

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

***PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
DESCRITIVO***

2002

i

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

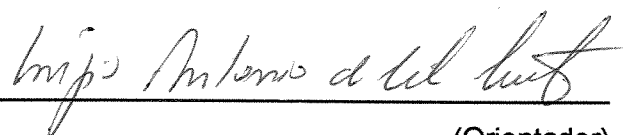
***PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS
DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO
DESCRITIVO***

Eliane Porto Di Nucci

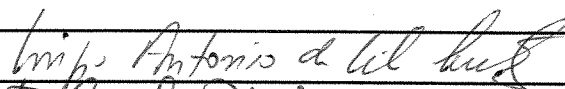
Orientador: Sérgio Antônio da Silva Leite

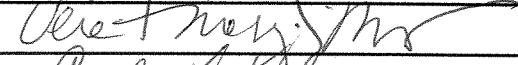
Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida
por Eliane Porto Di Nucci e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 01/07/2002.

Assinatura: 
(Orientador)

Comissão Julgadora:








2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL iii

UNIDADE BC
Nº CHAMADA TTUNICAMP
D619p
V EX
TOMBO BC/ 51218
PROC 16.837/02
C DX
PREÇO R\$ 11,00
DATA 23/10/02
Nº CPD

CM00175013-3

BIBID - 265205

**Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

D64p Di Nucci, Eliane Porto.
D619p Práticas de letramento de alunos do Ensino Médio : um estudo descritivo /
Eliane Porto Di Nucci. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Sérgio Antônio da Silva Leite.
Tese (doutorado) -- Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Escrita. 2. Leitura. 3. Comunicação oral. 4. Ensino de segundo grau.
I. Leite, Sérgio Antônio da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

02-091-BFE

DEDICATÓRIA

*"Novamente a caminho! A estrada não terminou. Apenas mais um dia se foi. Algumas curvas ficaram para trás, mas muitas outras estão pela frente, cheias de mistérios e promessas ...
Novamente a caminho! Os desafios continuam difíceis e nos tentando... Amanhã, enriquecidos pela experiência que tivemos, nossa resposta será mais plena e frutuosa ... Novamente a caminho!
Enamoradamente sem bocejos! Novamente a caminho! De coração aberto! " (Khalil Gibran)*

Dedico o fruto de todo meu esforço a todos que caminharam comigo durante esses anos ... Uma caminhada difícil, mas que foi realizada com muita paciência e sabedoria. Hoje, olho o futuro e sinto que estou novamente a caminho ...

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, meu orientador que, através de suas orientações, ensinou-me a ser educadora e, principalmente, a ser pesquisadora para que eu possa continuar a desenvolver meu trabalho com garra e seriedade.

Aos Profs. Drs. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, Angela Bustos Kleiman e Ezequiel Theodoro da Silva que, no Exame de Qualificação, ofereceram-me sugestões valiosas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus pais, Hélio e Sofia Helena, pelo amor e apoio, ensinando-me sempre a lutar na vida e acompanhando-me ao longo de minha carreira acadêmica, em particular no desenvolvimento deste trabalho.

À família Porto Di Nucci pelo apoio e pela compreensão nos momentos mais difíceis durante esta caminhada.

Aos meus sobrinhos, Bruno e Maria Fernanda, que despertaram meu interesse em compreender as funções sociais da escrita, independentemente o domínio do código escrito.

Ao Flávio Pecorari Júnior que, com paciência, carinho e compreensão, participou deste momento com contribuições valiosas na redação e na revisão deste trabalho.

Aos meus auxiliares de pesquisa Ana Lúcia Jancovic que auxiliou-me na coleta dos dados e Kátia Perez Ramos e José Maurício Hanns Bueno que auxiliaram-me na análise dos mesmos.

Aos meus colegas que sempre me apoiaram e me incentivaram nesta caminhada.

Minha gratidão a todos que fizeram parte desta história.

RESUMO

Este trabalho objetivou descrever e analisar as práticas de letramento de uma amostra composta por 30 jovens que freqüentavam a 3ª série do Ensino Médio de uma escola urbana da rede estadual de ensino, na cidade de Campinas - SP. Os dados foram coletados através de um questionário, que visava descrever as práticas de leitura e escrita e de duas entrevistas, que tinham como objetivos explorar as informações obtidas via questionário e também conhecer as práticas de letramento que envolviam os meios de comunicação. O questionário foi aplicado coletivamente e as entrevistas foram realizadas individualmente. Cada entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita para a análise dos dados. Os dados obtidos foram analisados através da prova estatística (Qui-Quadrado) e da análise do conteúdo das respostas. Os resultados mostram que esses jovens reconhecem as funções sociais da leitura e da escrita, embora enfatizem as práticas vinculadas ao contexto escolar, particularmente à sala de aula. Diante das dificuldades em compreender ou redigir um texto, eles apresentam diferentes estratégias cognitivas e comportamentais, destacando-se a busca pelo apoio familiar, que também contribui para o desenvolvimento dos hábitos de leitura e de escrita. Parece que os jovens buscam os meios de comunicação escritos, particularmente jornais e revistas, como forma de obter informações e para auxiliar na leitura e na escrita. Ressalta-se que a Internet foi pouco citada como prática de leitura e de escrita. Já os meios de comunicação audiovisuais parece que pouco contribuem para a leitura e a escrita. Pode-se concluir que as práticas de letramento apontadas pelos jovens parecem contribuir para a sua inserção cultural e a interação social. Porém, cabe ao ensino escolar articular melhor os conteúdos acadêmicos com as práticas sociais para que, assim, os jovens possam desenvolver uma reflexão crítica e autônoma sobre o mundo letrado e ampliar o exercício da cidadania.

ABSTRACT

This study aimed at describing and analysing the practices of literacy from a sample formed by 30 adolescents attending the medium education 3rd grade of an urban public school in Campinas - SP. Data were assessed by means of a questionnaire, which sought to describe the practices of reading and writing, and of two interviews that had as objective to explore the information obtained from the questionnaire as well as to be aware of the literacy practices that involved means of communication. The questionnaire was applied aggregatively and the interviews were accomplished individually. Each interview was recorded and afterwards, transcribed for data analysis. The acquired data were assessed by means of a statistic analysis (Qui-Square) and the analysis of the answers contents. The results points out that these adolescents recognize the social functions of reading and writing, although they emphasize the practices linked to the scholar contents, particularly to classroom practice. Because the difficulties in understanding and writing a text, they present different cognitive and behavioral strategies, distinguishing the seach for familiar support that also contributes for the development of reading and writing habits. It seems that adolecents search for the wtitten means of communication, paticularly newspapers and magazines as a way to get information and to assist reading and writing practices. It is valuable to note that Internet was little cited as reading and writing practices. The audiovisual means of communication seem to contribute little for reading and writing. We conclude that the practices of literacy pointed out by this sample seem to contribute to adolescents' social and cultural insertion. However, the scholar teaching must debate in a better way the academic contents with the social practices in order to develop a critical and autonomous refletion in the adolescents about the literate world and enlarge the practice of the citizenship as well.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
ÍNDICE	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS	xix
ÍNDICE DE TABELAS	xxi
CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 2: EMBASAMENTO TEÓRICO	7
2.1. O que é letramento	7
2.1.1. Como surgiu o termo letramento	7
2.1.2. As várias concepções de letramento	10
2.2. Retrospectiva histórica: da alfabetização ao letramento	18
2.2.1. Uma breve história da evolução da escrita	18

2.2.2. O desenvolvimento da alfabetização	20
2.2.3. O surgimento da escolarização	21
2.2.4. Alfabetização X letramento: conceitos diferentes	22
2.3. Letramento: oralidade e escrita	24
2.3.1. O letramento e os meios de comunicação	27
2.4. O letramento em dois contextos	32
2.4.1. O contexto familiar e o letramento	34
2.4.2. O contexto escolar e o letramento	41
2.5. O Ensino Médio brasileiro	49
2.5.1. O Ensino Médio na Política Educacional Brasileira	49
2.5.2. Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio	56
2.5.3. O ensino da Língua Portuguesa	63
CAPÍTULO 3: MÉTODO	67
3.1. Primeiras aproximações com a escola	67
3.2. Caracterização da escola	68
3.3. Sujeitos	70
3.4. Instrumentos e procedimento de coleta de dados	74
3.4.1. Questionário	74
3.4.2. Entrevista	76
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	79
4.1. Práticas sociais de letramento em relação à leitura e à escrita	82
4.1.1. As práticas sociais da leitura	83
4.1.2. As práticas sociais da escrita	92
4.2. Práticas de letramento escolar	100
4.2.1. As práticas escolares da leitura	101
4.2.2. As práticas escolares da escrita	102

4.3. Práticas de letramento em relação aos meios de comunicação	104
4.3.1. Mensagem escrita X mensagem oral	104
4.3.2. Os meios de comunicação escritos	106
4.3.2.1. Internet	106
4.3.2.2. Jornal	107
4.3.2.3. Revista	113
4.3.2.4. Livro	118
4.3.3. Os meios de comunicação audiovisuais	124
4.3.3.1. Televisão	124
4.3.3.2. Filme	127
4.3.3.3. Teatro	129
4.3.3.4. Rádio	129
4.3.3.5. Música	130
 CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS DADOS	 133
5.1. O ler e o escrever no cotidiano dos jovens	135
5.2. Oralidade e escrita como atividades comunicativas	150
5.3. O letramento escolar e as práticas pedagógicas	164
5.4. Letramento: algumas reflexões para o exercício da cidadania	172
 CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS	 179
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 183
 ANEXOS	 199
Anexo I - Questionário	199
Anexo II - Roteiro da entrevista inicial	205
Anexo III - Roteiro da entrevista complementar	207

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Frequência e porcentagem de respostas referentes ao gosto pela leitura	83
Figura 2 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às contribuições da leitura para o desenvolvimento da escrita	88
Figura 3 - Frequência e porcentagem de respostas em relação aos parentes que possuem a prática de leitura	91
Figura 4 - Frequência e porcentagem de respostas referentes ao gosto pela escrita	93
Figura 5 - Frequência e porcentagem de respostas em relação aos parentes que possuem a prática de escrita	99
Figura 6 - Frequência e porcentagem de respostas em relação à frequência de leitura do jornal	108
Figura 7 - Frequência e porcentagem de respostas quanto às contribuições de filmes para a leitura e para a escrita	128

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição do número de classes e de alunos, por série e período de aula	70
Tabela 2 - Variação de idade entre os alunos	72
Tabela 3 - Classificação dos alunos por categoria de ocupação profissional dos pais	73
Tabela 4 - Nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos	74
Tabela 5 - Frequência e porcentagem de respostas referentes a cada prática de letramento, relacionadas à leitura, de acordo com as categorias A, B, C	84
Tabela 6 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às funções da leitura	87
Tabela 7 - Frequência e porcentagem de respostas em relação à influência da leitura no raciocínio	89
Tabela 8 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às atitudes frente à não compreensão da leitura de um texto	90
Tabela 9 - Frequência e porcentagem de respostas em relação a cada prática de letramento, relacionadas à escrita, de acordo com as categorias A, B, C, D	94

Tabela 10 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às funções da escrita	97
Tabela 11 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às atitudes dos sujeitos frente à dificuldade para escrever textos	98
Tabela 12 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às práticas de leitura presentes no ambiente escolar	101
Tabela 13 - Frequência e porcentagem de respostas em relação às práticas de escrita presentes no ambiente escolar	103
Tabela 14 - Frequência e porcentagem de respostas em relação à importância da mensagem oral e da mensagem escrita	105
Tabela 15 - Frequência e porcentagem de respostas em relação à utilização da Internet	107
Tabela 16 - Frequência e porcentagem de respostas em relação a cada seção lida nos jornais	109
Tabela 17 - Frequência e porcentagem de respostas em relação aos aspectos dos jornais que despertam interesse para a leitura	110
Tabela 18 - Frequência e porcentagem de respostas quanto ao uso das informações lidas nos jornais	111
Tabela 19 - Frequência e porcentagem de respostas quanto ao acesso às revistas	113

Tabela 20 - Frequência e porcentagem de respostas em relação à frequência de leitura de cada tipo de revista	114
Tabela 21 - Frequência e porcentagem de respostas em relação aos aspectos da revista que despertam o interesse para a leitura	117
Tabela 22 - Frequência e porcentagem de respostas quanto ao uso das informações lidas nas revistas	117
Tabela 23 - Frequência e porcentagem de respostas em relação à frequência de leitura de cada tipo de livro, de acordo com as categorias A, B, C, D	119
Tabela 24 - Frequência e porcentagem de respostas quanto ao acesso aos livros	121
Tabela 25 - Frequência e porcentagem de respostas quanto aos aspectos do livro que despertam interesse para a leitura	122
Tabela 26 - Frequência e porcentagem de respostas quanto ao uso das informações lidas nos livros	123
Tabela 27 - Frequência e porcentagem de respostas quanto às contribuições da televisão para a leitura e para a escrita	125
Tabela 28 - Frequência e porcentagem de respostas em relação a cada tipo de programa assistido na televisão	126
Tabela 29 - Frequência e porcentagem de respostas em relação aos eventos de letramento que os jovens costumam ouvir no rádio	130

Tabela 30 - Frequência e porcentagem de respostas quanto aos tipos de músicas

131

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

“Letramento é, sobretudo, um mapa no coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.” (Magda B. Soares) ¹

O termo *letramento* tem despertado ampla discussão e gerado diferentes concepções entre estudiosos das áreas da Educação e da Linguística, na busca de uma melhor compreensão sobre os usos sociais da escrita em uma sociedade letrada. Sob a ótica do letramento, a leitura e a escrita são vistas não apenas como a tecnologia para registrar a fala em escrita e decodificar a escrita em fala, mas enquanto práticas sociais que possibilitam uma melhor inserção social e cultural do indivíduo.

É a partir dessas práticas, incluindo as atividades comunicativas (situações que envolvem a escrita e a fala), que pode-se compreender as funções sociais da escrita, como ela se adapta às diversas culturas e como os indivíduos se apropriam da mesma (Marcuschi, 2001).

Atualmente, é importante considerar que, para o indivíduo inserir-se socialmente, ele precisa ser capaz de compreender os usos sociais da escrita, mesmo que não tenha o domínio do código, isto é, mesmo que não seja alfabetizado.

Ser alfabetizado e ser letrado são condições relacionadas, mas diferentes. O indivíduo alfabetizado é aquele que domina a tecnologia de ler e de escrever. Já o indivíduo letrado é aquele que se utiliza funcionalmente da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas de forma a favorecer sua inserção cultural e social.

1. In Soares, M.B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998

Assim, pode-se compreender a alfabetização como o processo de aquisição do código escrito, que ocorre no período escolar. No entanto, para se compreender o letramento, é preciso considerar não apenas o aspecto lingüístico das práticas de leitura e de escrita, como também os aspectos sociais e políticos envolvidos nessas práticas. Dessa forma, o letramento pode ser analisado de forma crítica, a partir de uma *perspectiva etnográfica*, para que se compreenda as diferenças culturais e a inserção social (Street, 1986; Marcuschi, 2001) e também de uma *perspectiva antropológica*, para que se compreenda a relação entre a escrita e o desenvolvimento cognitivo (Scribner e Cole, 1981; Goody, 1987).

Considerando esses aspectos, estudiosos do letramento como Kleiman (1995; 1998), Marcuschi (1995; 2001), Ribeiro (1999; 2001), Soares (1995; 1998), Terzi (1994; 1995a) e Tfouni (1988; 1995; 2001) têm se preocupado em conceituá-lo e compreender sua relevância para a inserção do indivíduo em uma sociedade letrada, a partir das práticas sociais e escolares da escrita, presentes no cotidiano.

Embora haja diferentes concepções sobre o letramento, o eixo norteador dos estudos envolvem as práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade presentes no cotidiano do indivíduo, pois é através dessas práticas que o indivíduo se insere socialmente. Ler o jornal do dia, os *outdoors* nas ruas, o letreiro dos ônibus, as contas a pagar, deixar escrito um bilhete ou fazer anotações na agenda, entre outras situações que fazem parte do cotidiano, podem ser denominadas *práticas de letramento*.

Todo indivíduo está continuamente em contato com a escrita, presente no cotidiano de uma sociedade letrada. No entanto, é preciso que a escrita tenha significados e exerça diferentes funções sociais, pois é, principalmente, através do uso funcional da escrita, isto é, das práticas sociais de letramento, que o indivíduo se insere social e culturalmente em uma sociedade letrada.

Pode-se dizer, portanto, que as diferentes práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo contribuem para que ele possa desenvolver as habilidades de codificar e decodificar a língua escrita e de compreendê-la em seu contexto, sendo que tais habilidades variam de intensidade, em função dos usos. Essa variação é decorrente da familiaridade que ele tem com as práticas sociais e escolares da escrita no cotidiano, o que determina os diferentes *níveis de letramento*.

No ambiente escolar, essas práticas se constituem nas diversas situações que envolvem o ler e o escrever e, não apenas naquelas que envolvem os conteúdos acadêmicos. Este tipo de letramento denomina-se *letramento escolar*. Segundo Marcuschi (2001),

"... para os indivíduos que crescem dentro do padrão escolar de letramento, o processo começa nas trocas orais familiares e pré-escolares e tem continuidade ao longo de uma escolaridade, em geral, bem sucedida, até a universidade ou a pós-graduação ..." (p. 68)

Tradicionalmente, em nossa sociedade, a escola alfabetiza sem a preocupação de ensinar a ler e a escrever a partir das práticas cotidianas dos alunos. Ela propõe práticas pedagógicas, particularmente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, que trabalham com a idéia do universo letrado, considerando a escrita por si só, enquanto representação gráfica e pouco relevam os usos da oralidade (Corrêa, 2001).

Diante dessa concepção de ensino-aprendizagem, particularmente na área da Língua Portuguesa, a escrita é ensinada de forma padronizada, seguindo as normas cultas da língua (Signorini, 2001), o que pressupõe um desenvolvimento lingüístico e uma exposição à escrita que, muitas vezes, os alunos não têm em sua prática cotidiana. A falta de articulação entre os conteúdos acadêmicos e as práticas sociais torna o ensino acadêmico descontextualizado e sem função social.

Atualmente, de acordo com a nova LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais, a nova proposta para o Ensino Médio visa ir além da alfabetização do aluno: oferecer condições para que o aluno adquira o código escrito e reflita criticamente sobre os usos da escrita, por parte do aluno. Assim, cabe à escola tornar o aluno um cidadão letrado, habilitando-o a usar a escrita em atividades comunicativas e culturais e a compreender o mundo de forma crítica e autônoma para, assim, inserir-se na sociedade tecnológica e ampliar o exercício da cidadania.

Refletindo sobre essa formação do aluno, a escola pode propor práticas pedagógicas relacionadas à oralidade e à escrita que se aproximem das práticas sociais de letramento (Rojo, 2001), de forma a oferecer condições para que a cidadania se construa. Porém, não se pode esquecer que, para o indivíduo exercê-la plenamente,

ele precisa preencher os requisitos de acesso à cultura letrada e, portanto, ter o domínio do código escrito (Silva, 1991).

Por isso, é importante que a escola tenha uma proposta pedagógica no sentido de *alfabetizar letrando*, isto é, ensinar o código escrito através dos usos sociais da escrita, a partir da reflexão crítica para a formação de indivíduos letrados, aptos a exercerem plenamente a cidadania. Este parece ser um dos grandes desafios da Educação atual.

Tendo em vista esta questão, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio propõem a articulação dos conteúdos acadêmicos com as práticas cotidianas do aluno, para que o mesmo aprenda de forma contextualizada e desenvolva a crítica ao ler o mundo e ao escrever sobre ele.

Ler o mundo criticamente e escrever sobre ele parecem ser as grandes dificuldades dos alunos, particularmente daqueles que estão encerrando o Ensino Médio para ingressar na universidade.

Sabe-se que, neste contexto, é comum ouvir comentários como “os jovens não sabem escrever” ou “os jovens não gostam de ler”. Ao observar a leitura e a escrita de alunos de Graduação em Psicologia, a Autora desta pesquisa pôde notar que estes alunos apresentavam dificuldades tanto em escrever uma carta, um relatório ou um telegrama como também em compreender a leitura de um texto de jornal ou de revistas da Psicologia e da Educação (não apenas textos técnicos), ou mesmo um recado de cliente ou uma carta da escola onde estagiavam.

Ao conversar com esses alunos sobre tais dificuldades, freqüentemente a Autora ouvia que eles não tinham tempo para ler diferentes tipos de textos, principalmente textos mais longos e que exigiam maior reflexão; liam apenas os textos solicitados pelos professores, particularmente os textos que apresentavam uma linguagem simples e de fácil compreensão. Além disso, não fazia parte da vida deles escrever cartas de encaminhamento ou devolutivas aos pais e à escola, elaborar relatórios, enviar telegramas e outros textos que eram solicitados durante as aulas.

Diante desta realidade, surgiram alguns questionamentos: “Como um jovem que acabou de sair do Ensino Médio é aprovado no vestibular, mesmo com estas

dificuldades? Por que não sabem escrever diferentes tipos de textos de acordo com a necessidade? Por que a compreensão de leitura é tão complexa para eles? O que pode estar relacionado a isto? Como estes jovens estão inseridos socialmente, considerando a questão do exercício da cidadania, se apresentam dificuldades nas práticas de leitura e de escrita?”

Para compreender melhor porque esses alunos chegavam à universidade com tal defasagem, a Autora buscou trilhar um caminho que possibilitasse compreender as práticas sociais e escolares que envolviam a leitura, a escrita e a oralidade, antes do ingresso universitário.

Na busca de respostas para tais questionamentos, buscou-se conhecer as práticas de letramento presentes no cotidiano destes jovens, explorando as funções da leitura e da escrita no seu dia-a-dia. Além disso, buscou-se conhecer como estes jovens percebem tais práticas no ambiente escolar, qual a relação entre as práticas de letramento na escola e no meio social, quais as práticas de letramento que envolvem os meios de comunicação escritos e audiovisuais e como estas práticas se relacionam com a leitura e a escrita.

A necessidade de responder a estas inquietações sobre as práticas de letramento cada vez mais exigidas pela sociedade atual e o número restrito de estudos sobre o tema, mais especificamente no Ensino Médio, despertaram o interesse da Autora em desenvolver esta pesquisa cujo objetivo é **descrever e analisar as práticas de letramento de jovens alunos da 3ª série do Ensino Médio**, de uma escola urbana, da rede pública estadual, da cidade de Campinas.

Este objetivo está respaldado na literatura apresentada no Capítulo 2, que é composto por fundamentos teóricos que suportam tal investigação. Está dividido em cinco partes. A primeira descreve algumas concepções de letramento, destacando-se os principais teóricos. A segunda parte apresenta um breve histórico, passando pela concepção de alfabetização até o conceito de letramento, considerando também a questão da escolarização. A terceira parte relaciona a escrita e a oralidade como elementos fundamentais para a compreensão do letramento, sendo apresentados os meios de comunicação escritos e audiovisuais presentes no cotidiano. Na quarta parte, são destacados os dois grandes contextos do letramento: o letramento no ambiente

familiar, considerado a principal agência de práticas de leitura e de escrita e o letramento no ambiente escolar, enquanto espaço de letramento e de aquisição do código escrito, que apresenta o grande desafio de alfabetizar letrando. A última parte aborda a política educacional brasileira e a nova proposta de ensino para o Ensino Médio.

O Capítulo 3 descreve a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. É composto pela descrição das primeiras aproximações com a escola, a caracterização da escola, a descrição dos sujeitos, os instrumentos utilizados e o procedimento para a coleta de dados.

No Capítulo 4, é apresentada a análise dos dados e são descritos os resultados. Estes estão organizados em três partes. A primeira parte descreve as práticas sociais de letramento em relação à leitura e à escrita. Em seguida, na segunda parte, são apresentadas as práticas de letramento escolar. A última parte descreve as práticas de letramento que envolvem os meios de comunicação escritos e audiovisuais.

Esses resultados são discutidos no Capítulo 5, respaldados pelo embasamento teórico. A discussão está organizada quanto às práticas sociais de leitura e de escrita, seguida das práticas comunicativas que envolvem a oralidade e a escrita. Também são discutidas as práticas do letramento escolar e, por fim, é apresentada uma breve reflexão sobre as práticas de letramento e o exercício da cidadania.

No Capítulo 6, nas considerações finais, são apresentadas as limitações deste trabalho e também a necessidade de novos estudos sobre o letramento no Ensino Médio.

Por fim, são apresentadas as Referências Bibliográficas que nortearam o embasamento teórico e metodológico e os Anexos, com os instrumentos planejados para a coleta dos dados.

CAPÍTULO 2: EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1. O QUE É LETRAMENTO

O *letramento* é um conceito recém-chegado ao discurso de educadores e lingüistas que tem sido compreendido sob diferentes óticas. Embora conceitualmente haja divergências, parece ser comum a idéia de *letramento* a partir das situações cotidianas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade, como por exemplo, ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola.

Segundo Soares (1998), ser letrado é informar-se através da leitura, é buscar informações nos jornais, revistas e livros e fazer uso delas. É assistir à televisão e selecionar o que desperta interesse. É seguir instruções, usar a leitura como apoio de memória ou para comunicação. É ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, é emocionar-se com elas. É usar a escrita para se orientar no mundo para não ficar perdido. É escrever um bilhete ou uma lista de compras. É descobrir a si mesmo, através do envolvimento com a leitura e com a escrita nas diferentes práticas sociais.

2.1.1. Como surgiu o termo letramento

A escrita permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os não alfabetizados, em sociedades letradas, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de letramento, isto é, um processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional (Goodman, 1984).

O termo letramento surgiu no discurso de especialistas nas áreas da Educação e da Lingüística, a partir da segunda metade dos anos 80, como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização,

particularmente no contexto escolar, que destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita.

Muitos estudos sobre a alfabetização examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, devido às mudanças políticas, sociais e econômicas relacionadas com a extensão da escrita nas sociedades tecnológicas. A questão da alfabetização sempre foi muito discutida, embora os aspectos sociais da leitura e da escrita não tivessem semelhante destaque nas reflexões.

Aos poucos, estes estudos foram se ampliando para

“... descrever as condições de uso da escrita a fim de determinar como eram, e quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder ...” (Kleiman, 1995; p. 16).

Antes do surgimento do termo letramento, utilizava-se o termo *alfabetização funcional* para compreender como as condições sociais levavam o indivíduo a praticar a escrita em seu contexto social.

Este termo foi utilizado pelo Exército dos Estados Unidos durante Segunda Guerra Mundial para “indicar a capacidade para entender instruções escritas necessária para administrar funções militares básicas” (Sharon, 1973 *apud* DeCastell, Luke e MacLennan, 1986; 148). Durante 40 anos, o termo permaneceu como principal referencial para definir alfabetização enquanto uma meta educacional e profissional.

Na década de 70, o alto índice de analfabetismo chamou a atenção do governo americano: muitas pessoas não eram escolarizadas, mas usavam a escrita no cotidiano, particularmente imigrantes de língua espanhola. Foi nessa época que a definição de alfabetização foi revista: ela passou a ser considerada como a capacidade do indivíduo de realizar tarefas, envolvendo a escrita de forma a atuar efetivamente no cotidiano das relações sociais. Assim, surgiu a idéia de que a alfabetização é construída socialmente nas práticas de interação cotidiana com a escrita (Rockhill, 1993).

Em 1971, segundo o Comitê da UNESCO, o conceito de alfabetização funcional para a Padronização de Estatísticas Educacionais definia que

"... uma pessoa é alfabetizada quando adquiriu o conhecimento essencial e habilidades que a permitem se ocupar de todas as atividades nas quais alfabetização é requerida para funcionar efetivamente no grupo ou na comunidade ..." (DeCastell, Luke e MacLennan, 1986; p.44).

Funcionar efetivamente no grupo ou na comunidade significa compreender o mundo da escrita no qual o indivíduo está inserido, mesmo sendo um *analfabeto funcional*. O *analfabeto funcional* é aquele que possui um nível rudimentar de conhecimento da língua escrita, não suficiente para enfrentar as exigências impostas pela sociedade letrada (Ribeiro, 2001).

Na busca de compreender as implicações da escrita no mundo social, surgiu o **Letramento**. Trata-se da versão em Português da palavra *literacy*, que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo - cy (condição, qualidade) (Soares, 1998). Assim como,

"... na língua, sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia, um novo fato, um objeto surgem, são inventados, é necessário ter um nome para aquilo ... Para as coisas existirem, precisamos nomeá-las, por exemplo, denominamos "internauta a pessoa que "navega" pela Internet ..." (Soares, 1998; p. 34).

O mesmo ocorre com o termo letramento, que aparece no discurso dos especialistas na língua materna para explicar o novo fenômeno: as práticas sociais da leitura e da escrita. Vale destacar que, para compreender o letramento, deve-se considerar não apenas o texto escrito, mas também a língua oral, conforme mostram as várias concepções de letramento.

2.1.2. As várias concepções de letramento

Embora o letramento seja um termo recém-chegado ao vocabulário dos especialistas, parece referir-se a um campo de investigação fértil, tanto para estudos de questões teóricas quanto para questões aplicadas ligadas às práticas sociais de leitura e de escrita. Este campo de investigação tem sido explorado por diferentes autores, como por exemplo Tfouni, Kleiman, Soares e Ribeiro, conforme descrição a seguir.

Tfouni (1988; 1995) descreve o letramento enfatizando os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Para a autora, o letramento busca identificar as práticas psicossociais da escrita a partir do desenvolvimento da sociedade letrada, considerando as origens sociais e também a natureza cultural das práticas letradas. Segundo a mesma autora, o letramento é produto dos aspectos sócio-históricos e das práticas psicossociais da aquisição da escrita, ou seja, é o resultado da forma como ocorre a aquisição da escrita e das conseqüências da ausência da escrita para o indivíduo e para a sociedade na qual está inserido. Os estudos mostram que as práticas de letramento

“... não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as conseqüências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social...” (Tfouni, 1995; p.21).

São as conseqüências das práticas sociais da escrita no cotidiano que determinam o *nível de letramento* do indivíduo, ou seja a capacidade de resolver tarefas que envolvem a escrita com diferentes graus de complexidade (Ribeiro, 1999). Em uma sociedade letrada, são encontrados indivíduos letrados em diferentes níveis de letramento, ou seja, indivíduos com habilidade de codificar a língua escrita e compreendê-la em seu contexto, habilidade de usar a leitura e a escrita no contexto social, variando de intensidade em função desse uso (Soares, 1995).

Esses níveis de letramento estão relacionados com os diferentes modos culturais de usar a escrita em situações cotidianas (Barton, 1994a), isto é, com as *práticas de letramento*. Pode-se dizer, então, que as

"... práticas de letramento são maneiras culturais de utilização da escrita, ou seja, são o que as pessoas fazem com a escrita. Porém, as práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, pois elas também envolvem valores, atitudes e sentimentos ..." (Terzi, 2001; p. 160).

Essas práticas variam de acordo com os *eventos de letramento* presentes na vida do indivíduo. Esses eventos podem ser compreendidos como situações ou ocasiões que envolvem a palavra escrita, nas quais a leitura e a escrita têm uma função no cotidiano do indivíduo e são usadas em contextos reais e não isolados: o texto escrito é parte essencial da natureza das interações sociais (Barton, 1994a, 1994b; Kleiman, 1995; Jung, 1997) e serve para ser lido ou para se falar sobre ele, ou seja, inclui a oralidade e a escrita.

Pode-se dizer que é através dos eventos de letramento que emergem as práticas de letramento, isto é, a leitura de uma carta por si só é considerada um evento de letramento. No entanto, o exercício de ler a carta e os comentários sobre o conteúdo escrito a tornam uma prática de letramento, por ter uma função comunicativa entre pessoas inseridas no mesmo contexto social.

Em estudo realizado no sertão do estado de Alagoas, Terzi (2001) buscou conhecer os usos funcionais da escrita em uma comunidade tipicamente oral. Entre as diferentes funções sociais da escrita encontradas, destacaram-se: a) uso institucional, referente à documentação e registros feitos na prefeitura, nas escolas e na igreja; b) uso profissional, no comércio eram elaboradas listas de produtos, nas escolas havia a elaboração de planos de aula, elaboração e correção de exercícios, bilhetes de aviso aos pais e, na igreja, era anotado apenas o agendamento de cerimônias religiosas, pois os recados eram passados oralmente; c) uso para comunicação com a comunidade através de placas de estabelecimentos comerciais, escolas, folhetos e cartazes de propagandas; as ruas e a praça não apresentavam placas indicando nome

ou número; d) uso para comunicação pessoal, mais especificamente entre parentes e amigos, a falta de telefone estimulou o uso de cartas e bilhetes. Ressalta-se que as práticas de leitura mais freqüentes nessa comunidade eram a leitura de ditados populares e literatura de cordel, além de letras de músicas e parlendas e também a leitura de jornais e revistas, uma vez que propiciavam a reflexão sobre a realidade e contribuíam para a formação do cidadão letrado. A partir desses dados, a autora concluiu que as práticas de letramento são maneiras culturais de utilizar a escrita, de acordo com as necessidades pessoais, e envolvem valores, sentimentos e interação sociais. Elas são definidas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição dos textos de forma que as pessoas se adequem aquele contexto social.

São os modos culturais de utilização da leitura, da escrita e da oralidade que determinam os níveis de letramento dos indivíduos da comunidade. Ao pensar em níveis de letramento, deve-se considerar que estes são influenciados pelas práticas da escrita e também pelas práticas orais que determinam níveis mais elevados ou mais rudimentares, de acordo com os usos sociais da escrita no cotidiano.

Esses níveis de letramento variam de acordo com a familiaridade dos usos e das funções da escrita do indivíduo no cotidiano. Estudos realizados por Terzi (1995) mostram que, desde a tenra idade, a criança cujos pais contam histórias e oferecem revistas e livros, demonstra um nível de letramento mais elevado que a criança que não tem as mesmas oportunidades de contato com a escrita. O mesmo ocorre com indivíduos inseridos em ambientes que estimulam a aprendizagem da leitura e da escrita, através dos eventos de letramento: eles terão um nível de letramento mais elevado que indivíduos que têm pouco contato com a escrita. Segundo Matencio (1994), os níveis de letramento não podem ser caracterizados apenas como um conjunto de conhecimentos específicos da escrita, mas sim, a partir do contato que os falantes têm com a escrita e das funções sociais da escrita no cotidiano.

Dessa forma, entende-se que os níveis de letramento estão relacionados com a qualidade das práticas de leitura e de escrita, ou seja, com a qualidade do texto que o sujeito lê e escreve, com a freqüência de leitura e de escrita e com a forma de leitura e de escrita. Além disso, os níveis de letramento parecem estar relacionados com o nível

de escolaridade: sujeitos com níveis mais alto de letramento apresentam mais tempo de escolaridade (Ribeiro, 1999). Vale destacar que, segundo a mesma autora, diferentes níveis de letramento variam de acordo com as práticas sociais da escrita no cotidiano e com o tempo de escolarização do indivíduo. Porém, mesmo o indivíduo que não tem acesso ao conhecimento sistematizado pode ser considerado letrado, embora com um nível de letramento rudimentar.

