pelo fato de sua prática docente e suas escolhas pedagógicas em sala influenciarem a forma como as atividades de leitura e escrita eram conduzidas e, por conseguinte, as ações dos alunos ao interagirem nos eventos de letramento. Com a professora, em especial, a condução de uma entrevista semiestruturada foi desenvolvida com o intuito de aprofundar as impressões levantadas sobre sua prática docente, sua experiência profissional, sua relação com os alunos da turma, seu propósito com as atividades didáticas de leitura e de escrita, entre outros aspectos.

### **3.3 Os Procedimentos de Análise de Dados**

A etapa de coleta de dados realizada através dos procedimentos como a observação-participante nos eventos de letramento no contexto escolar, a aplicação de entrevistas semiestruturadas aos informantes, as gravações em áudio e/ou vídeo da interação dos participantes nos eventos comunicativos e o recolhimento de materiais escritos lidos ou produzidos pelos participantes do estudo foi fundamental para a etapa seguinte, a de *análise e tratamento de dados*, constituída de igual modo por um conjunto de procedimentos para compreender e interpretar os dados coletados, em consonância com as fundamentações teóricas utilizadas para a pesquisa.

Considerando o objetivo principal delimitado para o trabalho, o de verificar a competência comunicativa de alunos de ensino médio em atividades orientadas pelos usos de leitura e de escrita, reitera-se que, no geral, a pesquisa de campo centrou-se em apreender os eventos de letramento em que esses informantes mais comumente se envolviam em seu contexto sociocultural, especialmente no universo da escola, e da sala de aula.

Como explicado, no trabalho de campo foi coletado e reunido material empírico e documental, proveniente das observações, das entrevistas, dos relatos não gravados, das fotografias, das fotocópias dos textos escritos utilizados pelos sujeitos, dentre outros.

Todos os registros obtidos por meio das gravações de áudio, de questionários e/ou entrevistas, de produções escritas, de notas de campo, de fotografias constituíram o corpus da pesquisa. Esse corpus forneceu subsídios para análise e compreensão da competência comunicativa dos alunos de ensino médio em atividades comunicativas de leitura, de escrita (e de fala) nos eventos de letramento que participavam no contexto de sala de aula.

Baseada nos procedimentos de caráter descritivo e interpretativo da Etnografia, conforme abordagem sociolinguística da Etnografia da Comunicação, a análise dos dados voltou-se para a descrição cuidadosa dos eventos de letramento mais recorrentes naquele contexto, com os fins de analisar os comportamentos e significados atribuídos pelos alunos aos usos linguísticos de escrita e de leitura; e também de caracterizar os conhecimentos e habilidades mobilizados durante o desempenho das atividades comunicativas praticadas nessas ocasiões.

Detalhadamente, o processo de análise desenvolveu-se de acordo com alguns procedimentos como, primeiramente, a seleção dos eventos de letramento registrados em situações de sala de aula, ou no espaço da escola, nos quais foi observada a participação interativa dos alunos em atividades de leitura e de produção escrita ocorridas contextualmente.

Assim, através dos registros de transcrições e das notas de campo reunidos no período de coleta dos dados foram escolhidos os eventos de letramento mais recorrentes, ou seja, aquelas “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 1995, p. 40).

Como procedimento seguinte, ocorreu a descrição e análise dos eventos de letramento selecionados para o estudo, sendo estes caracterizados com base nos componentes que Dell Hymes (1972) estabeleceu como elementares na composição dos eventos: ambiente, participantes, fins ou propósitos, forma e conteúdo das mensagens, tom, instrumentos, normas de interação e interpretação, e gênero.

A opção por analisar e descrever os eventos de letramento a partir de um exame sistemático dos elementos propostos no escopo da etnografia da comunicação foi motivada pela constatação da pertinência desse procedimento no que tange a apreensão dos conhecimentos e habilidades que viabilizam a competência comunicativa dos alunos no exercício de tarefas comunicativas específicas de leitura e de escrita.

Mais precisamente, por meio desse processo descritivo dos eventos de letramento foi possível investigar, a saber, as atividades ou sequências de atividades de leitura e/ou produção escrita ocorridas em cada evento comunicativo, os elementos do contexto de situação que determinavam a realização dessas atividades interativas, os comportamentos e significados de uso da linguagem escrita contextualmente, o conhecimento sobre as normas e os parâmetros interacionais que regem a participação dos interagentes em eventos de letramento (e de fala), e as práticas letradas subjacentes, ou seja, as formas culturais gerais de uso da linguagem escrita por um grupo social em contexto específico.

Destaca-se que a análise dos dados obtidos por registros de diferentes naturezas -notas de campo, entrevista, gravações de áudio e/ou vídeo, fotografias, documentos recolhidos no contexto sociocultural da pesquisa- foi viabilizada pelo uso do recurso analítico da triangulação dos dados, que consiste na comparação dos dados de diferentes tipos de registros para que uma asserção seja confirmada ou não, ou para que as perspectivas dos diferentes interlocutores sejam comparadas (BORTONI-RICARDO, 2008).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo foi estruturado de modo que melhor refletisse os resultados surgidos do trabalho de coleta e de análise do corpora da pesquisa, que foi conduzido por uma orientação teórico-metodológica etnográfica. As seções do capítulo estão organizadas de acordo com as categorias de análises estabelecidas, a priori, no trabalho, bem como as necessidades de informações que precisavam ser evidenciadas no estudo: -*As Condições de Letramento dos Alunos de Ensino Médio* que discorre sinteticamente sobre alguns aspectos que caracterizam as condições de letramento dos alunos selecionados como participantes centrais do estudo; - *A Competência Comunicativa de Alunos de Ensino Médio em Eventos de Letramento Escolar* que apresenta análises da participação dos alunos de nível médio em atividades de leitura e de escrita nos eventos de letramento escolar; e, por último, *O Ensino de Língua Materna e a Ampliação da Competência Comunicativa dos Alunos de Ensino Médio: uma conclusão* que discute a respeito da contribuição das práticas escolares de letramento ocorridas principalmente no ensino de língua materna para o desenvolvimento da competência comunicativa, escrita e/ou oral, dos alunos de Ensino Médio.

### 4.1 As Condições de Letramento dos Alunos de Ensino Médio

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, que teve como objetivo de estudo verificar a competência comunicativa letrada de alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino de Teresina-PI, percebeu-se que, para atingir essa finalidade, era preciso buscar respostas para as questões norteadoras levantadas previamente na pesquisa. Grosso modo, esses questionamentos dariam subsídios para que ao final do trabalho de sistematização e análise dos dados de pesquisa fossem apresentados resultados que possibilitariam a discussão acerca da relação entre letramento, competência comunicativa e ensino de língua materna.

Diante dos objetivos propostos para o estudo, no trabalho de pesquisa de campo era necessário apreender em uma perspectiva holística a realidade investigada, o que envolveria compreender como se caracterizavam as condições de letramento dos alunos de Ensino Médio, ou seja, as condições em que a leitura e a escrita como práticas sociais são realizadas dentro e fora da escola por esses estudantes.

Logo, esse propósito só poderia ser alcançado mediante o conhecimento dos alunos e de seus perfis escolar e familiar, assim como da rotina de atividades a que estavam sujeitos

diariamente. Considerou-se, então, que através de um panorama, mesmo que geral, da rotina diária dos alunos se teria como mapear os domínios de atividades que eram comuns a todos os sujeitos, e também identificar os eventos de letramento mais recorrentes em que os alunos se envolviam socialmente, a partir dos domínios em que estavam inscritos; e, conseqüentemente, as formas culturais gerais de uso da língua escrita por esse grupo social, ou seja, as suas práticas de letramento.

Mesmo o estudo centrando suas análises nas atividades de leitura e de escrita em eventos de letramento ocorridas no contexto da escola, acreditou-se que conhecendo a rotina dos alunos, conforme suas perspectivas, era possível vislumbrar os principais domínios a que se relacionavam como sujeitos letrados socialmente, e os eventos de letramento inseridos em cada uma dessas esferas de atividades. Ao final, todos esses saberes forneceriam dados que revelassem as condições em que a leitura e a escrita eram realizadas pelos alunos em seu meio social e, especialmente, os valores e significados atribuídos por estes as suas próprias práticas letradas.

No entanto, para obter um conhecimento sobre os participantes da pesquisa e suas atividades diárias mais recorrentes que envolviam o uso das práticas da leitura e da escrita era imprescindível contar com algumas problemáticas que qualquer pesquisa qualitativa estaria suscetível a passar no decorrer de sua realização. Em suma, essas problemáticas se centravam em torno de questões como o tempo disponibilizado para a pesquisa de campo e a abrangência tanto dos objetivos da pesquisa quanto dos dados a serem coletados e analisados no estudo.

O fato de o contato com os participantes da pesquisa, professor e alunos, ter ocorrido somente após a seleção da turma e do acompanhamento e participação das aulas colaborou para que essa problemática do tempo fosse mais sentida ao desenrolar do trabalho de campo. Além disso, o fato da pesquisa de campo ser limitada e não permitir um acompanhamento das vivências cotidianas dos alunos selecionados para a amostra trouxe como consequência uma notável necessidade de aprofundamento dos dados delineados neste estudo.

Apesar dessas problemáticas, ressalta-se que as informações reveladas nesta subseção sobre as condições de letramento de alunos de Ensino Médio de uma escola pública estadual de Teresina-PI são provenientes da interpretação das repostas coletadas durante as entrevistas semiestruturadas com os discentes selecionados para a composição da amostra, e que foram registradas por meio de gravações em áudio. Uma vez transcritas, essas repostas foram comparadas com outros dados derivados de um questionário aplicado no início da pesquisa, das anotações de campo feitas com base nas observações no cenário da pesquisa e nas conversas informais realizadas com os estudantes.

#### 4.1.1 Perfil sociocultural e familiar dos alunos da amostra

Antes da revelação de alguns dados sobre a vida rotineira dos alunos, os eventos de letramento dos quais participam e seus domínios, e as atividades de leitura e de escrita mais comuns, nesta subseção é apresentado, de forma breve, o perfil dos discentes selecionados como sujeitos centrais da amostra composta para o estudo. Nessa apresentação, os alunos de Ensino Médio que compõem a amostra do estudo são identificados pelas abreviaturas AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7 e AL8, em virtude do compromisso de preservar a identidade dos participantes, conforme as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Adiante segue uma tabela ilustrativa do perfil dos alunos da amostra na qual estão revelados dados relativos a características sociais, tais como sexo, idade, estado civil e também a estrutura familiar.

Tabela 1: Dados referentes às características sociodemográfica e familiar de alunos do Ensino Médio

<b>ALUNO</b>	<b>SEXO</b>	<b>IDADE</b>	<b>ESTADO CIVIL</b>	<b>ESTRUTURA FAMILIAR</b>
<b>AL1</b>	M	15	Solteiro	Pai, mãe e irmãos
<b>AL2</b>	M	15	Solteiro	Somente mãe (e irmãos)
<b>AL3</b>	M	15	Solteiro	Somente pai e mãe
<b>AL4</b>	M	17	Solteiro	Somente pai (e irmãos)
<b>AL5</b>	F	15	Solteiro	Pai, mãe e irmãos
<b>AL6</b>	F	17	Solteiro	Pai, mãe e irmãos
<b>AL7</b>	F	15	Solteiro	Somente mãe (e irmãos)
<b>AL8</b>	F	15	Solteiro	Somente mãe (e irmãos)

Fonte: Elaborada pela autora

Com base nos dados fornecidos pela tabela 1 são reveladas algumas informações essenciais para o conhecimento do perfil dos alunos da amostra. A primeira refere-se à constatação de que os alunos, em sua maioria, estão em conformidade com o fator idade/série estabelecido para os jovens que cursam o primeiro ano do ensino médio, ou seja, 15 anos de idade.

Entre os alunos, somente dois discentes, AL4 (masculino) e AL6 (feminino), apresentaram uma idade superior àquela determinada para essa série, evidenciando, assim, estarem em atraso escolar. Segundo seus próprios relatos, os alunos reprovaram por duas vezes em séries anteriores: AL4 (2ª e 8ª séries do Ensino Fundamental) e AL6 (6ª série do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio).