Em pesquisa realizada por Ribeiro (2001), a autora constatou que pessoas com um nível médio-baixo de letramento possuíam como práticas bastante freqüentes: a escrita de cartas a parentes e amigos, mantinham diários pessoais e, eventualmente, liam livros religiosos ou de auto-ajuda para confirmar a fé, evocar sentimentos ou refletir sobre a vida. Essas pessoas não utilizavam a escrita para outros fins como aprender, buscar informações ou planejar e controlar procedimentos, como pessoas de níveis de letramento mais elevados.

Pode-se dizer que, em uma sociedade letrada, os níveis de letramento de seus membros são determinados pelas práticas sociais de leitura e de escrita presentes no cotidiano, o que os tornaram letrados. Entende-se por indivíduo letrado aquele que compreende o mundo da escrita através não apenas da sua representação gráfica, mas também da oralidade; aquele que não tem apenas o domínio do código escrito, e sim, aquele que convive com a escrita em suas práticas sociais.

Um exemplo que retrata o desenvolvimento do letramento a partir das práticas sociais da escrita como fonte de informação e de comunicação é descrito em pesquisa realizada por Signorini (1994). Este estudo foi realizado com agricultores analfabetos e semi-analfabetos do interior paraibano que usavam a escrita de acordo com as necessidades cotidianas. Verificou-se que ambos concebiam a leitura como um saber escolarizado que relacionava a escrita ao conhecimento. Na realidade, este conhecimento parecia ser de natureza prática, voltado para a ação social, mais especificamente para a comunicação em contextos não familiares. Esses agricultores usavam a leitura e a escrita de acordo com suas necessidades sociais, fazendo usos sociais da escrita. Apesar de não dominarem o código escrito por não serem escolarizados, eram pessoas com diferentes níveis de letramento. De acordo com a

autora, o nível de letramento desses indivíduos estava relacionado às oportunidades de usos da escrita no cotidiano, e não apenas às características individuais como habilidade cognitiva, raciocínio e nem ao domínio do código.

Segundo Kleiman (1995), o letramento é compreendido enquanto

"... as práticas sociais e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (Kleiman, 1995). Essa concepção de letramento não o limita ... às práticas que envolvem de fato o ler e o escrever. O letramento está também presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance ..." (p.181).

O letramento é definido pela mesma autora como um conjunto de práticas relacionadas ao uso, função e impacto social da escrita, utilizando esta como sistema simbólico em contextos específicos para determinados objetivos, que envolve a escrita e a oralidade. Entende-se aqui que a oralidade também faz parte do letramento, pois a aquisição da escrita é compreendido como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança.

Assim, pode-se considerar o letramento como um conjunto de práticas, social e culturalmente determinadas pelo uso da escrita, em que indivíduos que não tenham recebido educação formal e não dominam o código escrito podem ser considerados letrados desde que usem a escrita e interajam no contexto social. Pode-se considerar que ser letrado significa ter desenvolvido e usar a capacidade epilingüística, ou seja, o indivíduo é capaz de compreender a escrita através das suas funções sociais.

Vale destacar que esta concepção de letramento enfocando o impacto das práticas sociais em si, ou seja, o fato do indivíduo estar em contato com a escrita e utilizá-la no cotidiano, torna-o letrado, habilitando-o a interagir com este meio letrado.

Soares (1998) e Ribeiro (1999) também consideram as práticas sociais da escrita ao definirem o letramento a partir das implicações destas práticas para a inserção cultural e social do indivíduo. Essas autoras consideram que o contato com a escrita contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, mas é a natureza e o

efeito das práticas da escrita no cotidiano que tornam o indivíduo letrado e inserido no contexto social.

Na concepção de Soares (1995; 1998), tornar-se letrado produz conseqüências sócio-culturais, já que o indivíduo passa a ter, gradualmente, uma nova condição social e cultural, um novo modo de viver na sociedade e de se inserir na cultura (o que não implica, necessariamente, em mudar o nível sócio-econômico). O letramento pode trazer conseqüências cognitivas, pois a pessoa letrada pode desenvolver formas de pensamento mais elaboradas, diferentes da pessoa não letrada ou da não alfabetizada; e também conseqüências lingüísticas, uma vez que o convívio com a língua escrita influencia o uso da língua oral, as estruturas lingüísticas e o vocabulário.

O conceito de letramento definido por Soares (1998) é caracterizado pelas habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita necessários para que o indivíduo engaje-se adequadamente nas atividades sociais nas quais as mesmas são exigidas. Em uma sociedade letrada, essas habilidades e conhecimentos não podem ser dissociados de seus usos, não podem ser desligados das formas que efetivamente assumem na vida social.

Diante desta idéia, Soares (1998) define letramento como o

“... resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais ...” (p.39).

Esta concepção de letramento, enquanto conseqüência das práticas sociais da escrita para o indivíduo, descrita por Soares (1998), é complementada por Ribeiro (1999) que entende que o letramento surge nas relações entre a aquisição e o uso da escrita com as mudanças que ocorrem na organização social e cultural, implicando o aprimoramento do funcionamento cognitivo dos indivíduos.

Teóricos como Kleiman (1995; 1998), Soares (1995; 1998) e Ribeiro (1999; 2001) compreendem que tanto os aspectos cognitivos quanto os aspectos sociais estão relacionados com o letramento. De acordo com Soares (1998), estes aspectos podem ser compreendidos sob duas dimensões: a *individual* e a *social*.

Na *dimensão individual*, o letramento é interpretado como um atributo pessoal, ou seja, a posse de habilidades individuais de leitura e de escrita. Considera a necessidade do domínio de habilidades e conhecimentos lingüísticos e psicológicos para a leitura, incluindo a decodificação de símbolos escritos e sonoros e o processo de construção da interpretação e da compreensão de textos escritos. Na escrita, também há necessidade do domínio de algumas habilidades e conhecimentos para que o indivíduo possa estabelecer relação entre atividades sonoras e símbolos escritos, além de comunicar-se adequadamente com o leitor através do processo de expressão de idéias e de organização do pensamento sob a forma escrita.

Na *dimensão social*, o letramento é entendido como um fenômeno cultural, referente a um conjunto de atividades sociais que demandam o uso da escrita. Segundo Soares (1998), as práticas sociais da escrita podem estar presentes na perspectiva da adaptação do indivíduo às condições sociais de forma que ele funcione adequadamente no contexto social ou na perspectiva da transformação das relações sociais a partir de um conjunto de práticas de leitura e de escrita socialmente construídas.

Segundo Ribeiro (1999), o letramento, enquanto um conjunto socialmente organizado de práticas através de um sistema simbólico, pode ser compreendido sob três perspectivas: histórica, etnográfica e psicológica.

Na *perspectiva histórica*, Graff (1981; 1995) discute a importância da alfabetização, a partir da relação entre a escolaridade e o desenvolvimento econômico e industrial. O autor aponta que a escola do século XIX cumpriu um papel doutrinário e disciplinador para o trabalho industrial, determinando as funções da escrita neste contexto, conforme será descrito no item 2.2.2.

Com relação aos diferentes padrões culturais que influenciam o letramento dos indivíduos que vivem em diferentes comunidades, a *perspectiva etnográfica* mostra-se presente em estudo realizado por Heath (1986), descrito a seguir no item 2.4.2.

Em uma *perspectiva antropológica*, Goody (1987) analisa a relação entre a escrita e os modos de funcionamento cognitivo, ressaltando que a escrita não é mera transcrição da fala, mas também uma maneira de reorganizar a linguagem. A escrita é

entendida como uma via para compreensão dos fenômenos culturais e de suas variações quanto ao seu impacto na cultura, assim como a oralidade. Pode-se entender, então, que as práticas sociais de leitura e de escrita contribuem para o desenvolvimento cognitivo e para o nível de letramento do indivíduo.

Essa relação entre os aspectos cognitivos e os níveis de letramento dos indivíduos são discutidos por Scribner e Cole (1981), considerados os pioneiros na questão da relação entre letramento, alfabetização e escolarização. Eles apresentam um estudo que demonstra que indivíduos alfabetizados, em uma comunidade em que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorria por transmissão familiar (e não na escola), não possuíam formas de pensamento mais abstratas que os não-alfabetizados. Isto sugere que não é apenas a aquisição do sistema de escrita que desenvolve o sistema cognitivo, mas sim os tipos de práticas da escrita nas diferentes funções presentes no cotidiano.

Muitos autores têm refletido e pesquisado sobre o letramento. Por ser um termo bastante novo, há necessidade de novas investigações sobre as práticas sociais de leitura e de escrita, presentes em uma sociedade letrada. Observa-se que as diferentes concepções descritas anteriormente tratam o letramento, por um lado, enquanto os usos sociais e o impacto da leitura e da escrita no cotidiano do indivíduo (Kleiman, 1995) ou, por outro lado, como o estado que o indivíduo adquire ao usar a leitura e a escrita no contexto social no qual está inserido (Soares, 1998; Ribeiro, 1999).

Considerando essas concepções de letramento, vale destacar que, nesta pesquisa, o letramento é compreendido quanto ao impacto das práticas sociais de leitura, de escrita e de oralidade para a inserção social e cultural do indivíduo, pois é por meio dessas práticas que o indivíduo torna-se letrado. A Autora desta pesquisa considera que a escolarização oferece oportunidades para o indivíduo aprender o código escrito de acordo com as normas da língua materna culta, o que favorece o desenvolvimento de níveis de letramento mais elevados.

Segundo os planos sugeridos pela UNESCO, havia a crença de que *a alfabetização é uma coisa boa e que a pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados com o analfabetismo*. Entendia-se que progresso estava ligado à

alfabetização, de modo que esta teria um valor intrínseco desejável ao indivíduo (Marcuschi, 1995). Contudo, a história da alfabetização mostra uma outra realidade que não comprova estas expectativas.

2.2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA: DA ALFABETIZAÇÃO AO LETRAMENTO

Parte significativa dos conhecimentos humanos, antes transmitidos oralmente, passaram a ser registrados e transmitidos quase que exclusivamente pelo processo de leitura e escrita. Assim, a introdução da escrita, enquanto prática social, trouxe um ganho que merece uma reflexão em termos históricos. Atualmente, em uma sociedade letrada, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural.

Para se compreender a escrita e suas práticas sociais, é preciso conhecer como a prática letrada foi inserida no contexto social ao longo da História, considerando também a questão da escolarização.

2.2.1. Uma breve história da evolução da escrita

Historicamente, a escrita surgiu há 5.000 anos a.C. como código de representação simbólica do pensamento, firmando-se como meio para difundir idéias. Lentamente, o processo de difusão e adoção dos sistemas escritos foi sendo adotado pelas sociedades antigas, sofrendo continuamente influências de fatores políticos e econômicos. Dessa forma, os sistemas escritos surgiram como resultados das relações de poder e dominação existentes nas sociedades, pois, durante muitos séculos, principalmente no Oriente, a escrita significava o poder dos burocratas e dos religiosos, pois os ideogramas eram barreiras que impediam o cidadão comum de ler e de escrever (Tfouni, 1995).

A escrita, enquanto sinais gráficos representando sons da fala, foi desenvolvida na Grécia por volta do século VII a.C. Inicialmente, não ocorreram mudanças decorrentes da cultura oral daquela sociedade, visto que a difusão de um sistema escrito é lenta e gradativa. Por esta razão, somente nos séculos V e VI a.C., a Grécia foi reconhecida como sociedade letrada, ou seja, como uma sociedade que utilizava não apenas a oralidade, mas também a escrita como formas de comunicação. Com as mudanças sociais, políticas e culturais e a formalização da história e da lógica como disciplinas intelectuais, houve a solidificação e a expansão da escrita nesta sociedade.

Ao analisar os primórdios da cultura escrita no Oriente Antigo, deve-se destacar o impulso que a escrita proporcionou à estruturação do sistema social, considerando os aspectos políticos, religiosos e econômicos. Este impulso relaciona-se ao fato de que o uso da escrita favorecia a explicitação de normas cultas. Estas normas, que até então, estavam presentes na oralidade, eram esquecidas ou modificadas de acordo com a relevância social dos conteúdos transmitidos oralmente. Com a presença da escrita, aumentaram as possibilidades de ação social, viabilizando as relações comunicativas entre os membros da sociedade e entre grupos sociais (Ribeiro, 1999).

É fato que, no Oriente Antigo, o uso da escrita foi um marco histórico-social que desencadeou transformações que o tornaram uma sociedade letrada. Este fato também ocorreu no Ocidente, sendo a história do uso da escrita e da alfabetização, considerada como uma história descontínua, uma história de contradições.

Associada às relações de poder e dominação, a escrita pode ser tomada como uma das causas principais do aparecimento das civilizações modernas e do desenvolvimento científico, tecnológico e psicossocial (Tfouni, 1995).

Pode-se observar, a seguir, que para o desenvolvimento das necessidades políticas, sociais e econômicas, tanto os meios e os modos de produção quanto os meios e os modos de comunicação são essenciais na explicação das transformações sociais ocorridas na História.

2.2.2. O desenvolvimento da alfabetização

É fato que a escrita exerce um papel importante na qualidade de vida na maioria das sociedades. Com a escrita cada vez mais enraizada, historicamente, surgiu a necessidade de se aprender a ler e a escrever como oportunidade para a aquisição de informações que poderiam ser utilizadas para a melhoria da qualidade de vida e de produtividade no trabalho. É a partir desta necessidade que surge a alfabetização, enquanto processo sistemático que, posteriormente, se escolarizou.

Estudos históricos na área de Educação têm documentado as formas de alfabetização na sociedade ocidental nos últimos cinco séculos. É interessante a breve análise que Graff (1981; 1995) apresenta sobre as relações entre a alfabetização e o processo de industrialização. Ele mostra que essa relação não foi constante, nem sequer se deu numa ordem de concomitância. Tanto assim que a primeira Revolução Industrial da Inglaterra mostrou índices regressivos de alfabetização. Vale destacar que a Suécia foi plenamente alfabetizada já no século XVIII. Embora economicamente marginalizada, foi alfabetizada 100% de sua população no ambiente familiar para objetivos que nada tinham a ver com o desenvolvimento econômico, e sim com práticas religiosas e atitudes de cidadania.

A partir do século XVIII, com a Revolução Francesa, que gerou intensos conflitos políticos, e com a Revolução Industrial, que marcou grandes transformações econômicas e sociais, a mudança não foi só de uma idéia de total analfabetismo para a alfabetização, mas sim, uma mudança na concepção de alfabetização. Esta passou a ser gradualmente considerada como um conjunto de habilidades relacionadas à leitura e à escrita em função das diversas necessidades da sociedade.

Nessa época, a escrita possuía um valor social e recreativo, o que foi sendo modificado gradualmente a partir do momento em que começou a ingressar na vida econômica das pessoas, de forma que saber ler e escrever poderia determinar as perspectivas de vida, o que ocorre também atualmente. Com as mudanças políticas, econômicas e sociais, após a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, as pessoas se sentiam cada vez mais influenciadas pelo poder da comunicação através

da palavra escrita. Assim, passou a haver uma maior motivação para aprender a ler e a escrever, já que estas habilidades permitiam às pessoas participarem efetivamente de diferentes contextos sociais.

No início do século XIX, durante a transição de uma economia agrária para uma economia basicamente industrial e urbana, tornou-se necessária a aprendizagem da leitura e da escrita para a população trabalhadora. A necessidade de aprender a ler e a escrever surgiu em função do novo significado cultural da alfabetização que traçou uma linha divisória na classe trabalhadora, diferenciando os pobres respeitáveis, por saberem ler e escrever, dos pobres considerados indignos socialmente. Até então, a escrita era transmitida do mesmo modo que as habilidades ocupacionais tradicionais, ou seja, as crianças aprendiam a ler e a escrever com seus pais ou vizinhos, sem algum tipo de treinamento, em ambientes específicos que hoje denomina-se escola (Cook-Gumperz, 1991).

2.2.3. O surgimento da escolarização

A escola surgiu como espaço que separou os indivíduos dos usos sociais da escrita pois, ao formalizar a aprendizagem da escrita, ela criou uma nova prática de escrita que não correspondia às práticas sociais, uma prática descontextualizada. Na realidade, a escola representou uma forma de controle social, por parte do Estado burguês, cuja função era educar os trabalhadores a serem disciplinados para a indústria e não, necessariamente, alfabetizá-los para a inserção social e cultural.

Com os trabalhadores educados para o trabalho industrial, nas sociedades tecnologicamente mais desenvolvidas do século XIX, a crescente procura de mão-de-obra escolarizada, capaz de garantir maior produtividade, gerou uma necessidade do alargamento da base social da alfabetização. Foi durante o século XIX que aumentaram os movimentos para a escolarização e a demanda para a instrução formal (Cook-Gumperz, 1991).

Neste contexto, a escolarização produziu um novo significado cultural para a alfabetização, possibilitando o fortalecimento de uma cultura letrada, central no

processo das mudanças sociais. Assim, a alfabetização deixou de ser objetivo pessoal para os cidadãos e tornou-se uma necessidade social, econômica e cultural, desenvolvida na escola, cada vez mais sob controle do Estado.

Foi a partir das mudanças sociais, culturais, políticas e econômicas que a alfabetização assume um novo papel social. A alfabetização passou a ser considerada como processo de aquisição de um sistema escrito normativo (Tfouni, 1988; 1995) e a escolarização como forma de controlar e disciplinar a população trabalhadora quanto ao trabalho industrial.

Esse novo significado da alfabetização gerou o vínculo entre a alfabetização e a escolarização. Estudo realizado por Ohio, Soltow e Stevens (1981 *apud* Cook-Gumperz, 1991) mostra que a escolarização foi considerada como meio de trazer a alfabetização popular para o controle de sistemas escolares públicos e organizados, transformando a alfabetização em um processo centrado na escola.

Assim, a escolarização surgiu não como causa e, sim, como consequência histórica da alfabetização em massa. Com a escolarização, o que era ensinado através da alfabetização não partia mais de uma cultura comum do local, mas sim das necessidades sociais e econômicas das sociedades. Assim, a escolarização foi sendo assumida como um direito básico institucionalizado em resposta à alfabetização popular já existente. No século XX, a escolarização não foi estabelecida para iniciar a aquisição da alfabetização, mas sim, para atender a necessidade de desenvolver competências escolares em função do crescimento do trabalho e da necessidade de pessoal qualificado. Dessa forma, a escolarização passou a ser caracterizada como um movimento social de massa, sendo a alfabetização o seu primeiro passo (Cook-Gumperz, 1991).

2.2.4. Alfabetização X letramento: conceitos diferentes

É fato que a alfabetização e a escolarização têm uma presença marcante na história das sociedades industriais: elas são marcadas pelo domínio do código escrito, embora nem todas as pessoas dominem esse código. O domínio do código alfabético

caracteriza o indivíduo alfabetizado e, portanto, aquele que não possui o domínio do código é considerado como analfabeto.

Assim, ser analfabeto significa não dispor da tecnologia de ler e de escrever; significa ser o indivíduo que não exerce plenamente seu direito de cidadão, que não tem acesso a maioria dos bens culturais de uma sociedade letrada. A este estado do analfabeto designa-se *analfabetismo*, palavra bastante familiar usada há séculos, desde que o Brasil era colônia (Soares, 1998).

O poder da alfabetização, juntamente com o processo de escolarização, sempre esteve presente, principalmente com o desenvolvimento econômico e social. No entanto, à medida que novas condições sociais demandam o uso da escrita e à medida que a sociedade torna-se cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se configura: não basta aprender a ler e a escrever, é preciso incorporar a escrita. Assim, o analfabetismo vai sendo superado pelo número cada vez maior de pessoas que aprendem a ler e a escrever em função das necessidades sociais: o indivíduo passa a dominar o código escrito em função dessas necessidades. Vale ressaltar que incorporar a escrita significa tornar a escrita uma propriedade do indivíduo, de forma a atender às demandas sociais, diferente de aprender a ler e a escrever, como aquisição da tecnologia de ler e escrever, codificar e decodificar a escrita (Soares, 1998).

Há uma distinção bastante nítida entre a apropriação da escrita e da leitura (a alfabetização), a partir do código escrito e os usos/funções da escrita e da leitura enquanto práticas sociais mais amplas (o letramento).

A alfabetização pode se dar, como de fato ocorreu historicamente, à margem da instituição escolar e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever, de dominar o código escrito e as normas formais da escrita. À prática formal e institucional de ensino da leitura e da escrita, que visa a uma formação integral do indivíduo, denomina-se escolarização.

É através da escolarização que o indivíduo torna-se alfabetizado. Isso não equivale dizer que ele é um ser letrado, pois mesmo o analfabeto é capaz de inserir-se nas práticas de leitura e de escrita através da decodificação de escrita e utilizar a oralidade para a interação social. No entanto, faltam-lhe algumas habilidades como a

caligrafia, a ortografia e a transcrição da fala, habilidades ligadas à alfabetização e, portanto, desenvolvidas ao longo do processo de escolarização (Corrêa, 2001).

Portanto, todo indivíduo que vive em uma sociedade letrada pode ser considerado letrado, pois está sob a influência de estratégias da escrita em seu desempenho oral. Dizer que uma pessoa inserida nessa sociedade é iletrada pode ser um equívoco pois, em uma sociedade letrada, as pessoas estão constantemente em contato com o código escrito, fazendo usos sociais da escrita, de acordo com as necessidades para sua inserção social.

Neste contexto, não basta apenas ser alfabetizado, isto é, ter domínio do código e saber ler e escrever; é preciso também ser letrado, ou seja, fazer o uso do ler e do escrever respondendo às demandas sociais. Ser alfabetizado constitui um tipo de prática que desenvolve algumas habilidades como, por exemplo, expressar o código escrito mesmo que não faça parte das práticas sociais do cotidiano do indivíduo. Ser letrado inclui também outras práticas nas quais a escrita e a oralidade se interrelacionam.

2.3. LETRAMENTO: ORALIDADE E ESCRITA

Pensar em letramento implica em considerar não apenas o texto escrito, mas também as práticas discursivas. É através das interações sociais que a escrita ganha significados e funções juntamente com a oralidade.

Vale destacar que, assim como a escrita, a oralidade tem sido objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. De acordo com Levi Strauss (1963 *apud* Jung, 1997) e Havelock (1963 *apud* Jung, 1997), uma criança que compreende o discurso oral do adulto está participando de eventos de letramento e aprendendo uma prática discursiva letrada. Essa criança pode ser considerada letrada mesmo que não tenha o domínio do código escrito, já que a oralidade é adquirida nas práticas do cotidiano (Kleiman, 1995).

Na fala e, principalmente, na escrita, o significado da palavra está relacionado às experiências prévias com a língua. Por isso, não se pode considerar de forma linear e

simples a relação entre a fala e a escrita. Segundo Street (1984 *apud* Marcuschi, 2001), considerar essa relação pelo *continuum* pode ser inadequado, pois ambas diferem entre si de maneira complexa quanto às características, embora possam estar relacionadas.

No texto escrito, não se pode considerar a escrita como mera representação do discurso oral, pois ela possui marcas lingüísticas, particularmente quanto à organização, diferentes do discurso oral, além de normas e regras a serem seguidas (Cagliari, 1989). Além disso, a compreensão da língua escrita é interacional, ou seja, o leitor interage com o texto para construir um significado a partir de suas experiências anteriores (Simons e Murphy, 1991; Langer, 1993).

Já a linguagem oral pode favorecer a interação entre o ouvinte e o falante, pois a situação física e temporal é compartilhada e pode contar também com canais, como postural ou gestual, para a transmissão da mensagem (Simons e Murphy, 1991), o que facilita a comunicação.

Embora a oralidade seja uma marca importante no cotidiano de um indivíduo, não basta apenas a comunicação oral para a inserção social em uma sociedade letrada. É preciso ter habilidades letradas, ou seja, o indivíduo reconhece o código escrito e suas funções sociais para que possa compreender situações que não exigem o uso da leitura e da escrita, como por exemplo, discutir um filme: tanto indivíduos alfabetizados quanto não alfabetizados podem participar da discussão (Langer, 1993).

Segundo Kleiman (1995), essas habilidades não são apenas produtos da aquisição do código escrito, mas também resultado da transmissão social, de geração em geração, de convenções e hábitos que caracterizam as práticas históricas de leitura e de escrita. Ao relacionar a língua oral com a produção da escrita, o indivíduo aprende a compreender a organização do texto como forma de comunicação, já que a estrutura básica da escrita e da oralidade tem mesma origem: a língua materna.

Embora tenham a mesma origem, destaca-se que o discurso oral é caracterizado como um fenômeno sócio-lingüístico marcado pelo uso social e pelas variações lingüísticas denominadas dialetos (Soares, 1996) que, de acordo com Cagliari (1989), são determinados pela comunidade lingüística na qual está inserido.

Segundo Kleiman (1995), o domínio da língua oral facilita a aprendizagem da língua escrita, pois a oralidade faz parte do processo de construção da escrita: todo indivíduo é capaz de interagir com a comunidade fazendo uso da linguagem (oral e escrita). Pode-se observar o uso da linguagem na interação social quando o indivíduo compreende o discurso da outra pessoa e estabelece uma interface entre o discurso oral e o texto escrito. Sabe-se que

“... ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita...” (Terzi, 1995a; p.93).

É fato que a oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita, respondendo às demandas sociais. Falantes que convivem com alfabetizados acabam incorporando características da escrita em suas falas mesmo antes de serem alfabetizados. Vivendo em uma sociedade letrada, além do domínio das regras de uso da oralidade, o indivíduo aprende os usos sociais da escrita, suas funções e, portanto, pode se tornar letrado enquanto leitor e produtor de texto.

Isto porque, nas práticas sociais da escrita, há uma interrelação entre o discurso oral e o escrito que é denominada oralidade letrada (Oliveira; 1994; Pereira; 1997), ou seja, “... a oralidade de sujeitos que não dominam o código escrito mas que, no entanto, produzem falas permeadas por formas advindas da escrita ...” (Pereira, 1997; p.20).

Observa-se esta interrelação nas práticas sociais da escrita: a presença das características da oralidade na escrita e também das características da escrita na oralidade. Esta oralidade letrada está presente no cotidiano, mesmo antes de o indivíduo ter o domínio do código escrito, como mostra pesquisa realizada por Pereira (1997).

Com o objetivo de analisar a alfabetização de sujeitos que desenvolviam a militância política e suas relações com a sociedade letrada, a autora realizou um estudo considerando os eventos e as práticas de letramento presentes no cotidiano. A avaliação da oralidade letrada mostrou que os sujeitos não escolarizados encontravam-se em um processo de prática discursiva fortemente marcada pela escrita. O fator

crucial do desenrolar desse processo foi a relação que esses sujeitos estabeleceram com a linguagem, tendo como respaldo o próprio grupo. Assim, verificou-se que, a partir das experiências e das práticas baseadas na oralidade letrada, os indivíduos desenvolviam o processo de letramento, inclusive a aprendizagem do código escrito, através das práticas discursivas.

Pode-se dizer que a oralidade sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa através dos meios de comunicação, embora seja uma prática social inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma tecnologia.

2.3.1. O letramento e os meios de comunicação

A modalidade oral é tomada como básica por ser um instrumento social constante na expressão do pensamento e na interação comunicativa. Atualmente, a oralidade passou do contato pessoal para a oralidade eletrônica dos meios de comunicação como rádio, televisão e, mais recentemente, a Internet, restringindo a utilização da escrita ao necessariamente formal (Silva, 1995). Porém, é preciso reconhecer que os meios de comunicação se constituem como espaços privilegiados de divulgação de informações e valores para todo cidadão. A quantidade de informações e a rapidez da circulação, muitas vezes, não permitem ao indivíduo uma reflexão para o exercício da cidadania.

Segundo Carmo (1999), os meios de comunicação deveriam educar para uma reflexão sobre as questões sociais, políticas e econômicas do país, e não apenas lançar informações de modo sensacionalista, como encontrado no rádio e na televisão, por exemplo.

O rádio é e sempre foi um meio de comunicação bastante presente no cotidiano de um indivíduo, principalmente antes do surgimento da televisão.

Inicialmente, as emissoras de rádio reproduziam os textos de jornais ou das peças de teatro. Porém, em 1930, as emissoras começaram a construir uma linguagem própria, em que o texto para o ouvinte deveria ser organizado de forma que não

houvesse a possibilidade de diferentes leituras para um melhor entendimento da notícia. No rádio, a linguagem oral utilizada deve permitir a repetição das informações básicas para que o ouvinte possa ter uma boa compreensão da informação. Por isso, os apresentadores do rádio procuram evitar uma linguagem mais coloquial e denotativa, que permita uma intimidade com o ouvinte e procuram utilizar textos com frases curtas que relatem somente o fato, sem comentários adicionais (Lustosa, 1996).

A comunicação radiofônica veio juntar-se à televisiva, potencialmente sintetizadora das formas anteriores de transmissão de informações, mas que ainda não conseguiu realizar-se plenamente enquanto meio de comunicação para a formação de cidadãos críticos.

Porém, uma vantagem da televisão refere-se à forma de transmissão da informação que, além do discurso oral, também pode contar com as imagens. Na televisão, as imagens ajudam a esclarecer informações, o que não é possível no rádio. Às vezes, apenas a imagem da televisão já transmite a informação, sem necessidade de verbalização (Lustosa, 1996).

Isso também pode ser observado no cinema. O cinema, assim como a televisão, possui uma linguagem com imagens e códigos específicos. Embora com características parecidas, o cinema e a televisão têm diferenças inegáveis quanto aos aspectos tecnológicos, sociais, políticos e econômicos, aos efeitos psicológicos e sociais produzidos e à programação (Cádima, 1996).

Assistir a um filme no cinema é uma prática de letramento que sofreu alterações com a chegada da televisão. Esta remodelou a relação do telespectador com a ficção cinematográfica, principalmente, em função do surgimento dos telefilmes. Isso levou a uma crise inicial do cinema: ele deixou de ser uma prática exclusiva de exibição de filmes (Cádima, 1996).

É fato que a televisão *roubou* o espaço de práticas de letramento bastante freqüentes no cotidiano de uma sociedade letrada como, por exemplo, a do cinema, com a introdução dos telefilmes e também do jornal impresso, com a apresentação do jornal televisionado.

No entanto, o jornal impresso mantém seu espaço: a leitura do jornal é uma prática de letramento bastante presente no cotidiano de uma sociedade letrada. No jornal impresso, a notícia deve permitir ao leitor uma reflexão e uma análise dos acontecimentos, explicando como tudo aconteceu. Esse tipo de jornal trata de fatos ocorridos e, portanto, relata o que passou. Por isso, pode ser considerado um meio de comunicação que só vale por um dia, por relatar fatos ocorridos no dia anterior (Lustosa, 1996).

Por circular no dia seguinte aos fatos, o jornal impresso concorre com outros meios de comunicação como o rádio, que anda com o indivíduo para todo lado e a televisão, que é a principal fonte de lazer e de informação da sociedade brasileira atual. Por isso, o jornal deve oferecer informações precisas e completas, uma vez que o rádio e a televisão já apresentaram a informação geral. Esses meios de comunicação audiovisuais oferecem poucos detalhes nas informações, pois tendem a limitá-las em função da própria técnica de abordagem dos fatos. Assim, o jornal deve conter informações mais precisas, objetivas e claras de forma que garanta ao leitor as informações que não foram oferecidas pelo rádio e pela televisão (Lustosa, 1996).

É interessante notar que, em estudo realizado por Ribeiro (2001), diversas pessoas pertencentes ao nível médio-baixo de letramento afirmaram que os noticiários da televisão são mais confiáveis que os da imprensa escrita. Isso porque como eles conheciam vários noticiários de rádio e televisão com qualidade variada, tomaram como referência do texto escrito apenas os jornais populares, com perfil editorial sensacionalista.

Ainda nesse estudo, pôde-se observar que os homens costumavam ler jornal ou revistas mais assiduamente que as mulheres. Já as mulheres possuíam, freqüentemente, outras práticas de letramento, como a leitura de livros e da Bíblia, a escrita de cartas e bilhetes em relação aos homens. Especificamente quanto à leitura de jornal, a maioria dos participantes possuía essa prática de letramento, principalmente os homens. Entre as seções mais lidas destacaram-se noticiário nacional ou internacional, esportes, classificados, policial, seção feminina e negócios.

Ressalta-se que a única seção lida pela maioria das mulheres foi a seção feminina, sendo as demais seções lidas predominantemente pelos homens.

Ao ler uma reportagem do jornal, o indivíduo conhece novas informações, mas se elas não forem interpretadas pelo leitor, se não gerarem modificações no seu modo de pensar ou de agir em relação à temática abordada, não se pode dizer que essa informação participou de sua formação enquanto cidadão crítico (Grotta, 2001).

O mesmo é válido para a leitura de uma reportagem de revista. Ao contrário do que ocorre com os jornais e emissoras de rádio e de televisão, não há preocupação em construir um texto com informações apenas atuais e precisas. A matéria da revista é, geralmente, uma reportagem descompromissada com o *factual* que nem sempre oferece novidades asseguradas por outros meios de comunicação como jornais, rádio e televisão. Por outro lado, o texto da revista é relativamente curto e com uma estrutura e com conteúdo que procuram oferecer uma matéria rica em detalhes e em informações diferenciadas (Lustosa, 1996). A revista possui o poder fascinante das figuras e uma variedade de assuntos que atraem o indivíduo para a leitura, como ocorre também na Internet.

Os avanços tecnológicos da leitura e da escrita têm afetado o perfil lingüístico da escrita e também os modos de interação via linguagem. Isso implica em apontar que está surgindo um novo tipo de letramento: o *letramento eletrônico*, no qual as práticas sociais de leitura e de escrita são mediadas eletronicamente. O letramento eletrônico é um tipo de conhecimento que permite ao indivíduo inserir-se nas práticas letradas da era digital. Para adquiri-lo, o indivíduo deve vivenciar a exposição de práticas significativas em que a escrita é mediada por computadores (Buzato, 2001).

Segundo o mesmo autor, crianças e jovens têm apresentado um grau de intimidade com computadores muito maior que adultos. É possível que isso se deva não apenas à tenra idade como também à ação da família e da escola como agências de letramento eletrônico, com as quais os adultos não puderam contar.

No entanto, o letramento eletrônico diferencia do letramento tradicional: no primeiro, além do ato mecânico de operacionalizar o computador, é preciso o domínio de dispositivos e programas para o leitor ter acesso ao texto. Já no segundo, a

mediação entre o leitor e o texto impresso ocorre pelo ato mecânico de folhear jornais, revistas, livros e outros (Buzato, 2001).

Enquanto o computador, principalmente a Internet, tem conquistado cada vez mais espaço na sociedade, a leitura de livros tem sido, a cada dia, encoberta por outras práticas de letramento, pois as contingências que deveriam promover a leitura de livros estão, cada vez mais, diminuindo o interesse das pessoas por essa prática de letramento. A diminuição na frequência de leitura de livros pode ser consequência da ausência do estímulo (o livro) do cotidiano das pessoas, o que aumenta a falta de interesse por essa prática de letramento (Silva, 1991; Silva, 1983 *apud* Bordini e Aguiar, 1993).

Segundo Lajolo (1994), no contexto escolar, a leitura de determinados tipos de livros, particularmente livros didáticos e de literatura, passa a ser obrigatória para a classe toda de forma que a reflexão esteja voltada para a decifração do texto e não para a compreensão do contexto. Isso significa que a leitura exigida em sala de aula nem sempre refere-se ao contexto histórico, político, social e cultural do texto e à relação desse texto com o cotidiano dos alunos.

A leitura desses livros é comum entre indivíduos que freqüentam a escola, pois essas práticas fazem parte do cotidiano escolar. Neste contexto, os livros didáticos, na maioria das vezes, são utilizados pelo professor como pretexto para o ensino gramatical e o treino ortográfico. Além disso, esses livros têm como função treinar a compreensão de texto, de forma que o leitor deve reconhecer, localizar ou selecionar informações (Matos, 2001), mesmo que sejam textos pouco interessantes e que, muitas vezes, não estejam relacionados ao contexto de vida do aluno, ao contrário dos textos encontrados nos jornais, nas revistas e na Internet.

As práticas de ler jornais, revistas e outros gêneros de textos e também de assistir à televisão e de ouvir rádio são privilégios de uma sociedade letrada. Não se pode afirmar que indivíduos de tradição oral são considerados desprivilegiados, pois, quando comparados com indivíduos de tradição letrada, Smith (1984) verificou que a riqueza quanto ao uso e função do texto depende das práticas de letramento no cotidiano. Portanto, não é o domínio do código escrito que garante a participação

social, pois o indivíduo pode ter acesso a informações através dos meios de comunicação audiovisuais e, assim, inserir-se socialmente.

Esses resultados adquirem força ao considerar que indivíduos de meios pouco letrados, ao chegarem à escola, não valorizam o código escrito em si, mas valorizam e utilizam a oralidade e os usos funcionais da escrita como apoio na construção da escrita (Terzi, 1995a;1995b).

Em estudo realizado por Terzi (1995a), a autora pôde observar que crianças de meios pouco letrados apresentaram bom domínio da língua oral ao iniciar a aprendizagem da língua escrita na escola. Embora as habilidades comunicativas pudessem variar de acordo com os grupos sociais, as crianças eram capazes de interagir com a comunidade, respeitar regras, expressando-se e compreendendo a fala do outro ao iniciar o Ensino Fundamental.

No entanto, em meios letrados, indivíduos com bom desempenho atendiam às expectativas da escola, já que conviviam com eventos e práticas de letramento compatíveis com a orientação escolar; outros indivíduos apresentavam dificuldade no desempenho escolar em função dos eventos e das práticas de letramento não serem compatíveis com a orientação escolar e/ou pelo fato de a escola não considerar o letramento no ambiente familiar durante o processo de alfabetização.

Sabe-se que, da concepção restrita de escrita escolar, constrói-se um conceito de texto e de leitura baseado nas práticas escolares. Essas práticas destacam a leitura como decodificação do texto, não enfatizando seu significado e não estabelecendo relações entre a linguagem oral e a escrita. No contexto escolar, muitas vezes, o texto é visto como um conjunto de palavras desvinculado das práticas sociais. Porém, para o indivíduo inserir-se cultural e socialmente, é preciso que ele use a escrita de maneira funcional, tanto no contexto familiar, quanto no contexto escolar.

2.4. O LETRAMENTO EM DOIS CONTEXTOS

As práticas de leitura e de escrita podem ser analisadas a partir de dois modelos de letramento propostos por Street (1984): o *modelo ideológico* e o *modelo autônomo*.

O *modelo ideológico* considera o letramento como um fenômeno vinculado ao contexto sócio-cultural, sendo que somente faz sentido analisar a escrita em termos de suas funções e seus usos neste contexto.

Neste modelo, o letramento é compreendido a partir da sua natureza, ou seja, das formas que as práticas de leitura e de escrita assumem no contexto social, de acordo com as exigências do mesmo (Soares, 1998).

É fato que o acesso ao código escrito facilita a inserção social. Porém, é preciso que o indivíduo considere a natureza das relações com a escrita, pois o sentido da escrita é construído através dos usos sociais presentes no cotidiano e não apenas em instituições educacionais. Assim, as práticas de letramento são determinadas social e culturalmente e os significados que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos em que ela foi adquirida.

Vale destacar que este modelo propõe uma interface entre as práticas orais e as práticas escritas, considerando que o letramento é fruto dos usos sociais da escrita no cotidiano, independentemente do domínio do código escrito (Street, 1984 *apud* Kleiman, 1995). Isso significa dizer que, no modelo ideológico, as práticas sociais de leitura e de escrita e as práticas comunicativas de escrita e de oralidade são consideradas como igualmente importantes para a inserção social e cultural do indivíduo em uma sociedade letrada (Marcuschi, 2001).

Dessa forma, Oliveira (1994) afirma que as práticas de leitura e de escrita são compreendidas enquanto práticas que dependem do contexto e não podem ser isoladas, como objetos neutros meramente tecnológicos, como ocorre na concepção de letramento, segundo o *modelo autônomo*.

O *modelo autônomo* considera a escrita pela escrita, ou seja, "a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado" (Kleiman, 1995; p.22). Ela é compreendida enquanto uma tecnologia autônoma diferente da oralidade, do ponto de vista da cognição e dos usos sociais (Marcuschi, 2001; Tfouni, 2001), pois considera que o domínio do código escrito é importante para que o indivíduo compreenda um texto no cotidiano. Neste modelo, o letramento é visto a partir das relações estabelecidas entre os usos da

escrita, a capacidade cognitiva do indivíduo e o nível de escolarização (Rojo, 2001). Portanto, a escrita é compreendida, aqui, como uma prática para a qual o indivíduo precisa do domínio do código escrito, através da escolarização, para compreender um texto. Segundo Street (1984 *apud* Kleiman, 1995), os usos da escrita presentes no cotidiano escolar se sustentam neste modelo de letramento, pois as práticas escolares do letramento, particularmente a alfabetização, tratam a escrita de uma forma descontextualizada do mundo social e enfatizam a importância da escrita pela escrita.

No entanto, compreender o letramento considerando a oralidade e a escrita como um *continuum* parece evitar a noção de autonomia da escrita. É preciso compreender que os diversos usos sociais da escrita são culturalmente delimitados nas diferentes sociedades letradas, o que mostra que a escrita por si só não produz resultados sociais de forma a inserir o indivíduo neste contexto. A escrita deve caminhar juntamente com a oralidade para que tenha uma função social (Marcuschi, 2001), pois a aquisição da escrita é considerada como parte do processo lingüístico do indivíduo.

Para compreender melhor esses modelos, é interessante focar a atenção nas condições sociais e escolares que favorecem as mudanças nos níveis de letramento dos indivíduos inseridos em uma sociedade letrada, a partir das relações que os mesmos estabelecem, principalmente, com os pais no ambiente familiar e com os professores no contexto escolar.

2.4.1. O contexto familiar e o letramento

Sabe-se que o contexto familiar é um importante ambiente de letramento, pois as práticas cotidianas de leitura, de escrita e da oralidade estão presentes o tempo todo. É neste contexto que a criança inicia o contato com o mundo letrado, embora reconheça-se que as práticas de letramento não se esgotam em casa. Apesar do ambiente familiar não ser o único espaço de letramento, deve ser destacado por ser o espaço em que se inicia o letramento da maioria dos indivíduos (Terzi, 1994; 1995b).

Entender o letramento no contexto familiar requer compreender culturalmente esse espaço, isto é, compreender como a família organiza-se no cotidiano, particularmente em relação à leitura e à escrita.

A organização da família no cotidiano, referente aos eventos e práticas de letramento, está relacionada às condutas e aos comportamentos do adulto em casa. O adulto é quem deve incentivar a criança, orientar sua atenção para aspectos da escrita através de seu gesto e sua fala tornando-a significativa. O modo de falar sobre a escrita e as práticas discursivas do adulto, bem como a maneira de usar funcionalmente o código escrito no cotidiano são incorporadas pela criança, o que ressalta a importância da participação dos pais na aquisição da leitura e da escrita pela criança.

Alguns autores como Terzi (1994) e Mayrink-Sabinson (1998) afirmam que o que mais parece contribuir especialmente para o desenvolvimento da leitura das crianças é o fato de elas serem oriundas de famílias preocupadas com a escrita e terem sido expostas à leitura de histórias desde muito cedo. Ouvir e discutir textos com adultos também pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre o oral e o escrito.

Correia (1997) afirma que, em uma sociedade em que as diversas formas e domínios demarcam sistematicamente a subalternidade social, econômica, política e cultural da mulher em relação ao homem, a figura materna parece ser fundamentalmente aquela que estimula os filhos a desenvolverem suas competências literárias, a partir do momento que ela própria é capaz de conhecer e desenhar as letras do alfabeto.

Nas famílias de classes economicamente superiores do século XIX, particularmente na cidade do Porto, em 1890, a responsabilidade pela alfabetização dos filhos parecia ser repartida pelos pais. Tal fato ocorreria em função das posições que assumiam na qualidade de produtores e consumidores culturais e de um trabalho pedagógico que envolvia continuamente os filhos, desde a tenra idade, em situações e atividades relativas a aquisições culturais (Correia, 1997).

Neste contexto, a transmissão do conhecimento básico às crianças no ambiente familiar ganhou força sobre a transmissão realizada em instituições educacionais, pois

a criança aprendia através das relações sociais e das situações cotidianas através do *aprender pelo fazer*, no seio das relações familiares.

De acordo com Correia (1997), verificou-se uma correlação entre a alfabetização da mãe e a qualidade da alfabetização dos filhos, o que indicou ser o papel da mãe fundamental para o bom desempenho da criança das classes superiores. Nas classes média e popular, a figura paterna assumia este papel como alfabetizador estratégico que visava à formação letrada, como passo para a mobilidade social.

A importância da contribuição do ambiente familiar para o desenvolvimento do letramento tem sido acentuada à medida que se compreende que o apoio e o envolvimento dos pais nas interações orais e escritas são fundamentais para o desenvolvimento do letramento dos filhos.

Van Peer (1989) aponta que pesquisas realizadas nos Países Baixos mostram que a aquisição da leitura e da escrita não depende apenas dos padrões institucionais, mas, principalmente, das práticas de leitura e usos da escrita presentes no ambiente em que a criança está inserida. Esses estudos demonstraram que, no processo de aquisição da leitura e da escrita, o adulto exerce um papel fundamental como mediador entre a criança e a escrita, pois geralmente, é em casa que a criança aprende, de forma assistemática, a língua materna.

Durante muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem da língua era consequência da imitação dos adultos pela criança. Recentemente, pesquisas sugerem que a criança aprende o idioma a partir da interação com a língua, de acordo com as necessidades sociais: ela precisa se comunicar (McKeon, 1994).

É através da comunicação que a criança descobre a escrita, compreendendo o discurso oral e a função da escrita para a sua inserção social. Esta descoberta deve ocorrer muito antes do ingresso escolar, pois a criança desenvolve noções de letramento da mesma forma que desenvolve outras aprendizagens significativas. Ela aprende a significar por escrito o idioma falado e a compreender o texto escrito. À medida que a criança interage com a escrita, ela elabora hipóteses sobre a função da escrita com base no conhecimento que tem da língua oral.

Isso porque, a partir da sua história de interações cotidianas, a criança traz marcas da escrita que se constituem em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial. A oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança, pois mesmo pais com baixo nível de instrução formal podem oferecer e participar de práticas de letramento junto à criança e contribuir, assim, para a alfabetização (Clark, 1984).

Essa idéia é compartilhada por Bloom (1988) e Viana (1994). Para esses autores, mesmo pais com pouca bagagem cultural têm sido ótimos interventores na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos filhos, interagindo com estes através de alguns eventos e algumas práticas de letramento, como momentos de diálogo, exploração de materiais escritos, contar histórias, escrever recados, tornando-se parte integrante do cotidiano na família.

A influência dos vínculos familiares no letramento de crianças, particularmente de pré-escolares, também foi estudada por Leichter (1984). Neste estudo, o autor baseou-se nos processos educacionais familiares presentes no cotidiano, identificados a partir de observações realizadas no ambiente familiar dessas crianças. Foram avaliados aspectos como o ambiente físico, a interação interpessoal e as relações afetivas, presentes no ambiente familiar, que estavam envolvidos no letramento das crianças. Observou-se que o letramento no ambiente familiar ocorria em atividades significativas para a criança através do contato com eventos de letramento como revistas, etiquetas, embalagens, encartes, receitas etc..., particularmente via textos com grande significado cultural e que estavam relacionados com a tradição oral da família. O uso extenso da comunicação oral tendia a acentuar a relevância social da alfabetização, o que tornava importantes as práticas de letramento, como trocar recados, ler histórias, ler instruções de jogos, ensinar a cozinhar. Assim, o autor concluiu que o desenvolvimento do letrado deve ocorrer a partir das práticas de letramento presentes no cotidianos, as quais favorecem a interação entre pais e filhos, estreitando os laços familiares e aumentando a motivação da criança para a aprendizagem.

Compartilhando com essa idéia, Delgado-Gaiton (1990) afirma que a relação afetiva estabelecida entre pais e filhos é um fator que deve ser considerado nas práticas de letramento. É a partir dessa relação que o indivíduo estabelece diferentes interações com a escrita, seja nos momentos de leitura ou de contar histórias, seja na elaboração de uma carta ou um bilhete. Assim, pais e filhos constroem juntos o significado da escrita a partir das situações cotidianas, em que a escrita tem uma função social.

Segundo Kleiman (1998; p.182), “a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar ...”, uma vez que as práticas e usos da escrita estão presentes constantemente no cotidiano. Antes de conhecer a forma da escrita, o indivíduo conhece o sentido e a função da mesma. Com o suporte do adulto em eventos de letramento presentes no processo de aquisição da oralidade e da escrita, a criança constrói o significado do texto escrito a partir das práticas de letramento, muitas vezes, estimuladas pelos pais.

Alguns estudos mostram que os pais devem estimular seus filhos a compreenderem a escrita no contexto social de maneira similar à compreensão realizada na escola. Um exemplo disto é o estudo realizado por Delgado-Gaiton (1990). O autor investigou a alfabetização de crianças mexicanas que freqüentavam a escola americana. Durante três anos, foram realizadas observações sistemáticas em relação aos eventos e práticas de letramento cotidianos e formais (acadêmicos) presentes no ambiente familiar, às interações familiares quanto ao aspecto afetivo nas práticas de letramento e à relação estabelecida com a escola. Nesse período, alguns pais receberam orientações dos professores quanto à participação dos mesmos na aprendizagem da leitura e da escrita de seus filhos.

Os dados mostram que os pais que receberam orientações e estabeleciam contatos freqüentes com a escola, liam histórias ou textos e participavam da lição de casa, entre outras práticas de letramento no cotidiano contribuíram para a formação de crianças leitoras autônomas em relação às crianças consideradas leitoras iniciantes, cujos pais não receberam orientações, não estabeleciam contato com a escola, não participavam da lição de casa e pouco participavam das práticas de letramento.

Os pais das crianças consideradas leitoras autônomas afirmaram que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita estava relacionada à interação pais-escola, particularmente ao envolvimento dos pais nas práticas cotidianas de letramento. Enfatizavam a importância da escola ensinar as crianças de acordo com situações cotidianas do ambiente escolar. Além disso, destacaram a necessidade de pais e escola compreenderem o contexto sócio-cultural no qual a criança e ambas instituições estão inseridas, para que a leitura e a escrita fossem *descobertas* pela criança nos eventos e nas práticas cotidianas de letramento, na escola e em casa (Delgado-Gaiton, 1990; Di Nucci, 1997).

Nas situações cotidianas, particularmente no ambiente familiar, é importante o indivíduo compreender as diferentes funções da escrita a partir da relação estabelecida entre a escrita e o uso funcional que o indivíduo faz desse objeto. Assim, o letramento ocorre naturalmente na rotina cotidiana da família, onde se encontram diferentes práticas, tais como o uso de desenhos ou de escritos para trocar idéias, fazer listas de compras, acompanhar endereços, ler revistas ou jornais (Castanheira, 1992, Morrow, Tracey e Maxwell, 1995, Di Nucci, 1997).

Pesquisas realizadas por Nogueira (1995) e Pereira e Albuquerque (1994), por exemplo, têm visado à compreensão da aprendizagem da escrita no ambiente familiar. Através da pesquisa *in locus*, é possível observar o processo de aquisição da escrita pelo indivíduo acontecendo no ambiente familiar, considerando os eventos e as práticas de letramento presentes no cotidiano do indivíduo.

Nogueira (1995) realizou estudo comparativo em duas escolas primárias norte-americanas, sendo uma situada numa comunidade agrária e outra numa comunidade urbana de classe média. A autora apontou as diferentes concepções quanto ao envolvimento da família na aprendizagem da leitura e da escrita. Na comunidade agrária, os pais delegavam à escola todo o processo de instrução, diferentemente da realidade da comunidade urbana, que acreditava em um trabalho conjunto entre pais e escola, no qual a escola orientava os pais quanto à participação nas experiências escolares de seus filhos.

Na realidade brasileira, a concepção do processo de leitura e escrita dos pais também parece estar relacionada com o nível sócio-econômico-cultural da família, conforme pesquisa realizada por Pereira e Albuquerque (1994), cujo objetivo foi identificar relações entre características da família brasileira e suas concepções acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir dos dados, pôde-se concluir que pais, com baixo nível sócio-econômico-cultural, relacionavam a aprendizagem da leitura e da escrita com a escolarização e pais, com melhor nível sócio-econômico-cultural, acreditavam que eventos de letramento favoreciam a aprendizagem, mas não enfatizavam as práticas de letramento presentes no cotidiano.

É importante ressaltar que os autores observaram que, entre grupos sócio-econômicos diferentes, havia variação nos padrões de uso e de socialização da escrita, considerando as diferenças quanto ao papel dos pais na aprendizagem da língua, aos usos orais e escritos no contexto sócio-cultural e aos vínculos entre ambiente escolar e extra-escolar.

Nos ambientes familiar e escolar de classe média, havia farta exposição de eventos de letramento, o que não ocorria na favela, onde geralmente não havia contato diário com jornais, revistas, informações bancárias etc.; a entrada diária mais freqüente de textos escritos era pelas tarefas escolares. O grau de valorização e as condições de letramento dos pais faziam com que eles promovessem ou não o letramento dos filhos, o que acarretava na maior participação ou não do indivíduo em eventos de letramento, na escola ou fora dela (Pereira e Albuquerque, 1994).

Embora a participação dos pais nas práticas de letramento seja fundamental para o desenvolvimento de níveis mais elaborados de letramento, Franchi (1987) afirma que a maior preocupação dos pais ainda é a necessidade da escolaridade dos filhos, particularmente com relação a alfabetização. No entanto parece que eles percebem a distância existente entre o que as crianças devem aprender na escola e o que aprendem na vida cotidiana, a partir das práticas necessárias para a inserção social.

Apesar desse distanciamento, é preciso que os pais participem desse processo independentemente de seu nível de escolaridade. Braslavsky (1993) coloca que a

escolaridade dos pais, em particular da mãe, influencia diretamente na aprendizagem da criança, principalmente no início da alfabetização, pois o nível de escolaridade dos pais favorece as práticas de letramento presentes no cotidiano do lar. Embora na sala de aula haja uma diversidade cultural entre os alunos, a autora constatou que a tendência ao longo do ano é diminuir essa heterogeneidade da turma, pois tanto crianças de pais alfabetizados quanto de analfabetos foram alfabetizadas, mostrando interesse pela leitura, boa elaboração de textos e melhor fluência verbal na expressão oral e na utilização da linguagem.

É importante destacar que, no processo de alfabetização, deve-se considerar a história de letramento do indivíduo, os aspectos culturais e sociais envolvidos e também estabelecer o vínculo entre família e escola, como apontam autores como Heath (1986), Cairney e Munsie (1992), Marques (1992) e Estrela e Villas Boas (1993). É fato que tanto o ambiente familiar quanto o escolar oferecem à criança oportunidades de contato com a escrita; porém, muitas vezes, a orientação dada em casa é divergente da orientação escolar.

2.4.2. O contexto escolar e o letramento

É evidente que o papel da família e o papel da escola distinguem-se quanto à função: à família cabe a vertente afetiva, sem caráter sistematizado e à escola cabe normatizar a escrita (Relvas, 1995) oferecendo oportunidades de contextualizá-la de acordo com os usos sociais. Dessa forma, o indivíduo deverá desenvolver uma representação cognitiva e social da escrita, tanto do funcionamento do sistema quanto das formas de discurso escrito (Calil, 1994). Essa representação é desenvolvida a partir de textos informativos sobre assuntos do cotidiano, como *outdoors*, placas, avisos e demais portadores de texto que fazem parte do ambiente extra-escolar.

Segundo Kleiman (1995), as práticas de letramento presentes no contexto escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, em que o indivíduo identifica o elo entre as práticas de letramento na aula e as necessidades do uso da escrita no cotidiano. Esse tipo de letramento é denominado *letramento*

acadêmico (Kleiman, 1995) ou *letramento escolar* (Soares, 1998), caracterizado por requerer formas diferenciadas de oralidade e de escrita, importantes para a escolarização e que emergem das práticas sociais tecnologicamente mais sofisticadas em sociedades escolarizadas (Rojo, 2001).

O letramento deve ser, no contexto escolar, um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita em que o aprendizado não pode ser considerado como uma simples transferência de conhecimentos do professor para o aluno. Ao contrário, ele é mediado através de processos interativos e a ocorrência desse aprendizado depende do modo como uma atividade é estruturada, da quantidade de contato, prática e instrução proporcionados ao aluno e da qualidade desse contato (Collins e Michaels, 1991). Um exemplo disso se refere às práticas de leitura na formação do leitor.

O professor, ao demonstrar-se leitor para os alunos, transforma-se em modelo de leitor para eles à medida que expressa o prazer e o entusiasmo que sente ao ler um texto, o que os motiva a ler, a vivenciar aquilo que faz parte da sua formação. Por isso, cabe ao professor ter a leitura como um valor cultural e a praticar de maneira envolvente para si e para os alunos (Grotta, 2001) para que, assim, possa despertar o interesse pela leitura de diversos tipos de textos que não apenas aqueles solicitados em sala de aula ou pelo vestibular.

Pesquisa realizada por Terzi (2001) junto a jovens e adultos do interior do estado de Alagoas, conforme descrita no item 2.1.2, mostrou que as práticas de letramento que não faziam parte do cotidiano dos sujeitos não foram percebidas como tendo uma função social e, portanto, era necessário que novas práticas fossem inseridas gradativamente para que a escrita fosse percebida em sua função.

Esse deve ser o papel da escola: inserir novas práticas de letramento, relacionadas aos conteúdos acadêmicos no repertório dos alunos e, assim, promover a inserção social e cultural, com níveis mais elevados de letramento.

É fato que, numa concepção tradicional, a alfabetização está situada em um ambiente específico e dependente de seu contexto escolar. Porém, numa visão mais recente, a alfabetização, enquanto domínio da tecnologia de escrita, ocorre de acordo

com as experiências individuais com a escrita dentro de um contexto social e de forma que atenda as demandas desse contexto.

Os estudos sobre o letramento têm discutido a questão das práticas sociais e escolares da leitura e da escrita. Estes estudos mostram que a escolarização contribui para o desenvolvimento de níveis mais elevados de letramento, embora a escolarização não seja considerada como primordial para que o indivíduo esteja inserido em uma sociedade letrada.

Em pesquisa sobre a relação entre o letramento e a escolarização, Tfouni (1995) apresentou evidências de que não há relação direta entre ambas. A autora comparou produções escritas de sujeitos no início da escolarização com as de sujeitos altamente escolarizados. Os níveis diferenciados de escolarização não se revelaram determinantes de uma produção escrita também diferenciada. O fator diferencial foram as práticas sociais da escrita, ou seja, o letramento e não a escolarização.

Em contrapartida, Ribeiro (1999) descreve um estudo realizado com jovens e adultos brasileiros sobre as diferentes atitudes em relação aos contextos de usos da leitura e da escrita associadas a diferentes graus e tipos de uso da escrita. A variedade de eventos e práticas de letramento (denominado pela autora como *alfabetismo*) e suas relações com peculiaridades culturais devem ser compreendidas e valorizadas, pois os resultados confirmaram os déficits educacionais que atingem a população jovem e adulta e seus efeitos no que se refere ao acesso à cultura escrita. Os resultados mostraram também que, mesmo pessoas que não dominam o código escrito, exerciam práticas sociais que envolviam a escrita, embora apresentassem um baixo nível de letramento em relação aos indivíduos escolarizados.

Segundo Smith (1984) e Ribeiro (1999), todo indivíduo é capaz de interagir no contexto social através da escrita, mesmo que não tenha recebido a instrução formal. Porém, indivíduos com níveis de letramento mais rudimentares encontram mais dificuldades quanto às práticas sociais da escrita no cotidiano do que indivíduos escolarizados, pois as práticas escolares de escrita contribuem para níveis mais elaborados de letramento.

Nesse sentido, há um crescente reconhecimento de que o letramento é um fenômeno sócio-cultural que envolve a escrita e a oralidade e que está relacionado com a escolarização. Os meios pelos quais o aprendizado é mediado e os significados atribuídos ao letramento são determinados pelas crenças e valores do grupo social.

Para compreender o letramento, considerando as práticas sociais que envolvem a oralidade e a escrita, é preciso pensar no estudo de ambas no contexto da análise etnográfica e discursiva, como mostra estudo realizado por Heath (1986). Neste estudo, a autora buscou mostrar que a linguagem oral e a escrita podem funcionar como formas de comunicação e organização social, utilizando como núcleo de análise os eventos de letramento de três comunidades norte-americanas. Foram identificadas as práticas de letramento de cada comunidade, suas características específicas e a relação com as práticas escolares.

A primeira comunidade era composta por indivíduos de classe média com alto grau de escolarização e alto nível de letramento, que valorizavam a escrita. Os eventos de letramento familiares às crianças dessa comunidade abrangiam leitura de histórias antes de dormir, leitura de embalagens, placas de trânsito, interpretação das instruções dos brinquedos. Os dados mostraram que, em casa, as crianças dessa comunidade aprendiam não apenas o sentido do livro, mas também a refletir sobre esse sentido quando praticavam rotinas que eram similares àquelas da interação em sala de aula. Na escola, as crianças praticavam a leitura e a escrita contextualizadas e, portanto, eram bem sucedidas.

A segunda comunidade era composta por indivíduos de classe média, sem curso superior, que não enfatizavam a prática da leitura e da escrita. As histórias eram baseadas em eventos reais, não envolvendo a ficção. A escrita tinha função ocasional e era utilizada nos registros para auxílio da memória, contato com família etc. De acordo com os resultados, raramente as crianças eram capazes de transportar o conhecimento adquirido num contexto para outro. Essas crianças dificilmente ofereciam comentários pessoais sobre histórias ou eventos reais. Na escola, as crianças tinham bom desempenho nas três primeiras séries, pois a exigência quanto à elaboração e interpretação sobre o texto ainda era restrita.

Finalmente, na última comunidade, composta por operários com baixo nível de escolarização, o desenvolvimento da linguagem da criança não era estimulado pelos adultos, pois acreditavam que as crianças aprendiam através da exposição cotidiana à língua, sem necessidade de leitura ou questionamentos a respeito da escrita nos eventos de letramento. Esses eventos ocorriam em grupos, em que o texto era discutido oralmente. A comunidade não possuía material escrito e as crianças eram expostas apenas a eventos de letramento em que os adultos negociavam oralmente o significado do texto. Os dados mostraram que o conteúdo das práticas e dos eventos de letramento não eram estendidos a outros contextos e as crianças não eram encorajadas quando inventavam histórias. Na escola, as crianças apresentavam dificuldade na adaptação escolar, principalmente pelo fato de a escrita ter pouco significado no cotidiano.

O trabalho de Heath mostra que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que há diferenças significativas entre as comunidades, não apenas quanto à suas características sócio–econômico–culturais, mas também quanto ao impacto que geram no confronto com o padrão escolar. Acompanhando a alfabetização escolar, Heath (1986) constatou que as crianças, cujas experiências anteriores com a leitura e a escrita eram compatíveis com a experiência escolar tiveram sucesso; as crianças, cujas experiências anteriores não eram compatíveis, experimentaram o fracasso acadêmico.

É fato que as diferenças sócio–econômico–culturais influenciam na história de letramento do indivíduo. Porém, independentemente do contexto em que está inserido, todo indivíduo deve ser ouvido e compreendido pelos pais e professores e receber informações lingüísticas adequadas para o desenvolvimento da linguagem. Aos pais cabe compreender suas frases e mensagens ao conversar com a criança, ouvi-la e orientá-la quando necessitar. Na escola, o professor deve orientar o aluno na construção da escrita, baseado na orientação que tem sobre a estrutura e o funcionamento da língua materna.

Ao entrar na escola, os alunos são capazes de entender e falar a língua materna (entendida como a linguagem falada ou escrita usada pela sociedade na qual está

inserida) com desembaraço e precisão, nas diferentes situações do dia-a-dia. Isso porque dispõem de um saber sobre a escrita, isto é, o modo de funcionamento no qual compreendem a linguagem escrita em um universo de enunciados escritos. Esse saber é construído em práticas discursivas presentes nas interações sociais das quais participam (Calil, 1996).

Segundo Van Peer (1989), nas sociedades ocidentais, o processo de aprendizagem da leitura e escrita ocorre, predominantemente, na escola. Esta, enquanto instituição social, desenvolve os próprios padrões de aprendizagem e comportamento, os quais normalmente não correspondem à realidade social dos alunos.

O espaço escolar pode ser considerado um lugar privilegiado para colocar em circulação e relacionar as diferentes formas discursivas do texto e também para articular as modalidades oral e escrita. Cabe à escola orientar o aluno na construção de textos escritos e orais de forma que ele aprenda a utilizar a linguagem culta e formal (Rojo, 2001). Assim, pode-se dizer que esta instituição visa transformar a oralidade dos alunos através da introdução do código escrito, exigindo as marcas formais da fala e da escrita. A escola não introduz nova maneira de falar sobre o mundo, apenas seleciona novos tópicos para o exercício de formas discursivas já familiares (MEC, 1997).

A escola, como espaço institucional em que convivem detentores de práticas sociais e discursivas da escrita, tem a função de tornar alfabetizados os membros da sociedade, ou seja, oferecer ao aluno a oportunidade para adquirir o domínio da língua, particularmente do código escrito e as habilidades instrumentais básicas. Essas habilidades devem permitir ao aluno compreender e participar das distintas manifestações da cultura e olhar a leitura e a escrita de forma reflexiva e crítica, para que atue seletivamente frente aos meios de comunicação social (Braslavsky, 1993; Oliveira, 1995). É um lugar social onde o contato com o sistema de escrita e com a construção do conhecimento ocorre de forma sistemática, potencializando os efeitos dos aspectos culturais sobre os modos de pensamento (Oliveira, 1995).

Cabe à escola tornar o aluno alfabetizado, o que inclui o domínio do código. Porém, o principal desafio é tornar o aluno um indivíduo alfabetizado e letrado, habilitando-o a usar a escrita em diferentes atividades comunicativas (Tfouni, 1995).

Segundo Ribeiro (2001), para a formação do indivíduo letrado, deve-se considerar as práticas pedagógicas propostas pela escola. Atualmente, tem-se observado que essas práticas, que visam ao desenvolvimento do letramento, devem se ocupar dos aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem da escrita e das dimensões atitudinais. São quatro dimensões descritas pela autora: a primeira é referente à expressão da subjetividade quanto aos usos não-pragmáticos da língua escrita; a segunda refere-se à busca da informação para resolver problemas práticos ou manter-se atualizado; a terceira diz respeito à realização de tarefas de planejamento e monitoramento que auxiliam o indivíduo no trabalho; a quarta dimensão está relacionada à aprendizagem sistemática, envolvendo a aquisição de novos conhecimentos e técnicas.

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas precisam almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais e psicológicas (Ribeiro, 2001). É importante que elas estejam presentes na sala de aula, na aprendizagem de conteúdos acadêmicos e também no contexto geral do ambiente escolar.

A escola, considerada como importante agência de letramento, tem se preocupado não com o letramento enquanto prática social, mas com apenas um tipo de letramento - a alfabetização (Kleiman, 1995; Jung, 1997) - embora atualmente a nova proposta de ensino apresente uma outra visão. Na visão tradicional, à alfabetização é designada a função de ensinar a habilidade escrita como tecnologia de comunicação, muitas vezes, ignorando as funções sociais da escrita (Jung, 1997). Já na visão atual, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer a partir das práticas sociais exigidas no cotidiano.

No entanto, Anderson (1995) afirma que a escola tende a ignorar as diferentes funções sociais da escrita para as crianças, principalmente na visão tradicional, pois

cada comunidade tem sua própria orientação de letramento, quanto aos usos da escrita e da oralidade e ao impacto dessa orientação no ambiente escolar.

Porém, na visão atual de educação escolar, a relação ensino–aprendizagem a partir das práticas cotidianas é bastante valorizada. Embora sejam processos distintos, podem ser articulados em sala de aula, de forma que o aluno possa construir e aprender, a partir do que é ensinado, através de atividades práticas contextualizadas com a realidade cotidiana. Cabe ao professor, enquanto educador, proporcionar tais situações.

Essa idéia ressalta a importância de se *alfabetizar letrando*, isto é, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais de modo a tornar o indivíduo, ao mesmo tempo, alfabetizado (domínio do código escrito) e letrado (uso social da escrita) (Soares, 1998). Tfouni (1995) entende a alfabetização letrada como o processo de alfabetização que se coloca como pano de fundo do letramento. Ou seja, significa inserir, num contexto específico, diferentes práticas de leitura e de escrita do cotidiano.

O uso da escrita em diferentes situações do cotidiano pode desencadear o sucesso do desempenho escolar. Esse desempenho é derivado do valor socialmente atribuído às maneiras de se fazer e de compreender a palavra escrita (Matêncio, 1994).

Quando se fala em alfabetização, associa-se à aquisição do código escrito e também da norma-padrão. O domínio dessa norma-padrão ou da língua falada culta pode ser consequência do letramento, mas cabe também à escola desenvolver o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

Pensar na alfabetização numa perspectiva de letramento significa desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura, a escrita e a oralidade em uma perspectiva crítica e não apenas do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação da escrita. É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano (Di Nucci, 2001).

Ainda que os estudos tenham avançado bastante na compreensão do fenômeno do letramento e nas propostas pedagógicas para o ensino da língua escrita, há muito o que se conhecer a respeito.

Sabe-se que há o reconhecimento de que a escolarização é um fator importante na promoção de habilidades e comportamentos relacionados ao letramento. Por isso, merece destaque uma reflexão sobre a Educação brasileira para que, assim, se possa compreender melhor as práticas de letramento dos jovens brasileiros. Vale destacar que a nova concepção de Educação tem como objetivo formar cidadãos letrados através da articulação entre os conteúdos acadêmicos e as experiências cotidianas dos alunos sobre estes conteúdos, particularmente dos jovens do Ensino Médio, como será apresentado a seguir.