A segunda compreende a indicação das pessoas com quem os alunos moram em suas residências. De modo geral, verificou-se que todos os alunos revelaram ter um núcleo familiar original, formado por parentes consanguíneos. No entanto, notou-se uma variação da estrutura familiar dos alunos, uma vez que indicaram viver com: 1) Pai, mãe e irmãos (AL1, AL5, AL6); 2) Somente com pai e mãe, no caso de filho único (AL3); 3) Somente mãe e irmãos, no caso de famílias chefiadas por mulheres (AL2, AL7, AL8); e 4) Somente pai e irmãos (AL4).

Neste estudo, as condições socioeconômicas dos pais dos alunos, mais precisamente, o grau de escolaridade e a ocupação profissional também foram objetos de investigação que contribuíram para a apreensão do perfil dos alunos. No que diz respeito ao grau de escolaridade dos pais, percebeu-se que a maioria cursou o ensino fundamental, mas poucos ingressaram ou concluíram o ensino médio.

Em relação à atividade profissional dos pais dos alunos, observou-se que os homens exercem trabalhos diversos, formais ou informais, tais como policial, vigilante, pedreiro, mestre de obras e outros. E quanto às mulheres, metade delas desempenha a função de dona de casa, e a outra metade cumpre o papel profissional de cabeleireira, assistente social, agente de saúde e funcionária de uma rede de supermercados da capital.

A tabela seguinte traz informações acerca da quantidade de anos que os alunos residem na comunidade social do bairro Mocambinho, da quantidade de anos que estudam na Unidade Escolar da pesquisa e também da procedência escolar dos alunos, isto é, a trajetória de estudos em escolas da rede pública ou privada de ensino.

Tabela 2: Dados referentes à procedência escolar, e à permanência na escola e na comunidade de alunos de Ensino Médio.

<b>ALUNOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>QUANTIDADE DE ANOS NO BAIRRO</b>	<b>QUANTIDADE DE ANOS NA ESCOLA</b>	<b>PROCEDÊNCIA ESCOLAR</b>	
<b>SEXO</b>					
<b>AL1</b>	M	15	15 anos	2 anos	Pública
<b>AL2</b>	M	15	2 anos	2 anos	Pública
<b>AL3</b>	M	15	9 anos	2 anos	Pública
<b>AL4</b>	M	17	17 anos	4 anos	Pública
<b>AL5</b>	F	15	7 anos	2 anos	Pública
<b>AL6</b>	F	17	14 anos	7 anos	Pública
<b>AL7</b>	F	15	15 anos	1 ano	Privada
<b>AL8</b>	F	15	3 anos	2 anos	Pública

Fonte: Elaborada pela autora

No que concerne à quantidade de anos que os alunos residem na comunidade social do bairro Mocambinho, verificou-se a seguinte distribuição: 1) aqueles que quando nasceram os

pais já viviam no bairro, caso dos discentes AL1, AL4, AL7; 2) aqueles que foram morar no conjunto ainda quando criança, caso da discente AL6; e, por fim, 3) aqueles que vieram residir no bairro a menos de dez anos, como os alunos AL2, AL3, AL5, AL8.

Nesse último caso, em especial, constatou-se pelo relato dos alunos que a constante mudança de residência foi determinante para a instalação de suas famílias há pouco tempo na comunidade. Como explicado no capítulo anterior, o bairro onde fica localizada a escola foi inaugurado no ano de 1982, apresentando somente 35 anos de existência. Ao longo desses anos, no entorno do conjunto habitacional surgiram loteamentos, residenciais, e vilas, formando o que chamam de “Grande Mocambinho”. No geral, a escola atende o público advindo desse conglomerado, não só pela proximidade residência-escola, mas principalmente pela boa conceituação que a instituição educacional recebe perante a opinião dos moradores.

No trabalho de pesquisa foi colhido informações sobre a trajetória escolar dos alunos, bem como o tempo em que estudam na Unidade escolar, universo da pesquisa. Grosso modo, a metade dos alunos ingressou na escola para cursar o 9º ano do Ensino Fundamental, permanecendo na mesma a fim de dar continuidade ao nível de ensino que viria em prospectivo. Entre os sujeitos da amostra que compartilhavam dessa mesma realidade estavam os discentes AL1, AL3, AL5, AL8. Grosso modo, esses alunos estudavam em outras escolas públicas do próprio bairro, e que pelo fim da oferta do ensino fundamental nessas instituições, os pais optaram por matricular na unidade escolar da pesquisa, tendo em vista a boa reputação na oferta da etapa de escolarização do ensino médio.

Além desse aspecto, percebeu-se também que alguns alunos estudavam há mais tempo na unidade escolar, como AL4 e AL6, que ingressaram na instituição quando nesta ainda existia o ensino fundamental de 5º a 8ª série. Como evidenciado no capítulo anterior, a partir de 2000, a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, bem como o Ensino Médio em todos os turnos.

Todavia, seguindo orientações da Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC-PI), desde 2011, a escola começou a diminuir gradativamente suas turmas de Ensino Fundamental para oferecer somente o Ensino Médio. No ano de 2016, a escola ofertava a educação básica, nas modalidades de ensino fundamental (8º e 9º anos) e ensino médio (1º ao 3º ano) nos turnos manhã, tarde e noite.

Dos alunos da amostra, AL2 e AL7 apresentavam casos específicos: no caso de AL2, sua família havia se mudado para o bairro no ano de 2015 e, por isso, o aluno ingressou na escola para completar o ensino fundamental, permanecendo na mesma no ano seguinte. Já no caso de AL7, sempre residiu no bairro, mas somente adentrou na escola para cursar o 1º ano

do ensino médio, uma vez que temia atrasar o ano letivo, em decorrência da demora do resultado no teste seletivo do instituto federal da capital. Essa aluna, em particular, era a única que tinha procedência de instituição de rede privada de ensino, estudando em anos anteriores em uma escola particular localizada no próprio bairro.

Além desse dado, considerou-se oportuno para o estudo saber a filiação religiosa dos jovens alunos que compõem a amostra. Conforme a tabela a seguir, comprovou-se que a maioria dos alunos declarou ser adepto da religião evangélica. No total, seis alunos da amostra (AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, e AL8) afirmaram ser evangélicos, frequentando igrejas do próprio bairro ou circunvizinhas. Somente uma aluna (AL6) informou ser adepta da religião católica, e uma aluna (AL7) manifestou não ter religião declarada, justificando da seguinte forma: *“Eu não tenho uma religião...eu creio mas eu não gosto de religião...tipo pra mim, Deus e ponto...não precisa esse discernimento de religião”* (AL7, 15 anos).

Tabela 3: Dados referentes à filiação religiosa de alunos de Ensino Médio

ALUNOS		RELIGIÃO DOS ALUNOS
	SEXO	
AL1	M	Evangélica
AL2	M	Evangélica
AL3	M	Evangélica
AL4	M	Evangélica
AL5	F	Evangélica
AL6	F	Católica
AL7	F	Nenhuma
AL8	F	Evangélica

Fonte: Elaborada pela autora

Com base nos dados coletados e, mais especificamente, na análise comparativa dos relatos dos jovens da amostra em relação as suas próprias atividades diárias, constatou-se que, comumente, a vida rotineira dos alunos estava restrita aos domínios do lar e da escola.

Em síntese, todos os jovens estudantes de Ensino Médio da amostra compartilhavam em sua rotina diária um deslocamento habitual de ida, no turno da manhã, à escola, contexto em que no papel de alunos se envolviam em diversos eventos de letramento próprios daquele espaço educacional, e ao término das aulas, por volta de meio-dia e meia, o retorno as suas casas, onde realizavam uma série de ações e atividades como banhar, almoçar, dormir, assistir TV, acessar internet, conversar por meio de aplicativos, etc.

Apesar de o lar e a escola serem os contextos polarizadores de engajamento dos alunos em práticas letradas, notou-se que os jovens se relacionavam também com outros domínios (ou esferas de atividades).

No que se refere aos alunos do sexo masculino, a rotina cotidiana desses jovens estava delineada pela ida à escola, pela permanência em casa e, em alguns casos, pelos deslocamentos dentro do próprio bairro, e pela realização de compromissos relacionados a uma dada instituição religiosa. Quanto aos alunos do sexo feminino, além das mesmas situações e atividades diárias mencionadas, observou-se que estas, diferentemente dos jovens do sexo masculino, tinham um envolvimento com esferas de atividades referentes à formação artística, cultural e/ou tecnológica.

Em suma, dos alunos do sexo masculino da amostra (AL1, AL2, AL3 e AL4), nenhum se dedicava a algum tipo de atividade artística, cultural e/ou tecnológica ofertada por cursos extraescolares. Em contrapartida, das alunas: - a AL5 frequentava um curso de canto no centro da cidade; - a AL6 realizava um curso de música veiculado ao projeto “Música para todos”, no qual aprendia a tocar os instrumentos violão, guitarra e baixo; - a AL7 estava matriculada no curso de Gerente Empresarial que ocorria durante três vezes na semana, na sede da Microlins do bairro Mocambinho; e - a AL8 era comprometida com as atividades de sua igreja, que estava localizada em outro bairro próximo ao seu, exercendo nessa instituição dentre outros papéis o de educadora de crianças, e participando das aulas de coral realizadas na própria igreja.

Portanto, esses dados sinalizam para a associação de atividades artísticas, culturais e/ou tecnológicas ao público do sexo feminino, haja vista a preferência desses sujeitos pela prática de cursos extraescolares. Quando se pensa que a instituição escolar, apesar de ser a mais dominante, não é a única a auxiliar na formação dos jovens de ensino médio, a percepção desses outros domínios (esferas de atividades) mostra-se relevante para um conhecimento acerca das características sociais, culturais, econômicas, educacionais daqueles que estão matriculados nesse nível de ensino.

#### **4.1.2 Os eventos e atividades de letramento dentro e fora da escola**

É sabido que o termo letramento refere-se aos usos da língua escrita em sociedade. Como afirma Kleiman (2005, p. 6), “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. O que significa dizer que a escrita é utilizada em uma série de situações do

cotidiano das pessoas, não apenas se restringindo ao contexto formal escolar. De fato, os locais em que a escrita aparece socialmente são diversos, a exemplos da escola, da igreja, do lar, da rua, do trabalho, da mídia, dentre outros; no entanto, é essa diversidade que determina as múltiplas funções da escrita nas situações cotidianas de uma comunidade social.

Como explicado no início da subseção, a partir do conceito de domínios foram identificados no estudo os eventos de letramento mais recorrentes dos quais os alunos participavam em seu contexto social. A utilização do conceito mostrou-se adequada, pois possibilitou situar as atividades de leitura e de escrita do grupo social estudado aos contextos mais amplos em que são realizados.

Barton e Hamilton (1998, 2000) revelam que os domínios estão associados na vida contemporânea às diferentes instituições sociais, tais como a família, a religião e a educação. Algumas dessas instituições são mais formalmente estruturadas do que outras, como também mais valorizadas socialmente, no caso, por exemplo, da escola, que tende a legitimar práticas de letramento consideradas dominantes.

Entre os principais domínios com os quais os alunos se relacionavam como sujeitos letrados de uma comunidade sociocultural estavam: o domínio do lar, que aqui se encontra subdividido em outros dois: o domínio doméstico e o domínio do lazer; o domínio da religião (ou religioso) e o domínio da educação (ou escolar).

Em virtude da abrangência de eventos e práticas que podem ser caracterizados como específicos ao domínio do lar, neste estudo esse amplo domínio foi destacado em outras duas categorias, uma referente ao domínio doméstico, e outra referente ao domínio do lazer.

A subdivisão do domínio do lar deveu-se, entre outras motivações, pela evidência de que seria uma tarefa complexa por parte do pesquisador analisar os dados relativos a esse domínio de atividade. Segundo Barton e Hamilton (2000), o ponto de partida da rotina diária dos indivíduos começa pelo lar, logo, é a partir dele que as pessoas se deslocam a outras localidades e passam a realizar atividades vinculadas a outras instituições, como a escola, o trabalho, a igreja, etc. Em consequência dessa relação com outros contextos, as pessoas acabam por trazer para o lar recursos, compromissos, problemas, tarefas que estão relacionadas a outras áreas e que de alguma forma serão utilizadas, resolvidas e executadas dentro desse domínio.

Em referência ao domínio doméstico, que de acordo com Ribeiro (2003) abrange atividades associadas “a administração da casa, a vivência em família, o cuidado e a educação das pessoas, além de outras atividades relacionadas ao consumo, às finanças pessoais, aos deslocamentos etc.” (RIBEIRO, 2003, p.21), é destacado neste trabalho uma observação feita,

sobretudo, nas análises das respostas dos alunos a entrevista semiestruturada procedida em campo.

Em síntese, diante do questionamento sobre que atividades de leitura e de escrita os alunos realizavam fora da escola, notou-se que os alunos não mencionavam esses tipos de atividades letradas caracterizadas anteriormente como específicas do domínio doméstico. A ausência de uma menção considerável dessas atividades ocorridas no domínio doméstico pode ser explicada, entre outras justificativas, pela própria abrangência das atividades, pelos indivíduos que geralmente as realizam, no caso os adultos, e, principalmente, pelo fato de a escrita cotidiana ser considerada pelas pessoas como destituída de legitimidade e de prestígio social.

Apesar dessa evidência, no entanto, os alunos relataram situações em que faziam uso das práticas de leitura e de escrita para fins de atividades referentes à organização do lar e à relação familiar, tais como a leitura de correspondências que chegam as suas residências, o pagamento de contas nas caixas lotéricas presentes em alguns estabelecimentos do bairro, a produção de listas de compras com o auxílio de algum familiar, a anotação na agenda das coisas que precisam fazer, e outros.

Enfim, essas atividades estão diretamente relacionadas à realidade que circunda a vida social dos alunos de um modo geral. Em outras palavras, a realização dessas atividades está vinculada não só aos variados gêneros textuais que circulam socialmente, mas também aos diferentes espaços de serviços e comércios que se organizam no centro de uma comunidade social e que estão ali para facilitar as tarefas diárias relativas a aspectos como alimentação, moradia, saúde, etc. Como destaca Kleiman (2005, p. 33), “as práticas de letramento fora da escola têm objetivos sociais relevantes para os participantes da situação”, muito embora essas exigências que requerem o uso da escrita para determinadas finalidades do dia-a-dia nem sempre sejam vistas como práticas letradas valorizadas.

Abordando o domínio do lazer, neste estudo foram levantadas informações a respeito daquelas atividades realizadas no cotidiano que proporcionavam formas divertidas de expressão individual, como também de interação social. Afinal, os alunos gostam ou não de ler e escrever para se distrair? Quais são os tipos de leitura e de escrita preferidos para esse fim de distração e de uso do tempo livre?

Com base no mapeamento das atividades cotidianas dos alunos, percebeu-se que os eventos de letramento correspondentes ao domínio do lazer, mais voltados aos momentos de lazer e de uso do tempo livre, estavam normalmente relacionados aos interesses pessoais de cada jovem. Quando a chave de análise no domínio do lazer é a questão do sexo dos alunos,

por exemplo, observou-se que entre os homens existia uma preferência por atividades realizadas no computador como baixar e realizar jogos on-line, assistir séries, filmes e desenhos on-line e de preferência legendados, assistir vídeos no canal do youtube, etc; e entre as mulheres, um interesse por atividades que giram em torno da relação que as alunas mantinham com outros domínios, como as instituições religiosas, artísticas e técnicas.

Para um melhor detalhamento do conjunto de eventos de letramento realizados dentro do domínio do lazer, procurou-se obter com os alunos de Ensino Médio da amostra algumas informações direcionadas aos tipos de materiais presentes em suas residências e aos hábitos cotidianos de leitura e escrita no tempo livre.

Na realidade contemporânea em que estão inseridos, os jovens revelam-se como aqueles que são mais beneficiados pela cultura escrita, visto que desfrutam de uma série de progressos conquistados pela sociedade ao longo dos séculos, tais como a urbanização, o acesso à escolarização, a popularização do impresso e o avanço tecnológico.

Na pesquisa de campo, com o propósito de conhecer o interesse dos jovens pela leitura e pela escrita foram investigados os tipos de materiais impressos que se faziam presentes nas residências dos alunos. Entre os materiais escritos presentes nas residências dos alunos, mapeados a partir da entrevista e, em especial, do questionário aplicado em campo estão: livros didáticos, dicionários, bíblia, revistas, livros de literatura, livros de receitas, HQs, jornais, calendários, etc.

Baseado nessa realidade, notou-se que, mesmo utilizando ou não esses materiais, os alunos em suas residências mantêm contato diário com diferentes tipos de impressos, como livros, calendários, revistas, dicionários. Para ilustrar o que está sendo argumentado aqui, são apresentados adiante os relatos de alguns alunos acerca da presença de materiais escritos em suas casas:

(1) “Eu vim começar a comprar livro esse ano... no começo desse ano...é que fui aprendendo assim a comprar no site [...]”(AL1, 15 anos)

(2) “[...] Olha professora, eu e minha irmã no ano passado a gente gostava muito de comprar quadrinho da Turma da Monica.. guardava o dinheiro e comprava com a minha irmã, mas só que quando a gente foi se mudar acabou tudinho...a gente acabou perdendo...”(AL2, 15 anos)

(3) “Eu leio revista quando...é::: porque meu pai trabalha lá no condomínio, aí de vez em quando ele traz essas revista, eu fico só olhando as imagens, tem? ...num me interesse muito em ler.” (AL6, 17 anos).

(4) “Meu pai trabalhava no Diário do Povo e ele sempre trazia livros pra mim ler dos autores daqui [...] até hoje tem um monte de livro pra ler...tem que ler um monte...todo dia ele trazia um livro diferente ‘Pois tá bom papai não precisa mais trazer’... ele gostava que eu lesse os livros e depois eu falasse pra ele” (AL7, 15 anos).

As falas apresentadas anteriormente revelam não apenas os tipos de materiais com os quais os alunos têm contato, direto ou indiretamente, mas também as diversas formas de acesso a esses materiais. Esse acesso é realizado pela apropriação do material que pode ser feito ou pela compra do produto, como no caso (1), em que o aluno afirma comprar livros pela internet, e no caso (2) em que o aluno, em parceria com sua irmã, junta dinheiro com o interesse de obter a história em quadrinhos que gosta de ler; ou pelo ganho ou recebimento desse material por outras pessoas, como nos casos (3) e (4), em que as alunas revelam ter contato com impressos como revistas e livros por intermédio de seus pais, que levam de seus trabalhos para as suas residências, não significando que serão lidos pelos membros da família.

Ainda no que tange ao domínio do lazer, além do conhecimento dos tipos de materiais escritos presentes nas residências dos alunos, na pesquisa foi oportuno saber acerca da leitura e da escrita realizadas pelos alunos no tempo livre, para fins de distração ou passatempo.

Em referência à leitura, adverte-se que todo ato de leitura é desencadeado por uma motivação que mesmo sendo associada à distração e ao passatempo pode ter por trás outra finalidade. Nas palavras de Abreu (2003), “É preciso lembrar que a distração e o passatempo não são, necessariamente, os motivos mais fortes que levam à leitura. Boa parte das pessoas lê para se instruir ou para se informar. Além disso, é possível ler muito sem que se tire disso algum prazer” (ABREU, 2003, p.33).

Neste estudo não se investigou a finalidade que determina a prática de cada leitura, mas o que normalmente os alunos gostam de ler, sendo livros ou outros tipos de materiais de escrita gráfica e/ou digital. Assim, entre as principais leituras que costumavam realizar no tempo livre, os alunos afirmaram ler: mensagens enviadas por meio de aplicativos, comentários em redes sociais, notícias veiculadas através de redes sociais, livros de literatura, bíblia e livros sagrados, histórias em quadrinho, revistas e outros.

Em suma, são destacadas adiante algumas informações reveladas pelos participantes do estudo a respeito do uso da leitura para se distrair no seu tempo livre.

O primeiro aspecto refere-se ao fato do uso da tecnologia estar influenciando cada vez mais o hábito da leitura para fins de distração. A partir dos relatos dos alunos, seja nas entrevistas ou nas conversas informais, foram identificadas diferentes situações em que a leitura com fins de passatempo é realizada pela mediação do uso da tecnologia como, por exemplos, no caso do aluno AL2 que navegando na internet busca acessar sites de entretenimento; e o aluno AL3 que procura ler contos sobre personagens de videogames em alguns sites especializados; e o aluno AL4 que realiza leitura de mangás em sites

especializados e também assiste animações japonesas conhecidas como animes, de preferência legendados.

O segundo aspecto corresponde ao próprio uso de materiais impressos, que considerando os sujeitos centrais do estudo, jovens de faixa etária entre 15 e 17 anos, revelam gostar de ler no tempo livre histórias em quadrinho, bíblia e livros religiosos, livros de literatura, revistas, e livros didáticos. O interesse por essas leituras além de ser influenciado pela fase de desenvolvimento que estão passando, a adolescência, também tem como fator determinante a relação que os alunos possuem com outros domínios de atividades letradas, como a religião, a educação, a midiática, a publicitária, e outros. Relacionado a esse aspecto, o terceiro a ser destacado trata-se da evidência de que a leitura de jornal não é uma prática realizada preferencialmente pelos jovens que ingressam na etapa de escolarização do Ensino Médio.

Quanto ao último aspecto, relativo à leitura de livros literários, observou-se que os alunos afirmavam ter um gosto por certos tipos de gêneros, o que não significava que esse hábito de leitura era constantemente realizado por eles. Quando questionados, por exemplo, que tipos de livros tinham mais interesse de ler, julgando pelo público de leitores entrevistados, os alunos evidenciaram uma preferência por gêneros literários que de certo modo estão associados aos gostos comuns que os jovens têm pela literatura. De grosso modo, são jovens que manifestam uma predileção por livros de aventura, terror, suspense, ficção científica, romance, autoajuda, etc.

As respostas dadas pelos alunos da amostra a questão evidenciada anteriormente sobre o gosto pela leitura de livros literários acarretaram o levantamento de algumas observações surgidas no tocante a esse aspecto. Seguem as respostas de alguns alunos da amostra e posteriormente algumas considerações feitas a partir delas:

- (5) “Professora, eu gosto de ler tudo. Pode ser qualquer coisa, qualquer gênero, qualquer livro” (AL1)
- (6) “Eu gosto de qualquer um... Não tenho essa paixão, mas o gênero que me chama atenção é o gênero de aventura” (AL2)
- (7) “Eu gosto de livro de terror e mistério...tipo ‘Os Góticos’ que eu tava lendo e ‘A Cabana’ também que eu li” (AL6)
- (8) “É assim é baseado em fatos reais...tipo sentimento, algo que aconteceu com você” (AL8)

No caso (5), a resposta do aluno chamou atenção pela sua abrangência, pois não buscou especificar um tipo de livro em particular que gostasse, e acabou anulando a influência que alguns fatores como a faixa etária, o sexo, a escolaridade e outros exercem sobre o gosto

por certos gêneros literários. No caso (6), notou-se que embora o aluno indicasse um gosto por certo gênero literário, isso não significava que o aluno mantinha um hábito de realizar essa prática de leitura regularmente, como AL2 deixa bem evidente na sua fala. Já em (7), AL6 não só revela seu gosto por livros de terror e mistério, como também manifesta ser um hábito a realização dessa prática. Mesmo com a biblioteca da escola fechada para o uso rotineiro desse espaço pelos alunos era possível fazer empréstimos de livros, e a aluna em questão, entre todos os entrevistados, era a única que realizava essa ação letrada. E, por último, a resposta da AL8, em (8), destacou-se por evidenciar a influência do sexo feminino no gosto por certo tipo de livro, que no caso a aluna não conseguiu definir através de algum termo sintético procurando explicar com suas palavras, a fim de que fosse compreendida.

No que diz respeito à escrita realizada no tempo livre, entre as atividades mais recorrentes estão aquelas associadas à escrita de mensagens instantâneas em aplicativos para celular, de comentários em redes sociais, de mensagens temáticas, de letras de música, de diário pessoal e outros. Neste trabalho, mediante análise das informações que os alunos deram sobre o uso da escrita para se distrair no tempo livre, alguns resultados foram concluídos quanto a esse aspecto.

O primeiro compreende a consequente influência da tecnologia e dos aparatos digitais sobre a prática de escrita dos alunos. Entre os jovens, por exemplo, todos possuíam aparelhos celulares com acesso a internet, o que facilitava o uso habitual de aplicativos de interação social como Whatsapp, Facebook, Instagram, Twitter e outros.

O segundo é a observação de que a produção escrita parece ser mais realizada pelas mulheres do que pelos homens. Tomando como base os participantes do sexo feminino da amostra, notou-se entre elas a prática comum de usar o tempo livre para escrever, copiando ou até mesmo criando frases, poemas, mensagens, letras de músicas, que podem estar compilados em diários ou cadernos de ordem pessoal e íntima.