2.5. O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

2.5.1. O Ensino Médio na Política Educacional Brasileira

Compreender a atual política do Ensino Médio implica caracterizar o contexto mais amplo da sociedade brasileira, uma vez que novas propostas educacionais surgem em consequência das mudanças sociais, econômicas e políticas do país. À medida que essas mudanças ocorrem, são propostas novas reformas educacionais, de acordo com cada momento histórico do Brasil.

Desde 1999, está sendo implantada uma nova proposta educacional para o Ensino Médio. Entender como tal proposta foi desenvolvida e se articula às atuais necessidades sociais, econômicas e políticas pressupõe uma breve retrospectiva histórica. Tal retrospectiva visa demonstrar como as condições econômicas, sociais e políticas têm determinado as políticas educacionais nacionais.

Segundo Freitag (1980), as mudanças que ocorrem na Educação são reflexos das mudanças observadas nas instâncias política, econômica e social do país. É sob essa ótica que a autora afirma que essas três instâncias determinam a política educacional, o que não quer dizer que, na prática, a escola seja um reflexo linear da política do Estado. Partindo dessa concepção, Freitag (1980) apresenta uma análise da Educação brasileira em três grandes momentos da História do Brasil: o primeiro,

referente ao Períodos Colonial, Imperial e da I República (1500 – 1929), no qual o ensino era reflexo da organização econômica e da formação social do país; o segundo, referente à República (1930 – 1964), marcado pela elaboração de uma política educacional e o terceiro, referente à Internacionalização do mercado interno (1964 a 1975), que foi marcado pela revisão da política educacional. Na década de 90, a política educacional do país foi novamente revista, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das novas Diretrizes Curriculares, a fim de adequar o ensino às novas condições sociais, políticas e econômicas do país.

A seguir, serão apresentados alguns momentos históricos baseados na análise realizada por Freitag (1980) para que se possa compreender a proposta atual sobre a política do Ensino Médio.

No *Período Colonial*, o poder político estava centrado na metrópole. A economia era baseada na monocultura do açúcar cuja produção era controlada por latifundiários e senhores de engenho que mantinham os escravos como mão-de-obra. Nesse período, a política educacional estava sob controle da Igreja, que visava à formação acadêmica dos doutores pertencentes à classe dominante e tinha como função reproduzir a ideologia dominante e as relações de dominação (Freitag, 1980).

No *Período Imperial*, o Brasil alcançou a independência política de Portugal. Entretanto, com a Revolução Industrial, o Brasil passou a ser dependente economicamente da Inglaterra. Surgiu, então, a necessidade de formar quadros técnicos e administrativos para a produção na economia brasileira. Com as mudanças econômicas, políticas e sociais, no fim do século XVIII, o controle da política educacional passou gradualmente da Igreja para o Estado (Freitag, 1980; Romanelli, 1978).

Devido ao crescimento social e econômico do país, surgiu a necessidade de qualificação da população para atender à demanda do mercado de trabalho. Com a expansão do mercado interno e a independência política do Brasil, houve uma diversificação da demanda escolar, pois a escola passou a ser instrumento de ascensão e tatus social, uma vez que crescia a necessidade da escolarização (Romanelli, 1978).

O *Período Republicano* pode ser compreendido em duas fases. A primeira, entre 1930 e 1945, foi marcada pela crise econômica mundial de 1929 e pela organização de uma nova política educacional, com a elaboração de um Plano Nacional de Educação e a criação do Ministério da Educação e Saúde. Na segunda fase, entre 1945 e 1964, com o governo desenvolvimentista-populista, a Educação foi marcada pela discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases e pela campanha em defesa da escola pública.

A primeira fase foi marcada pelo governo Vargas que, em 1930, criou o Ministério da Educação e Saúde. Este institucionalizou o processo educacional que se fortaleceu sob o controle do Estado.

Em 1931, foi proposta a primeira reforma do Ensino Secundário com o objetivo de formar trabalhadores qualificados para diferentes setores da atividade nacional sem precisar, necessariamente, cursar o Ensino Superior. A partir da reforma, o Ensino Secundário ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos. O primeiro, obrigatório, de formação básica para o ingresso no Ensino Superior; o segundo, de formação especializada, para o mercado de trabalho.

Com as mudanças políticas, econômicas e sociais, era preciso repensar a estrutura da Educação brasileira, uma vez que a nova Constituição de 1934 (Art. 150 a) apontava a necessidade de elaborar um Plano Nacional da Educação que coordenasse as atividades de ensino em todos os níveis e estabelecia a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário.

Devido à necessidade de mão-de-obra especializada cada vez maior no mercado de trabalho, foi elaborado um decreto-lei referente à Constituição de 1937 que introduziu o Ensino Profissionalizante. Este ensino foi implantado para atender às necessidades do mercado, uma vez que a lei obrigava as indústrias a criarem escolas de aprendizagem na área de especialização para seus empregados. Além disso, o Ensino Profissionalizante criou condições para assegurar maior produtividade no setor industrial. Vale destacar que o ensino privado infiltrou-se no Ensino Médio por meio dos cursos profissionalizantes, oferecendo cursos noturnos para atender à classe trabalhadora (Freitag, 1980).

Na segunda fase, entre 1945 e 1960, o Estado passou a representar a aliança entre o empresariado nacional e os setores populares, responsável pelo crescimento econômico do país. Em função da alta produtividade de bens de consumo, houve o aumento da participação do capital estrangeiro no processo de substituição das importações, o que levou à expansão do mercado de trabalho interno e, conseqüentemente, aumentou a demanda para qualificar a mão-de-obra industrial.

Assim, o novo contexto econômico, político e social fortaleceu a necessidade de organizar espaços, no contexto educacional, para a qualificação da mão-de-obra. Foram criados o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942, e, posteriormente, em 1946, o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), para qualificar o trabalhador do setor comercial (Romanelli, 1978).

Todo esse contexto gerou a necessidade de serem reformados alguns ramos do ensino. Essas reformas foram denominadas *Leis Orgânicas do Ensino* que objetivavam a qualificação profissional e a formação pessoal do aluno, abrangendo os Ensinos Primário e Secundário (Romanelli, 1978).

Pode-se dizer que a política educacional entre 1945 e 1961 caracterizou-se, fundamentalmente, pela discussão em torno da elaboração da LDB (*Lei de Diretrizes e Bases*), que norteou o ensino brasileiro e da campanha pela escola pública.

A elaboração da LDB iniciou-se em 1946 e gerou discussões até 1961, quando foi sancionada. As discussões em torno na legislação educacional refletiam o confronto entre os interesses dos setores privados e a escola pública, gerando uma legislação que atendia tanto às necessidades das escolas públicas, mantendo a gratuidade do ensino, quanto os motivos das escolas privadas.

Em 1948, foi elaborado o primeiro projeto-de-lei da Educação Nacional que revia o Ensino Primário, o Ensino Secundário e o Ensino Profissionalizante. Este projeto-de-lei, expressão das preocupações populistas do novo governo, propunha a extensão da rede escolar gratuita (Ensinos Primário e Secundário) e a criação de equivalência dos cursos do Ensino Secundário, permitindo a transferência do aluno de um ramo do ensino para outro, sem prova de adaptação.

A crescente demanda pela Educação levou o setor educacional a elaborar, em 1957, um novo projeto-de-lei, conhecido como *substitutivo* Lacerda. Este projeto popunha inovações em relação ao anterior e à legislação educacional vigente, reduzindo o controle do Estado sobre a escola, favorecendo, assim, o ensino privado.

Após várias reformulações, finalmente, em 1961, foi sancionada a LDB, apesar de ter um caráter elitista. Embora a LDB garantisse o direito e o dever à Educação, ela não considerava as diferenças sociais e econômicas da população, o que levou a classe trabalhadora a buscar o Ensino Secundário Profissionalizante. Isso porque o curso profissionalizante visava qualificar para o mercado de trabalho, sendo ministrado à noite para que o aluno pudesse conciliar o trabalho com o estudo. Os cursos profissionalizantes preparavam o indivíduo para o trabalho e também ofereciam uma opção de título acadêmico para as classes trabalhadoras, já que a classe dominante dirigia-se para a universidade (Freitag, 1980).

Essa realidade confirmou que a política de profissionalização do Ensino Secundário atendia aos setores de produção que necessitava de mão-de-obra qualificada para ingressar rapidamente no mercado de trabalho. Com este panorama nacional, o nível mais privilegiado do sistema escolar foi o Ensino Secundário, que se expandiu significativamente até 1964.

O período entre 1964 e 1975 foi marcado, politicamente, pelo Golpe de Estado de 1964, com grandes conseqüências à economia e à sociedade brasileiras. Frente ao novo contexto político, econômico e social, o Estado militar tentou direcionar o sistema educacional para assegurar o controle político e social e controlar as manifestações estudantis emergentes, as quais buscavam melhores condições de ensino, considerado ruim e precário, com altos índices de analfabetismo (Piletti, 1988).

É fato que a Educação estava novamente servindo, prioritariamente, aos interesses econômicos da classe dominante, que apareciam refletidos nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar.

Visando assegurar o controle da Educação através do sistema educacional, foram formuladas as primeiras Diretrizes Curriculares, norteadoras da futura política educacional. No início do governo Castello Branco, as Diretrizes Curriculares foram

fixadas, a fim de estabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. Além de organizar o sistema educacional brasileiro, a nova legislação, promulgada pelo governo militar, visava criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários (Freitag, 1980).

Frente à situação política e social do Brasil, o Estado militar elaborou uma política educacional através da legislação e do planejamento, na tentativa de adequar a lei à nova situação instalada no país.

Nesta nova política educacional, merecem destaque algumas leis da reforma do ensino. Uma delas encontra-se baseada na Constituição de 1967, que definiu a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário de quatro para oito anos e também a expansão da rede particular de ensino em três áreas: os cursinhos pré-vestibulares, o Ensino Supletivo e o Ensino Superior de graduação e pós-graduação, com reflexos no Ensino Médio.

Ainda em 1967, foi criada a Lei 5.379 de institucionalização do MOBRL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que propunha a alfabetização funcional para elevar o nível de qualificação de trabalhadores, jovens e adultos, entre 15 e 35 anos, considerados analfabetos (Freitag, 1980; Saviani, 1996).

Já em 1968, a Lei 5.540 de reforma do Ensino Superior foi criada para adaptar o sistema educacional de forma a conter a grande demanda para as universidades, o que resultou na introdução de uma nova lei para os Ensinos de 1º e 2º Graus: a profissionalização do Ensino Médio e a unificação do vestibular por regiões, como sistema classificatório para o ingresso nas universidades (Freitag, 1980).

Em 1971, é promulgada a Lei 5.692 de reforma dos Ensinos de 1º e 2º Graus e a institucionalização do Ensino Supletivo, que tinha como objetivo suprir a escolarização regular não concluída pelos jovens e adultos. Isto fez emergir a rede do Ensino Supletivo, que visava à aprendizagem voltada para a formação do trabalhador, com cursos oferecidos pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (Freitag, 1980; Saviani, 1996).

Pode-se observar que as primeiras reformulações do Ensino Médio foram propostas em 1964, mas somente em 1969 o ministro da Educação do governo Costa e

Silva nomeou um grupo de trabalho encarregado de atualizar a legislação dos Ensinos de 1º e 2º Graus. Essa atualização ocorreu com a apresentação do projeto-de-lei, sancionado em 1971.

A reforma do Ensino Médio visava a oferecer condições para o ingresso dos estudantes do Ensino Profissionalizante no mercado de trabalho, de forma que assumissem ocupações técnicas. Assim, o Ensino Médio deixaria de exercer pressão sobre as universidades, reservando estas vagas para a minoria proveniente das classes média e alta.

A nova lei também buscava abarcar a formação de técnicos de Ensino Médio que atendessem à demanda do mercado de trabalho e o ensino integrado, embora nem toda escola teria que ser profissionalizante (Freitag, 1980).

Em 1978, educadores reunidos em Brasília sugeriram a criação de dois tipos de Ensino de 2º Grau: o Profissionalizante e o de Educação Geral, pois, assim, atenderiam aqueles interessados no ingresso ao mercado de trabalho, enquanto técnicos, e aqueles interessados em seguir os estudos no Ensino Superior. Em 1982, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para os Ensinos de 1º e 2º Graus, aliada aos Pareceres do Conselho Federal de Educação, determinaram a não obrigatoriedade da profissionalização do Ensino de 2º Grau (Freitag, 1980; Piletti, 1988).

A partir da década de 90, as políticas educacionais deixaram de ser compatíveis com a demanda social, tornando o Ensino Médio descontextualizado em relação à nova realidade social, econômica e política brasileira.

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens têm exigido que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

A Educação, em todos os níveis, está buscando adaptar-se às mudanças econômicas e sociais pelas quais passa o país. Partindo de princípios definidos na LDB, o Ministério da Educação, em trabalho conjunto com educadores, chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção social dos alunos.

Atualmente, tem se valorizado bastante a Educação, no sentido de refletir sobre a necessidade de adequar as políticas educacionais ao atual momento histórico do país. Tal reflexão está pautada nos aspectos econômicos, sociais e políticos, conforme apontam as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio que norteiam a Educação atual.

2.5.2. Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

A história da Educação brasileira mostra que, ao final de 30 anos de implementação da reforma de 1971, apenas 40% dos alunos estão desfrutando desses resultados (Oliveira, 2000).

Ao refletir sobre o impacto das políticas públicas para o Ensino Médio, é importante pensar se as políticas mais justas e eficientes para o Ensino Médio são aquelas que uniformizam o currículo e exigem mais tempo para concluir uma formação profissional ou se são aquelas que facilitam múltiplas oportunidades de ingresso no mercado de trabalho.

Para que as novas políticas educacionais estejam adequadas à realidade brasileira e contemplem as necessidades do Ensino Médio, tem-se estruturado a nova proposta educacional. Esta proposta tem como referencial as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, conforme Mello (1998) descreve no parecer CEB n.º 15/98, aprovado em 01/06/1998 pelo Conselho Nacional de Educação sobre a Nova LDB para o Ensino Médio.

De acordo com o documento, *diretriz* refere-se tanto à linha reguladora do traçado de um caminho quanto a um conjunto de instruções para se tratar e levar a uma ação (Mello, 1998).

Assim, pode-se dizer que as diretrizes da Educação Nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB da Constituição de 1988, correspondem à linha reguladora que norteia as ações pedagógicas.

A lei nº 9131/95 e a LDB afirmam que os sistemas de ensino asseguram às unidades escolares públicas de educação básica a integração de autonomia

pedagógica e administrativa e, em contrapartida, fixam conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais.

Atualmente, as novas Diretrizes Curriculares consideram o Ensino Médio uma etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, de forma que prepare o aluno não para o acúmulo de informações, mas para a continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo social e cultural (MEC, 1999).

Essas novas diretrizes, hoje, propõem o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações e analisá-las, a capacidade de aprender, criar e formular ao invés do exercício de memorização, imposição de modelos, fragmentação do conhecimento e ignorância dos instrumentos de acesso ao conhecimento e da comunicação. A nova proposta tem como fundamentos o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, de forma a garantir a igualdade para aprender e ensinar os conteúdos curriculares e o processo de construção de identidade tendo como fim mais importante a autonomia.

Para isso, a lei estabelece a integração de conteúdos, até então dissociados, para oferecer uma educação equilibrada para a formação pessoal do aluno quanto aos valores e à ética e competências para viver na sociedade. Além disso, o Ensino Médio deve promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a preparação para continuar aprendendo e aprimorar os conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais.

Esta proposta implica em repensar o currículo, considerando as mudanças estruturais decorrentes da revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais, sendo que a expansão da rede pública deve atender aos padrões de qualidade exigentes desta sociedade.

Assim, em lugar de disciplinas e conteúdos específicos, destacam-se as competências de caráter geral, que direcionam para a construção de uma identidade autônoma, conforme a proposta curricular descrita em três grandes áreas.

A primeira é referente às ciências da natureza e matemática que incluem as competências relacionadas ao conhecimento da matemática, física, química e biologia, como forma de integrar diferentes conhecimentos e proporcionar a compreensão do significado da ciência e da tecnologia no cotidiano dos alunos. Esta área visa compreender o desenvolvimento científico relacionado à transformação da sociedade, entender e aplicar métodos e procedimentos das ciências naturais, adquirir conhecimentos da matemática, física, química e biologia para explicar o funcionamento do mundo social, analisar qualitativamente dados quantitativos e representá-los algebricamente e graficamente, aplicar os conceitos das ciências naturais e da matemática nos contextos social e escolar e entender o impacto das tecnologias nestes contextos.

Outra grande área está relacionada à linguagem e aos códigos, não apenas ao ensino da Língua Portuguesa, mas também à utilização de códigos que dão suporte às linguagens utilizadas em diferentes contextos. Ela visa desenvolver a capacidade de compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens, de relacionar textos de acordo com o contexto, de compreender e usar adequadamente a Língua Portuguesa como língua materna, de conhecer e usar a língua estrangeira como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e de entender o impacto das tecnologias de comunicação na vida cotidiana e escolar.

E, por fim, na área das ciências humanas e sociais, destacam-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimento da filosofia e sociologia, além de campos da história, geografia, psicologia e antropologia. O objetivo desta área é compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais do ser humano, compreender a sociedade e seus desdobramentos políticos, sociais, econômicos e culturais, compreender os princípios e o impacto das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da cultura e da sociedade e aplicar as tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e no cotidiano (Mello, 1998; MEC, 1999).

Assim, a nova LDB propõe inserir a experiência cotidiana e o trabalho no currículo do Ensino Médio como elementos que facilitarão a tarefa educativa de relacionar a teoria com a prática.

É através de conhecimentos e competências articulados com a prática cotidiana que o aluno compreenderá os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Além disso, considera-se que as práticas sociais, políticas, culturais e de comunicação são parte integrante do exercício da cidadania, bem como a vida pessoal e cotidiana relacionadas à saúde, meio ambiente e convivência social (MEC, 1999).

Nesta concepção, é função da escola organizar o conhecimento e apresentá-lo aos alunos pela mediação da linguagem oral e também escrita de forma que contemple, em sua proposta pedagógica, o desenvolvimento de competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho.

No entanto, a implantação da nova proposta do Ensino Médio é um processo que requer alguns cuidados, como aponta Oliveira (2000).

O autor ressalta que é preciso rever alguns pontos relacionados com a forma como está sendo implantada: a nova proposta para o Ensino Fundamental ainda não está fortalecida, há uma expansão muito rápida do Ensino Médio, além dos cursos supletivo e profissionalizante não estarem bem definidos quanto aos seus objetivos no contexto do Ensino Médio. O governo propõe, a princípio, uma só forma e uma só alternativa. Além disso, destaca que se deve repensar uma política educacional que contemple todas as necessidades do Ensino Médio, considerando o contexto social, econômico e político do país para que os erros do passado não se repitam.

As reformas propostas pelo governo podem repetir os mesmos erros de reformas educativas do passado: a expansão precipitada do Ensino Médio, sem garantir a qualidade e sem recursos adequados que não se justificam nem por razões pedagógicas e nem econômicas. Da forma como estava estruturado o Ensino de 2º Grau, os alunos mais privilegiados economicamente, que estudavam em escolas particulares, tinham mais oportunidades de ingressar no Ensino Superior que os alunos das escolas públicas (Oliveira, 2000).

Atualmente, há uma necessidade de expandir o Ensino Médio no Brasil. Porém, alguns dados mostram que tal expansão não é tão simples assim. No Ensino Médio, menos de 50,0% dos alunos possuem entre 15 e 17 anos com apreciável defasagem entre idade e série. A defasagem está presente no nível de competência dos alunos:

alunos concluintes da 8ª série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino possuem o nível de competência esperado de alunos de 4ª série e alunos concluintes (cerca de 80,0%) do Ensino Médio possuem conhecimentos esperados de concluintes de 8ª série. Isso significa que a maioria dos alunos que ingressam no Ensino Médio não possui as competências mínimas adequadas para lidar com as demandas cognitivas desses cursos. Na realidade, o Ensino Médio tem cumprido o papel de ensinar o que não foi ensinado no Ensino Fundamental (Oliveira, 2000).

Além disso, 70,0% do Ensino Médio é oferecido no período noturno. Vale ressaltar que nas escolas públicas, a taxa de matrícula é 71,2% no período noturno e apenas 20,0% no período diurno. Mesmo que haja expansão de vagas no período diurno, é pouco provável que alunos de camadas menos privilegiadas tenham condições de ocupá-las e os que tiverem, dificilmente terão condições de realizar o curso com sucesso, devido ao seu nível de preparo e às condições sociais e econômicas. De acordo com a nova proposta de ensino, os alunos terão que ficar mais tempo na escola para aprender o mesmo que poderiam aprender em menos tempo e com menores custos, dada a sua idade e necessidade de ingresso no mercado de trabalho, o que poderá repetir o ciclo de evasão e de repetência (Oliveira, 2000).

Pensando também sobre o ingresso no mercado de trabalho, a nova proposta estrutura o Ensino Médio em: 1. Educação Geral: ensino regular com conteúdos acadêmicos básicos; 2. Ensino Técnico: cursos de curta e média duração oferecidos pelo SENAI e SENAC; 3. Educação de jovens e adultos: ministrado na forma de ensino supletivo.

A proposta do governo é separar, institucional e curricularmente, no Ensino Médio, a vertente denominada Educação Geral da vertente do Ensino Técnico e Profissional.

Estas duas vertentes baseiam-se em princípios diferentes. Isso decorre da visão dos reformadores em relação a um currículo para preparar os jovens para o novo mundo do trabalho. O currículo para a Educação Geral está estruturado de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais estão descritos a partir das competências necessárias para a aprendizagem. Já a proposta para o Ensino

Profissionalizante, foi elaborada da mesma forma que a proposta tradicional, prevendo a existência de carreiras e ocupações como no passado, embora com mais flexibilidade para as escolas técnicas e profissionais.

No entanto, esta nova proposta educacional apresenta alguns problemas, conforme aponta Oliveira (2000). Primeiro, ela anda na contramão do que tem sido feito em todos os países industrializados. A globalização não levou a nenhuma mudança significativa na oferta de cursos profissionalizantes, nem à unificação do Ensino Médio num único conceito de Educação Geral. Ao contrário, levou a aumentar a diversificação e a oferta de cursos profissionalizantes.

Além disso, a nova proposta impõe custos financeiros adicionais ao aluno e não entende a integração do ensino profissionalizante e do acadêmico, como forma de aumentar o cabedal intelectual do aluno.

É fato que o mundo do trabalho valoriza muito a experiência e formação profissional, o que coloca uma vantagem do curso técnico sobre o curso de formação mais acadêmica, embora os anos de escolaridade também sejam fatores influentes para o ingresso no mercado de trabalho.

O próprio mercado de trabalho seleciona os trabalhadores de acordo com o nível de instrução. Em nossa sociedade, considera-se como semiqualeficado aquele que cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental; qualificado aquele que cursou o Ensino Fundamental completo ou 20,0% do Ensino Médio; pessoal administrativo aquele que cursou o Ensino Fundamental completo ou 70,0% do Ensino Médio (Oliveira, 2000). Porém, não deveria ser correto afirmar que maior escolaridade significa melhor chance de obter colocação, nem que qualquer escolaridade constitui um passaporte para o mundo do trabalho, embora esta realidade seja constatada no Brasil.

Ainda segundo o mesmo autor, há uma evidente correlação entre Educação e renda: quanto mais anos de estudo, maior o salário. Trabalhadores com curso médio incompleto parecem ser penalizados pelo mercado de trabalho, já que anos adicionais de escolaridade sem diploma de Ensino Médio não acrescentam salários. O retorno salarial para quem cursou apenas o Ensino Médio é pequeno quando comparado aos trabalhadores que cursaram Ensino Fundamental completo ou Ensino Superior.

Diante de todo este contexto da realidade brasileira, a nova proposta educacional para o Ensino Médio deve estar adequada às condições sociais e econômicas do país de forma que viabilize o acesso de todos os cidadãos (e não apenas os das camadas mais privilegiadas) ao Ensino Superior. Para isso, deve oferecer condições para o aprendizado dos jovens, de maneira que desenvolvam as habilidades exigidas na avaliação do Ensino Médio.

A avaliação do Ensino Médio ocorre sob dois olhares: o vestibular, tradicionalmente já existente e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), uma nova forma de avaliação.

O vestibular é um problema que afeta tanto o currículo quanto os alunos das classes média e alta. São estes alunos que estão interessados em obter as competitivas vagas que dão acesso ao ensino gratuito nas universidades. Os alunos das classes inferiores, que freqüentam escolas públicas, apresentam uma defasagem no conteúdo acadêmico do currículo, o que acaba dificultando o acesso às universidades públicas. Embora o objetivo do vestibular seja avaliar os conhecimentos adquiridos e a capacidade de usá-los em situações práticas, independentemente da forma como desenvolveram as competências, na prática, ele é visto como o passaporte para o ingresso no Ensino Superior.

Como tentativa de substituir o vestibular, o governo brasileiro propôs o ENEM, que tem como meta avaliar as instituições que oferecem o Ensino Médio, a fim de aprimorar a Educação nesse setor do ensino.

Essa avaliação do ENEM, realizada pelos jovens da 3ª série do Ensino Médio, facilita o ingresso do jovem no Ensino Superior, pois se entende que, ao ser aprovado no ENEM, ele adquiriu os conhecimentos e a capacidade de usar as informações exigidas no Ensino Médio.

Se o objetivo da política educacional fosse proporcionar as melhores oportunidades de Educação e inserção no mundo do trabalho para a maioria da população, particularmente para os mais carentes, parece que seria mais conveniente optar por políticas educacionais que contemplassem uma estrutura sólida e com recursos adequados no Ensino Fundamental. Seria preciso expandir o Ensino Médio,

progressivamente, encorajando a integração entre o ensino acadêmico e o ensino profissionalizante, a partir do desenvolvimento de competências básicas para o ingresso no mundo do trabalho. Além disso, seria necessário introduzir novas concepções de ensino contextualizado à realidade que podem oferecer condições reais de aprendizagem no Ensino Supletivo (Oliveira, 2000).

Considerando esses aspectos, as novas políticas educacionais devem estar articuladas com a nova proposta curricular para o Ensino Médio que, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares, deve atender às necessidades cotidianas do aluno e deve oferecer conhecimento para as interações sociais e visão crítica do mundo.

Nessa formação do aluno, proposta no Ensino Médio, merece destaque a área da linguagem, do ensino da Língua Portuguesa, que envolve as práticas de leitura e de escrita.

2.5.3. O ensino da Língua Portuguesa

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) e as Diretrizes Curriculares (Mello, 1998), a nova proposta do ensino brasileiro é formar alunos capazes de compreender a cidadania como participação social e política, como exercício de direitos e deveres políticos e sociais, através de uma posição crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Para isso, é preciso que estes alunos saibam utilizar diferentes formas de linguagens para se expressar e comunicar suas idéias e para interpretar e usufruir das produções culturais.

Formar cidadãos críticos implica ensiná-los a utilizar diferentes fontes de informação e de recursos tecnológicos para construir conhecimentos, além de questionar a realidade através da formulação e resolução de problemas que exigem o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de análise crítica.

Para isso, cabe à escola desenvolver uma Educação comprometida com a democratização social e cultural de forma que garanta ao aluno o acesso ao conhecimento, para que, assim, ele seja capaz de interpretar diferentes textos que

circulam socialmente e de produzir textos eficazes, nas diferentes situações sociais de que participa.

A disciplina de Língua Portuguesa, na LDB nº 5.692/71, era dividida em Língua e Literatura. A divisão repercutiu na organização curricular e nos livros didáticos. A literatura, a redação e a gramática eram compreendidas, enquanto regras e normas, deslocadas do uso e do contexto. O que deveria ser um exercício para o falar, o escrever e o ler melhor, transforma-se em uma camisa de força.

Diferentemente de outras legislações, a nova LDB delega à disciplina de Língua Portuguesa uma coerência com a nova proposta pedagógica de articular os conteúdos acadêmicos com o desenvolvimento de habilidades e competências em relação a ler e a escrever (MEC, 1999).

O ensino da Língua Portuguesa tem como meta desenvolver competências e habilidades referentes à compreensão e uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens, analisar e relacionar textos com seus contextos, compreender a língua materna como constituinte da organização de seu mundo e de sua identidade, entender o impacto da informação em sua vida social e aplicar esta informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida (MEC, 1999).

No mundo contemporâneo, marcado pela informação imediata, a reflexão sobre a linguagem é mais do que uma necessidade: é uma garantia de participação ativa na vida social.

Na escola, a linguagem deve ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a transformação dos significados veiculados. Aqui, a linguagem é analisada e compreendida a partir da relação entre os textos e seus contextos, mediante sua natureza e função social.

A Língua Portuguesa é um produto de linguagem e carrega uma história de significados sociais e culturais. Por isso, na atualização da língua, há uma variedade de códigos internalizados em situações de interação social.

Desenvolver a Língua Portuguesa neste contexto significa não trabalhar os conteúdos numa perspectiva de enciclopédia, mas, sim, selecionar conteúdos que possibilitem a aquisição de conhecimentos elaborados nas relações sociais. Partindo

dos conhecimentos que os alunos já possuem ao ingressarem na escola, dos conhecimentos adquiridos através das experiências sociais, a escola deve desenvolver um trabalho de pensar e fazer, dentro do cotidiano social.

Cabe ao professor desenvolver um trabalho voltado para o desenvolvimento e a sistematização da linguagem adquirida pelo aluno, incentivando a verbalização e o domínio da linguagem em diferentes situações. Os conteúdos tradicionais, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreender e produzir textos dentro de um contexto e a literatura integra-se à leitura.

Desta forma, o ensino da Língua Portuguesa deve oferecer oportunidade para o exercício mais amplo da língua materna, de forma a instrumentalizar o aluno para o seu desempenho social (MEC, 1999).

Assim, deve garantir uma formação cultural para a cidadania e não uma formação apenas acadêmica e desvinculada do contexto social. A formação de um cidadão inclui desenvolver habilidades para associar a competência técnico-científica com a competência política para que, dessa forma, o aluno seja capaz de compreender criticamente os conteúdos acadêmicos associados ao contexto em que vive (Pimenta e Gonçalves, 1992).

A preocupação com a cidadania revelou-se, principalmente, através do grande trabalho de educação popular desenvolvida por Paulo Freire. Ele afirmava que se o indivíduo puder compreender seu próprio valor, realizar leituras do mundo que o rodeia, alcançar a consciência crítica de sua condição social e se organizar politicamente, ele será capaz de exercer plenamente a cidadania (Lima, 1981).

Porém, para compreender a formação do cidadão, é necessário, primeiramente, refletir sobre as práticas pedagógicas para que estas sejam um espaço efetivo de educação para a cidadania

Educar para a cidadania significa formar cidadãos críticos e participativos, capazes de reconhecer e reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres, de acordo com as regras sociais e não indivíduos identificados como consumidores, contribuintes e eleitores da sociedade (Benevides, 1994).

Nessa concepção, cabe à escola promover o exercício da reflexão, proporcionando um efetivo acesso à informação e ao conhecimento dos fatos. Essa postura parece representar uma grande contribuição para a transformação de indivíduos passivos em sujeitos participativos, para o desenvolvimento de uma consciência cidadã (Carmo, 1999).

De acordo com a nova proposta para o Ensino Médio, os conteúdos acadêmicos devem estar estruturados, de forma que promovam a autonomia intelectual e a reflexão crítica dos alunos, sob a ótica científica, cultural, econômica, política e social dos fatos.

Embora a escola atual esteja iniciando a caminhada rumo à Educação proposta pelos novos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, é preciso acreditar na construção deste ideal através da formação de cidadãos críticos, considerando as práticas de leitura e de escrita envolvidas no cotidiano dos jovens.

É comum encontrar um indivíduo inserido em uma cultura letrada, mesmo que não tenha sido alfabetizado. Também é encontrado o indivíduo alfabetizado que não tem um amplo repertório de práticas de leitura e de escrita. Muitos jovens que freqüentam o Ensino Médio têm o domínio do código escrito por freqüentarem a escola desde, no mínimo, o Ensino Fundamental. Porém, este repertório acaba sendo restrito às atividades escolares sem, muitas vezes, o jovem se dar conta das várias práticas sociais que fazem parte do seu cotidiano e como tais práticas contribuem para seu nível de letramento.

Pensando em compreender as práticas sociais que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade e que fazem parte da vida cotidiana dos jovens do Ensino Médio, ressalta-se a importância de explorar estas práticas nos contextos familiar e escolar destes jovens para, assim, contribuir para a construção de uma educação para a cidadania pautada na realidade brasileira.

Retoma-se, portanto, o objetivo desta pesquisa: **descrever e analisar as práticas sociais e escolares de letramento de alunos da 3ª série do Ensino Médio**, de uma escola da rede pública estadual, da região urbana da cidade de Campinas.

CAPÍTULO 3: MÉTODO

3.1. PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA

Primeiramente, em 1999, foi realizado um contato preliminar com o diretor e os coordenadores do Ensino Médio de uma escola urbana da rede pública estadual, da cidade de Campinas – SP. Tanto o diretor quanto os coordenadores pedagógicos e os sujeitos autorizaram a participação da pesquisadora na sala de aula para realizar as observações e a aplicação dos instrumentos para a coleta de dados.

Em seguida, a pesquisadora escolheu uma classe da 3ª série do período matutino para um estudo preliminar que visasse à elaboração dos instrumentos e do procedimento de coleta de dados, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Esta classe foi escolhida a partir da indicação do coordenador pedagógico do Ensino Médio do período matutino, por ser uma das classes em que lecionava uma professora de Língua Portuguesa, a qual desenvolvia os conteúdos acadêmicos por meio de diferentes textos presentes no cotidiano, particularmente o jornal da cidade.

Esta professora, de 48 anos de idade, tinha a formação no curso de Letras e há 20 anos ministrava aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio. Ela organizava as aulas em dois momentos. Primeiramente, explicava o conteúdo da aula, como por exemplo, regras gramaticais através de exposição oral. Durante a explicação, ela escrevia as regras na lousa e esclarecia as dúvidas dos alunos. Em seguida, iniciava a segunda parte da aula: solicitava aos alunos que se dividissem em pequenos grupos para realizar uma atividade. A atividade proposta levava os alunos a buscar, no jornal, trechos do texto em que apareciam as regras gramaticais para, em seguida, apresentar para a classe tanto trechos em que o texto estava corretamente escrito quanto textos escritos incorretamente, aplicando o conteúdo exposto anteriormente pela professora.

Essas aulas de Língua Portuguesa foram observadas semanalmente durante o 2º semestre de 1999. Além das atividades realizadas em sala de aula, eram observados também os comportamentos da professora ao discutir o conteúdo do texto com os

alunos e ao esclarecer dúvidas relativas ao conteúdo da aula. Também foram observados o envolvimento e a participação dos alunos nas atividades.