Um exemplo surge do relato de uma aluna da amostra que contou ser admiradora de um filósofo e ter o costume de anotar alguns pensamentos dessa personalidade: *“Eu gosto muito de um filósofo Mário Sérgio Cortella ...eu fico anotando umas frases dele [...] Na minha casa eu tenho uns diários só pra isso...fora os meus cadernos de músicas...de letras de músicas que eu fico copiando”* (AL7, 15 anos).

A pesquisa realizada também dedicou uma atenção especial ao domínio da religião, em virtude de ser um contexto em que os alunos se envolviam socialmente, e nele estavam inseridos em uma gama de eventos e atividades específicas dessa instituição social. No geral,

pelas informações relatadas pelos alunos da amostra, observou-se nesse estudo a relação destes jovens com a instituição religiosa da qual fazem parte.

Entre aqueles que diziam ter uma religião, procurou-se descobrir de que modo os discentes atuavam nas atividades desenvolvidas na instituição religiosa. A única informante adepta da religião católica declarou participar de eventos realizados em uma das igrejas do bairro, como a missa, as palestras do grupo de oração e a reunião do grupo de jovens.

Já os adeptos da religião evangélica, cada qual frequentadores de diferentes igrejas do bairro, participavam de maneira mais recorrente de eventos como o culto, a rede de jovens e o encontro de células. Com relação a esse último evento, a sua realização não se dá na igreja, mas nas residências dos fieis, como explica o participante AL3 quando perguntado o objetivo da realização de célula na religião evangélica:

Ah é tipo...célula já fala, célula é só uma parte...é tipo a igreja, tem a igreja e a célula é uma partizinha da igreja, é composta por membros e pessoas...aí a ideia da célula é como...é...na nossa casa você vai ficar mais convidado de entrar na minha casa do que eu te levar pra igreja né?...vamos supor que se a gente for amigo se eu te chamar tu vai porque é minha casa, essa é a ideia...reunir as pessoas pra tentar levar pra igreja...tipo isso a ideia da célula central é essa...também pra socializar mais, as pessoas se conhecer mais, descontrair um pouquinho...a ideia da célula central é essa” (Ps: Mais o que vocês fazem dentro?) “Louvor, palavra, tem a parte de descontração também, só isso” (AL3, 15 anos).

Como evidenciado no relato anterior, o aluno reconhece tanto a finalidade do evento denominado no jargão religioso como célula, quanto o modo cultural como é realizado, englobando, assim, práticas relativas à leitura da bíblia, ao canto de músicas religiosas, e outros.

No que tange ao domínio religioso, algumas observações são feitas: a primeira, a de que além do lar e da escola, o domínio da religião revelou ser um contexto de vida de grande relevância para o engajamento dos jovens da amostra em práticas de letramento social; e a segunda, a de que a instituição igreja, com seus eventos e práticas específicas de letramento, tende a determinar o comportamento comunicativo de seus adeptos. Logo, esse comportamento comunicativo se molda através das normas sociais, dos códigos de conduta e das convenções linguísticas estabelecidas por essa instituição; sendo, em virtude de seu valor na sociedade, facilmente compartilhado por aqueles que se relacionam religiosamente a esse contexto (COULMANS, 2014).

Como reafirmado ao longo do estudo, o letramento está relacionado ao uso da escrita em sociedade, o que deixa claro a significação de que as práticas sociais de linguagem que envolvem o uso desse sistema simbólico estão situadas em diversos contextos da vida social, entre os quais a escola (ROJO, 2009). Sendo assim, voltando-se mais precisamente para o domínio da educação, neste estudo foram levados em consideração alguns aspectos relevantes, tais como o papel da escola para os alunos de Ensino Médio, e os eventos de letramento mais comumente realizados nesse contexto social, e em especial em sala de aula.

No que se refere ao primeiro aspecto, ou seja, ao papel atribuído à escola pelos alunos dessa modalidade de ensino, constatou-se, a partir das entrevistas com os sujeitos da amostra, que na concepção destes a função da escola era a de proporcionar uma melhor qualidade de vida, que conseqüentemente poderá ser alcançada por intermédio do ensino ofertado nesse espaço.

Através de um simples questionamento *Qual a importância da escola na sua vida?*, os alunos lançaram respostas que evidenciaram o valor da escola em suas vidas, como quando AL3 disse “*A importância? Pra construir um futuro melhor*”, ou quando AL4 falou “*Pra ter uma educação boa ... pra uma qualificação profissional*”, e até mesmo quando AL5 manifestou “*Eu acho que é importante porque a gente aprende aqui e é uma aprendizagem pra entrar na faculdade, na universidade e começa daqui né?*”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Ensino Médio é uma etapa da educação básica que tem como entre outras finalidades “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*”(LDBEN,1996, p.24).

Comparando a lei responsável por incluir o ensino médio na educação básica com as próprias respostas dos discentes ao questionamento feito sobre a escola, percebeu-se que os alunos tinham uma consciência da função da escola e daquela etapa de escolarização para suas vidas, na medida em que associavam o ensino escolar a uma futura aprovação no vestibular e, por conseguinte, a ocupação de um emprego que lhes traria melhores condições socioeconômicas.

Segundo Mollica (2014), a escola, e conseqüentemente a educação veiculada por ela, é considerada pelo imaginário coletivo como o meio mais eficaz para o alcance de uma melhor situação de vida. O valor atribuído à instituição escolar pelos alunos era notório até mesmo no empenho que todos tinham ao atuarem nos eventos de letramento propostos nesse domínio.

No período de coleta de dados foi realizado um acompanhamento desses alunos no contexto da escola, com o intuito de identificar os eventos de letramento escolar dos quais participavam e também observar como os discentes de 1º ano do ensino médio se envolviam em suas práticas de letramento institucionalizadas.

Enfim, por meio de uma observação-participante mais diretamente no contexto escolar, procurou-se analisar de que forma esse domínio fornecia ao público que atendia modos particulares de uso da escrita, e de que modo as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente, precisamente em sala de aula de língua materna, contribuía para a ampliação dos conhecimentos relativos ao desempenho competente em eventos de letramento social diversos.

Com base na concepção de que o letramento escolar é um tipo de prática social situada, buscou-se mapear no estudo como a escrita estava distribuída e era utilizada pelos alunos dentro desse contexto. No contexto escolar, os alunos envolviam-se em uma série de eventos de letramento, ou seja, situações estruturadas pelo uso de algum texto escrito que passa por mediar a atividade social de interação entre os participantes (HEATH, 1982).

Fora da sala de aula, os eventos ocorriam em outros espaços da escola, como o pátio central e a sala de reuniões, e compreendiam ocasiões referentes a projetos escolares, a palestras e a datas festivas tais como dia do aluno, dia do professor, aniversário da escola, que nesse ambiente recebiam uma programação diferenciada, havendo gincanas, encenações teatrais, apresentações musicais, exposições e outros eventos extraclasses, e contando com a participação da direção e coordenação, de alunos e professores.

Dentro de sala de aula, os eventos de letramento eram vários e, pela observação-participante no contexto de sala de aula e também pelo relato dos próprios alunos da amostra, foram mapeados aqueles mais recorrentes, em que os alunos desempenhavam atividades didático-pedagógicas de produção e/ou leitura de material escrito em aulas de língua portuguesa, o que será descrito e analisado de forma mais detalhada na seção seguinte.

Em geral, no tocante ao domínio da educação, verificou-se que os eventos e as atividades de leitura e de escrita mais comuns em sala de aula, em aula de língua portuguesa, estavam relacionados à própria aprendizagem dos alunos, contemplando, pois, episódios que exigiam ações diversas como responder exercícios do livro didático ou de algum material impresso disponibilizado pelo professor; fazer perguntas ou tirar dúvidas ao professor sobre algum conteúdo ministrado em aula ou ainda alguma tarefa escolar; copiar matérias, textos e exercícios do quadro acrílico; fazer trabalhos em grupo ou individuais e prova, entre outros.

Após a apresentação de um panorama geral do perfil familiar e educacional de alunos de Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Teresina-PI, bem como dos eventos de letramento mais recorrentes dos quais os estudantes desse nível de ensino participam dentro e fora da escola, na seção seguinte são divulgados os resultados provenientes da análise dos dados coletados durante a etapa de observação-participante dos discentes em sala de aula, ambiente em que interagem em atividades didático-pedagógicas específicas de eventos de letramento escolar.

#### **4.2 A Competência Comunicativa de Alunos de Ensino Médio em Eventos de Letramento Escolar**

Para este estudo, foram levantados dois questionamentos de pesquisa que se apresentaram como complementares ao objetivo pretendido. O primeiro, voltado para a percepção de *Como os alunos se portam em eventos de letramento, mediante a realização de atividades de leitura e escrita?*. E o segundo, direcionado para o conhecimento do modo *Como os alunos durante a realização dessas atividades correspondem às normas e aos parâmetros do contexto de situação dos eventos dos quais participam em sala de aula?*. Nesta seção, portanto, serão revelados os resultados provenientes da busca por responder a esses questionamentos que foram essenciais para a condução do presente estudo.

O modelo de competência comunicativa proposto no âmbito da disciplina da Etnografia da Comunicação (GUMPERZ E HYMES, 1972; SAVILLE-TROIKE, 1982), de caráter sociolinguística, permitiu compreender que o uso linguístico pelo sujeito, em qualquer modalidade, é determinado pela própria situação comunicativa. Tendo em vista que a comunicação entre as pessoas é estabelecida em situações em que a fala e a escrita, ou até mesmo outro sistema simbólico, fazem-se presentes, então, há de se concluir que o uso competente destes exige, por parte dos sujeitos, uma gama de conhecimentos não só acerca de sua língua, mas especialmente das normas e parâmetros do contexto de situação em que se encontram.

Com o objetivo de verificar a competência dos alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio para interagir contextualmente em atividades de leitura e de escrita nos eventos de letramento escolar, neste estudo foi tomado como base para a análise e compreensão do objeto de estudo alguns eventos de letramento ocorridos no contexto escolar, mais precisamente em sala de aula.

Como uma forma de delimitar um conjunto de eventos e atividades de letramento em que os alunos participam no contexto escolar, optou-se por evidenciar neste trabalho aqueles eventos que giravam em torno de atividades didático-pedagógicas de leitura e de escrita que eram aplicadas em sala de aula, durante as aulas de língua materna, abrangendo, assim, os eixos temáticos trabalhados na disciplina, a saber, gramática, literatura e produção textual.

Como ressalta Rojo (2001), na escola, mesmo tendo ou não um texto escrito empírico em sala de aula, mesmo se realizando ou não leitura ou produção de textos escritos, sempre se tratarão de eventos de letramento, muitos deles viabilizados oralmente. Diante disso, decidiu-se analisar os eventos de letramento com base no termo mnemônico *SPEAKING* fornecido pela etnografia da comunicação (HYMES, 1972; SAVILLE-TROIKE, 1982). Os eventos que se seguem estão denominados de Evento I, Evento II e Evento III, todos exemplos de aula de língua portuguesa, englobando diferentes eixos de ensino: Gramática, Literatura e Produção Textual.

O Evento I foi selecionado por ser um evento de letramento ocorrido num evento comunicativo maior de ensino de Gramática, e também pelo fato das atividades realizadas pelos participantes na ocasião serem comumente características das práticas escolares de letramento, tais como resolução de exercício, anotação de respostas e pesquisa de verbetes.

Quadro1: Evento de resolução de atividade

<b>EVENTO I</b>	
Ambiente ou Cena:	Sala de aula, organizada de modo convencional com os alunos em fileiras e a professora sentada em frente a uma mesa, localizada no canto direito da sala, e ao lado do quadro acrílico.
Participantes:	Professora e alunos de ambos os sexos, na faixa-etária entre 15 e 17 anos de idade.
Fins ou Propósito:	Concluir o exercício do livro didático iniciada na aula anterior.
Forma de mensagem:	Verbal (oral e escrita), não-verbal (gestos e acenos).
Tom:	Uso de um tom mais enfático pela professora, tendo em vista o objetivo de construir respostas para as questões do exercício. E os alunos com um tom mais acentuado dado o papel de interlocutores que estão produzindo respostas aos questionamentos.
Normas da interação:	A professora tem o monopólio da fala, mas permite que os alunos participem da interação. Aqueles alunos que são solicitados a participarem diretamente da situação obedecem a seus comandos para pesquisar, para enunciar em voz alta, para anotar no caderno as respostas da atividade do livro.
Gêneros:	Aula, exercício de livro didático, verbete.

Fonte: Elaborado pela autora

Tratando-se de uma sequência de atividades relativas à situação de correção de um exercício presente no livro didático, para a sua realização, considerando o contexto escolar,

era preciso partir da manifestação da professora. Em tal caso, a professora iniciou o evento explicando no começo da aula a proposta de atividade que gostaria de desenvolver naquele momento e, para isso, não só relembra o que ocorrera na aula passada, como dá uma indicação de que iria prosseguir com o mesmo objetivo, quando diz “*Bem, sobre os textos vamos ver aí as questões... foram feitos três questionamentos... nós começamos a responder a primeira questão que foi perguntado o seguinte (...)*”.

Dando continuidade ao evento, a professora procedeu com a leitura da segunda questão correspondente à atividade corrigida em sala. O trecho transcrito a seguir refere-se a uma sequência de falas transcorridas após essa leitura da questão do livro, que gira em torno da diferença de sentido entre os termos “conciso” e “com siso” que compõem o texto “Poética” de José Paulo Paes.

01 **P:** [...] Então, qual a diferença entre conciso e com siso? Qual é? Então o que a gente falou ontem, vamu ver, quem é que tá aí com o celular ligado na internet? A1...A1.. ou melhor A2... A2... Veja aí o significado da palavra conciso aí no celular.

02 **A1:** [O meu acabou o pacote

03 **A2:** [Qual a palavra?

04 **P:** Conciso.

No recorte em questão a professora, aqui identificada por P, estabelecia uma conversação com os alunos através de uma estrutura de pergunta-resposta, esta característica da situação comunicativa de sala de aula (LOPES, 1989). Ressalta-se que a maioria dos alunos da turma de 1º ano selecionada já estava no segundo ano consecutivo de trabalho conjunto com a mesma professora de língua portuguesa. Sendo assim, essa informação serviu como um condicionante para explicar a interação ocorrida em sala de aula e as atitudes tomadas principalmente pelos alunos durante a realização das atividades de leitura e de escrita propostas nesse ambiente.

Pela observação da maneira como os alunos respondiam as atividades das quais eram conduzidas a participarem no contexto escolar, notou-se que, no evento I, os alunos revelaram uma série de comportamentos condizentes ao evento de letramento sucedido naquele espaço de aula.

Nesse evento, a professora procura responder juntamente com os alunos questões referentes a uma atividade do livro didático e, para esse fim, lança uso de uma estratégia (01) que desencadeia a realização de uma prática letrada, a da pesquisa de verbete, feita por meio do auxílio de um aparato tecnológico. Como destacado na subseção anterior *As condições de letramento dos alunos de Ensino Médio*, o aparelho digital celular é de uso corriqueiro pelos

alunos e mesmo sendo proibido a sua utilização na escola, durante as aulas, em determinadas situações as regras eram rompidas, a exemplo do evento descrito.

Nessa passagem inicial, ao buscarem obedecer ao comando da professora para a pesquisa da palavra, as alunas A1 e A2 demonstraram um conhecimento acerca da tarefa comunicativa que foi solicitada, no caso a de pesquisa de um determinado verbete. Logo, os atos de fala de A1 e A2, nas passagens 02 e 03, mostraram-se viáveis em relação aos meios de implementação disponíveis contextualmente, tanto em virtude do propósito da atividade de busca de significado de uma palavra, quanto dos conhecimentos de mundo compartilhados entre os participantes sobre esse tipo de atividade letrada (BORTONI-RICARDO, 2005).

Concluída esse comando da professora de pesquisa do verbete “conciso”, os alunos passaram a responder o questionamento levantado pela docente, como apresentado a seguir:

05 **P:** Então, a A3 lembrou, não é? Então a palavra conciso significa, o quê A3?

06 **A3:** Uma coisa resumida

07 **P:** Uma coisa resumida, simplificada, não é? Escrevam por favor letra a ... letra a ... você vai colocar conciso ... a A3 já disse ... a A2 tá ainda conferindo... vê aí A2? E a outra palavra? ... Bom senso, juízo

08 **A4:** Responsabilidade

09 **P:** com responsabilidade/ Hã? Então esse é o significado? ‘Uma expressão que resume’.../ Diga A2.

10 **A2:** “Resumi só o essencial ... com poucas palavras”

11 **P:** Pronto! Tá certo? resumido é como a A3 falou, e a outra palavra com isso significa com juízo, com responsabilidade, com senso, não é?

12 **A5:** Professora, pará de falar pra gente pode anotá!

No evento, observou-se também que quando questionados pela docente sobre determinada pergunta da atividade, os alunos procuravam manifestar suas respostas, o que era feito seja de forma contida ou de forma explícita para toda a sala. Ao expressarem as possíveis respostas para as questões da atividade, os alunos evidenciaram que essa ação letrada era realizada de duas maneiras já citadas, ou restritamente direcionada para a professora, ou externada em voz alta para que todos ouvissem.

No evento I, por exemplo, a aluna A3, uma das participantes da amostra do estudo, expôs primeiramente a resposta da questão somente para professora, que estava localizada espacialmente na sua frente, e esta reconhecendo a fala da aluna como adequada ao questionamento feito, acaba solicitando que sua resposta seja dita em voz alta, como visto nas passagens 05 e 06.

Além disso, no trecho transcrito ficou evidente nesse tipo de evento a realização de duas outras ações letradas, a saber, a da leitura em voz alta, como em (09 e 10); e a da cópia das respostas ditadas pela professora, e pelos colegas, no caderno ou no próprio livro didático, a fim de registrar a resposta apropriada a questão discutida pelos participantes da situação, o que é confirmado em (12) pela fala da aluna em tom alto.

Diante disso, partindo do entendimento de que a competência comunicativa compreende o uso aceitável das práticas da linguagem, fala e escrita, de acordo com a situação (BORTONI-RICARDO, 2004; KLEIMAN, 2002), de modo geral, tomando o evento ocorrido em situação de aula como objeto de análise, percebeu-se que os alunos participantes da interação descrita responderam de modo significativo as sequências de atividades de leitura e de escrita exigidas nesse evento. Isso ocorria principalmente em virtude dos alunos procurarem atender as normas vigentes naquela interação em sala de aula, por exemplo, quando manifestavam suas respostas oralmente (passagens 06 e 08), e quando monitoravam sua fala de acordo com o texto lido (na passagem 10).

O Evento II refere-se a uma sequência de atividade de leitura e interpretação de texto que ocorreu dentro de um evento comunicativo maior de ensino de Literatura. No período de coleta de dados, pelo acompanhamento das aulas da disciplina de Língua Portuguesa no universo escolar da pesquisa, constatou-se uma prevalência de aulas relativas ao eixo da Literatura, em razão sobretudo dessa disciplina ser priorizada em demasia pelo livro didático, como também em decorrência do projeto elaborado pela professora para aquele ano letivo de produção de coletâneas literárias.

Uma vez que o evento de letramento corresponde a uma atividade ou sequência de atividades em que um texto integra a interação entre os participantes, o que abrange a sua interpretação (HEATH, 1982), desse modo, o evento descrito a seguir serve como exemplo para a análise do modo como os alunos se portavam nesse tipo de situação ambientada num contexto formal como a escola, e como respondiam as normas e parâmetros daquele contexto de situação, demonstrando, assim, sua competência comunicativa em eventos letrados.

Em suma, o Evento II aconteceu em uma aula de Literatura que fora conduzida na presença da professora e dos alunos, e da pesquisadora em campo. Durante esse evento, a sala estava organizada de um modo específico, diferente do tradicional, com os alunos sentados em forma de círculo, e a professora disposta no centro da sala, em frente a uma mesa, no interior do círculo.

No dia desse evento, a professora iniciou a aula realizando primeiramente a chamada nominal dos alunos, por meio do comando “*Atenção para chamada*”. Dando continuidade, a

docente aproveitou o tempo disponível de aula para discutir com os alunos algumas questões, como os resultados da recuperação dos discentes no primeiro semestre, a prova bimestral implementada pela SEDUC, a reunião do conselho de classe da escola, etc.

Transcorrido todos esses acontecimentos iniciais, a professora solicitou a atenção dos alunos para o assunto a ser trabalhado em sala, no caso, o estudo do texto poético. No evento analisado, buscando introduzir o conteúdo em sala, a docente resolveu fazer uso do material didático, propondo, naquele momento, a leitura do poema presente na primeira página do livro referente àquele capítulo.

A partir disso, a situação que se sucedeu estava centrada na atividade didática de leitura e de interpretação desse poema, sem referência a nenhum exercício ou texto teórico que estavam presentes no livro. Adiante segue a transcrição do recorte do evento selecionado para a análise em questão.

Quadro 2: Evento de leitura e interpretação de texto

<b>EVENTO II</b>	
Ambiente ou Cena:	Durante a aula os alunos encontravam-se sentados em forma de círculo e a professora sentada em frente de sua mesa, com livro didático aberto na página indicada.
Participantes:	Professora e alunos de ambos os sexos, na faixa-etária entre 15 e 17 anos de idade.
Fins ou Propósito:	Ler e interpretar um texto poético a fim de iniciar a explicação de um novo conteúdo
Forma de mensagem:	Verbal (oral e escrita), não-verbal (gestos e expressões da face)
Tom:	Durante o evento, a professora e os alunos participantes da situação proferiram suas falas de modo que todos ouvissem.
Normas da interação:	A professora tem o monopólio da fala e, no momento de leitura, os alunos através de seu comando vão participando da interação. No momento de interpretação, há espaços para a manifestação dos alunos, ocorrendo seja espontaneamente, seja por solicitação da docente.
Gêneros:	Aula, poema, verbete.

Fonte: Elaborado pela autora

A professora inicia a leitura da primeira estrofe do poema “Minha desgraça” de Álvares de Azevedo presente no livro didático e pergunta aos alunos:  
 01 **P:** [...] “Não é andar de cotovelos rotos”. Roto, sabe o significado da palavra roto?  
 02 **A’S:** Não.  
 03 **P:** Grifa aí.  
 04 **A1:** O quê?  
 05 **P:** Vamos ir tirando logo as dúvidas.  
 06 **A3:** Eu posso pesquisar?  
 07 **P:** Roto significa gasto.

08 **A4:** O quê professora?

09 **P:** Roto significa gasto, desgastado, tá certo? “Eu sei o mundo é um lodaçal perdido [...]” (A professora continua a leitura de mais uma estrofe)

10 **A5:** *O que é lodaçal?*

11 **P:** Lodaçal é lodo. Aquela lama esverdeada, não é? ... Escorregadia. Coloque aí, a imagem que vai prevalecer é a da podridão do lodo, da do escorregadio do lodo também. “Minha desgraça é” / Olha continuando “Minha desgraça [...]”(a professora procede com a leitura da última estrofe)

12 **A7:** *Vintém*

13 **P:** Vintém é um dinheiro ... foi uma moeda brasileira, o vintém significa mais ou menos o que é o nosso centavos hoje né, o nosso centavo de algum tempo atrás.

No evento em questão, observou-se novamente que a interação entre os participantes estava sendo mediada pelo uso do livro didático, principal material impresso utilizado em sala com o fim de repasse de conhecimentos da disciplina. Tomando essa sequência como objeto de análise, notou-se que os alunos participantes da situação comunicativa corresponderam às normas de interação que regiam a atividade de leitura desenvolvida contextualmente.

Em relação à atividade de leitura, de modo específico, presenciou-se a ocorrência da leitura oral do texto pela professora e, em contrapartida, o acompanhamento dessa prática pelos alunos, o que era feito seja pela visualização no livro, seja pela escuta do que estava sendo dito em voz alta pela docente. A princípio, como solicitado, os discentes mantiveram-se atentos na leitura iniciada pela professora, mas no momento em que esta estabelece uma norma de interação e interpretação ao evento, como em (05), a partir de seu reconhecimento, alguns alunos buscaram realizar aquilo que fora determinado “*Vamos ir tirando logo as dúvidas*”.