Neste mesmo período, além das observações, foram realizadas conversas informais com a professora sobre as práticas de leitura e de escrita durante as aulas e a relação das atividades com o cotidiano dos alunos. Além do contato com a professora, a pesquisadora mantinha conversas informais também com os alunos sobre como utilizavam a leitura e a escrita no cotidiano e como articulavam os conteúdos acadêmicos com as práticas de letramento. Eles relatavam constantemente que as práticas cotidianas de letramento estavam relacionadas com leitura de textos dos livros didáticos das disciplinas e também dos livros relacionados com o vestibular, revistas para público jovem e o jornal, pois eram textos que a professora mais trabalhava durante as aulas. Além disso, muitos relatavam que desenvolveram a prática de ler jornal pelo fato de o mesmo estar disponível todos os dias no *Jornal mural* da escola, promovido pela parceria entre a escola e um jornal da cidade.

Com base nessas informações, no final do ano letivo de 1999, foram elaborados os instrumentos para a coleta de dados e, posteriormente, realizada uma aplicação preliminar desses instrumentos. Esta aplicação preliminar definiu o seu formato final para a coleta definitiva dos dados da pesquisa, realizada com os alunos de uma classe da 3ª série do período matutino, durante o ano letivo de 2000. Ressalta-se que durante o período de aplicação dos instrumentos, foram realizadas observações semanais em sala de aula.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola funcionava em três períodos: matutino, vespertino e noturno. No período vespertino, atendia ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; nos períodos matutino e noturno atendia ao Ensino Médio, conforme descrito na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição do número de classes e de alunos, por série e período de aula

	Período	Matutino		Vespertino		Noturno	
	Série	nº de classes	nº de alunos	nº de classes	nº de alunos	nº de classes	nº de alunos
Ensino Fundamental (n=570)	5ª	-	-	4	157	-	-
	6ª	-	-	4	140	-	-
	7ª	-	-	3	117	-	-
	8ª	-	-	4	156	-	-
Ensino Médio (n=726)	1ª	6	240	-	-	2	80
	2ª	5	185	-	-	2	91
	3ª	3	100	-	-	2	80

No Ensino Fundamental, havia quatro classes de 5ª série atendendo 157 alunos, quatro classes de 6ª série atendendo 140 alunos, três classes de 7ª série atendendo 117 alunos e quatro classes de 8ª série atendendo 156 alunos, totalizando 570 alunos.

O Ensino Médio atendia 746 alunos, sendo que, no período matutino, havia seis classes de 1ª série com 240 alunos, cinco classes de 2ª série com 185 alunos e três classes de 3ª série com 100 alunos, totalizando 525 alunos. No período noturno, havia duas classes de 1ª série com 80 alunos, duas classes de 2ª série com 91 alunos e duas classes de 3ª série com 80 alunos, totalizando 251 alunos. Vale destacar que estes dados são referentes aos alunos matriculados no ano letivo de 2000.

A equipe escolar era composta por um diretor, dois vice-diretores, dois coordenadores, 30 professores do Ensino Fundamental, 55 professores do Ensino Médio, duas merendeiras, duas secretárias, três inspetores e quatro serventes.

Quanto ao espaço físico, na escola construída em um pavimento térreo, havia 16 salas de aula, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma sala de professores, quatro almoxarifados, quatro banheiros, três salas de secretaria, um laboratório, uma sala de informática, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma cantina e uma quadra poliesportiva.

Na sala dos professores, havia um mural com o horário de todos os professores e um espaço para recados e para agendar reuniões. Semanalmente, havia HTPC (hora

de trabalho pedagógico coletivo) na qual os professores discutiam as dificuldades com os alunos e preparavam atividades acadêmicas relacionadas com os eventos promovidos pela escola como excursões e teatro.

As relações entre corpo administrativo e professores eram boas. Os professores tinham fácil acesso aos coordenadores e ao diretor, que atendiam rapidamente as necessidades mais emergentes dos professores. O mesmo ocorria com os alunos, que mantinham bom contato com coordenadores e professores fora do contexto da sala de aula.

Durante os intervalos de aula, as inspetoras ficavam no pátio conversando com os alunos. Elas controlavam a entrada e a saída dos alunos na escola e nas salas de aula: a cada fim de intervalo elas os conduziam para dentro das salas. Cabia a elas levar os alunos para a coordenação para resolver eventuais problemas, como brigas e atrasos de horário.

A escola contava com murais informativos aos alunos e aos professores quanto aos acontecimentos e à programação na escola e no bairro. Ali, alunos e professores poderiam tanto ler como escrever sobre as notícias ou os recados que circulavam naquele dia. Porém, este espaço era pouco explorado por alunos e professores, apesar que os textos do mural (e também de livros e revistas levados pelos alunos) serem trabalhados juntamente com os conteúdos acadêmicos em sala de aula, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa.

3.3. SUJEITOS

Participaram como sujeitos desta pesquisa 30 alunos que freqüentavam uma 3ª série do Ensino Médio, do período matutino, da referida escola. Os sujeitos foram caracterizados pelo **sexo, estado civil, idade, nível sócio-econômico, ocupação e escolaridade dos pais**, conforme descrição a seguir.

Com relação ao **sexo**, 56,7% (F=17) dos sujeitos eram do sexo feminino e 43,3% (F=13) eram do sexo masculino.

Quanto ao **estado civil**, 100% (F=30) dos jovens eram solteiros.

A Tabela 2 apresenta a **idade** dos alunos, que variou entre 16 e 21 anos, sendo que a média de idade era 17 anos. Do total de sujeitos, 50,0% (F=15) encontrava-se na média da idade, 16,7% (F=5) na idade de 16 anos e 23,4% (F=7) na idade de 18 anos.

Tabela 2: Variação de idade entre os alunos

Idade	F	%
16	5	16,7
17	15	50,0
18	7	23,4
19	1	3,3
20	1	3,3
21	1	3,3
Total	30	100

Em relação à **ocupação** dos sujeitos, 63,3% (N=18) não trabalhavam e 36,7% (N=12) trabalhavam como auxiliar pastoral, locutor de rádio, vendedor, secretária, teleoperador, garçom, segurança, mecânico, caixa de supermercado, telefonista e pacoteira.

Para a descrição do **nível sócio-econômico** dos sujeitos, utilizou-se a categorização apresentada no manual do vestibular da Unicamp (2001). São descritas oito categorias definidas a partir da classificação da ocupação profissional dos pais dos alunos (ou da mãe, caso o pai seja ausente) existentes no mercado de trabalho, conforme descrição a seguir.

Categoria I – Altos cargos políticos e administrativos, proprietários de grandes empresas e assemelhados, como banqueiro, diplomata, político etc.

Categoria II – Profissionais liberais, cargos de gerência ou direção, proprietários de empresas de tamanho médio, como oficial maior, gerente, professor universitário, advogado etc.

Categoria III – Posições mais baixas de supervisão ou inspeção de ocupações não-manuais e proprietários de pequenas empresas comerciais e industriais, como funcionário público, comerciante, professor secundário etc.

Categoria IV – Ocupações manuais de rotina e assemelhadas, como bancário, técnico em geral, vendedor, artista, secretária, professor primário etc.

Categoria V – Supervisão de trabalho manual e ocupações assemelhadas, como fiscal, inspetor, chefe de obras, chefe de seção, guarda etc.

Categoria VI – Ocupações manuais especializadas e assemelhadas, como dono de banca de jornal, feirante, alfaiate, cabeleireiro etc.

Categoria VII – Ocupações manuais não especializadas, como vendedor ambulante, porteiro, tintureiro, pedreiro etc.

Categoria VIII – Ocupações do lar, como aposentado e dona-de-casa.

Essas categorias foram agrupadas e classificadas pela Autora quanto ao nível sócio-econômico alto (categoria I), médio-alto (categoria II), médio (categorias III, IV e VIII), médio-baixo (categoria V) e baixo (categorias VI e VII), segundo classificação descrita por Nogueira (1995).

Para a análise da ocupação profissional, bem como do nível de instrução dos pais dos alunos, foram consideradas as informações referentes a 26 pais (quatro alunos desconheciam o pai) e 29 mães (um aluno desconhecia a mãe). O número de pais e o número de mães dos sujeitos em cada categoria de ocupação profissional são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Classificação dos alunos por categoria de ocupação profissional dos pais

Categoria	Ocupação profissional do pai		Ocupação profissional do mãe	
	F	%	F	%
I	0	0	0	0
II	1	3,9	0	0
III	13	50,0	2	6,9
IV	1	3,9	9	31,1
V	3	11,5	0	0
VI	3	11,5	2	6,9
VII	2	7,7	0	0
VIII	3	11,5	16	55,1
Total	26	100	29	100

Não houve nenhum sujeito (F=0) pertencente à categoria I. Quanto à ocupação profissional dos pais, destaca-se que 50,0% (F=13) encontravam-se na categoria III. Em relação à ocupação profissional das mães, 31,1% (F=19) encontravam-se na categoria IV e 55,1% (F=16) na categoria VIII. Destaca-se que a maioria dos pais foi classificada na categoria III e das mães foi classificada na categoria VIII, predominando o nível sócio-econômico médio entre os sujeitos da amostra.

Embora Nogueira (1995) considere que o nível sócio-econômico é caracterizado também pelo **nível de instrução** do sujeito ou dos pais, ressalta-se que para a classificação do nível sócio-econômico dos sujeitos desta pesquisa foi utilizada apenas a ocupação do pai, considerado o responsável pela fonte de renda familiar, para essa classificação. No entanto, julgou-se necessário conhecer o nível de escolaridade dos pais, já que este pode estar relacionado ao tipo de ocupação e também pode influenciar na experiência escolar dos filhos (Nogueira, 1995), como mostra a Tabela 4.

Tabela 4: Nível de escolaridade do pai e da mãe dos alunos

Nível de escolaridade	Pai		Mãe	
	F	%	F	%
Ensino Superior completo	4	15,4	0	0
Ensino Superior incompleto	2	7,7	3	10,4
Ensino Médio completo	5	19,2	5	17,2
Ensino Médio incompleto	6	23,2	5	17,2
Ensino Fundamental completo	2	7,7	9	31,1
Ensino Fundamental incompleto	7	26,8	7	24,1
Total	26	100	29	100

Quanto aos alunos, 23,1% (F=6) dos pais tinham nível de escolaridade superior completo ou incompleto, 42,4% (F=11) tinham nível médio completo ou incompleto e 34,5% (F=9) tinham nível fundamental completo ou incompleto. Ainda, 10,4% (F=3) das mães tinham nível de escolaridade superior incompleto, 34,4% (F=10) tinham nível médio completo ou incompleto e 55,2% (F=16) das mães tinham nível fundamental também completo ou incompleto. Vale destacar que, entre os pais, predominou o nível

médio (completo ou incompleto) e, entre as mães, predominou o nível fundamental (completo ou incompleto).

3.4. INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Os instrumentos para a coleta de dados foram elaborados a partir do respaldo encontrado nos trabalhos de Kleiman (1995), Soares (1998), Ribeiro (1999) e outros, além das observações e conversas realizadas com a professora e com os alunos.

Foram construídos dois instrumentos: um questionário e um roteiro de entrevista, sendo este organizado em duas etapas - a entrevista inicial e a entrevista complementar.

3.4.1. Questionário

O objetivo deste questionário (Anexo I) foi identificar as práticas de letramento presentes no cotidiano dos jovens.

O questionário era composto por três partes, além dos dados de identificação, que forneciam informações sobre a caracterização dos sujeitos como nome, idade, sexo, estado civil e ocupação.

Na primeira parte, foram apresentadas 18 práticas de letramento relacionadas à leitura - contas do lar, lista telefônica, receitas culinárias, manuais, textos religiosos, cartazes de propaganda, sinais de trânsito, bulas de remédios, receitas médicas, telegramas, bilhetes, cartas, anúncios, formulários, embalagens, correspondências, letreiros de ônibus e anotações em agenda - para que o sujeito indicasse a frequência de leitura destas práticas em seu cotidiano, de acordo com as categorias: a) leio sempre, por curiosidade, tenho o hábito de ler; b) leio eventualmente, quando é necessário ler; c) não leio.

A segunda parte era composta por situações de leitura que envolviam os meios de comunicação escritos como os jornais, as revistas e os livros.

Com relação à leitura das seções do jornal, tipos de revistas e tipos de livros, o sujeito deveria assinalar as leituras que realizava em seu cotidiano. Quanto à leitura de jornal, ele deveria indicar a frequência de leitura das seções do jornal apresentadas no questionário como sendo diária, semanal, quinzenal, mensal ou eventual. Em relação à leitura de revistas, a frequência de leitura deveria ser indicada como sendo diária, semanal, quinzenal ou eventual. Quanto à leitura dos tipos de livros, a frequência de leitura deveria ser indicada de acordo com as categorias indicadas: a) leio constantemente, por prazer, tenho o hábito de ler; b) leio esporadicamente, quando tenho vontade de ler; c) leio por obrigação, quando sou cobrado.

Na terceira parte, foram apresentadas 15 práticas de letramento relacionadas à escrita - diário, instruções, receitas culinárias, cheques, guias de depósitos bancários, formulários, relatórios, ofícios, anotações em agenda, listas de compras, textos técnicos, poemas/poesias, telegramas, cartas e bilhetes - para que o sujeito indicasse a frequência de escrita destas práticas em seu cotidiano, de acordo com as categorias: a) escrevo sempre, por curiosidade, tenho o hábito de escrever; b) escrevo eventualmente, quando é necessário escrever; c) escrevo por obrigação, quando sou cobrado; d) não escrevo.

Este questionário foi aplicado coletivamente. Primeiramente, foram dadas as instruções gerais: os sujeitos deveriam preencher o instrumento sem se preocupar com respostas certas ou erradas, mas era fundamental que respondessem tudo. Foi solicitado que eles acompanhassem a leitura de cada parte do questionário realizada pela pesquisadora e seguissem as instruções. Iniciou-se a aplicação do questionário com o preenchimento dos dados de identificação dos sujeitos. Em seguida, a pesquisadora leu a parte do questionário relacionada às práticas cotidianas de leitura, esclareceu as dúvidas dos sujeitos e esperou-os responder aquela parte para, em seguida, passar para a parte relacionada à leitura de jornal, com o mesmo procedimento. Esse procedimento foi seguido para as partes relacionadas à leitura de revistas e livros e também de práticas cotidianas de escrita, que compunham o questionário.

3.4.2. Entrevista

O objetivo da entrevista foi aprofundar os dados coletados através do questionário e explorar a questão do letramento escolar e dos meios de comunicação que não estavam presentes no questionário.

Ressalta-se que a entrevista foi realizada em duas etapas. Primeiramente, foi realizada a entrevista inicial (Anexo II) e, posteriormente, a entrevista complementar (Anexo III), a fim de aprofundar os dados da entrevista inicial e investigar a questão das práticas de letramento em relação aos meios de comunicação audiovisuais. Ambas as etapas foram realizadas, individualmente, com cada sujeito.

A entrevista inicial foi estruturada a partir de um roteiro com questões abertas, relacionadas aos usos da leitura e da escrita nos cotidianos social e escolar e a relação dos sujeitos com estas práticas de letramento no seu cotidiano.

As questões foram organizadas em quatro partes, além dos dados de identificação do sujeito quanto ao nível de escolaridade e à profissão dos pais.

A primeira parte era composta por questões gerais relacionadas com a leitura, enfocando o hábito de leitura, a função da leitura, a importância da leitura para a escrita, as situações cotidianas de leitura e as atitudes frente à dificuldade na compreensão de um texto. Havia questões específicas relacionadas à facilidade de acesso à leitura, aos tipos de leitura e à compreensão das informações lidas.

Ainda nesta parte, havia questões relacionadas especificamente à leitura de jornal, de revistas e de livros. As questões estavam direcionadas para o tipo de acesso ao texto, para a leitura inteira ou parcial do texto, para o foco da atenção do sujeito e para o uso das informações lidas.

A segunda parte era composta por questões relacionadas com a escrita, que enfocavam o hábito de escrever, a função da escrita, a importância da escrita no cotidiano, o conteúdo da escrita, as situações cotidianas de escrita e as atitudes frente à dificuldade na redação de um texto.

A terceira parte abordava o letramento escolar, considerando a leitura e a escrita no contexto escolar. As questões estavam relacionadas com situações do cotidiano escolar que envolviam o ler e o escrever dentro e fora da sala de aula, a articulação entre a leitura e a escrita e a relação com as disciplinas acadêmicas.

Na entrevista complementar, havia questões relativas às práticas de letramento que envolviam os meios de comunicação e sua relação com a leitura e a escrita, considerando situações comunicativas presentes no cotidiano como assistir à televisão, ouvir músicas, rádio, assistir a um filme ou a uma peça de teatro. Outras questões relacionadas ao letramento como frequentar bibliotecas e livrarias e também acessar e navegar pela Internet, complementaram o roteiro da entrevista.

Durante cada entrevista, a pesquisadora perguntava separadamente questão por questão do roteiro e esperava o sujeito responder para, então, passar para a questão seguinte. Eventualmente, a pesquisadora solicitava alguns esclarecimentos das respostas do sujeito entrevistado. Cada entrevista foi gravada e, posteriormente, transcrita para a análise dos dados.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Neste Capítulo, buscou-se descrever e analisar os dados, obtidos através do questionário e das entrevistas, em três grandes dimensões. Essas dimensões correspondem aos objetivos deste trabalho e visam a responder as seguintes questões:

1. Quais as **práticas sociais de letramento relacionadas à leitura e à escrita** presentes no cotidiano dos jovens que freqüentam o Ensino Médio, com exceção das práticas de leitura de jornais, revistas e livros?
2. Quais as **práticas de letramento escolar** que envolvem a leitura e a escrita presentes no cotidiano desses jovens?
3. Quais as **práticas de letramento relacionadas aos meios de comunicação escritos** (internet, jornais, revistas e livros) e **audiovisuais** (televisão, rádio, cinema e teatro) presentes no dia-a-dia dos mesmos?

Para esta análise, os dados obtidos através do questionário foram categorizados, de acordo com as práticas de letramento citadas no próprio instrumento e apresentadas em termos de frequência (F) e porcentagem (%) de respostas dos sujeitos, em cada categoria.

Primeiramente, foram analisados os dados referentes às práticas de letramento relacionadas à leitura de diferentes portadores de texto. Aqui, as respostas dos sujeitos foram classificadas em 18 categorias equivalentes às práticas de letramento apresentadas no questionário. Essas categorias foram classificadas pelos sujeitos, de acordo com a frequência de leitura dessas práticas no cotidiano: a) leio sempre, por curiosidade, tenho o hábito de ler; b) leio eventualmente, quando é necessário ler; c) não leio.

Na sequência, foram analisados os dados referentes à leitura de jornais, de revistas e de livros, considerados como importantes meios de comunicação escritos.

Com relação à leitura de jornais, as respostas dos sujeitos foram organizadas em nove categorias referentes às seções encontradas em um jornal, apresentadas no próprio instrumento, considerando prática de leitura como: a) diária; b) semanal; c) quinzenal; d) mensal; e) eventual. As respostas foram analisadas quanto à frequência (F) e porcentagem (%) em cada categoria.

Quanto à leitura de revistas, as respostas dos sujeitos foram classificadas em oito categorias referentes aos tipos de revistas apresentados no questionário. Essas categorias foram classificadas pelos sujeitos de acordo com a frequência de leitura dos diferentes tipos de revistas, considerando a prática de leitura como: a) diária; b) semanal; c) quinzenal; d) eventual. Todas as respostas foram analisadas quanto à frequência (F) e porcentagem (%) em cada categoria.

Em relação à leitura de livros, os dados foram analisados de acordo com a frequência (F) e porcentagem (%) de respostas dos sujeitos, organizadas em dez categorias. Essas categorias são referentes aos tipos de livros apontados no próprio instrumento e foram classificadas, pelos sujeitos, de acordo com a frequência de leitura dos jovens: a) leio constantemente, por prazer, tenho o hábito de ler; b) leio esporadicamente, quando tenho vontade de ler; c) leio por obrigação, quando sou cobrado.

Ressalta-se que os dados referentes aos meios de comunicação audiovisuais, como televisão, rádio, cinema e teatro foram obtidos através das entrevistas. Estes dados foram analisados a partir da categorização e tabulação das respostas quanto à frequência (F) e à porcentagem (%), como será descrito a seguir.

Na última etapa, foram analisados os dados referentes às práticas de letramento relacionadas à escrita. Aqui, as respostas dos sujeitos foram organizadas em 15 categorias relativas às diferentes práticas de letramento também apontadas no instrumento. Essas categorias foram classificadas pelos sujeitos de acordo com a frequência da escrita dessas práticas no cotidiano: a) escrevo sempre, por curiosidade, tenho o hábito de escrever; b) escrevo eventualmente, quando é necessário escrever; c) escrevo por obrigação, quando sou cobrado; d) não escrevo. Assim como na leitura,

as respostas dos sujeitos foram analisadas quanto à frequência (F) e porcentagem (%), em cada categoria.

Através da análise estatística, pôde-se verificar a significância entre as diferentes práticas de leitura e de escrita em relação a gênero, nível sócio-econômico e exercício da ocupação dos sujeitos, considerando significativas as diferenças com $p < 0,05$. Todos os dados obtidos através do questionário foram analisados estatisticamente através da Prova Estatística de Qui-Quadrado.

Segundo Siegel (1971), a análise estatística é um método que permite ordenar, categorizar e sumarizar os dados obtidos de maneira que as relações entre as variáveis possam ser estudadas e interpretadas. Ela auxilia o pesquisador a aceitar ou a rejeitar relações entre fenômenos para, assim, fazer inferências fidedignas sobre seu objeto de estudo (Siegel, 1971).

Para a análise estatística dos dados desta pesquisa, foi feita uma distribuição de frequência (F) em porcentagem (%) de respostas em cada questão, a partir das categorias apresentadas no próprio instrumento e, em seguida, aplicada a Prova do Qui-Quadrado. A técnica é do tipo *prova de aderência*, no sentido de que pode ser empregada para comprovar se existe diferença significativa entre o *número observado* de indivíduos ou respostas em determinada categoria e o *número esperado*, baseado na *hipótese nula* (Siegel, 1971). De acordo com a hipótese nula, qualquer diferença observada entre as amostras é considerada como uma ocorrência casual, resultado de erro amostral. Portanto, uma diferença entre médias amostrais não representa, à luz da hipótese nula, uma verdadeira diferença entre as médias populacionais (Levin, 1985). Para decidir se a diferença amostral obtida é estatisticamente significativa, é estabelecido o *nível de significância*, o qual representa a probabilidade com que a hipótese nula pode ser rejeitada ou não. A rejeição da hipótese nula ocorre sempre que for muito pequena a diferença amostral. Por questão de convenção, utiliza-se o nível de significância ($p < 0,05$) (Levin, 1985).

Além da análise estatística, foi realizada a análise de conteúdo a partir das respostas obtidas através das entrevistas com os sujeitos, visando complementar as informações obtidas através do questionário.

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (1978), permite criar categorias que codifiquem as respostas dos sujeitos para serem agrupadas e analisadas coerentemente. Essa técnica

“... aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens ...” (Bardin, 1978; p.38).

Para analisar e descrever o conteúdo de cada questão, as respostas dos sujeitos foram agrupadas em diferentes categorias, definidas pela Autora, conforme a proximidade das características dos conteúdos. Todas as respostas foram classificadas de acordo com essas categorias e analisadas através da frequência (F) e porcentagem (%) em cada questão.

A seguir, serão apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados, em cada dimensão. Primeiramente, serão descritos e analisados os dados referentes às práticas sociais de letramento relacionadas à leitura e à escrita presentes no cotidiano, exceto as práticas de leitura de jornais, revistas e livros. Em seguida, serão apresentados e analisados os dados referentes às práticas de letramento presentes no contexto escolar. Por fim, serão descritos e analisados os dados relativos aos meios de comunicação, considerando os meios escritos (Internet, jornais, revistas e livros) e os meios audiovisuais (televisão, rádio, filme e teatro).

4.1. PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO EM RELAÇÃO À LEITURA E À ESCRITA

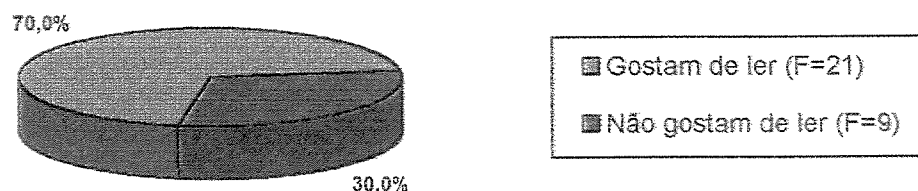
A primeira dimensão do letramento a ser analisada é referente às práticas relacionadas com a leitura e a escrita, presentes no cotidiano social. Esta dimensão tem como objetivo descrever e analisar as práticas sociais de leitura e de escrita que fazem parte do cotidiano dos sujeitos que frequentam o Ensino Médio. Essas práticas de letramento serão descritas e analisadas a seguir.

4.1.1. As práticas sociais da leitura

A leitura de diferentes textos é uma prática bastante presente na vida de um indivíduo inserido em uma sociedade letrada, embora, muitas vezes, ele não perceba que esta prática faça parte de seu dia-a-dia.

A Figura 1 mostra que 30,0% (F=9) dos sujeitos afirmaram que não gostam de ler, não sentem prazer em ler nas situações cotidianas, pois sentem preguiça; preferem assistir à televisão, dormir, navegar pela Internet, ir ao shopping ou passear com amigos. Entretanto, mesmo não sendo uma prática prazerosa, eventualmente, 44,4% (F=4) deles costumam ler revistas, jornais e livros, de acordo com a necessidade e o interesse do momento. Já 70,0% (F=21) dos jovens afirmaram que gostam de ler, sentem prazer ao ler um texto e percebem a leitura como um momento de lazer. Entre esses jovens que gostam de ler, 80,9% (F=17) lêem diariamente jornal, revistas, livros e textos para as atividades escolares e 19,1% (F=4) lêem semanalmente, particularmente, revistas e jornal.

Figura 1: Frequência e porcentagem de respostas referentes ao gosto pela leitura



Número de sujeitos: 30

Ler um jornal, uma revista, uma correspondência, uma carta ou mesmo o letreiro do ônibus são práticas de leitura bastante comuns entre os jovens da amostra.

A Tabela 5 mostra a frequência e a porcentagem de respostas quanto às práticas de letramento, relacionadas à leitura, mais presentes no cotidiano dos jovens.

Tabela 5: Frequência e porcentagem de respostas referentes a cada prática de letramento, relacionadas à leitura, de acordo com as categorias A, B, C

Categorias	A		B		C		Total	
Eventos	F	%	F	%	F	%	F	%
Cartas	19	63,3	8	26,7	3	10,0	30	100
Letreiro de ônibus	18	60,0	9	30,0	3	10,0	30	100
Correspondências	20	66,7	6	20,0	4	13,3	30	100
Sinais de trânsito	17	56,7	9	30,0	4	13,3	30	100
Contas do lar	16	53,3	10	33,3	4	13,3	30	100
Embalagens	14	46,7	12	40,0	4	13,3	30	100
Anúncios	12	40,0	14	46,7	4	13,3	30	100
Bulas de remédios	18	60,0	7	23,3	5	16,7	30	100
Cartazes de propagandas	8	26,7	16	53,3	6	20,0	30	100
Bilhetes	12	40,0	11	36,7	7	23,3	30	100
Receitas médicas	18	60,0	4	13,3	8	26,7	30	100
Agenda	12	40,0	10	33,3	8	26,7	30	100
Telegramas	18	60,0	3	10,0	9	30,0	30	100
Manuais	10	33,3	11	36,7	9	30,0	30	100
Lista telefônica	6	20,0	15	50,0	9	30,0	30	100
Textos religiosos	12	40,0	8	26,7	10	33,3	30	100
Formulários	10	33,3	9	30,0	11	36,7	30	100
Receitas culinárias	5	16,7	8	26,7	17	56,7	30	100

Número de sujeitos: 30

Legenda: A = leio sempre, por curiosidade, tenho o hábito de ler

B = leio eventualmente, quando é necessário ler

C = não leio

Entre as 18 práticas de letramento referentes à leitura, apresentadas no questionário, os sujeitos indicaram como tipos de leitura mais freqüentes, na categoria A, correspondências (66,7%; F=20), cartas (63,3%; F=19), bulas de remédios (60,0%; F=18), receitas médicas (60,0%; F=18), telegramas (60,0%; F=18) e letreiro de ônibus (60,0%; F=18). Na categoria B, foram citadas, em maior freqüência de respostas, cartazes de propagandas (53,3%; F=16), lista telefônica (50,0%; F=15) e anúncios

(46,7%; F=14) como práticas de leitura eventuais. Na categoria C, a leitura de receitas culinárias (56,7%; F=17), formulários (36,7%; F=11), textos religiosos (33,3%; F=10), telegramas (30,0%; F=9), manuais (30,0%; F=9) e lista telefônica (30,0%; F=9) são práticas de leitura pouco realizadas pelos sujeitos.

A análise estatística destes dados mostra que há diferença estatisticamente significativa entre gêneros, quanto à leitura de bilhetes ($\chi^2=6,764$; $p=0,03$). A distribuição de respostas mostra que a maioria dos jovens do sexo masculino (92,3%) lê bilhetes, quando é necessário (61,5%) ou por curiosidade (30,8%) enquanto que os jovens do sexo feminino (64,7%) também lêem bilhetes por curiosidade (47,1%) ou quando é necessário (17,6%). Destaca-se que os jovens do sexo masculino apresentam a prática de leitura de bilhetes, predominantemente, quando é necessário, enquanto que, para os jovens do sexo feminino, essa prática está mais voltada para atender à curiosidade pessoal. A diferença entre os jovens do sexo masculino que não lêem bilhetes (7,7%) no cotidiano é significativa quando comparados aos jovens do sexo feminino que também não possuem essa prática de letramento (35,3%).

Com relação à leitura de bilhetes ($\chi^2=5,696$; $p=0,05$), de cartas ($\chi^2=7,676$; $p=0,02$) e de bula de remédios ($\chi^2=10,376$; $p=0,01$), os dados mostram que há diferença estatisticamente significativa entre jovens que trabalham e que não trabalham. Em relação à leitura de bilhetes, a distribuição de respostas mostra que 100,0% dos jovens que não trabalham lêem bilhetes, quando é necessário (54,5%) ou por curiosidade (45,5%). Já entre os jovens que trabalham, essa prática de letramento está presente no cotidiano de 63,2% desses jovens, sendo que a leitura ocorre para satisfazer a curiosidade pessoal (36,8%) ou quando é necessário (26,4%). Outra diferença que vale destacar refere-se aos jovens que trabalham e não lêem bilhetes (36,8%) em relação aos jovens que não trabalham e também não possuem essa prática (0,0%): a leitura de bilhetes é mais comum entre os jovens que não trabalham.

Quanto à leitura de cartas, observa-se que estatisticamente é significativa a diferença entre os jovens que não trabalham (0,0%) e não lêem cartas e os jovens que trabalham (15,8%) e também não apresentam essa prática de letramento em seu cotidiano. Porém, entre os jovens que trabalham (84,2%), 73,7% lêem cartas por curiosidade e 10,5% lêem por necessidade. Já entre os jovens que não trabalham

(100,0%), é mais freqüente a leitura de cartas por necessidade (54,5%) do que para satisfazer a curiosidade pessoal (45,5%).

A leitura de bula de remédios é uma prática de letramento freqüente na vida tanto dos jovens que trabalham (84,2%) quanto dos jovens que não trabalham (81,8%). Porém, entre os jovens que trabalham, a leitura de bula de remédios ocorre constantemente para satisfazer curiosidade pessoal (78,9%) e, em menor freqüência, por necessidade (5,3%). Já entre os jovens que não trabalham, essa prática ocorre, predominantemente, por necessidade (54,5%) ou por curiosidade pessoal (27,3%). Os dados mostram uma diferença estatisticamente significativa em relação aos jovens que trabalham e desenvolvem essa prática de letramento para satisfazer a curiosidade pessoal (78,9%) e os jovens que não trabalham e lêem por necessidade (54,5%).

Em relação aos níveis sócio-econômicos, a diferença quanto à leitura de telegramas foi a única prática de letramento estatisticamente significativa ($\chi^2=18,464$; $p=0,05$). A distribuição de respostas mostra que o único sujeito pertencente ao nível sócio-econômico médio-alto lê telegramas por necessidade. Para os níveis sócio-econômicos médio e médio-baixo, ocorreu outro padrão de comportamento quanto à leitura de telegramas: a maioria lê por curiosidade (70,6% e 83,3%, respectivamente). No nível sócio-econômico baixo, 50,0% dos jovens não apresentam essa prática de letramento e, na outra metade (50,0%), 33,3% lê por necessidade e 16,7% lê por curiosidade. É interessante notar que há uma tendência a diminuir a freqüência de leitura de telegramas no nível sócio-econômico mais baixo.

Todas as práticas de leitura apresentadas anteriormente estão presentes no cotidiano dos jovens nas situações de trabalho, na escola e, principalmente, no ambiente familiar. Sabe-se que, embora as práticas de leitura se iniciam no convívio social, principalmente no seio das relações familiares, muitas vezes, ela só é percebida como prática cotidiana após o ingresso escolar. Tal fato pôde ser evidenciado na amostra desta pesquisa, pois 46,7% ($F=14$) dos sujeitos afirmaram ter tido os primeiros contatos com a leitura após o ingresso escolar e 30,0% ($F=9$) afirmaram que os primeiros contatos foram em casa, na interação com avós e pais, os quais tinham o hábito de ler, contar e ler histórias infantis, comprar gibis, revistas e livros infantis. Os

demais sujeitos (23,3%, F=7) afirmaram não recordar dos primeiros contatos com a leitura.

Mesmo que ainda seja vista como uma prática escolar, a leitura é também uma prática que favorece a inserção social do indivíduo. Essa inserção ocorre de acordo com as práticas de letramento presentes no cotidiano, considerando as funções que ela exerce na vida do indivíduo, como mostra a Tabela 6.