Desse modo, constatou-se que os atos de fala “*O que é lodaçal?*” e “*Vintém?*” proferidos pelos alunos à medida que cada estrofe do poema era lida acabaram tornando-se adequados ao contexto de situação do evento. Diante do comando da professora, os alunos corresponderam à maneira de realizar aquela atividade de leitura e, por isso, passaram a perguntar sempre que tinham alguma dúvida a respeito de uma dada expressão presente no poema, como visto nas passagens 10 e 12.

Terminada essa parte do evento, o diálogo seguinte entre professora e aluno ocorreu com o intuito de construção de um entendimento sobre o poema, conforme destacado abaixo:

14 **P** [...] Certo ... Esse texto aqui, olhe só. Vamos ver a mensagem do texto. Nós já vimos vintém que seria uma moeda brasileira correspondente a centavo, aí ele diz que não tem nenhum vintém pra comprar uma vela, então qual é a mágoa do poeta?

15 **A5:** Pobreza

- 16 **A1:** Ser pobre (risos)  
 17 **P:** Ele tem raiva de ser poeta?  
 18 **A's:** Não  
 19 **P:** Quem mais? Ele também não se incomoda com o que A8?  
 20 **A8:** Professora é ... acho de não ter praticamente nada, de não ter um travesseiro duro, não ter um vintém pra comprar vela  
 21 **P:** Ele também é... ele também não se incomoda se o que ele fala vai ser ouvido, ele não se incomoda com isso, tá certo?  
 22 **A8:** É pelo que eu entendi ele gosta de uma donzela e ele é pobre e ela trata ele como se fosse um moleque ...ela não tá nem aí  
 23 **A9:** Eu acho que não  
 24 **P:** A sua interpretação A8 primeira, tá certo?... tá certíssima. O único problema dele ...aí ele diz “O mundo é um lodaçal perdido”.

Em referência ao trecho destacado, algumas considerações pertinentes à competência comunicativa demonstrada pelos alunos na situação de aula, em evento de leitura e interpretação de texto, podem ser feitas neste trabalho. A primeira refere-se ao fato de na prática escolar a leitura estar associada a uma capacidade de decodificação de palavras e decifração do sentido pronto do texto (MENDONÇA, 2006), como evidenciada pela professora em (14), quando diz “Vamos ver a mensagem do texto”.

No que diz respeito ao segundo aspecto a ser salientado, correspondente ao processo compreensivo dos alunos, notou-se que as respostas emitidas por eles foram viáveis a situação na qual se encontravam, uma vez que tinham apoio contextual na própria interação estabelecida entre os interagentes do evento. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), “o apoio do contexto situacional em que se encaixa a comunicação é, sem dúvida, um dos recursos mais poderosos à disposição do falante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 63).

Logo, diante da interação estabelecida entre professora e alunos, os atos de fala proferidos pelos discentes como resposta a questão levantada pela professora “Qual a mágoa do poeta?” estavam relacionados contextualmente à ação de leitura do poema feita anteriormente. Quando as alunas afirmaram nos turnos 15 e 16, respectivamente “Pobreza” e “Ser pobre”, estas demonstraram compartilhar não só da mesma pressuposição pragmática sobre o mundo, mas também da habilidade em selecionar o que podia ser dito naquele momento.

De modo geral, conclui-se, a partir da análise do evento, que as respostas dadas pelos alunos aos questionamentos da docente foram contextualizadas, visto que eram as possíveis respostas que estes poderiam dar em função da situação (KLEIMAN, 2006). A aluna A8, por exemplo, mesmo ignorando a pergunta feita pela docente, em (19), emitiu sua compreensão pelo texto utilizando de uma linguagem formal, amparada no material lido, *Professora é ...*

*acho de não ter praticamente nada, de não ter um travesseiro duro, não ter um vintém pra comprar vela.*

Quando essa mesma aluna toma o turno da fala mais adiante, trazendo um ponto de vista mais pessoal, mudando até mesmo o estilo da linguagem, como na passagem (22) *É pelo que eu entendi ele gosta de uma donzela e ele é pobre e ela trata ele como se fosse um moleque...ela não tá nem aí*, compreendeu-se que o ato de fala não foi considerado pela professora como apropriado ao assunto discutido, tanto que selecionou a primeira resposta da estudante como aquela mais relacionada a mensagem do texto.

Tomando o evento como objeto de análise, percebeu-se que os alunos participantes da interação descrita responderam de modo significativo as sequências de atividades de leitura e de interpretação exigidas nesse evento. Isso ocorria principalmente em virtude do conhecimento dos alunos sobre a prática docente ali desenvolvida, e do reconhecimento de que as atividades feitas nesse contexto eram mediadas pela profissional.

O evento III ocorreu em uma das aulas destinadas a realização de Oficinas na disciplina de Língua Portuguesa, o que era determinado a acontecer em 2h/a da carga horária semanal da disciplina. No período de coleta de dados, no entanto, verificou-se que apesar de ser reservado um horário para o cumprimento de oficinas de produção textual, a professora utilizava-o geralmente para ministrar aulas expositivas referentes aos conteúdos trabalhados em sala, de gramática e/ou de literatura.

Na pesquisa de campo, a observação-participante em uma atividade de produção textual dos alunos em sala ocorreu somente quando a professora propôs a elaboração de uma poesia de cordel aos alunos e utilizou o horário das oficinas para essa prática. Assim, tendo em vista o acompanhamento pela pesquisadora dessa proposta de atividade e a observação de seus resultados no que tange a competência comunicativa dos alunos, o evento foi considerado bastante pertinente para ser explorado no estudo.

A motivação para a produção de cordéis pelos alunos deu-se em decorrência de alguns fatores, entre os quais o projeto escolar intitulado “Arte na escola” que viria a ser realizado no mês de novembro de 2016. Em vista disso, tomando conhecimento de que os alunos teriam que apresentar alguma manifestação artística naquele domínio educativo, a professora resolveu utilizar as coletâneas literárias que os discentes haviam feito anteriormente e também os textos resultantes da proposta de literatura de cordel para, na data marcada para o projeto, desenvolver uma exposição de todas essas produções.

A professora, então, destinou as aulas reservadas às oficinas de língua portuguesa para que os alunos produzissem seus textos em formato de cordel em sala. Essa decisão foi tomada

com a finalidade de acompanhar e orientar os alunos em suas produções textuais. Nessas situações de aula, a docente solicitava que os alunos se organizassem no ambiente de sala conforme o modo estipulado para a produção, individualmente, ou em dupla, ou em grupo de no máximo três componentes. Uma vez decidida essa forma de organização espacial da sala, a professora circulava nesse espaço de maneira a atender todos os alunos.

A seguir são apresentadas algumas fotografias que ilustram o evento descrito.

Figura 8: Alunos produzindo cordel em sala



Fonte: Pesquisa direta (2016)

Figura 9: Produções de cordéis dos alunos



Fonte: Pesquisa direta 2016

Figura 10: Produções expostas no projeto escolar



Fonte: Pesquisa direta 2016

Com relação a esse exemplo particularmente, decidiu-se analisar o evento como todo, a fim de evidenciar o modo como os alunos correspondiam aquele contexto de situação, perante a atividade de escrita proposta em sala. Na situação descrita aqui especificamente, o evento de produção textual foi desenvolvido com o conhecimento de todos de que aquela aula se destinaria a elaboração do cordel, sendo assim, os alunos já se posicionavam conforme estabelecido e abriam seus cadernos para continuarem as suas produções.

Como os alunos não haviam produzido antes um texto em formato de cordel, a professora inicialmente orientou a escrita de um texto em prosa e sua passagem posteriormente para um texto em verso. No tocante a essa indicação, uma aluna queixou-se publicamente à professora, revelando que essa era sua maior dificuldade: *“Professora, eu tô com a mesma dificuldade, não tô conseguindo colocar em versos não”*(AL5, 15 anos).

Notou-se, logo, que a passagem do texto em prosa para o texto em verso era uma das maiores dificuldades dos alunos, e a professora tinha que em toda a oportunidade estimulá-los, para mostrar que não era uma atividade difícil. Depois do recorte citado, por exemplo, a professora recebeu em sua mão o caderno de uma aluna e, diante da queixa que ouvira anteriormente, pediu para ler para toda turma, sendo concedida essa ação pela estudante. Então, a professora falou:

**P:** Olha aqui o da ..o da AL6..Ela começou o texto dela da seguinte forma “A história começou em um dia diferente, com um pequeno e simples acidente (...) Ninguém pode prever, não quero acreditar, quem iria saber que não iam mais voltar” ...Então, vejam que é ..ela deu um grande passo aqui. Ela contou uma história primeiro, não é AL6? E ela tá distribuindo isso em versos... e ela já vi aqui uma coisa bastante interessante...o que ela tá fazendo aqui? Eu não sei ainda oh AL6 se você aqui prestou atenção na métrica, né? (A aluna faz um sinal negativo com a cabeça)... É claro que eu não vou fazer muita exigência mais no caso da estrofe sim, se você fizer com quadra então você vai primeiro quatro, depois quatro, e assim por diante.. e ela continuou (a professora prossegue a leitura do texto da aluna).

Durante a aula, a professora procurava orientar a todos, ainda que não fosse possível reservar muita atenção para cada um. Os alunos chamavam, ou se dirigiam à professora, com a intenção de que seus textos fossem lidos e, conseqüentemente, melhorados a partir das observações levantadas pela profissional. De modo geral, a docente destacava alguns aspectos gramaticais como acentuação, pontuação, concordância, etc, mas tinha uma preocupação maior em tecer orientações quanto à composição do cordel, como demonstra o recorte a seguir proferido após a leitura do texto da aluna:

**P:** Então, vocês viram que não é difícil. Ela tá contando a história de um acidente que vitimou dois amigos, não é? Então, qual a dificuldade que isso

aqui tem, é só pegar e contar uma história, conte uma história e depois coloca isso em verso, tá certo? Você tá vendo aí que não é uma coisa difícil. Foi difícil AL6?

**AL6:** Não.

Nesse evento, e em todos os outros que foram realizados oficinas em sala, sucedia uma interação entre os alunos e a professora, ou até mesmo entre os próprios alunos que recorriam uns aos outros para ajudarem em alguma ideia, alguma construção de estrofe, alguma rima entre versos que precisava ser completada, etc. Nesses momentos, os alunos esqueciam que estavam em aula e, muitas vezes, conversavam e discutiam de modo que a professora era obrigada a pedir silêncio.

No que concerne à produção dos alunos, neste estudo são feitas algumas observações acerca do desempenho competente da atividade didática de produção textual proposta em sala. O fato dos alunos terem conhecimento de que era uma atividade obrigatória, que valeria ponto para a última prova do semestre, foi à motivação principal para que todos fizessem a narrativa poética escrita em sala.

No geral, os alunos não tinham uma familiaridade com a atividade didática desenvolvida em sala, já que não haviam produzido antes esse tipo de texto, por isso, algumas manifestações públicas no tocante às dificuldades com a escrita do cordel eram feitas durante o evento. Desse modo, a atividade de escrita de texto de cordel exigia um esforço cognitivo maior dos alunos, pois para a sua execução precisavam fazer uso de conhecimentos sobre regras linguísticas, sobre o próprio gênero cordel, sobre fatos da realidade temática que abordavam, entre outros.

Outro fato pertinente compreende as estratégias utilizadas pelos alunos para realizar essa atividade. Como a temática do cordel era livre, observou-se que, nessa proposta de atividade, os alunos recorreram a fatos da realidade em que estavam inseridos com vistas a facilitar a produção de seus textos. Além disso, com relação ao processo de escrita, mais especificamente, os alunos estavam atentos a questões de ortografia, acentuação, concordância e outros, não apenas por ser apontado pela professora durante a leitura do texto, mas em virtude de ser uma atividade realizada no domínio escolar e que exige um maior monitoramento linguístico.

Portanto, a partir dos eventos de letramento descritos, avaliou-se que, considerando a noção de competência comunicativa adotada no estudo, os alunos de ensino médio se portavam de acordo com as normas e os parâmetros estabelecidos para essas ocasiões específicas estruturadas pela utilização de algum material escrito em sala de aula. O fato de os alunos já terem uma familiaridade com os eventos de letramento escolar e a forma como era

conduzida pela docente contribuía para a demonstração desse conhecimento de como agir em atividades de leitura e de escrita (e de fala) em consonância com as especificidades da situação.

A seção seguinte objetiva discutir de que forma as atividades propostas em sala, centradas nas práticas da leitura e da escrita (e da fala), em aula de língua portuguesa, contribuem (ou não) para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos de Ensino Médio, a fim de desempenharem de modo adequado em situações diversas de letramento social.

#### **4.3 O Ensino de Língua Materna e a Ampliação da Competência Comunicativa dos Alunos de Ensino Médio: Uma Conclusão**

Esta seção visa trazer algumas ponderações acerca da contribuição das práticas escolares de letramento ocorridas principalmente no ensino de língua materna para a ampliação da competência comunicativa, escrita e/ou oral, dos alunos de Ensino Médio, a partir do que foi observado no cenário de pesquisa. Afinal, as atividades didáticas de leitura e de escrita desenvolvidas em eventos de ensino de língua, de diferentes eixos (gramática, literatura e produção textual), são feitas com essa finalidade?

O foco dado ao ensino de língua portuguesa neste estudo deve-se ao fato de se considerar que esse ensino tem um papel fundamental no que diz respeito à necessidade da escola de proporcionar ao aluno *condições para o letramento*, ou seja, para o desenvolvimento das habilidades de uso das práticas da leitura e da escrita (e da fala) não só nesse contexto, mas principalmente fora dela (BAGNO, 2002).

Como constatado na seção anterior, os alunos possuem uma competência para agir em eventos e atividades de letramento escolar, uma vez que estão familiarizados com esse tipo de prática social de letramento. No entanto, é perceptível também que esses se envolvem em outros domínios de vida, como o familiar, o religioso, o midiático, o digital, entre outros, com eventos específicos de letramento, que também requerem o uso linguístico contextualmente.

Em virtude da complexidade que é a apropriação de conhecimentos por parte do indivíduo, seria válido se a escola, considerada principal agência de letramento e domínio bastante presente na vida dos alunos, direcionasse seu olhar para as práticas sociais do cotidiano, aquelas realizadas em outros contextos de vida desses aprendizes. Quanto a isso, Cunha (2014) adverte que

Inserir a agência escolar em um contexto coletivo de práticas de letramento (conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação) seria promover, pela escola, a valorização de outras agências e eventos de letramentos cotidianos dos sujeitos (a exemplo do letramento familiar, religioso, comunitário, tecnológico, etc), que afetam além das questões sociais e culturais, a memória coletiva, a autoimagem, a participação político-econômica e o repertório cultural dos sujeitos (CUNHA, 2014, p. 40).

No âmbito da escola, foi atribuída ao ensino de língua portuguesa a responsabilidade pela ampliação da competência comunicativa dos alunos, o que significa dizer que os procedimentos de ensino sistemáticos dessa instituição têm como objetivo desenvolver a capacidade do aluno de interagir em diferentes eventos comunicativos (de letramento e/ou de oralidade) em que este possa participar socialmente (MATENCIO, 2004).

Através de uma pesquisa de campo no contexto de uma escola da rede pública de ensino de um bairro da capital de Teresina-PI, em que foram acompanhados eventos de aulas de língua portuguesa que aconteciam em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, antecipadamente, como resposta a questão levantada no início desta seção, afirma-se que, no que concerne a realidade investigada, as atividades didáticas de leitura e de escrita propostas nos eventos de aula e que constituem práticas de letramento legitimadas naquele contexto escolar não eram empreendidas com o propósito de atender esse objetivo de ampliação da competência comunicativa dos alunos, tal como mencionado no parágrafo anterior.

Diante dessa evidência, avalia-se que as atividades didáticas de letramento escolar praticadas em aula de Língua Portuguesa, como parte do universo da pesquisa cujos dados subsidiaram esta dissertação, contribuem para a aprendizagem e desenvolvimento, sobretudo, de um nível de competência, a competência linguística ou gramatical. Considerando o uso da linguagem socialmente em situações comunicativas, sabe-se que o conhecimento linguístico compreende apenas um nível de saber, fundamental, mas não único (HYMES, 1972; SAVILLE-TROIKE, 1982; KLEIMAN, 2002).

Na escola investigada, e mais diretamente na sala de aula da turma de educação média selecionada para o trabalho de observação-participante, as práticas escolares diretas ao ensino de língua portuguesa ainda são realizadas com base numa perspectiva tradicional, em que atividades didáticas envolvendo a leitura e a escrita se encontram alicerçadas no uso do livro didático, principal instrumento adotado pela docente para a condução do processo de ensino-aprendizagem em sala.

A validação dessa afirmativa ganha respaldo na própria análise feita sobre o ensino de língua portuguesa em turma de 1º ano do Ensino Médio, no universo deste estudo, nos

diferentes eixos abrangentes: o ensino de gramática, o ensino de literatura e o ensino de produção textual.

Tendo como base o ano referente a esta etapa de escolarização, 1º ano de Ensino médio, é reconhecível que o âmbito do ensino de gramática aborda a análise fonética e morfossintática de palavras e expressões, o que significa que a “palavra” compreende o objeto de estudo (MENDONÇA, 2006). Para não ficar somente no campo da divagação é apresentado nesta seção um exemplo acompanhado em sala de aula. Trata-se de uma situação de sala de aula, de ensino de gramática, em que a professora como de costume fez uso do livro didático.

Nessa aula a docente deu continuidade à explicação do conteúdo “Classificação de fonemas” e, para isso, estabeleceu a leitura de um pequeno texto introdutório sobre o assunto presente no livro didático. A partir da leitura, a professora decidiu discutir em sala o significado do vocábulo “sebo” com o propósito de construção do sentido do texto. Percebendo que os alunos não manifestaram conhecer o significado relativo a “lojas de livros usados”, a professora solicitou a pesquisa da palavra pelo celular. A passagem a seguir ilustra o que aconteceu durante esse evento:

**P:** Nós vamos fazer o seguinte já que vocês gostam tanto de celular pegue o celular e olhe a palavra sebo [...] Quem tá com a internet aí? (Uma aluna se manifesta e realiza a pesquisa por meio da tecnologia do celular. Assim que encontra se levanta e vai até a mesa da professora)

**P:** Olha aí... acabei de descobrir que eu sou sebo...

**A:** Todo mundo tem sebo...

**P:** Sebo é a pessoa obesa...[...] Olha, eu também acabei de descobrir que aqui tem um monte de sebo e sebosas também...olha aqui “ato de namorar”

**A’S:** Hummm

**P:** O quê mais? ...aqui também...olha outra definição...tem um monte..não, aqui tem pouco...aqui é bem pouquinho aqui.. “pessoa enjoada, antipática, atrevida”, mas o que nos interessa é esse bem aqui... definição seis ...aqui no livraria ..lê esse aí

**A:** “Livraria onde se compra e vende livros usados”

**P:** [...] Certo, então, sebo é uma livraria de livro usado [...] só aí nós ficamos no sexto significado mais tem muito mais né? Bem vamos continuar [...]

Essa situação ocorrida em um evento de aula de Língua Portuguesa, de ensino de gramática, é representativa de uma preocupação por parte da docente em ampliar o vocabulário dos alunos, fazendo-os (re)conhecerem os significados das palavras. O conhecimento linguístico revela-se fundamental para o uso linguístico situacionalmente, visto que é impossível interagir uns com os outros sem o domínio da gramática de uma língua. Entretanto, tomando esse episódio como exemplo, nota-se que poderia ser explorado em sala

outros aspectos, como a compreensão do uso desses diferentes significados em diferentes situações, ou poderia também ser discutida a prática social por trás daquele vocábulo, no caso, a da compra de livros usados seja pela internet ou outro meio.

No que diz respeito ao ensino de literatura, é sabido que sua introdução no contexto das práticas de ensino de língua materna se dá especialmente na modalidade do Ensino Médio. No tocante a esse eixo disciplinar, outra evidência levantada no universo escolar da pesquisa foi a de que as atividades didáticas propostas no domínio da escola, e em aula de língua materna, contribuem para a apreensão de habilidades de leitura e de produção escrita relativas a um tipo de texto específico, o texto literário, mais voltado nessa etapa de escolarização para a tradição clássica (MARTINS, 2006).

Como o ensino de literatura estava centrado nos conteúdos referentes aos períodos literários, tais como Trovadorismo, Classicismo, Barroco etc., em sala de aula, a docente elaborou uma proposta didática com a finalidade de que os alunos aprendessem esses ensinamentos, tratando-se, mais precisamente, da produção de coletâneas literárias já comentadas no trabalho.

Figura 11: Coletâneas produzidas pelos alunos de Ensino Médio



Cantigas Trovadorescas



Poesias através do tempo



Literatura de cordel

Fonte: Pesquisa direta (2016)

Sinteticamente, na primeira coleção, intitulada *Cantigas trovadorescas*, reunião de textos voltados para as tipologias de cantigas amorosas, cantigas de amor e de amigo, a professora priorizou atividades de “tradução” de cantigas em galego-português e de pesquisa e seleção de cantigas como tear, barcarola, alvorada e pastorela. Na segunda coleção, denominada *Poesias através do tempo*, a docente propôs a seleção de diferentes tipos de poesias, como soneto, balada, vilancete, rondor e o haikai, estando, nesse caso, o trabalho voltado para o reconhecimento da estrutura de cada uma dessas poesias a serem pesquisadas e

copiladas pelos alunos em um livreto. Já a última coleção, a de *Poesia de cordel*, a docente buscou desenvolver uma produção textual feita de autoria dos alunos.

No que se refere a essa atividade de produção de diferentes coletâneas e sua exposição no projeto escolar executado anualmente nesse domínio, foram apreendidos, através de seus relatos, as concepções dos próprios alunos quanto à realização dessa proposta. Segue abaixo alguns desses relatos:

(1) Foi boa a ideia porque tipo ... eu não sabia muito é::: como::: estrutura de cordel, de poema, entendeu? Aprendi a rimar..porque como eu tava fazendo o cordel era sobre a dificuldade de fazer cordel, entendeu? Porque eu não sabia rimar direito aí eu fui pegando as palavras aí fui fazendo, entendeu?...(AL1).

(2) A experiência foi boa... uma coisa nova...sair daquela monotonia. E a gente aprendeu muito né? (AL6).

(3) Acho que isso só ampliou nossos conhecimentos...só ampliou porque foi uma forma diferente da gente aprender pra não ficar aquela coisa só teoria ... foi uma prática (AL7).

No âmbito do ensino de gramática e de literatura, alguns pontos evidenciados na pesquisa merecem ser discutidos nesta seção. O primeiro ponto diz respeito ao principal instrumento utilizado em sala, o livro didático de língua portuguesa.

Na escola, esse material acaba tendo papel fundamental na formação de leitores, mesmo que fora desse domínio não seja atribuído o mesmo valor para os alunos. A problemática de o livro didático ser tomado como única fonte de leitura está na simples evidência de que outros materiais textuais (textos e/ou gêneros) precisam ser inseridos nesse contexto, caso se queira desempenhar um trabalho voltado para o uso linguístico socialmente.

Além disso, há que se atentar para o fato de que esse instrumento didático dá uma grande relevância para conteúdos de literatura, assim como preza por um uso de textos de uma literatura consagrada, que os alunos têm contato somente na escola porque fora dela se interessam pelo que afirmam dizer de uma literatura “moderninha”, e ainda por textos multimodais, que carregam consigo a linguagem verbal, a imagética, etc., por exemplo, histórias em quadrinho, mangás, entre outros.

A leitura literária realizada no âmbito das práticas escolares por meio do intermédio do livro didático também poderia ser mais produtiva a fim de desenvolver a competência

comunicativa dos alunos para com os seus engajamentos em eventos de escrita, e de fala, de diferentes domínios de vida.

Isso poderia ser possível, por exemplo, se a literatura fosse concebida como uma manifestação artística e cultural que está articulada a motivações políticas, históricas, ideológicas, sociais, culturais, e outras, ligadas a realidade (MARTINS, 2006). Desse modo, uma obra literária não estaria sendo objeto de estudo somente para se adquirir um saber sobre ela, mas porque é um produto cultural da sociedade, que fora construído por influência de diversos fatores e que pode estar relacionada à realidade que cerca seus leitores.

No que tange ao ensino de produção textual, destaca-se a necessidade da ampliação do universo textual dos alunos. Numa sociedade letrada, os indivíduos estão expostos a diversas situações de uso da leitura e da escrita, e da fala, na sua interação social, e precisam, por isso, utilizar e compreender textos de gêneros variados que circulam socialmente, nos contextos em que convivem.