Tabela 6: Frequência e porcentagem de respostas em relação às funções da leitura

Categoria	F	%
Expressão de idéias	13	33,3
Atualização de informação	9	23,0
Acúmulo de conhecimento	6	15,4
Ampliação do vocabulário	6	15,4
Momento de aprendizagem escolar	2	5,1
Meio de comunicação	1	2,6
Auxílio ao trabalho	1	2,6
Desenvolvimento da concentração	1	2,6
Total	39	100

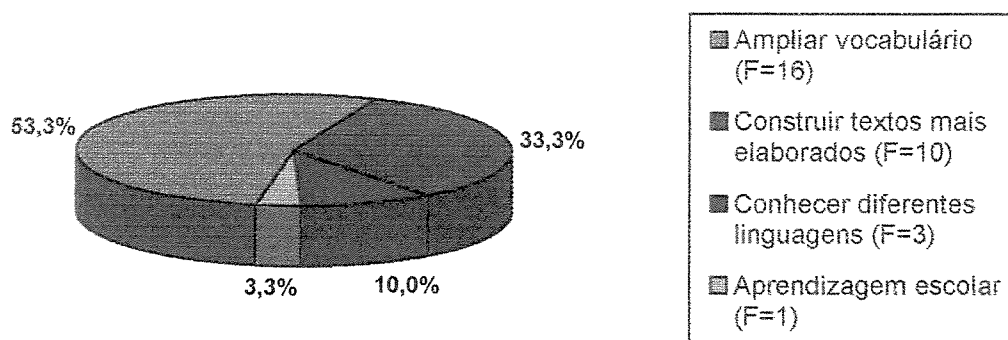
Número de sujeitos: 30

Do total de 39 respostas apontadas pelos sujeitos: 33,3% (F=13) indicaram que a função da leitura está relacionada à expressão de idéias, envolvendo o desenvolvimento da habilidade de organizar e expressar claramente as idéias e os pensamentos na interação social; 23,0% (F=9) apontaram que a leitura favorece a atualização de informação, considerado importante para que o indivíduo se mantenha informado, atualizado sobre os acontecimentos do cotidiano e da cultura do meio onde está inserido; 15,4% (F=6) apontaram que a leitura contribui para o acúmulo de informações e para a aquisição de novos conhecimentos, ampliando o vocabulário do indivíduo (15,4%; F=6); 5,1% (F=2) apontaram a leitura como um momento de aprendizagem escolar, que favorece não apenas a aquisição de novas informações, mas também o conhecimento acadêmico; 2,6% (F=1) apontaram a leitura como um

meio de comunicação, pois aprimora a interação verbal entre os indivíduos; 2,6% (F=1) apontaram que ela auxilia no trabalho, pois, cada vez mais, o mercado de trabalho exige a alfabetização e nível de escolaridade elevado; 2,6% (F=1) apontaram que a leitura favorece o desenvolvimento da capacidade de concentração do indivíduo.

Além dessas funções, os jovens afirmaram que a prática de leitura no cotidiano contribui para o desenvolvimento da escrita e do raciocínio, como segue abaixo.

Figura 2: Frequência e porcentagem de respostas em relação às contribuições da leitura para o desenvolvimento da escrita



Número de sujeitos: 30

Com relação às contribuições da leitura para o desenvolvimento da escrita, a Figura 2 mostra que 53,3% (F=16) de repostas dos sujeitos indicaram que a prática de leitura contribui para ampliar o vocabulário do indivíduo; 33,3% (F=10) apontaram que ela auxilia na construção de textos mais elaborados e ortograficamente corretos, principalmente nas redações escolares; 10,0% (F=3) apontaram a leitura como meio de aperfeiçoar a escrita por oferecer condições do sujeito conhecer diferentes linguagens e, assim, poder aprimorar a construção do texto; 3,3% (F=1) indicaram que a leitura contribui para a aprendizagem escolar, de um modo geral.

Considerando a relação entre a prática de leitura e o desenvolvimento cognitivo, os jovens da amostra afirmaram que a leitura contribui também para o desenvolvimento do raciocínio, como mostra a Tabela 7.

Tabela 7: Frequência e porcentagem de respostas em relação à influência da leitura no raciocínio

Categoria	F	%
Organização das idéias	13	43,3
Desenvolvimento do senso crítico	7	23,3
Auxílio a memória	5	16,7
Desenvolvimento do pensamento lógico	2	6,7
Não soube responder	2	6,7
Ampliação do vocabulário	1	3,3
Total	30	100

Número de sujeitos: 30

Segundo as 30 respostas apontadas pelos sujeitos: 43,3% (F=13) indicaram que a leitura auxilia na organização das idéias para a elaboração de um texto e no desenvolvimento do pensamento; 23,3% (F=7) apontaram que a leitura contribui para o desenvolvimento do senso crítico e da formação de opiniões; 16,7% (F=5) apontaram que ela favorece à memorização; 6,7% (F=2) apontaram que a leitura favorece o desenvolvimento do pensamento lógico, particularmente no raciocínio lógico-matemático; 3,3% (F=1) indicaram a leitura como meio para ampliar o vocabulário do indivíduo. Nota-se que 6,7% (F=2) não souberam justificar tal influência, embora tenham afirmado que há influência da leitura no raciocínio.

A leitura é uma prática de letramento que faz parte do cotidiano de uma sociedade letrada, pois, em todo ambiente letrado, são encontrados diferentes tipos textos. Encontram-se textos mais fáceis de serem lidos e também textos mais complexos os quais, muitas vezes, não são tão facilmente compreendidos. A Tabela 8 mostra a frequência e a porcentagem de respostas em relação às atitudes dos jovens, frente às dificuldades para compreender um texto.

Tabela 8: Frequência e porcentagem de respostas em relação às atitudes frente à não compreensão da leitura de um texto

Categoria	F	%
Auxílio aos professores	10	26,3
Auxílio aos parentes	10	26,3
Busca no dicionário	8	21,1
Interrompe a leitura	4	10,5
Auxílio aos amigos	3	7,9
Leitura silenciosa	2	5,3
Leitura em voz alta	1	2,6
Total	38	100

Número de sujeitos: 30

Entre as atitudes mais freqüentes dos sujeitos estão: pedir auxílio aos professores (26,3%; F=10) e aos parentes (26,3%; F=10) como pais, irmãos, tios e primos, no sentido de buscar esclarecimentos sobre o conteúdo do texto; procurar palavras no dicionário (21,1%; F=8), principalmente palavras desconhecidas ou pouco familiares. Atitudes como interromper a leitura (10,5%; F=4), pedir auxílio aos amigos (7,9%; F=3), fazer uma leitura silenciosa do texto (5,3%; F=2) e fazer uma leitura em voz alta (2,6%; F=1) são menos freqüentes entre os jovens da amostra.

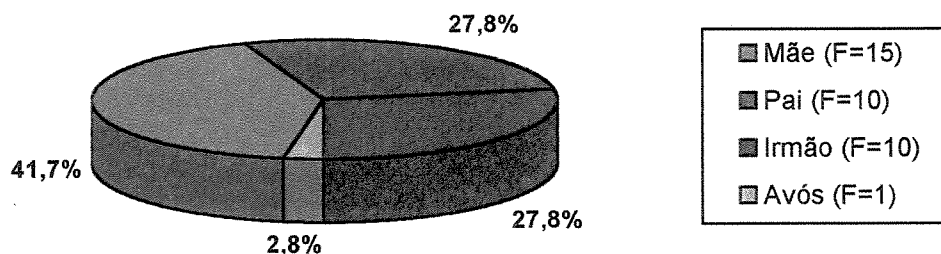
Mesmo inseridos em ambiente letrado, onde o contato com eventos de letramento cotidianos é constante, parece que alguns jovens não se sentem atraídos pela leitura e, conseqüentemente, não desenvolvem essa prática freqüentemente no cotidiano. Mas há jovens que parecem sentir prazer ao ler um livro, uma revista ou uma carta, o que pode facilitar o desenvolvimento da prática de leitura.

A prática de leitura das pessoas que convivem com os jovens parece proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento dessa prática no cotidiano dos mesmos. Entre os sujeitos da amostra, 63,3% (F=19) afirmaram que costumam ler nas horas vagas, principalmente revistas e jornais e 36,7% (F=11) afirmaram não apresentar esta prática freqüentemente. A prática de leitura, muitas vezes, está

associada à influência do ambiente familiar no qual o indivíduo está inserido bem como das pessoas que convivem com ele.

A Figura 3 mostra que 41,7% (F=15) das respostas indicaram que a mãe é a pessoa que freqüentemente possui a prática de leitura no cotidiano do lar, principalmente jornais e livros, seguida do pai (27,8%, F=10) e dos irmãos (27,8%, F=10). Foram citados também os avós (2,8%, F=1). Ressalta-se que os jovens afirmaram que essas pessoas são consideradas como modelos, que incentivam a leitura em casa, por possuírem essa prática no cotidiano.

Figura 3: Frequência e porcentagem de respostas em relação aos parentes que possuem a prática de leitura



Número de sujeitos: 30

Essas pessoas que convivem com os jovens costumam realizar diferentes tipos de leitura. Entre as 38 respostas indicadas pelos sujeitos, os pais, os avós e os irmãos costumam ler livros (31,6%, F=12), jornais (31,6%, F=12), revistas (26,3%, F=10), apostilas escolares (2,6%, F=1) - particularmente os pais que são professores ou estudam, textos técnicos relacionados com a profissão (2,6%, F=1), textos da Internet (2,6%, F=1) e textos religiosos (2,6%, F=1).

Segundo os 30 sujeitos, a leitura é realizada em diferentes momentos do dia ou da semana: 30,0% (F=9) dos parentes costumam ler pela manhã, principalmente o jornal do dia; 23,3% (F=7) lêem o jornal do dia ou um livro à noite; 16,7% (F=5) lêem revistas ou jornal à tarde; 16,7% (F=5) lêem durante o dia todo, de acordo com a

vontade, sem especificar um horário; 13,3% (F=4) lêem somente nos finais de semana, quando compram o jornal e têm mais tempo para ler.

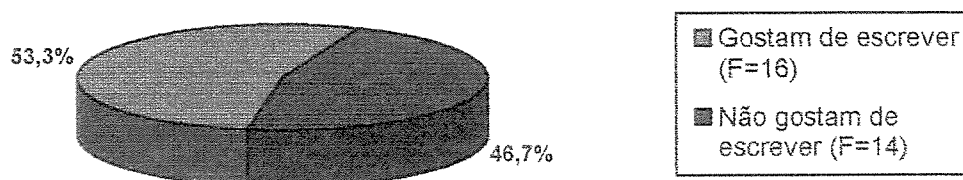
A partir desses dados, pode-se dizer que os sujeitos parecem apresentar diferentes práticas sociais de leitura em seu cotidiano, principalmente quanto à leitura de correspondências, cartas, bulas de remédios, receitas médicas e letreiro de ônibus. Ler é uma prática que, segundo a maioria deles, parece ter sido iniciada após o ingresso escolar e se mantém devido ao modelo de leitor que eles têm em casa, representado, principalmente, pela mãe. Para eles, a leitura parece exercer um papel importante em relação ao desenvolvimento das habilidades de organizar e expressar claramente as idéias, oralmente ou através da escrita, o que mostra que eles percebem as contribuições da leitura para o raciocínio e para a escrita. Isso pode ser observado quando eles apontam que a leitura contribui para ampliar o vocabulário do indivíduo e para auxiliar na construção de textos mais elaborados e ortograficamente corretos. Além disso, para esses jovens, a leitura parece ser um meio para manter-se informado e atualizado sobre assuntos do cotidiano, o que favorece a interação social. Porém, nem sempre os jovens compreendem aquilo que lêem. Quando isso ocorre, eles costumam pedir auxílio aos parentes e aos professores ou recorrem ao uso do dicionário; poucos jovens afirmaram que fazem a releitura do texto (silenciosa ou em voz alta). É interessante notar que, para a maioria dos jovens, a leitura parece ser referente apenas a textos impressos, embora alguns jovens tenham considerado também a prática de leitura através da Internet ou do uso do computador, como será apresentado posteriormente.

4.1.2. As práticas sociais da escrita

Escrever um texto é, como a leitura, uma prática bastante presente no cotidiano de uma sociedade letrada, pois contribui para a inserção social e cultural do indivíduo. A Figura 4 mostra que 53,3% (F=16) dos sujeitos afirmaram que gostam de escrever, sentem prazer em escrever um texto, principalmente cartas, bilhetes e redações e 46,7% (F=14) afirmaram que não gostam de escrever qualquer tipo de texto. Embora

alguns sujeitos tenham afirmado que não gostam de escrever, todos (100%; F=30) reconhecem a importância da escrita para sua inserção social.

Figura 4: Frequência e porcentagem de respostas referentes ao gosto pela escrita



Número de sujeitos: 30

Do total de 16 jovens que gostam de escrever, 68,7%, (F=11) afirmaram que, embora gostem de escrever, eles não possuem essa prática no cotidiano, pois sentem preguiça, acham difícil elaborar um texto, preferem desenhar a escrever. Apenas 31,3% (F=5) afirmaram ter o hábito de escrever nas horas vagas, como uma forma de lazer.

Escrever diferentes tipos de textos parece ser uma prática de letramento presente na vida de todo indivíduo inserido em uma sociedade letrada. Destaca-se que entre as 15 práticas de letramento relacionadas à escrita, apresentadas no questionário, foram indicados pelos sujeitos como textos escritos mais frequentemente, na categoria A, as anotações em agenda (43,3%; F=13) e a elaboração de cartas (40,0%; F=12). Na categoria B, foi citada a escrita de cartas (40,0%; F=12), diários (30,0%; F=9) e formulários (30,0%; F=9) como textos mais escritos por necessidade; na categoria C, foram apontadas instruções (30,0%; F=9), textos técnicos (26,7%; F=8) e relatórios (23,3%; F=7) como textos escritos apenas quando os sujeitos são cobrados por alguém. Destaca-se aqui que, de acordo com a categoria D, algumas práticas de letramento que envolvem a escrita, como preencher cheques (60,0%; F=18), elaborar textos técnicos (60,0%; F=18) e escrever telegramas (63,3%; F=19), receitas culinárias (63,3%; F=19) e ofícios (66,7%; F=20) estão pouco presentes no cotidiano desses jovens que responderam o questionário, como mostra a Tabela 9.

Tabela 9: Frequência e porcentagem de respostas em relação a cada prática de letramento, relacionadas à escrita, de acordo com as categorias A, B, C, D

Categorias	A		B		C		D		Total	
Eventos	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Cartas	12	40,0	12	40,0	2	6,7	4	13,3	30	100
Agenda	13	43,3	7	23,3	2	6,7	8	26,7	30	100
Bilhetes	7	23,3	8	26,7	6	20,0	9	30,0	30	100
Bilhetes	7	23,3	8	26,7	6	20,0	9	30,0	30	100
Formulários	4	13,3	9	30,0	6	20,0	11	36,7	30	100
Lista de compras	8	26,7	5	16,7	4	13,3	13	43,3	30	100
Instruções	2	6,7	6	20,0	9	30,0	13	43,3	30	100
Poesias	4	13,3	8	26,7	3	10,0	15	50,0	30	100
Guia dep. bancário	4	13,3	4	13,3	6	20,0	16	53,3	30	100
Diário	5	16,7	9	30,0	0	0,0	16	53,3	30	100
Relatórios	1	3,3	6	20,0	7	23,3	16	53,3	30	100
Cheques	6	20,0	4	13,3	2	6,7	18	60,0	30	100
Textos técnicos	2	6,7	2	6,7	8	26,7	18	60,0	30	100
Receitas culinárias	5	16,7	4	13,3	2	6,7	19	63,3	30	100
Telegramas	1	3,3	6	20,0	4	13,3	19	63,3	30	100
Ofícios	1	3,3	4	13,3	5	16,7	20	66,7	30	100

Número de sujeitos: 30

Legenda: A = escrevo sempre, por curiosidade, tenho o hábito de escrever

B = escrevo eventualmente, quando é necessário escrever

C = escrevo por obrigação, quando sou cobrado

D = não escrevo

De acordo com a análise estatística, pode-se observar que há diferença significativa entre gêneros com relação à escrita de diário ($\chi^2=9,666$; $p=0,008$), lista de compras ($\chi^2= 12,152$; $p=0,07$), instruções ($\chi^2=7,741$; $p=0,05$), receitas culinárias ($\chi^2=13,282$; $p=0,04$), bilhetes ($\chi^2=7,990$; $p=0,04$) e telegramas ($\chi^2=8,602$; $p=0,03$).

A distribuição de respostas mostra que, com relação à escrita de telegramas, 46,2% dos jovens do sexo masculino possuem essa prática de letramento, sendo que a escrita ocorre, predominantemente, quando é cobrado (30,8%) e também quando é

necessário (7,7%) ou por curiosidade (7,7%). Já em relação ao sexo feminino, 29,4% dos jovens apresentam essa prática apenas quando é necessário. Destaca-se que 70,6% dos jovens do sexo feminino não demonstram essa prática e 63,8% dos jovens do sexo masculino também não.

Quanto à escrita de bilhetes, 76,9% dos jovens do sexo masculino apresentam essa prática, sendo que a maioria (46,2%) escreve bilhetes somente quando é cobrado. Para 23,1% dos sujeitos, a escrita ocorre quando é necessário e para 7,7% ocorre devido ao hábito de escrever. A maioria dos jovens sexo feminino também apresentam essa prática de letramento no cotidiano (64,7%): 35,3% escrevem por ter o hábito de escrevê-los e 29,4% escrevem quando é necessário.

Escrever instruções, é uma prática também bastante presente no cotidiano dos jovens do sexo masculino: 61,5% dos jovens possuem essa prática, embora a maioria (53,8%) escreva quando é cobrada e 7,7% escrevem quando é necessário. Para 52,9% dos jovens do sexo feminino, essa prática ocorre, predominantemente, quando é necessário (29,4%), embora ocorra também, quando são cobradas (11,8%) ou por terem esse hábito (11,8%).

Destaca-se aqui que, em ambos os gêneros, a escrita de telegramas, bilhetes e instruções está presente, porém, com uma predominância no sexo masculino, independente das práticas de letramento exigidas em casa, na escola ou na atividade profissional.

Outro aspecto que vale destacar refere-se às práticas de escrever receitas culinárias, diário e lista de compras: são práticas, predominantemente, do sexo feminino, conforme mostram os dados a seguir.

Para 64,7% dos jovens do sexo feminino, escrever receitas culinárias é uma prática de letramento que ocorre sempre por terem esse hábito (29,4%), quando é necessário (23,5%) ou quando são cobradas (11,8%). Ao passo que os jovens do sexo masculino não demonstram essa prática no cotidiano (100,0%).

Escrever diário é uma prática presente no cotidiano de 70,6% dos jovens do sexo feminino, que escrevem, quando sentem necessidade (41,2%) ou por terem esse hábito de escrita (29,4%). Já entre os jovens do sexo masculino que apresentam essa prática (15,4%), todos escrevem diário quando sentem necessidade. Vale ressaltar que a

maioria dos jovens do sexo masculino não realiza essa prática de letramento (84,6%) e apenas 29,4% do sexo feminino não a realizam.

Quanto a escrever lista de compras, 82,4% dos jovens do sexo feminino mostram essa prática, sendo que 41,2% têm o hábito, 23,5% escrevem quando são cobrados e 17,6% escrevem quando é necessário. Entre os jovens do sexo masculino que escrevem lista de compras (23,1%), 15,4% escrevem quando é necessário e 7,7% possuem esse hábito. Porém, a maioria dos jovens do sexo masculino não realiza essa prática (76,9%) e apenas 17,6% dos jovens do sexo feminino também não a realizam.

As diferenças entre as práticas de letramento relacionadas com a escrita de textos técnicos ($\chi^2=8,529$; $p=0,03$) e instruções ($\chi^2=8,138$; $p=0,04$) são estatisticamente significantes entre os sujeitos que trabalham e os que não trabalham. A distribuição de respostas mostra que 73,7% dos jovens que trabalham não escrevem textos técnicos e 36,4% dos jovens que não trabalham também não escrevem. Entre os jovens que trabalham e escrevem textos técnicos (26,3%), 15,8% escrevem quando são cobrados e 10,5% escrevem somente quando é necessário. Já entre os jovens que não trabalham e possuem essa prática de letramento (63,6%), 45,5% escrevem quando são cobrados e 18,2% escrevem por curiosidade pessoal.

É interessante notar que, de acordo com os dados, os jovens que não trabalham, escrevem mais freqüentemente textos técnicos do que os jovens que trabalham. Isso pôde ser melhor compreendido através das entrevistas com os sujeitos, nas quais alguns deles afirmaram que consideram os textos acadêmicos que eles elaboram como textos técnicos.

Com relação à escrita de instruções, entre os jovens que trabalham, 42,1% deles não escrevem e 31,6% escrevem quando é necessário. Já entre os jovens que não trabalham, 54,5% deles escrevem quando é necessário e 45,5% não possuem essa prática.

Quanto aos diferentes níveis sócio-econômicos, não foram verificadas diferenças significativas entre essas práticas de letramento.

Assim como na leitura, a escrita inicia-se no ambiente familiar, mas, muitas vezes, só é percebida como prática presente no cotidiano do indivíduo após o ingresso escolar. Tal fato pôde ser constatado entre os 30 jovens da amostra, pois 50,0% ($F=15$)

afirmaram ter tido os primeiros contatos com a escrita após o ingresso escolar, mais especificamente durante o processo de alfabetização e 20,0% (F=6) afirmaram ter os primeiros contatos em casa, através de rabiscos, bilhetes e brincadeiras de *escolinha*. Os demais sujeitos (30,0%, F=9) afirmaram não se recordar dos primeiros contatos com a escrita.

Mesmo que ainda seja vista como uma prática escolar, redigir um texto é também uma prática social que favorece a inserção social e cultural do indivíduo na sociedade letrada em que vive. Essa inserção ocorre de acordo com as diferentes funções que a escrita exerce na vida do indivíduo, conforme apontaram as respostas apresentados na Tabela 10.

Tabela 10: Frequência e porcentagem de respostas em relação às funções da escrita

Categoria	F	%
Meio de comunicação	19	59,4
Momento de aprendizagem	5	15,6
Auxílio para a memória	4	12,6
Perda da função	2	6,2
Não sabe a função	2	6,2
Total	32	100

Número de sujeitos: 30

Do total de 32 respostas apontadas pelos sujeitos, a principal função da escrita é a comunicação (59,4%; F=19) entre as pessoas, pois, através do texto escrito, o indivíduo é capaz de expressar suas idéias e também transmitir as informações adquiridas na leitura de um texto. Além disso, 15,6% (F=5) apontaram que a prática de escrita favorece o aperfeiçoamento da escrita, tornando a caligrafia mais legível e a elaboração de um texto cada vez mais preciso e claro; 12,6% (F=4) apontaram que a escrita auxilia a memória por ser um meio visual de informação. E ainda, 6,2% (F=2) não souberam explicar a função da escrita, mesmo considerando-a uma importante prática de letramento para sua inserção social.

Ressalta-se que 6,2% (F=2) apontaram que a escrita está perdendo a função, pois o uso do computador está substituindo o texto impresso, principalmente em relação ao acesso à Internet.

Observa-se que os jovens percebem a importância da escrita em seu cotidiano, principalmente quando precisam elaborar um texto. Segundo as 30 respostas apontadas pelos sujeitos, muitas vezes, eles deixam de escrever um texto por encontrar dificuldades na elaboração do mesmo, como mostra a Tabela 11.

Tabela 11: Frequência e porcentagem de respostas em relação às atitudes dos sujeitos frente à dificuldade para escrever textos

Categoria	F	%
Auxílio ao professor	12	40,0
Auxílio aos amigos	9	30,0
Leituras sobre o assunto	4	13,4
<i>Mudança de ambiente físico</i>	3	10,0
Auxílio aos parentes	1	3,3
Interrompe a escrita	1	3,3
Total	30	100

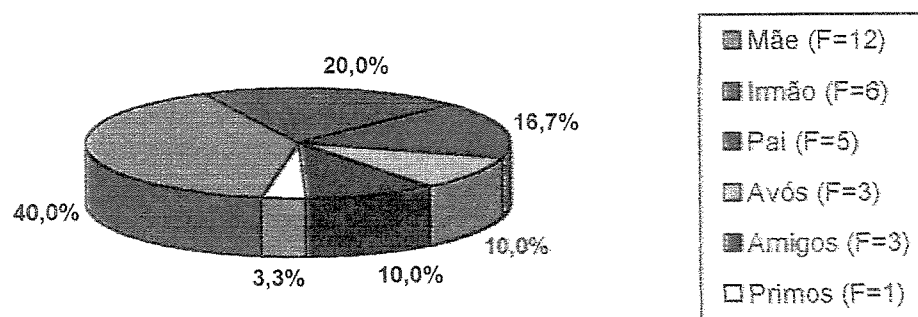
Número de sujeitos: 30

Diante dessa situação, eles costumam pedir auxílio ao professor (40,0%; F=12) e aos amigos (30,0%; F=9). Eles buscam ler sobre o assunto (13,4%; F=4), mudar de ambiente físico (10,0%; F=3) para tentar elaborar o texto, como por exemplo, ir para um ambiente mais silencioso para escrever uma redação. Poucos jovens pedem auxílio aos parentes (3,3%; F=1) ou interrompem a escrita do texto (3,3%; F=1).

A dificuldade para escrever um texto pode estar relacionada a vários fatores, entre eles a falta de prazer e de interesse em escrever. O prazer e o interesse de escrever um texto podem estar associados à influência do ambiente familiar no qual o indivíduo está inserido, considerando as práticas de letramento das pessoas que convivem com ele. De acordo com os sujeitos, 40,0% (F=12) afirmaram que a mãe é a pessoa que frequentemente possui a prática de escrever no cotidiano do lar, seguido

dos irmãos (20,0%, F=6) e do pai (16,7%, F=5). Foram apontados também os avós (10,0%, F=3), os amigos (10,0%, F=3) e os primos (3,3%, F=1), como pessoas que convivem com os sujeitos e têm o hábito de escrever textos, como mostra a Figura 5.

Figura 5: Frequência e porcentagem de respostas em relação aos parentes que possuem a prática de escrita



Número de sujeitos: 30

Estas pessoas que convivem com os jovens costumam escrever diferentes tipos de textos. Segundo 43,3% (F=13) dos sujeitos que apontaram as principais práticas de letramento presentes no cotidiano dessas pessoas, destacam-se a escrita de bilhetes (23,1%, F=3), poesias (23,1%, F=3), trabalhos escolares de familiares, como os elaborados por irmãos e pela mãe (15,4%, F=2), receitas culinárias (7,7%, F=1), lista de compras (7,7%, F=1), relatórios (7,7%, F=1), sermão de igreja (7,7%, F=1) e diário (7,7%, F=1) que, segundo os jovens, podem influenciar nas suas práticas de letramento. Ressalta-se que 56,7% (F=17) dos jovens não souberam apontar as práticas de letramento que envolvem a escrita, presentes no cotidiano das pessoas que convivem com eles.

Entre os jovens que apresentam a prática de escrever diferentes textos no cotidiano, do total de 25 respostas apontadas pelos sujeitos, 28,0% (F=7) indicaram que eles costumam escrever para amigos, 24,0% (F=6) indicaram que eles escrevem para si mesmo, 20,0% (F=5) apontaram que eles costumam escrevem para parentes e para o namorado (12,0%; F=3), com o objetivo de enviar mensagens ou deixar recados. Eles

também escrevem para realizar tarefas escolares (12,0%, F=3) e tarefas no emprego (4,0%, F=1).

Em síntese, pode-se dizer que os resultados referentes às práticas sociais de letramento em relação à escrita mostram que a metade dos jovens afirmou que gosta de escrever (53,3%; F=16) diferentes tipos de textos, embora muitos não tenham identificado que essa é uma prática realizada para atender mais às exigências das situações cotidianas do que para satisfazer aspirações pessoais. Os jovens parecem perceber a mãe como principal modelo de escritor no contexto familiar. Escrever parece ser uma prática bastante vinculada à aprendizagem escolar, principalmente ao domínio do código escrito, pois a maioria afirmou que o início da escrita ocorreu após o ingresso escolar. Além disso, pode-se observar que as práticas de letramento mais frequentes que envolvem a escrita parecem estar vinculadas à inserção social, principalmente as anotações em agenda e a elaboração de cartas e bilhetes. Parece que os jovens reconhecem que a escrita tem diferentes funções sociais, pois a compreendem como uma forma de comunicação entre as pessoas que favorece a interação social e também o crescimento pessoal. De acordo com os sujeitos, o treino da escrita parece auxiliá-los na redação de textos mais elaborados, que exigem uma linguagem mais clara para melhor compreensão do leitor. Assim como na leitura, a escrita parece ter como referência o texto impresso em papel. Poucos jovens parecem perceber a escrita como prática social através da Internet ou do uso do computador, como será apresentado posteriormente.

4.2. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR

A segunda dimensão do letramento a ser analisada é referente às práticas relacionadas com a leitura e a escrita presentes no ambiente escolar. Esta dimensão tem como objetivo descrever e analisar as práticas escolares de letramento no cotidiano dos jovens, sujeitos da pesquisa. Essas práticas de letramento serão descritas e analisadas a seguir.

4.2.1. As práticas escolares da leitura

No ambiente escolar, são encontradas diversas práticas de letramento relacionadas à leitura que fazem parte do cotidiano. A Tabela 12 apresenta a frequência e a porcentagem de respostas, quanto às práticas de letramento escolar relacionadas à leitura que foram citados pelos jovens da amostra.

Tabela 12: Frequência e porcentagem de respostas em relação às práticas de leitura presentes no ambiente escolar

Categoria	F	%
Cartazes nos corredores	27	23,7
Anotações no caderno	26	22,8
Textos de apostilas	15	13,2
Livros	12	10,5
Xerox de textos	12	10,5
Pichações nas paredes	11	9,7
Informações nos murais	7	6,1
Transparências das aulas	2	1,8
Vídeo das aulas	2	1,8
Total	114	100

Número de sujeitos: 30

As práticas de letramento escolar mais frequentemente relacionadas à leitura no cotidiano do ambiente escolar destes jovens são a leitura de cartazes fixados nos corredores da escola (23,7%; F=27) e anotações no caderno (22,8%; F=26), em relação à cópia das matérias da lousa e à exposição oral do professor. Outras práticas voltadas para a aprendizagem como a leitura de textos de apostilas (13,2%; F=15), de livros (10,5%; F=12) e de xerox de textos (10,5%; F=12) também são práticas de letramento escolar presentes no cotidiano dos sujeitos. As práticas de leitura menos frequentes no contexto escolar são a leitura das transparências das aulas (1,8%; F=2) e dos vídeos (1,8%; F=2) assistidos durante as aulas.

Ressalta-se que os sujeitos apontaram algumas práticas de leitura presentes fora do contexto de aprendizagem acadêmica como a leitura de cartazes fixados nos corredores (23,7%; F=27), pichações nas paredes (9,7%; F=11) e informações nos murais (6,1%; F=7)

Porém, vale destacar que as práticas de letramento escolar estão voltadas mais para o contexto da sala de aula do que para o ambiente escolar em geral. Durante as entrevistas, os jovens apontaram também que, no contexto escolar, eles desenvolvem a prática de leitura de jornal, revistas e livros para atender às exigências das disciplinas.

Nota-se que os jovens percebem como principais práticas de letramento escolar a leitura de cartazes nos corredores e das anotações que fazem no caderno durante as aulas, além da leitura de textos de apostilas, livros e xerox de textos. Poucos jovens afirmaram que costumam ler as informações contidas no mural da escola, espaço que eles deveriam usar para obter informações sobre a escola e acontecimentos na cidade. Além dessas práticas presentes em sala de aula, a leitura de jornal, revistas e livros pareceu ocorrer no contexto escolar, principalmente por serem leituras voltadas para os trabalhos acadêmicos.

4.2.2. Práticas escolares da escrita

As práticas de letramento relacionadas à escrita estão presentes não apenas no contexto social e familiar, mas também no cotidiano escolar. Os jovens da amostra apontaram 66 respostas referentes às diferentes práticas de letramento escolar relacionadas à escrita. Entre as práticas mais freqüentes destacam-se as anotações no caderno que contém cópias da lousa (33,3%; F=22), a elaboração de redação (15,2%; F=10) por solicitação dos professores, principalmente a professora de Língua Portuguesa e o registro das falas dos professores (13,6%; F=9), relacionadas aos conteúdos das disciplinas envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, eles afirmaram que utilizam a escrita para elaborar atividades e trabalhos escolares (12,1%; F=8) e resolver os exercícios das atividades (9,1%; F=6). Entre as práticas de escrita menos freqüentes no contexto escolar aparecem a elaboração de bilhetes (4,6%; F=3) para a comunicação entre alunos e alunos e professores durante

as aulas, respostas às questões das provas (4,6%; F=3), elaboração de cartas (3,0%; F=2), cópia de livros (1,6%; F=1), anotações em agenda (1,6%; F=1) e composição letra de músicas (1,6%; F=1), como mostra a Tabela 13.

Tabela 13: Frequência e porcentagem de respostas em relação às práticas de escrita presentes no ambiente escolar

Categoria	F	%
Cópia da lousa	22	33,3
Elaboração redação	10	15,2
Exposição oral dos professores	9	13,6
Elaboração de trabalhos	8	12,1
Resolução de exercícios	6	9,1
Elaboração de bilhetes	3	4,6
Respostas de questões de prova	3	4,6
Elaboração de cartas	2	3,0
Cópia de livro	1	1,6
Anotação em agenda	1	1,6
Elaboração de músicas	1	1,6
Total	66	100

Número de sujeitos: 30

Assim como na leitura, as práticas de letramento escolar estão voltadas mais para o contexto da sala de aula do que para o ambiente escolar em geral, tendo em vista as práticas de letramento apontados pelos sujeitos.

Podem ser consideradas como principais práticas de letramento escolar que envolvem a escrita as situações como anotações no caderno, que contém cópias da lousa e registros das falas dos professores com os conteúdos das disciplinas e também a elaboração de redações. É interessante notar que a escrita parece ser pouco percebida no contexto escolar como um todo. Quando os jovens encontram dificuldade ao escrever um texto, eles costumam pedir auxílio, principalmente ao professor e também aos amigos, no horário das aulas, o que parece reforçar a concepção de escrita, enquanto prática de letramento voltada para o contexto da sala de aula.

É importante ressaltar que os jovens apresentaram dificuldade em apontar as práticas de letramento presentes no ambiente escolar, pois, para eles, a leitura e a escrita são práticas exigidas somente durante as aulas.

4.3. PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM RELAÇÃO AOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

A terceira dimensão do letramento a ser descrita e analisada é referente às práticas cotidianas de letramento que envolvem os meios de comunicação escritos, como por exemplo, ler jornal, revistas ou livros e também os meios de comunicação audiovisuais como assistir à televisão, ouvir músicas ou rádio, assistir a filmes ou a peças de teatro. Esta dimensão tem como objetivo descrever e analisar as práticas de letramento que envolvem a escrita e a oralidade no cotidiano desses jovens que freqüentam o Ensino Médio. Essas práticas de letramento serão descritas e analisadas a seguir. Ressalta-se que os dados relacionados aos meios de comunicação audiovisuais foram coletados, apenas com os 21 sujeitos que participaram da entrevista complementar.

4.3.1. Mensagem escrita x mensagem oral

Sabe-se que, em uma sociedade letrada, a comunicação entre as pessoas pode ocorrer através de um texto escrito ou da transmissão oral da mensagem. Sob a ótica dos jovens da amostra (F=21), ambas as formas foram consideradas como práticas importantes de letramento, embora cada uma com suas especificidades, conforme mostra a Tabela 14.