Nesse sentido, seria fundamental que as atividades didáticas propostas em sala de aula, nos eventos de letramento escolar, apontassem para a diversidade de práticas sociais de leitura e de produção textual em gêneros diversos que fazem parte da realidade cotidiana dos alunos nos variados domínios de vida, na família, na igreja, na mídia, etc. (ROJO, 2009; BUNZEN, 2006). Como afirma Kleiman (2005), “(...) quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real” (KLEIMAN, 2005, p.23).

O papel do professor nessa ampliação da competência letrada dos alunos deve ser ressaltado, visto que no domínio da educação e, em especial, no ambiente de sala de aula, este se encarrega pelo acesso ao conhecimento, o que depende dos objetivos educacionais vigentes na instituição escolar. Conclui-se, portanto, que não é, muitas vezes, meta da escola e nem do trabalho docente contribuir com essa ampliação da competência comunicativa dos alunos, no sentido de criar situações e estratégias diversas como um aprendizado de como usar a linguagem, oral e/ou escrita, mediante as exigências da situação e das normas sociais e culturais que regem a interação comunicativa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo que objetivou verificar a competência comunicativa letrada de alunos de 1º ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública de Teresina-PI, alguns resultados significativos no tocante à relação entre letramento, competência comunicativa e ensino de língua materna foram apreendidos ao final da pesquisa científica realizada nesse cenário de investigação.

Por meio deste trabalho, compreendeu-se não só como regularmente o ensino de língua portuguesa vem sendo estruturado no nível médio da educação básica, mas também como a aplicabilidade desse ensino precisa ser revista mudando seu foco nos conteúdos de tradição gramatical e literária, concentrando-se cada vez mais no (re)conhecimento da realidade múltipla, variável, e heterogênea da língua e de suas práticas orais e escritas (BAGNO, 2002).

Considerando a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, e o público que atende, logo, a necessidade dessa renovação acaba sendo imprescindível, visto que a esses alunos é exigida a apropriação de uma gama de conhecimentos oferecidos pela escola que vão lhes possibilitar terem melhores condições de vida, o que consensualmente na sociedade só pode ser alcançado com o ingresso nas universidades e/ou no mercado de trabalho.

Selecionando como participantes principais alunos da primeira série de Ensino Médio, este estudo procurou saber como se caracterizavam as condições de letramento desses alunos, ou seja, as condições em que a leitura e a escrita como práticas sociais eram realizadas dentro e fora da escola por eles.

Assim, tomando como parâmetro uma amostra de oito alunos de 1º ano de Ensino Médio, apresentou-se em linhas gerais o perfil sociocultural e educacional desses discentes. Além disso, descreveu-se a rotina diária desses sujeitos, ao se mapear os domínios de atividades que eram comuns a todos, e se identificar os eventos de letramento mais recorrentes em que os alunos se envolviam socialmente, a partir dos domínios em que estavam inscritos.

Quanto ao primeiro aspecto, a pesquisa revelou que os alunos de Ensino Médio investigados apresentaram um perfil social, familiar e educacional comum, jovens entre a faixa etária de 15 a 17 anos, de ambos os sexos, que ainda se encontravam morando com os pais, solteiros, de mesma classe socioeconômica e com gostos pessoais muito semelhantes.

No que diz respeito ao segundo aspecto, o estudo evidenciou que os alunos, sujeitos letrados de uma comunidade sociocultural, relacionavam-se comumente com os seguintes

domínios de atividade: o domínio do lar (o domínio doméstico e o domínio do lazer), o domínio da religião (ou religioso) e o domínio da educação (ou escolar).

Grosso modo, em cada um desses domínios, os alunos de Ensino Médio envolviam-se em eventos de letramento específicos do contexto em que estavam inseridos, realizando atividades de leitura e de escrita variadas, tais como a produção de listas de compras com o auxílio de algum familiar, a leitura de sites de entretenimento, a anotação de frases, pensamentos, poemas em diários pessoais, a escrita de mensagens instantâneas por meio de aplicativos, a leitura da bíblia nos encontros de células, etc.

No que tange ao domínio da educação, notou-se que os alunos legitimavam o valor atribuído pela sociedade a essa instituição social, visto que, em suas concepções, a escola viria a proporcionar uma melhor qualidade de vida. Nesse sentido, observa-se ainda na sociedade uma visão do modelo autônomo de letramento, no momento em que é associada à instituição escolar e ao seu ensino de leitura e de escrita uma consequência positiva de ascensão social (KLEIMAN, 1995; MOLLICA, 2014).

Essa valorização conferida pelos alunos ao processo de ensino-aprendizagem realizado na escola pode até mesmo justificar o interesse desses em participarem dos eventos de letramento realizados nesse contexto social e, em especial, em sala de aula. No domínio escolar, portanto, verificou-se que os eventos e as atividades de leitura e de escrita mais recorrentes em sala de aula, em aula de língua portuguesa, eram realizados com o fim de aprendizagem pelos alunos, contemplando, nesse caso, situações típicas de correção de tarefas do livro didático, de leitura e interpretação de textos, de produção de texto individualizado ou coletivo, de cópias de matérias, textos e exercícios do quadro acrílico, dentre outros.

No estudo, objetivando relacionar a maneira como os alunos se portavam nos eventos de letramento, mediante a realização das atividades de leitura e de escrita em sala de aula, foram tomados como exemplos três eventos recorrentes em sala de aula de língua portuguesa, a saber, o de resolução de exercício, o de leitura e de interpretação de texto e o de produção de texto.

Sendo assim, de posse da concepção de competência comunicativa como “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” (KLEIMAN, 2002, p.25), avaliou-se, ao final da análise dos eventos de letramento selecionados neste estudo, que os alunos de ensino médio buscavam se portar de acordo com as normas e os parâmetros estabelecidos para esses eventos específicos estruturados pela utilização de algum material escrito em sala de aula. A familiaridade com os eventos de

letramento escolar mostrou ser o condicionante principal para a demonstração desse conhecimento de como agir em atividades de leitura e de escrita (e de fala) em consonância com as especificidades da situação.

No entanto, ao considerar a contribuição das práticas escolares de letramento ocorridas principalmente no ensino de língua materna para a ampliação da competência comunicativa, escrita e/ou oral, dos alunos de Ensino Médio, percebeu-se que, no que concerne essa realidade investigada, as atividades didáticas de leitura e de escrita propostas nos eventos de aula e que constituem práticas de letramento legitimadas naquele contexto escolar não eram desenvolvidas com essa finalidade.

Em vista disso, as práticas escolares de letramento ainda não integram a diversidade de práticas sociais de leitura e de produção textuais em gêneros diversos que fazem parte da realidade cotidiana dos alunos nos diversos domínios de vida, da família, da igreja, da mídia, da artística, etc. Desse modo, ao desconsiderar as experiências socioculturais e linguísticas dos alunos fora desse domínio, o professor, principal agente de letramento nesse contexto educacional, não poderá criar condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, a fim de desempenhar-se bem, de forma adequada e segura, nas mais diversas situações em que interage (BORTONI-RICARDO, 2004).

Portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa dos usuários da língua, ou seja, o de sua capacidade para agir em diferentes eventos de letramento e/ou de oralidade, só terá algum resultado se a escola, o agente professor, e as atividades e eventos de letramento desse contexto reconhecerem os sujeitos que atendem e considerarem as múltiplas situações de interação social em que estes participam como sujeitos inseridos em uma sociedade letrada.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam, CASTRO, Mary G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Massachusetts: Blackwell, 1994.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary e IVANIC, Roz (ends.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London and New York: Routledge, 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação**. SP: Parábola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 9.394/ 1996**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CAJAL, Irene. B. A interação na sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria I. P., Assis-Peterson, Ana A. (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Sucessor, 1975.

COSTA, Catarina de Sena S. M. da Costa. Variação Linguística e Interdisciplinaridade: uma nova abordagem da Linguagem e da Educação. In: LIMA, Ma. Auxiliadora F., ALVES FILHO, Francisco, CARVALHO, Ma. Do Socorro F. de (Org.) **Olhos Espraiados: linguagem e literatura ao sol**. Teresina: Ed. Do autor, 2008.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Letramento: uma forma de exclusão social. In: LIMA, Ma. Auxiliadora F., ALVES FILHO, Francisco, COSTA, Catarina de Sena S. M. da, (Org.) **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.

\_\_\_\_\_. **Variação/diversidade linguística, oralidade e letramento: escolar e comunidade**. Teresina: EDUFPI, 2014.

COSTA, Sérgio Ribeiro. **Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. **Letramento escolar e cotidiano: análise de experiências sobre praticas de letramento à luz da crítica cultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic description. In: AMMON, U; DITTMAR, N; MATTHIER, K (Eds.). **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, 1988.

FRITZEN, Maristela Pereira, LUCENA, Maria Inês P. **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau: Edifurb, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GUMPERZ, John. J., Hymes, Dell. **Directions in sociolinguistics**. Holt, Rinehart and Winston, INC, USA, 1972.

HEATH, Shirley B. Protean shapes in literacy events. In: D. TANNEN (ed.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Nova Jersey: Ablex, Norwood, 1982.

HEATH, Shirley B. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, S. (orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.

\_\_\_\_\_. Models of the interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John. J., Hymes, Dell. **Directions in sociolinguistics**. Holt, Rinehart and Winston, INC, USA, 1972.

JURADO, Shirley, ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. SP: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Oralidade letrada e competência comunicativa**: implicações para a construção da escrita em sala de aula. Scripta, Belo Horizonte, v.6, n. 11, p. 23-38, 2002.

\_\_\_\_\_. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/ILEL, Unicamp. Ministério da Educação (2005).

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **Os usos cotidianos de escrita e as implicações educacionais**: uma etnografia. Teresina: EDUFPI, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, 2006.

\_\_\_\_\_. Os comandos para o letramento escolar em uma sala de primeira série do ensino fundamental. In: LIMA, Ma. Auxiliadora F., ALVES FILHO, Francisco, COSTA, Catarina de Sena S. M. da, (Org.) **Reflexões linguísticas e literárias aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.

\_\_\_\_\_. Usos e concepções da escrita numa comunidade. In: LIMA, Ma. Auxiliadora F., COSTA, Catarina de Sena S. M. da, (Org.). **As trilhas da linguagem**: pesquisa e ensino. Teresina: Editora da UFPI, 2011.

MAGALHÃES NETO, Pedro Rodrigues. **Eventos de letramento em situação carcerária**. Tese (Doutorado em Letras). UFPE/UFPI/UESPI, Recife, 2013.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, A.R. e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Letramento, competência comunicativa e representação da escrita**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.13, n. 21, 2004.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio, MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely F., GOMES, Romeu, MINAYO, Maria Cecília de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLLICA, Maria Cecilia. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLSON, David. From utterance to text: the bias of language in speech and writing. Harvard Education Review. Vol. 47, 1977.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita** –a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998 [1982].

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultix, 2006.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Boston: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade**. Revista ANPOLL, n.11, p.235-262, jul/dez. 2001.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The ethnography of communication: an introduction**. Oxford: Basil Blackwell, 1982.

SECRETARIA MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO. **Teresina em Bairros**. Teresina: SEMPLAN, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5(2.)Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2001.

**ANEXOS**

## **ANEXO A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS ALUNOS**

1. O que você acha da escola? O que você avalia como pontos positivos e como pontos negativos da instituição na qual estuda?
2. Desde quando você estuda na escola? O que motivou seu ingresso nessa instituição de ensino?
3. O que você acha das aulas de Língua Portuguesa?
4. Em sua opinião, o que poderia ser melhorado nas aulas de língua portuguesa?
5. Como a professora coordena as aulas de língua portuguesa?
6. Quais as atividades a professora realiza nas aulas de língua portuguesa?
7. Como é sua relação com a professora de português?
8. Que atividades realizadas em sala você mais participa?
9. A escola conta com uma biblioteca. Você tem o costume de frequentar esse espaço? Que tipos de livros você tem mais interesse em ler?
10. Por que você acha que a escola é importante na sua vida?
11. O que você acha do bairro em que você mora? Quais são os pontos positivos e os pontos negativos em residir no bairro?
12. O que você geralmente faz fora da escola? Que atividades envolvendo a leitura e a escrita você realiza no seu dia-a-dia?
13. Você acha que os conhecimentos adquiridos na escola são utilizados de alguma forma no seu cotidiano? E ao contrário, isso também ocorre? Como?