Tabela 14: Frequência e porcentagem de respostas em relação à importância da mensagem oral e da mensagem escrita

Categoria	F	%
Mensagem oral	6	28,6
Mensagem escrita	6	28,6
Não há diferença	5	23,8
Ambas são importantes	4	19,0
Total	21	100

Número de sujeitos: 21

De acordo com os sujeitos, 28,6% (F=6) afirmaram que a mensagem transmitida oralmente é mais importante que a mensagem transmitida por escrito, pois o sujeito pode discutir um determinado assunto na presença de outras pessoas. Além disso, a mensagem oral é mais fácil de ser compreendida por já ter a interpretação do interlocutor e também por não exigir a linguagem formal utilizada no texto escrito. Já a mensagem escrita foi considerada, também, por 28,6% (F=6) dos sujeitos, como a forma mais importante de se passar uma mensagem, justamente por exigir o uso da linguagem formal, o detalhamento das informações e a clareza no texto. Segundo 23,8% (F=5) dos sujeitos, não há diferença entre a mensagem oral e a escrita, pois o conteúdo é transmitido da mesma maneira. Para 19,0% (F=4) dos jovens, ambas são importantes, sendo que cada modo de transmitir a mensagem tem suas especificidades: o texto escrito é formal, com uma linguagem mais elaborada; o texto oral é informal e mais simples de ser compreendido.

Pode-se dizer, portanto, que há jovens que parecem perceber a mensagem oral mais importante que a mensagem escrita, por considerarem que é mais fácil de ser compreendida devido à interpretação dada pelo interlocutor e ao uso de uma linguagem mais simples e informal. Já entre os jovens que afirmaram que a mensagem escrita é mais importante, foi argumentado que, no texto escrito, há o uso de uma linguagem mais elaborada, com uma precisão das informações que enriquecem a aquisição de conhecimentos. Observa-se que a leitura e a escrita são percebidas, pela maioria dos jovens, como práticas bastante freqüentes em seu cotidiano, o que não ocorre com a

oralidade: poucos jovens parecem perceber a importância da oralidade nas práticas de leitura e de escrita, como afirmaram durante as entrevistas.

4.3.2. Os meios de comunicação escritos

Sabe-se que a escrita permeia toda sociedade letrada através dos meios de comunicação escritos como a Internet, os jornais, as revistas e os livros, conforme apontaram os jovens desta pesquisa. É por meio dos meios de comunicação que eles se mantêm informados e atualizados com o mundo, a partir da leitura das seções de jornal (100%; F=30) e de diferentes tipos de revistas (100%; F=30). A utilização da Internet (50%; F=15) e a leitura de livros (86,7%; F=26) também foram consideradas como práticas de letramento, embora menos frequentes. Essas práticas de letramento serão apresentadas e descritas a seguir.

4.3.2.1. Internet

Atualmente, a Internet tem sido considerada o meio de comunicação cada vez mais presente na vida das pessoas, embora nem todas tenham acesso à ela.

De acordo com os sujeitos, a Internet é uma prática de letramento presente no cotidiano de 50,0% (F=15) deles, que afirmaram ter o acesso. Desses 15 jovens, 20,0% (F=3) não percebem a Internet como um importante meio de leitura e 80,0% (F=12) têm esta percepção. Para 16,7% (F=5) dos jovens, a Internet não é vista como um veículo de escrita e para 33,3% (F=10) deles, ela é considerada como importante para a comunicação social.

A Tabela 15 mostra que, entre as 23 respostas indicadas pelos sujeitos que têm acesso à Internet, os jovens utilizam este meio para buscar assuntos de interesse pessoal (39,1%; F=9), como informações sobre basquete (MBA), músicas, canais de televisão, carros e cartões de mensagens e para buscar informações para realizar os trabalhos escolares (26,1%; F=6). A Internet parece ser vista não apenas, como uma forma de buscar diversas informações, mas também como um veículo de interação

social cujo qual os jovens utilizam a sala de bate-papo (26,1%; F=6) e trocam e-mails (8,7%; F=2).

Tabela 15: Frequência e porcentagem de respostas em relação à utilização da Internet

Categoria	F	%
Assuntos de interesse	9	39,1
Trabalhos escolares	6	26,1
Sala de bate-papo	6	26,1
E-mails	2	8,7
Total	23	100

Número de sujeitos: 15

A partir desses dados, pode-se dizer que o acesso à Internet ainda é restrito entre os jovens, por diferentes razões. Porém, os jovens, que têm acesso, parecem considerar este um importante meio de comunicação, principalmente, para buscar assuntos de interesse pessoal e promover a interação social através da troca de e-mails e das salas de bate-papo. Destaca-se que a Internet parece ser vista também como uma forma de lazer e um auxílio para as atividades escolares, como apontaram os sujeitos que possuíam essa prática de letramento no cotidiano .

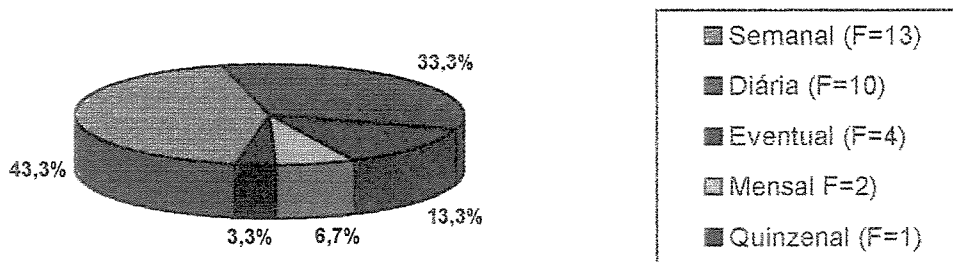
4.3.2.2. Jornal

A leitura do jornal é uma prática de letramento bastante presente na vida dos jovens da amostra (100%, F=30) em função da facilidade de acesso. Entre as 33 respostas apresentadas pelos 30 sujeitos da amostra, 42,4% (F=14) indicaram que eles compram o jornal, principalmente aos domingos; 24,3% (F=8) apontaram que eles são assinantes e, portanto, têm o jornal diariamente em casa; 18,2% (F=6) apontaram que eles lêem o jornal no local de trabalho; 12,1% (F=4) indicaram que eles emprestam o jornal de parentes, como tias e avós ou de vizinhos que assinam (3,0%; F=1).

Embora a leitura do jornal seja uma prática de letramento marcante no cotidiano desses jovens, a frequência com que ocorre essa leitura, varia não apenas de acordo

com a facilidade de acesso, mas também com a disponibilidade e a motivação do indivíduo. De acordo com a Figura 6, 43,3% (F=13) dos sujeitos lêem o jornal semanalmente, 33,3% (F=10) o lêem diariamente, 13,3% (F=4) o lêem eventualmente, 6,7% (F=2) o lêem mensalmente e 3,3% (F=1) o lêem quinzenalmente.

Figura 6: Frequência e porcentagem de respostas em relação à frequência de leitura do jornal



Número de sujeitos: 30

Sabe-se que todo jornal é composto por diferentes seções, as quais despertam a curiosidade de cada leitor. É comum a leitura do jornal de acordo com o interesse: ora se lê o jornal integralmente, ora determinadas seções.

Os jovens destacaram como as seções do jornal mais lidas, a de noticiário local (73,3%; F=22) seguida da seção de noticiário nacional (66,7%; F=20) e de esporte (56,7%; F=17). Entre as seções menos lidas, foram citadas a de economia (23,3%; F=7) e quadrinhos (6,7%; F=2), como mostra a Tabela 16.

Ressalta-se que os sujeitos afirmaram que a leitura das seções de noticiários local e nacional é importante para mantê-los informados sobre os acontecimentos da cidade e do país, principalmente quanto à violência e à política, por se tratarem de situações que estão próximas do cotidiano deles. Com relação à leitura da seção de esporte, os sujeitos afirmaram ser uma leitura prazerosa por gostarem de futebol, basquete, natação e outros esportes e que achavam importante se manterem informados para acompanhar os campeonatos e ter assunto para discutir com os amigos. Já a leitura das seções de economia e de quadrinhos foram pouco indicadas pelos sujeitos. Eles consideram a economia um assunto importante, mas é o tipo de

texto difícil de compreender e não prazeroso de ler. Embora os jovens afirmassem que lêem quadrinhos, estes são considerados apenas como passatempo e, portanto, sem importância para a vida cotidiana dos sujeitos.

Tabela 16: Frequência e porcentagem de respostas em relação a cada seção lida nos jornais

Categorias	Lê		Não lê		Total	
Seções do jornal	F	%	F	%	F	%
Noticiário local	22	73,3	8	26,7	30	100
Noticiário nacional	20	66,7	10	33,3	30	100
Esporte	17	56,7	13	43,3	30	100
Noticiário internacional	14	46,7	16	53,3	30	100
Artes e espetáculos	13	43,3	17	56,7	30	100
Horóscopo	12	40,0	18	60,0	30	100
Classificados	11	36,7	19	63,3	30	100
Economia	7	23,3	23	76,7	30	100
Quadrinhos	2	6,7	28	93,3	30	100

Número de sujeitos: 30

Entre as diferentes seções do jornal, merecem destaque aquelas que aparecem diferenças estatisticamente significantes. A leitura de jornal é uma prática de letramento que apresenta diferença estatisticamente significativa quanto aos gêneros, particularmente a seção de noticiário local ($\chi^2=4,455$; $p=0,04$) e a de horóscopo ($\chi^2=15,294$; $p=0,00$). A distribuição de respostas mostra que a maioria dos jovens do sexo feminino lê mais a seção de noticiário local (88,2%) do que os jovens do sexo masculino (53,8%). O mesmo ocorre em relação à leitura da seção de horóscopo: 70,6% dos jovens do sexo feminino lêem e nenhum jovem do sexo masculino (0,0%) lê essa seção. Tanto para a leitura da seção de noticiário local quanto da seção de horóscopo, ocorre o mesmo padrão de comportamento: as mulheres lêem com mais frequência que os homens.

A diferença perante à prática de letramento relacionada à leitura da seção de noticiário internacional é estatisticamente significativa ($\chi^2=5,662$; $p=0,01$) entre os

jovens que trabalham e os que não trabalham. A distribuição de respostas mostra que a maioria dos jovens que não trabalham não lê essa seção do jornal (81,8%) e que os jovens que trabalham (36,8%) também não a lêem. Já entre os jovens que trabalham, a maioria lê a seção de noticiário internacional (63,2%) e apenas 18,2% dos jovens que não trabalham, a lêem.

Com relação aos níveis sócio-econômicos, não houve diferenças significativas para a leitura das várias seções do jornal.

Mesmo que a prática de leitura seja predominantemente de algumas seções do jornal, os jovens relataram que alguns aspectos despertam mais o interesse para ler o texto do que outros, conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17: Frequência e porcentagem de respostas em relação aos aspectos dos jornais que despertam interesse para a leitura

Categoria	F	%
Manchete/Título	25	64,1
Foto/Figura	6	15,4
Linguagem	5	12,8
Destaque	2	5,1
Palavras diferentes	1	2,6
Total	39	100

Número de sujeitos: 30

De acordo com as 39 respostas indicadas pelos sujeitos, 64,1% (F=25) apontaram a manchete e/ou o título da matéria do jornal; 15,4% (F=6) indicaram as fotos e/ou as figuras relacionadas ao texto; 12,8% (F=5) apontaram a linguagem e as expressões utilizadas pelo autor no decorrer do texto; 5,1% (F=2) indicaram as palavras em destaque no texto, principalmente as palavras em negrito e a forma e/ou o tamanho das letras do texto; 2,6% (F=1) apontaram a presença de palavras novas para os sujeitos.

Ao ler um texto do jornal, é possível obter uma série de informações utilizadas para diferentes fins na vida cotidiana. A Tabela 18 apresenta categorias que mostram como os jovens utilizam as informações lidas no jornal.

Tabela 18: Frequência e porcentagem de respostas quanto ao uso das informações lidas nos jornais

Categoria	F	%
Discussão com outras pessoas	11	30,6
Acúmulo de informações	7	19,4
Transmissão de conteúdo	7	19,4
Apoio em sala de aula	6	16,7
Discussão em casa	4	11,1
Atualização	1	2,8
Total	36	100

Número de sujeitos: 30

Do total de 36 respostas, 30,6% (F=11) apontaram que as informações lidas são utilizadas para discussões com outras pessoas, pois tais informações servem de apoio para conversar sobre diferentes assuntos em grupos sociais e familiares; 19,4% (F=7) enfatizaram que o acúmulo dessas informações favorecem o conhecimento e o crescimento pessoal; 19,4% (F=7) afirmaram que aproveitam as informações lidas para transmitir o conteúdo às pessoas que não costumam ler o jornal. Também 16,7% (F=6) apontaram que as informações lidas servem de apoio em sala de aula, auxiliando as atividades acadêmicas; 11,1% (F=4) indicaram que as informações auxiliam nas discussões em casa, em reuniões familiares ou nos horários de encontro dos jovens com pais e irmãos; 2,8% (F=1) consideraram elas como fonte de atualização, para que o jovem esteja inserido em seu meio social.

Foram descritas, até aqui, questões relacionadas com o jornal impresso em papel. No entanto, o jornal televisionado, considerado como um meio de comunicação audiovisual, também é uma prática de letramento muito presente no cotidiano da família brasileira.

De acordo com 21 jovens da amostra que responderam à questão, existe diferença entre o jornal impresso e o jornal televisionado. Entre esses sujeitos, 38,1% (F=8) consideraram que tanto o jornal impresso quanto o jornal televisionado são importantes, mesmo havendo diferenças. Porém, eles não souberam discriminar tais diferenças.

Para 52,4% (F=11) dos sujeitos, o jornal impresso foi considerado mais importante, pois as informações são mais precisas e mais detalhadas e possibilita ao leitor retomar a notícia, quando necessário. Além disso, a leitura do jornal impresso exige maior atenção e concentração do leitor e as informações contidas no texto são mais detalhadas, o que permite compreender melhor o conteúdo da reportagem. Para eles, o jornal televisionado fornece informações superficiais e resumidas, oculta outras e a notícia não exige uma compreensão mais elaborada como no texto impresso.

Segundo 9,5% (F=2) dos sujeitos, o jornal televisionado é mais importante, pois a notícia é passada em tempo real, no momento em que os fatos ocorrem. Eles alegaram que a imagem mostrada na televisão ajuda a compreender as notícias e os aspectos auditivo e visual despertam mais a atenção para o noticiário, além das informações serem passadas de maneira mais dinâmica e objetiva.

Observa-se que, de um modo geral, todos os sujeitos (F=30) têm fácil acesso ao jornal impresso seja no local de trabalho, seja por serem assinantes ou por emprestarem o jornal de pessoas conhecidas. Essa é uma prática realizada semanalmente pela maioria dos jovens, o que mostra que eles freqüentemente lêem o jornal. Eles buscam, nesse tipo de leitura, principalmente as seções de noticiário local e noticiário nacional, consideradas como seções importantes para que se mantenham informados sobre os acontecimentos cotidianos. Essas informações são utilizadas para as discussões com outras pessoas, o que favorece a interação social. Vale destacar que poucos jovens parecem ter interesse em ler a seção de economia, que também traz informações cotidianas. Eles afirmaram que a falta de interesse por essa seção está vinculada ao fato de considerarem que o texto é difícil de compreender e não prazeroso para ler. Segundo os sujeitos, eles parecem buscar a leitura das diferentes seções de acordo com as manchetes, pois é o que desperta o interesse para a leitura da reportagem. Por fim, é interessante lembrar que alguns jovens apontaram que tanto o

jornal impresso quanto o jornal televisionado são importantes, pois ambos fornecem informações sobre os acontecimentos cotidianos, considerando as diferenças descritas por eles.

4.3.2.3. Revista

A leitura de revistas é, assim como a leitura de jornal, uma prática de letramento que aparece freqüentemente no cotidiano dos jovens da amostra (100%, F=30), uma vez que eles têm facilidade de acesso a esse tipo de texto.

A Tabela 19 mostra que, do total de 37 respostas, 40,6% (F=15) indicaram que os jovens costumam comprar revistas; 18,9% (F=7) afirmaram que são assinantes e, portanto, têm a revista semanalmente em casa; 16,2% (F=6) apontaram que emprestam revistas de amigos, vizinhos ou colegas; 13,5% (F=5) emprestam de parentes; 8,1% (F=3) afirmaram que lêem revistas no local de trabalho; 2,7% (F=1) indicaram que lêem na sala de espera de consultório médico.

Tabela 19 – Frequência e porcentagem de respostas quanto ao acesso às revistas

Categoria	F	%
Compra	15	40,6
Assinante	7	18,9
Amigos	6	16,2
Parentes	5	13,5
Local de trabalho	3	8,1
Sala de espera	1	2,7
Total	37	100

Número de sujeitos: 30

Segundo os jovens da amostra, eles costumam ler diferentes tipos de revistas, com uma freqüência variada. Pode-se observar, na Tabela 20, a freqüência e a porcentagem de respostas em relação à freqüência de leitura de cada tipo de revista realizada pelos sujeitos.

Tabela 20 – Frequência e porcentagem de respostas em relação à frequência de leitura de cada tipo de revista

Categorias	Diária		Semanal		Quinzenal		Eventual		Não lê		Total	
Tipos de revistas	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Informação	0	0,0	7	23,3	3	10,0	10	33,3	10	33,3	30	100
Femininas	0	0,0	3	10,0	2	6,7	8	26,7	17	56,6	30	100
Gibis	2	6,7	1	3,3	0	0,0	8	26,7	19	63,3	30	100
Esportes	1	3,3	3	10,0	2	6,7	2	6,7	22	73,3	30	100
Científicas	0	0,0	1	3,3	2	6,7	5	16,7	22	73,3	30	100
Eróticas	0	0,0	1	3,3	1	3,3	6	20,0	22	73,3	30	100
Especializadas	0	0,0	2	6,7	0	0,0	5	16,7	23	76,6	30	100
Humor	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	13,3	26	86,7	30	100

Número de sujeitos: 30

Observa-se que 66,6% (F=20) dos jovens lêem revistas de informação, como *Veja*, *Istoé*, *Época*; 43,4% (F=13) lêem revistas femininas, como *Claudia*, *Criativa*; 36,7% (F=11) lêem gibis; 26,7% (F=8) lêem revistas sobre esportes, como *Placar*, *Lance*; 26,7% (F=8) lêem revistas científicas, como *Exame*, *Superinteressante*; 26,7% (F=8) lêem revistas eróticas, como *Playboy*, *Sexy*; 23,4% (F=7) lêem revistas especializadas, como *Culinária*, *Saúde*, *Forma*; 13,3% (F=4) lêem revistas de humor, como *Mad*, *Bundas*.

Entre as revistas mais lidas pelos sujeitos, destacam-se revistas de informação, revistas femininas e gibis. Do total de 20 sujeitos que lêem revistas de informação, 33,3% (F=10) as lêem eventualmente e 23,3% (F=7) as lêem semanalmente; dos 13 sujeitos que lêem revistas femininas, 26,7% (F=8) as lêem eventualmente; dos 11 sujeitos que lêem gibis, 26,7% (F=8) os lêem eventualmente.

As revistas lidas em menor frequência por esses jovens são revistas especializadas e revista de humor. Entre os 7 sujeitos que lêem revistas especializadas, 16,7% (F=5) possuem essa prática eventualmente. As revistas de humor são lidas eventualmente por 13,3% (F=4) dos sujeitos. Vale ressaltar que, segundo os jovens da amostra, somente a leitura de revistas científicas parece auxiliá-los nas atividades

escolares. Os demais tipos de revistas foram apontados como leituras para o lazer. Outras revistas como *Viva; Teen e Atrevida* (23,3%; $F=7$), *Carro e Moto* (3,3%; $F=1$) e *revistas religiosas* (3,3%; $F=1$) também foram citadas por alguns jovens, durante as entrevistas. Embora todos os jovens tenham afirmado que esta prática de letramento está presente em seu cotidiano, vale ressaltar que a leitura dos diferentes tipos de revista é, predominantemente, eventual.

A análise estatística mostra que houve diferenças significativas, quanto às práticas de letramento relacionadas à leitura de revistas eróticas ($\chi^2=8,836$; $p=0,03$), femininas ($\chi^2=8,081$; $p=0,04$) e esportes ($\chi^2=10,193$; $p=0,03$) em relação aos gêneros.

Quanto à leitura de revistas eróticas, a maioria dos jovens do sexo masculino (53,8%) desenvolve essa prática de letramento, seja eventualmente (38,5%), quinzenalmente (7,7%) ou semanalmente (7,7%), e apenas 5,9% dos jovens do sexo feminino lêem eventualmente esse tipo de revista. Ressalta-se, portanto, que a maioria dos jovens do sexo feminino (94,1%) não apresentam essa prática de letramento em seu cotidiano, enquanto que esta é uma prática bastante presente na vida dos jovens do sexo oposto (46,2%).

Com relação à leitura de revistas femininas, a maioria dos sujeitos do sexo masculino não realiza essa prática (84,6%) enquanto que 35,3% dos sujeitos do sexo feminino também não. Entre os jovens do sexo masculino que lêem revistas femininas, apenas 15,4% lêem eventualmente e 64,7% dos sujeitos do sexo feminino que apresentam essa prática, lêem eventualmente (35,3%), semanalmente (17,6%) ou quinzenalmente (11,8%).

Quanto à leitura de revistas de esportes, a maioria dos sujeitos do sexo feminino (94,1%) não apresenta essa prática. As demais jovens (5,9%) costumam ler essas revistas eventualmente. Já entre os jovens do sexo masculino, 46,2% não apresentam essa prática de letramento e 53,8% deles costumam ler revistas de esportes semanalmente (23,1%), quinzenalmente (15,4%), diariamente (7,7%) ou eventualmente (7,7%).

Pode-se dizer, portanto, que a leitura de revistas eróticas e revistas de esportes são práticas predominantemente dos jovens do sexo masculino em relação ao sexo

feminino. Já leitura de revistas femininas predomina entre as jovens da amostra, quando comparadas aos jovens do sexo oposto.

Referente aos diferentes níveis sócio-econômicos, ressalta-se que a leitura de revistas eróticas apresentou diferença significativa ($\chi^2=35,263$; $p=0,00$). A distribuição de respostas mostra que a maioria dos jovens de nível sócio-econômico médio (82,4%) e dos jovens de nível sócio-econômico baixo (83,3%) não apresentam essa prática de letramento em seu cotidiano. Ler revistas eróticas semanalmente é uma prática presente na vida do único sujeito pertencente ao nível sócio-econômico médio-alto. Entre os jovens de níveis sócio-econômicos médio e baixo, essa prática ocorre eventualmente (17,6% e 16,7%, respectivamente). Para 50,0% dos jovens de nível sócio-econômico médio-baixo, a leitura desse tipo de revista ocorre eventualmente (33,3%) ou quinzenalmente (16,7%).

Em relação aos sujeitos que trabalham e os que não trabalham, não houve diferença significativa em relação à leitura de diferentes tipos de revista.

Ler uma revista inteira é uma prática de letramento que nem sempre faz parte do dia-a-dia. De acordo com 20,0% ($F=6$) dos sujeitos, a leitura é realizada integralmente, incluindo as manchetes, os conteúdos e as imagens do artigo. A maioria dos sujeitos (80,0%, $F=24$) afirmou realizar a leitura de algumas partes da revista, tendo como critério de escolha os aspectos que mais lhes chamam a atenção para a leitura.

Entre as 36 respostas indicadas pelos sujeitos, 36,1% ($F=13$) estão relacionadas ao título e/ou manchete do artigo; 33,3% ($F=12$) relativas ao conteúdo da matéria como política, violência, fofocas e fatos do cotidiano; 16,7% ($F=6$) relacionadas as fotos e/ou figuras do artigo; 8,3% ($F=3$) referentes às palavras diferentes, palavras desconhecidas pelos jovens; 2,8% ($F=1$) apontaram a clareza da linguagem utilizada no texto; 2,8% ($F=1$) indicaram o tipo de letra, quanto ao tamanho e à forma das letras como fatores que despertam o interesse pela leitura, como mostra a Tabela 21.

Tabela 21: Frequência e porcentagem de respostas em relação aos aspectos da revista que despertam o interesse para a leitura

Categoria	F	%
Título/Manchete	13	36,1
Conteúdo	12	33,3
Fotos	6	16,7
Palavras diferentes	3	8,3
Linguagem	1	2,8
Tipo de letra	1	2,8
Total	36	100

Número de sujeitos: 30

A leitura de revistas oferece diversas informações que são utilizadas para diferentes situações no cotidiano. Na Tabela 22, as categorias mostram como os jovens utilizam as informações obtidas através da leitura de revistas.

Tabela 22: Frequência e porcentagem de respostas quanto ao uso das informações lidas nas revistas

Categoria	F	%
Discussão com amigos	8	25,8
Acúmulo de informações	8	25,8
Transmissão de informações	8	25,8
Discussão em casa	4	12,9
Discussão em sala de aula	2	6,5
Auxílio à escrita	1	3,2
Total	31	100

Número de sujeitos: 30

De acordo com as 31 respostas fornecidas pelos sujeitos, as informações lidas nas revistas são utilizadas pelos sujeitos para acumular informações (25,8%; F=8) que visem ampliar o conhecimento e satisfazer a curiosidade pessoal; transmitir

informações (25,8%; F=8) às pessoas que não possuem a prática de ler revistas; e também para enriquecer os conhecimentos dos sujeitos nas discussões com amigos (25,8%; F=8), em casa (12,9%; F=4) e em sala de aula (6,5%; F=2) onde as informações lidas servem de apoio para debater e argumentar diferentes assuntos. Além disso, essas informações podem auxiliar a escrita (3,2%; F=1), particularmente na elaboração de diferentes tipos de textos.

De acordo com os dados, pode-se observar que a leitura de revistas é uma prática de letramento bastante presente na vida dos jovens, pois eles parecem ter fácil acesso aos tipos de revista. Embora eles leiam diferentes tipos, os jovens parecem buscar a leitura de reportagens que possuem textos curtos e de fácil compreensão, selecionados por eles a partir da manchete ou do conteúdo. Nas entrevistas, eles apontaram que preferem conteúdos relacionados à política, violência, fofocas e fatos cotidianos, além de assuntos para o público jovem. Foi apontado pelos jovens que as informações adquiridas através da leitura de revistas parece auxiliá-los nas discussões com amigos, contribuir para o enriquecimento de conhecimentos e favorecer a interação social na troca de informações. Essas informações parecem ser adquiridas através, principalmente, da leitura de revistas de informação, que mantém o jovem atualizado em relação aos acontecimentos cotidianos e também de revistas para o público jovem, que apresentam reportagens de interesse dessa população. Embora reconheçam que as revistas científicas possam auxiliar nas atividades escolares, a leitura deste tipo de revista parece ser uma prática pouco freqüente entre os jovens. Isso porque eles consideram que o texto é muito elaborado, com linguagem de difícil compreensão, como a linguagem presente nos livros.

4.3.2.4. Livro

A leitura de um livro pode ser considerada como uma prática de letramento muito marcante na história das sociedades letradas. Ele é o principal símbolo da cultura letrada por dispor de informação cultural que alimenta a imaginação do indivíduo e desperta o prazer pela leitura. Tradicionalmente, a leitura de livros sempre foi uma prática bastante presente no cotidiano das pessoas, principalmente antes do

surgimento da televisão e da Internet. Esta prática de leitura é vista, por algumas pessoas, como prática para buscar novas informações sobre as diferentes culturas e também como uma forma de lazer.

Quando questionados sobre a leitura de livros no cotidiano, 86,7% (F=26) afirmaram que desenvolvem essa prática de letramento, principalmente a leitura de livros voltados para os conteúdos acadêmicos e para o vestibular e 13,3% (F=4) afirmaram que não possuem essa prática. A Tabela 23 mostra a frequência e a porcentagem de respostas dos sujeitos em relação à leitura de diferentes tipos de livros.

Tabela 23 – Frequência e porcentagem de respostas em relação à frequência de leitura de cada tipo de livro, de acordo com as categorias A, B, C, D

Categorias	A		B		C		D		Total	
Tipo de livro	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Literatura	6	23,1	3	11,5	14	53,9	3	11,5	26	100
Didáticos	5	19,2	5	19,2	2	7,7	14	53,9	26	100
Auto-ajuda	2	7,7	6	23,1	1	3,8	17	65,4	26	100
Poesias	2	7,7	4	15,4	3	11,5	17	65,4	26	100
Policiais	1	3,8	5	19,2	3	11,5	17	65,4	26	100
Biografias	0	0,0	6	23,1	3	11,5	17	65,4	26	100
<i>Best-seller</i>	2	7,7	3	11,5	1	3,8	20	76,9	26	100
Técnicos	1	3,8	3	11,5	2	7,7	20	76,9	26	100
Ficção científica	0	0,0	4	15,4	1	3,8	21	80,8	26	100
Romances	1	3,8	1	3,8	0	0,0	24	92,3	26	100

Número de sujeitos: 26

Legenda: A = leio constantemente, por prazer, tenho o hábito de ler

B = leio esporadicamente, quando tenho vontade de ler

C = leio por obrigação, quando sou cobrado

D = não leio

De acordo com os jovens que costumam ler diferentes tipos de livros, 88,5% (F=23) lêem livros de literatura, 46,1% (F=12) lêem livros didáticos, 34,6% (F=9) lêem livros policiais, 34,6% (F=9) lêem livros de poesias, 34,6% (F=9) lêem livros de auto-

ajuda, 34,6% (F=9) lêem biografias, 23,0% (F=6) lêem *best-seller*, 23,0% (F=6) lêem livros de textos técnicos, 19,2% (F=5) lêem livros de ficção científica e 7,6% (F=2) lêem romances.

Quanto à frequência de leitura desses tipos de livros, destaca-se, na categoria A, a leitura de livros didáticos (19,2%; F=5) devido à necessidade do jovem estar sempre lendo os conteúdos acadêmicos, exigidos em sala de aula; na categoria B, destacam-se a leitura de livros de auto-ajuda (23,1%; F=6), biografias (23,1%; F=6), livros policiais (19,2%; F=5) e livros de poesias (15,4%; F=4), considerados livros voltados para o lazer; na categoria C, destaca-se a leitura de livros de literatura (53,9%; F=14) por ser considerada uma prática de leitura obrigatória para a escola e para o vestibular. Os demais tipos de livros como *best-seller* (76,9%; F=20), livros técnicos (76,9%; F=20), ficção científica (80,0%; F=21) e romances (92,3%; F=24) não são lidos pela maioria dos sujeitos, como mostram os dados da categoria D.

Os dados referentes à leitura de livros indicam que a diferença na prática de leitura de livros de literatura mostrou-se estatisticamente significativa ($\chi^2=7,990$; $p=0,01$) em relação aos gêneros. A principal diferença significativa está em relação à não leitura de livros de literatura: 46,2% dos sujeitos do sexo masculino não apresentam essa prática de leitura e apenas 5,9% dos sujeitos do sexo feminino não a possuem. A distribuição de respostas mostra que a maioria dos jovens do sexo feminino lê esse tipo de livro (94,1%) quando é cobrada (52,9%), por prazer (23,5%) ou quando sente vontade de ler (17,6%), enquanto que entre os jovens do sexo masculino que lêem livros de literatura (53,8%), 38,5% lêem quando são cobrados e 15,4% lêem por prazer. Pode-se dizer que a leitura de livros de literatura é uma prática de letramento predominantemente de jovens do sexo feminino, embora os jovens do sexo masculino também possuam essa prática, principalmente, quando a leitura é cobrada.

No entanto, a diferença na prática de letramento relacionada à leitura de livros não é significativa entre os sujeitos que trabalham e os que não trabalham. Também não foi encontrada diferença significativa entre os diferentes níveis sócio-econômicos para a leitura de livros.

A leitura de diferentes tipos de livros parece depender não apenas da motivação do indivíduo para a leitura como também da facilidade de acesso aos livros, como

mostra a Tabela 24. Destaca-se aqui que os jovens afirmaram que o acesso aos livros não é tão fácil como o acesso ao jornal e às revistas.

Tabela 24 – Frequência e porcentagem de respostas quanto ao acesso aos livros

Categoria	F	%
Em casa	15	27,8
Hábito de comprar	13	24,1
Livraria	12	22,2
Biblioteca municipal	7	12,9
Amigos	4	7,4
Biblioteca da escola	3	5,6
Total	54	100

Número de sujeitos: 26

Do total de 54 respostas indicadas pelos jovens que lêem livros, 27,8% (F=15) apontaram que eles possuem livros em casa, como livros clássicos de literatura, *best-seller*, religiosos e enciclopédias e 24,1% (F=13) apontaram que eles costumam comprar livros, principalmente, para o vestibular ou assuntos acadêmicos, livros de suspense, esotéricos, evangélicos e lançamentos. De acordo com 22,2% (F=12) das respostas, os sujeitos buscam estes livros em livrarias. Porém, há respostas que indicam que alguns jovens não possuem condições financeiras de comprar livros, o que os leva a pedir emprestado aos amigos (7,4%; F=4) ou a frequentar a biblioteca municipal (12,9%; F=7) e a biblioteca da escola (5,6%; F=3), embora poucos jovens possuam essa prática no cotidiano.

Ressalta-se que, do total de 13 respostas apontadas pelos dez sujeitos que frequentam bibliotecas, 76,9% (F=10) buscam nas bibliotecas materiais para fazer os trabalhos escolares e 23,1% (F=3) buscam livros da literatura para o vestibular. Nenhum sujeito (F=0) afirmou buscar em bibliotecas outro tipo de livro, voltado para o lazer.

Ler um livro nem sempre significa ler o livro todo. Entre os jovens que lêem livros, 69,2% (F=18) lêem o livro integralmente, 19,2% (F=5) lêem resumo do livro e 11,5%

(F=3) lêem algumas partes do livro, como a parte final do livro ou as partes com menor número de páginas. A leitura integral ou parcial de um livro é determinada por alguns aspectos que chamam a atenção para a leitura do jovem, conforme apresentados na Tabela 25.

Tabela 25: Frequência e porcentagem de respostas quanto aos aspectos do livro que despertam o interesse para a leitura

Categoria	F	%
Título	12	42,9
Enredo	7	25,0
Tamanho do livro	3	10,7
Tipo de letra	2	7,1
Clareza na linguagem	2	7,1
Capa	1	3,6
Palavras diferentes	1	3,6
Total	28	100

Número de sujeitos: 26

De acordo com as 28 respostas indicadas pelos sujeitos que lêem livros, 42,9% (F=12) apontaram o título do livro, 25,0% (F=7) indicaram o enredo do livro, 10,7% (F=3) indicaram o tamanho do livro, 7,1% (F=2) apontaram o tipo de letra quanto ao tamanho e à forma, 7,1% (F=2) apontaram a clareza da linguagem, 3,6% (F=1) indicaram a capa do livro e 3,6% (F=1) apontaram palavras diferentes, palavras desconhecidas pelos jovens como fatores que despertam o interesse pela leitura de livros.

O leitor, ao ler um livro, apreende novos conhecimentos, os quais são utilizados em diferentes situações de sua vida. Os jovens da amostra apontaram as formas que utilizam as informações obtidas através da leitura de livros, descritas na Tabela 26.

Tabela 26: Frequência e porcentagem de respostas quanto ao uso das informações lidas nos livros

Categoria	F	%
Discussão com outras pessoas	10	38,4
Transmissão de informação	6	23,1
Crescimento pessoal	4	15,4
Enriquecimento cultural	3	11,5
Indicação do livro	2	7,7
Auxílio para a escrita	1	3,9
Total	26	100

Número de sujeitos: 26

De acordo com as 26 respostas apontadas pelos sujeitos que lêem livros, as informações lidas são utilizadas para discutir com outras pessoas (38,4%; F=10) que convivem com eles, particularmente em situações familiares e em sala de aula e para transmitir informações (23,1%; F=6) às pessoas que não possuem essa prática. Foi apontado também que essas informações favorecem o crescimento pessoal (15,4%; F=4) e o enriquecimento cultural (11,5%; F=3) do indivíduo. Apenas 7,7% (F=2) apontaram que as informações lidas nos livros servem como referência para a indicação do livro a outras pessoas e 3,9% (F=1) apontaram que esse tipo de leitura auxilia na elaboração de em texto escrito.

Em resumo, os resultados mostram que a prática de letramento relacionada à leitura de livros é a menos freqüente entre os jovens, quando comparada à leitura de jornal e de revistas. Além da falta de motivação para esse tipo de leitura, poucos jovens parecem possuir a prática de leitura de livros, alegando ter dificuldade de acesso. O acesso que eles têm se restringe aos livros existentes em casa, embora alguns jovens tenham afirmado que buscam em bibliotecas e que, raramente, comprem livros. É interessante notar que a maioria dos jovens lê livros (principalmente livros de literatura e livros didáticos) voltados para a aprendizagem escolar e não para o lazer. Ao buscar a leitura de um livro, os jovens parecem se interessar, primeiramente, pelo título e pelo enredo, mesmo que seja um livro voltado para a aprendizagem acadêmica. Parece que

eles costumam ler apenas as partes que interessam para, assim, utilizar as informações lidas nas interações sociais, em discussões com outras pessoas. Além disso, as informações adquiridas através da leitura de livros, segundo os jovens, podem auxiliá-los nas atividades escolares, particularmente nas aulas de Língua Portuguesa.

4.3.3. Os meios de comunicação audiovisuais

No cotidiano dos sujeitos, são encontradas diversas práticas de letramento relacionadas à oralidade. Pode-se observar que as práticas de letramento relacionadas aos meios de comunicação audiovisuais mais frequentes entre os jovens da amostra são: assistir à televisão (100%; F=21), ouvir músicas (100%; F=21) e ouvir rádio (100%; F=21). Além dessas práticas, foram apontadas também as práticas de assistir a filmes na televisão (52,4%; F=11) e assistir a filmes no cinema (47,6%; F=10). Poucos jovens apontaram assistir a peças de teatro (19,1%; F=4), como uma prática presente no cotidiano. Essas práticas de letramento serão apresentadas e descritas a seguir.

4.3.3.1. Televisão

A televisão é um meio de comunicação que possui códigos próprios, os quais provocam múltiplos sentidos à mensagem transmitida. Embora o recurso marcante da televisão sejam as imagens que ela oferece, a linguagem utilizada pela televisão também está calcada na linguagem escrita.

Essa relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, presente na televisão, parece ser pouco percebida pelos jovens da amostra (36,7%; F=11). Eles também parecem não perceber claramente as contribuições da televisão para a leitura e para a escrita, embora tenham apontado algumas das contribuições (Tabela 27).

Tabela 27: Frequência e porcentagem de respostas quanto às contribuições da televisão para a leitura e para a escrita

Categoria	F	%
Não há contribuições	11	36,7
Amplia o vocabulário	6	20,0
Auxilia na elaboração de texto	5	16,7
Auxilia a compreensão de texto	3	10,0
Desperta o interesse	2	6,7
Aquisição de informações	2	6,7
Desenvolve a linguagem oral	1	3,3
Total	30	100

Número de sujeitos: 21

De acordo com as 30 respostas fornecidas pelos sujeitos, 36,7% (F=11) indicaram que não há contribuições dessa prática de letramento para a leitura e para a escrita, pois consideram que o texto oral é diferente do texto escrito, quanto à forma de escrever e ao conteúdo do texto. Para esses sujeitos, ouvir uma mensagem pouco contribui para a compreensão ou elaboração de um texto. No entanto, 20,0% (F=6) das respostas apontaram que assistir à televisão favorece a ampliação do vocabulário, principalmente no discurso oral cotidiano com o uso de gírias e de palavras rebuscadas; 16,7% (F=5) apontaram que a televisão é um veículo que auxilia na elaboração de textos escritos; 10,0% (F=3) indicaram que ela auxilia na compreensão de textos escritos, principalmente na leitura de manchetes de jornais impressos ou de revistas de informação, cujo conteúdo descrito é o mesmo apresentado pela televisão; 6,7% (F=2) afirmaram que as informações apresentadas pela televisão despertam o interesse para buscar novas informações sobre o assunto; 6,7% (F=2) apontaram que assistir à televisão facilita a aquisição de informações, pois a linguagem utilizada pela televisão é mais simples, clara e objetiva; apenas 3,3% (F=1) afirmaram que a televisão favorece ao desenvolvimento da linguagem oral, de um modo geral.

Esta representação que os jovens têm sobre as contribuições oferecidas pela televisão, na elaboração ou na compreensão de um texto, pode estar relacionada com os tipos de programas assistidos por eles, como mostra a Tabela 28.

Tabela 28: Frequência e porcentagem de respostas em relação a cada tipo de programa assistido na televisão

Categorias	Sim		Não		Total	
	F	%	F	%	F	%
Filmes	19	90,5	2	9,5	21	100
Jornais	17	81,0	4	19,0	21	100
Programas humorísticos	14	66,7	7	33,3	21	100
Programas para jovens	14	66,7	7	33,3	21	100
Clips	13	61,9	8	38,1	21	100
Documentários	12	57,1	9	42,9	21	100
Desenhos animados	11	52,4	10	47,6	21	100
Programas policiais	11	52,4	10	47,6	21	100
Novelas	10	47,6	11	52,4	21	100
Programas populares	8	38,1	13	61,9	21	100
Programas esportivos	7	33,3	14	66,7	21	100
Programas infantis	5	23,8	16	76,2	21	100
Programas de entrevista	5	23,8	16	76,2	21	100
Programas femininos	4	19,0	17	81,0	21	100
Seriados	2	9,5	19	90,5	21	100
Programas educativos	0	0	21	100	21	100

Número de sujeitos: 21

Os programas de televisão mais assistidos pelos sujeitos, em ordem decrescente, são: filmes (90,5%; F=19), principalmente comédias, romances, aventuras e policiais; jornais (81,0%; F=17), programas humorísticos (66,7%; F=14), como *Zorra Total*, *A Praça é Nossa*, *Escolinha do Professor Raimundo*, *Sai Debaixo*; programas para público jovem (66,7%; F=14), como *Malhação*, *Super Positivo*, *Programa Livre*, *Altas Horas*; clips nacionais e internacionais (61,9%; F=13); documentários (57,1%;

F=12), como *Globo Repórter*, *SBT Repórter*, *Discovery Channel*; desenhos animados (52,4%; F=11); programas policiais (52,4%; F=11), como *Linha Direta*, *Cidade Alerta*, *Hora da Verdade*; novelas (47,6%; F=10), principalmente de época, comédias e temas atuais; programas populares (38,1%; F=8), como *Ratinho*, *Leão*, *Show do Milhão*; programas esportivos (33,3%; F=7), como *Esporte Espetacular*, *Globo Esporte*, *Esporte Total*; programas infantis (23,8%; F=5), como *Planeta Xuxa*, *Bambuluá*, *Eliana Alegria*, *Angel Mix*; programas de entrevista (23,8%; F=5), como *Gabi*, *Programa do Jô*, *Roda Viva*; programas femininos (19,0%; F=4), como *Note e Anote*, *Mais Você*, *Mulheres*, *Silvia Popovic*; seriados/mini-séries (9,5%; F=2); nenhum sujeito (F=0) afirmou assistir a programas educativos.

Destaca-se que assistir à televisão é uma prática de letramento que ocorre eventualmente no cotidiano de 47,6% (F=10) dos sujeitos, particularmente daqueles que trabalham. Para 33,3% (F=7) dos jovens, essa prática de letramento está sempre presente no dia-a-dia e para 19,1% (F=4), a televisão é assistida raramente nos horários de jornais, novelas e programas de interesse dos jovens.

Em síntese, os dados mostram que os jovens parecem não perceber claramente as contribuições da prática de assistir à televisão para a leitura e para a escrita. Poucos deles parecem perceber a interface entre a oralidade e a escrita. Para os jovens que percebem essa interface, assistir à televisão pode favorecer a compreensão e a elaboração de textos escritos e, principalmente, a ampliação de vocabulário no discurso oral. É interessante notar os tipos de programas mais assistidos pelos jovens: filmes, jornais, programas humorísticos e programas para público jovem são considerados programas informativos ou de lazer que utilizam linguagem oral fácil de compreender e sem conteúdo que exija muita reflexão.

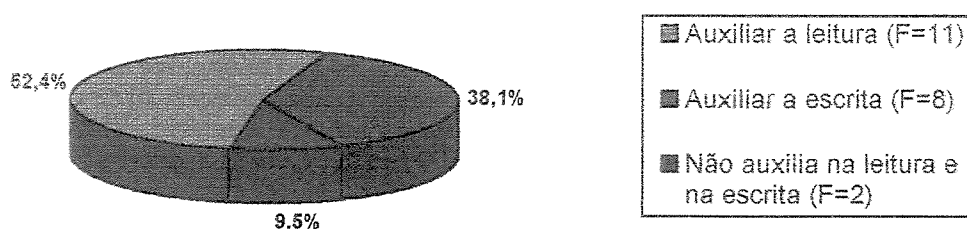
4.3.3.2. Filme

Uma prática de letramento que também está presente no cotidiano dos jovens é assistir a filmes. De acordo com os sujeitos, 52,4% (F=11) preferem assistir a filmes na televisão e 47,6% (F=10) preferem ir ao cinema. De acordo com esses jovens, 71,5% (F=15) preferem assistir a filme legendado, pois entendem que, ao ler a legenda, o

indivíduo mantém a atenção e concentração no filme, treina a rapidez na leitura e o idioma inglês; 28,5% (F=6) preferem assistir a filme dublado, pois entendem que, ao ler a legenda, eles perdem cenas do filme e não conseguem ler todo o texto escrito.

Assistir a um filme (legendado ou dublado) é uma prática oral que contribui para a leitura e a escrita, como foi apontado por 90,5% (F=19) da amostra.

Figura 7: Frequência e porcentagem de respostas quanto às contribuições de filmes para a leitura e para a escrita



Número de sujeitos: 21

A Figura 7 mostra que, do total de 21 respostas apontadas pelos sujeitos, 52,4% (F=11) afirmaram que a maior contribuição é para a leitura, por oferecer a oportunidade de treinar a rapidez da leitura, ampliar o vocabulário do indivíduo, melhorar a compreensão e despertar a curiosidade pela obra original da peça de teatro ou do filme; 38,1% (F=8) afirmaram que o apoio maior é para a escrita, pelo fato do conteúdo auxiliar na elaboração de um texto e ampliar o vocabulário do indivíduo. Destaca-se ainda que, 9,5% (F=2) consideraram que assistir a um filme não contribui para a prática de leitura e de escrita, pois é apenas uma forma de lazer, sem relação com as práticas de ler e de escrever, presentes no cotidiano.

Nota-se que, de acordo com os dados, os jovens parecem preferir assistir a filmes legendados tanto na televisão quanto no cinema, pois alegam que a legenda é responsável por manter a atenção no filme e estimular a leitura. Para a maioria dos jovens que apresentam essa prática de letramento, assistir a um filme parece contribuir,

principalmente, para treinar a rapidez na leitura, compreender melhor um texto, ampliar o vocabulário verbal e auxiliar na elaboração de textos escritos.

4.3.3.3. Teatro

Freqüentar teatro não é uma prática de letramento muito comum entre os jovens. De acordo com 21 sujeitos da amostra, apenas 19,1% (F=4) deles costumam ir ao teatro para assistir a uma peça, embora acreditem que essa prática não está relacionada à leitura e à escrita; e 80,9% (F=17) não costumam ir ao teatro, alegando não ter modelos em casa e, principalmente, não ter condições financeiras de freqüentar teatro.

Pode-se dizer que esta prática parece ser distante da realidade destes jovens, exceto quando a ida ao teatro é promovida pela escola, o que raramente acontece. Além da questão da dificuldade financeira, os jovens parecem não valorizar essa prática de letramento, pois não percebem que assistir a uma peça de teatro pode contribuir para a leitura e a redação de diferentes tipos de textos. Tal fato pode estar relacionado à dificuldade de perceber a relação entre a oralidade e a escrita e também aos modelos que possuem em casa.

4.3.3.4. Rádio

Outra prática de letramento presente no cotidiano de 21 jovens da amostra é ouvir rádio, que se constitui um meio de comunicação em que eles escutam diferentes aspectos da programação das emissoras.

De acordo com as 32 respostas apontadas pelos jovens, as práticas de letramento relacionadas ao rádio são: ouvir músicas (56,3%; F=18), ouvir piadas ou programas humorísticos (15,6%; F=5), ouvir noticiário (12,5%; F=4), particularmente o programa *CBN*, ouvir programas religiosos (6,3%; F=2), ouvir programas esportivos e narração de jogos de futebol (3,1%; F=1), ouvir programas românticos em que as pessoas trocam recados (3,1%; F=1) e ouvir propagandas, principalmente, sobre festas e *shows* na cidade (3,1%; F=1), como mostra a Tabela 29.

Tabela 29: Frequência e porcentagem de respostas em relação aos eventos de letramento que os jovens costumam ouvir no rádio

Categoria	F	%
Músicas	18	56,3
Piadas/programas humorísticos	5	15,6
Noticiários	4	12,5
Programas religiosos	2	6,3
Programas esportivos	1	3,1
Programas românticos	1	3,1
Propagandas	1	3,1
Total	32	100

Número de sujeitos: 21

Parece que, para os jovens, ouvir rádio está vinculado, principalmente, ao fato de ouvir músicas, o que é considerado uma prática bastante presente no cotidiano desses jovens. Eles não apontaram as contribuições dessa prática de letramento para a leitura e a escrita, pois não percebem a relação entre as práticas.

4.3.3.5. Música

Uma prática de letramento bastante comum entre os sujeitos é ouvir músicas através do rádio ou de aparelhos de som/CD. A música é apreciada em diferentes situações: na hora de acordar, na hora do almoço ou do jantar, nas horas vagas, no final da tarde ou à noite antes de dormir.

Segundo os jovens, há diversos tipos de músicas que costumam ouvir. Entre eles, foram destacados os mais ouvidos: pagode/samba (25,8%; F=8), MPB (12,9%; F=4), *rock* nacional (12,9%; F=4) e música internacional (12,9%; F=4). Músicas do tipo *rap* (9,7%; F=3); sertaneja (6,5%; F=2), gospel (3,2%; F=1), *tecno* (3,2%; F=1) e *reagee* (3,2%; F=1) são pouco ouvidas por esses jovens. Ressalta-se que, embora a maioria das respostas dos sujeitos (90,3%; F=28) tenha especificado a preferência pelo tipo de

música, 9,7% (F=3) deles indicaram ouvir todos os tipos de música, sem especificar sua preferência, como apresenta a Tabela 30.

Tabela 30: Frequência e porcentagem de respostas quanto aos tipos de músicas

Categoria	F	%
Pagode/Samba	8	25,8
MPB	4	12,9
<i>Rock nacional</i>	4	12,9
<i>Música internacional</i>	4	12,9
Todos os tipos	3	9,7
<i>Rap</i>	3	9,7
Sertaneja	2	6,5
Gospel	1	3,2
<i>Tecno</i>	1	3,2
<i>Reagee</i>	1	3,2
Total	31	100

Número de sujeitos: 21

Quanto aos aspectos da música que despertam o interesse dos jovens, de acordo com as 38 respostas apontadas pelos sujeitos, a preferência pelos tipos de músicas está vinculada à letra da música (47,4%, F=18), em função da mensagem e do conteúdo da música, ao ritmo e/ou melodia da música (44,7%, F=17) e também à banda e/ou cantor (7,9%, F=3), considerando a admiração pelos músicos e/ou a voz do cantor.

Quando questionados sobre as contribuições desta prática de letramento para a leitura e a escrita, nenhum (F=0) sujeito afirmou reconhecer tais contribuições.

Assim, pode-se observar que ouvir música parece ser considerada pelos jovens, uma prática prazerosa, relacionada ao lazer. Ressalta-se que há um interesse maior pelas músicas do tipo samba/pagode, MPB e *rock*, o que parece mostrar uma predominância de músicas nacionais. Isso porque, segundo eles, o interesse pelo tipo

de música é decorrente da melodia e da letra da música (nacional), que favorecem a compreensão do conteúdo.

CAPÍTULO 5: DISCUSSÃO DOS DADOS

Estudos sobre letramento realizados por Terzi (1994; 2001), Kleiman (1995; 1998), Soares (1998), Ribeiro (1999; 2001) e outros têm mostrado que não é apenas o aprendizado formal da leitura e da escrita que constitui a chave para o indivíduo iniciar sua introdução no mundo da comunicação escrita, mas, sim, os usos sociais da escrita é que favorecem a inserção do indivíduo na sociedade letrada. Para isso, é preciso que ele compreenda, de maneira crítica, as diferentes funções da escrita em seu ambiente social.

Embora seja importante que o indivíduo se aproprie do conhecimento sobre a escrita, particularmente do código escrito, para se constituir enquanto cidadão, a posse desse conhecimento não garante o exercício pleno da cidadania (Ferreira, 1993): apenas contribui para que ele participe mais efetivamente da sociedade na qual está inserido.

Neste sentido, mesmo que o indivíduo não tenha o domínio do código escrito, ele pode ser considerado um indivíduo com algum nível de letramento e constituir-se como um cidadão crítico que participa da sociedade letrada. É através das práticas sociais do cotidiano que o indivíduo, inclusive o não alfabetizado, pode compreender a necessidade de aprender a ler e a escrever (Ferreira, 1993), como condição para se inserir socialmente e exercer a cidadania.

Para que o indivíduo possa exercer a cidadania é preciso assumir-se como sujeito de um determinado contexto jurídico-político. Ao inserir-se neste contexto, todo indivíduo pode ser considerado cidadão por ter "... um vínculo jurídico com o Estado, isto é, um vínculo com um conjunto de direitos e deveres fixados pelas leis desse Estado, um vínculo com uma determinada nacionalidade. Assim, cidadãos são todos aqueles indivíduos, num determinado Estado, que são iguais diante da lei ..." (Benevides, 1994; p. 11).

Em nossa sociedade, o cotidiano é regido por leis e normas que, dado o seu caráter formalizado, se expressam em termos escritos. O cidadão deve ser capaz de compreender estas normas, mesmo que não saiba lê-las. Embora não dominando o

código escrito, ele pode participar ativamente da sociedade, à medida que se apropria da escrita e de suas práticas sociais no exercício de seus direitos e deveres.

Cabe à escola contribuir para a formação de cidadãos críticos, embora a realidade encontrada seja diferente. O atual ensino brasileiro, particularmente o Ensino Médio, tem deixado lacunas na formação dos jovens por desvincular as experiências de aprendizagem das necessidades básicas importantes para a participação social. Pensando na formação de cidadãos, a Educação deve formar indivíduos capazes de colocar-se diante da realidade, pensar sobre ela e atuar de diferentes formas (Soares, 2001).

Para isso, é importante que as práticas pedagógicas ofereçam condições para que a escola seja um espaço de formação para a cidadania, garantindo o acesso do indivíduo à cultura letrada, a partir das práticas de letramento presentes no cotidiano dos alunos.

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

(Kleiman, 1995; p.20).

É fato que a alfabetização sempre foi uma grande preocupação da escola. Tal preocupação parece levar a uma reflexão sobre a autonomia da escrita, ou seja, sobre uma concepção de escrita enquanto domínio do código escrito, sem relevar a natureza das relações sociais e culturais. Essa autonomia da escrita, presente nas práticas escolares, caracteriza o modelo autônomo de letramento, descrito por Street (1984).

Esse modelo é identificado no letramento escolar que, segundo Kleiman (1995), pressupõe que as práticas de leitura e de escrita presentes no cotidiano escolar são construídas no processo de interação entre professor e aluno, considerando o contexto no qual estão inseridos, o que parece não ocorrer efetivamente.

Para entender o letramento como aspecto importante para o exercício da cidadania, é preciso considerar as práticas envolvidas, isto é, a qualidade do texto que

se lê e se escreve, a frequência e a forma de leitura e de escrita presentes na vida do indivíduo, pois a inserção social depende, em parte, de como o indivíduo utiliza a escrita. São as práticas sociais da escrita, considerando o nível de domínio da leitura e da escrita em diferentes tipos de texto, formal ou informal, nos contextos social e escolar, que contribuem para o desenvolvimento do nível de letramento do indivíduo (Ribeiro, 1999; 2001).

5.1. O LER E O ESCREVER NO COTIDIANO DOS JOVENS

Parte significativa dos conhecimentos humanos, antes transmitidos oralmente, passou a ser registrada e transmitida quase que exclusivamente pelo processo de leitura-escrita. Assim, ganhou-se na precisão dos registros, que se libertam da memória, mas a qualidade da informação se perdeu quanto à entonação e à emoção (Sanz, 2001).

Com o crescente grafocentrismo em nossa sociedade, as práticas sociais e culturais se modificaram de forma que a leitura e a escrita conquistaram cada vez mais o seu espaço. Atualmente, ler e escrever são práticas presentes no cotidiano de todo indivíduo inserido em uma sociedade letrada, pois são os usos sociais e os modos como a escrita é usada no cotidiano que promovem a inserção social e não apenas a aquisição do código escrito.

Essa idéia já era apontada por Paulo Freire (1978), ao afirmar que "... o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado. E consegue fazê-lo, na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de escrever e de ler ... É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente ..." (p. 111).

Nesta perspectiva, é a partir da interação social e dos usos sociais da escrita que o indivíduo desenvolve as habilidades necessárias para sua inserção social. Assim, ele é capaz de *ler o mundo* e compreender a natureza política da sociedade, o que o torna um cidadão letrado (Freire e Macedo, 1990).

É por meio da leitura que o indivíduo pode obter informações necessárias para a sua inserção social, a partir das funções que ela assume no cotidiano, como apontaram 100,0% (F=30) dos jovens, durante as entrevistas.

A prática de leitura parece estar relacionada ao interesse e ao prazer pela leitura. Segundo 30,0% (F=9) dos jovens, que afirmaram não gostar de ler, a leitura é vista como uma prática obrigatória relacionada a assuntos acadêmicos, tais como a realização de provas e de trabalhos escolares. Vale destacar que a leitura, de um modo geral, está vinculada, principalmente, ao contexto escolar, pois é o local onde eles são cobrados a ler diferentes textos, inclusive jornais, revistas e livros. Já para 70,0% (F=21) dos jovens, que afirmaram que gostam de ler, parece que estes consideram a leitura como uma prática prazerosa, quando voltada para o lazer, principalmente a leitura de jornais e revistas.

Assim como na leitura, pode-se observar também que os jovens da amostra parecem reconhecer a importância da escrita no cotidiano, tanto nas situações familiares, quanto nas situações escolares, embora 46,7% (F=14) deles tenham afirmado que não gostam de escrever (Figura 4).

É através das práticas de leitura e de escrita que, segundo os jovens da amostra, eles podem se comunicar e aprimorar a capacidade de organizar e de expressar suas idéias, como mostram as Tabelas 10 e 6, respectivamente. Além disso, parece que eles se mantêm informados e atualizados sobre os acontecimentos cotidianos, o que contribui para a compreensão dos fenômenos sociais e culturais, considerando o impacto da escrita na cultura, como já afirmava Goody (1987).

Para compreender esses fenômenos, é importante o processamento e o armazenamento da informação. Para isso, o indivíduo precisa de determinadas habilidades cognitivas, como afirmam estudiosos como Scribner e Cole (1981), Smith (1991), Kleiman (1995), Soares (1995; 1998) e Ribeiro (1999). Algumas dessas habilidades foram apontadas pelos sujeitos (Tabelas 6, 7 e 10) como a memorização, o raciocínio e a capacidade de concentração que auxiliam na aprendizagem.

Segundo Scribner e Cole (1981), não é a aquisição do código escrito que desenvolve o sistema cognitivo, mas, sim, os tipos de práticas de letramento nas diferentes funções presentes no cotidiano. Assim, entende-se que o "... letramento não é simplesmente saber ler e escrever num sistema particular, mas aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, inclusive, é

claro, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de habilidades ("consequências") associadas ao letramento ..." (p. 236).

Complementando, Heath (1986) afirma que a variedade das práticas de letramento e suas consequências contribuem para a formação de perfis cognitivos, de hábitos e valores que integram diferentes padrões culturais. Isso porque, segundo Ribeiro (1999), "... os usos da linguagem escrita podem ter funções e significados distintos para pessoas e grupos e seus efeitos psicossociais dependem sempre do modo como tais usos se inserem em padrões culturais mais amplos ..." (p. 39).

As oportunidades de usos da escrita no cotidiano, juntamente com as habilidades cognitivas são fundamentais para determinar os níveis de letramento dos indivíduos de uma sociedade letrada (Ribeiro, 1999). Essas oportunidades são resultados da transmissão social, de geração em geração, de convenções e hábitos que caracterizam as práticas históricas de leitura e de escrita (Kleiman, 1995), tornando, assim, o indivíduo letrado. Nesta perspectiva, pode-se considerar que o nível de letramento do indivíduo está relacionado às oportunidades de uso da escrita no cotidiano e não apenas às características individuais (Kleiman, 1995; Ribeiro, 1999).

Portanto, o indivíduo letrado deve desenvolver habilidades e conhecimentos relacionados à escrita para que possa se comunicar adequadamente, através da expressão clara das idéias e da organização do pensamento, sob a forma escrita, como foi apontado pelos sujeitos. Essa idéia é compartilhada por Soares (1995; 1998) e Ribeiro (1999), que ressaltam a importância das dimensões individual e social do letramento.

Assim, pensando sob a ótica do letramento, "a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada" (Soares, 1998; p. 37), pois desenvolve diferentes habilidades cognitivas para o desenvolvimento de níveis de letramento mais elaborados.

Algumas dessas habilidades foram apontadas pelos jovens da amostra. No que se refere às contribuições da leitura para a escrita (Figura 2), parece que os jovens têm uma preocupação em ampliar o seu repertório lexical para que, assim, possam construir textos mais elaborados, sintática e ortograficamente corretos. Ressalta-se que essa concepção de leitura é compartilhada por Smith (1991).

"... a única maneira possível de se aprender todas as convenções de ortografia, pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, parágrafos e até mesmo gramática e estilo é através da leitura ..." (Smith, 1991; p.212).

Além de auxiliar a escrita, a leitura pode contribuir também para o desenvolvimento do raciocínio (Tabela 7). Parece que os jovens da amostra têm como idéia principal o auxílio da leitura para a organização das idéias na elaboração de textos, além das contribuições para o desenvolvimento da análise crítica e formação de opiniões, do raciocínio lógico e da memória, como já afirmava Smith (1991).

Essa opinião dos jovens da amostra parece revelar que eles percebem as habilidades necessárias para o seu engajamento nas situações sociais que envolvem a leitura, a escrita e o raciocínio, particularmente as situações que envolvem as atividades escolares. Ressalta-se que essas habilidades são importantes para a formação de cidadãos críticos, pois podem promover uma reflexão sobre a realidade na qual eles estão inseridos. Ao ler um texto, é preciso que o indivíduo interaja com o mesmo pois, de acordo com Matencio (1994), "... o leitor não é passivo diante do texto, mesmo que a escola o oriente nessa conduta: os sentidos que ele estabelece na leitura são vinculados aos seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou rebate suas hipóteses acerca do que lhe é exposto ..." (p.40).

Dessa forma, com o auxílio da leitura, o indivíduo pode compreender o funcionamento comunicativo da escrita e, assim, ser capaz de elaborar e organizar melhor as idéias ao redigir um texto (MEC, 1997), seja no contexto social ou no contexto escolar.

Segundo Kleiman (1998), é no contexto escolar que o indivíduo pode desenvolver um conjunto de habilidades, voltadas mais para os aspectos formais da língua materna. Estes aspectos permitem a ele utilizar a escrita de forma que também responda às necessidades sociais, o que determina as diferentes funções da escrita.

A leitura e a escrita apresentam diferentes funções sociais. Por isso, vale destacar que, para os sujeitos, a leitura parece ter uma função mais significativa, mais presente no cotidiano do que a escrita. Isso pode ser devido ao fato de, na história de vida, eles

terem tido mais oportunidades de leitura do que de escrita, principalmente com relação às experiências de leitura vinculadas às exigências escolares: ler para estudar, ler para fazer trabalhos, ler para o vestibular.

É através da leitura e da escrita que os jovens da amostra parecem interagir, comunicar-se com o mundo, pois as consideram, principalmente a escrita (F=59,4%; F=19), como formas de comunicação que favorecem a interação entre as pessoas.

Os dados sugerem, portanto, que é a partir da interação do indivíduo com o meio letrado e da utilização da escrita no cotidiano que ele se torna um ser letrado, utilizando a leitura e a escrita como formas de acessar informações. Essas informações são utilizadas para que ele se insira socialmente através da leitura de artigos de jornal ou de revistas, de letreiro de ônibus, de embalagens ou de contas do lar; do preenchimento de cheques e de guias de depósito bancário, da escrita de bilhetes com recados, de escrita de cartas, consideradas práticas de letramento que contribuem para a formação do cidadão letrado. Essas práticas também são apontadas por autores Leitcher (1984), Kleiman (1995), Morrow, Tracey e Maxwell (1995), Soares (1998), Ribeiro (1999), Terzi (2001) que ressaltam as funções da escrita para a inserção social.

Essas são algumas das práticas que também fazem parte do cotidiano dos jovens da amostra. Porém, merecem destaque a leitura e a escrita de telegramas, cartas, bilhetes e anotações em agenda, como mostram as Tabelas 5 e 9, respectivamente. Segundo os sujeitos, 90,0% (F=27) deles costumam ler, particularmente os jovens que trabalham e 86,7% (F=26) costumam escrever cartas no cotidiano, como forma de trocar informações pessoais. Escrever cartas é uma prática cultural que se revela no ato de escrever do adolescente, principalmente sobre vivência escolar. A carta pode ser vista como "... uma prática cultural pelas marcas, gestos, atitudes que os sujeitos nelas imprimem e deixam impressas, configurada a partir de competências, modelos, códigos, interesses socialmente construídos, revelada nos modos singulares de apropriação e expressão ..." (Camargo, 2000; p. 140).

Além das cartas, o telegrama também parece ser considerado um meio de comunicação eficiente. Escrever telegramas é uma prática comum para 60,0% (F=18) dos jovens, particularmente entre os homens. Porém, esta é uma prática mais freqüente para a leitura (70,0%; F=21) do que para o envio de mensagens (36,6%; F=11).

Ressalta-se que, na presente pesquisa, o telegrama é considerado um meio de comunicação mais presente na vida dos jovens pertencentes, principalmente, ao nível sócio-econômico baixo do que aos demais níveis, pois parece ser uma prática utilizada para atender às necessidades cotidianas, conforme apontaram durante as entrevistas.

Merece destaque também a prática de letramento referente aos bilhetes: 76,7% (F=23) dos jovens desenvolvem essa prática para a leitura, particularmente os jovens que trabalham e 70,0% (F=21) costumam escrevê-los, principalmente os homens. De acordo com os sujeitos, ler ou escrever bilhetes são práticas ligadas, principalmente, às situações familiares e de trabalho. Nessas situações, os bilhetes se constituem como uma importante forma de comunicação e predomina a leitura para satisfazer a curiosidade pessoal.

Anotar na agenda diferentes recados, consultas médicas, mensagens de amigos, datas de provas e de entrega de trabalhos escolares são práticas muito presentes na vida de 73,3% (F=22) dos jovens da amostra, bem como a leitura (73,3%; F=22) dessas anotações. Segundo eles, ler as anotações têm como função lembrá-los dos compromissos cotidianos. É interessante ressaltar que esta parece não ser considerada uma prática de letramento exclusivamente escolar, pois os sujeitos referem-se aos compromissos escolares e também aos compromissos sociais, tanto para anotar quanto para ler recados ou outras anotações.

Outra prática de letramento bastante freqüente entre os jovens da amostra refere-se à leitura de bulas de remédios (83,3%; F=25) e de receitas médicas (73,3%; F=22), consideradas pelos sujeitos como práticas relacionadas à preocupação com a própria saúde e às orientações fornecidas pelos médicos. Segundo os jovens que trabalham, a principal preocupação é com relação à saúde: eles sentem medo de adoecer e se prejudicarem no trabalho e na escola.

Por fim, ressaltar-se que os jovens da amostra costumam ler letreiros de ônibus (90,0%; F=27) e sinais de trânsito (86,6%; F=26), seja para ir ao trabalho, à escola ou para passear. Também prestam a atenção nas placas, letreiros etc... quando atravessam a rua, esperam um ônibus no ponto, passeiam de carro ou mesmo quando pedem e/ou fornecem informações sobre ruas, lojas etc... Assim, segundo esses jovens, eles tornam-

se capazes de se comunicar com outras pessoas e compreender o mundo letrado, ampliando suas condições de inserção social e de exercício da cidadania.

É interessante ressaltar que 77,6% (F=28) dos jovens da amostra afirmaram que a escrita exerce diferentes funções no cotidiano, embora 6,2% (F=2) dos sujeitos tenham afirmado que a escrita está perdendo a função. Para esses jovens, parece que a presença da escrita cursiva em situações cotidianas que envolvem um texto simples, como deixar um bilhete escrito ou assinar documentos, são menos percebidas como práticas de letramento do que as situações que envolvem textos mais elaborados, como nas atividades escolares. Escrever um texto ainda parece estar muito vinculado às situações acadêmicas. Além disso, eles parecem acreditar que o uso do computador está substituindo o texto impresso, particularmente na realização de trabalhos escolares.

Durante as entrevistas, 60,0% (F=18) dos jovens afirmaram que consideram apenas o texto manuscrito, como prática de letramento presente no cotidiano por não possuírem o computador em casa ou por terem o hábito de escrever à mão, como foi ensinado pela escola. É fato que o texto manuscrito está perdendo espaço para o texto digitado, mas isso não equivale dizer que a escrita está perdendo sua função. Em ambas as formas de texto (manuscrito ou digitado), é preciso organizar as idéias e escrevê-las. O que os jovens parecem não perceber claramente é que redigir um texto no computador, enviar um e-mail ou mesmo estar na sala de bate-papo são práticas de letramento que também envolvem a escrita.

Pode-se dizer, portanto, que a representação desses jovens com relação ao texto escrito parece estar relacionada ao fato de 50,0% (F=15) deles não ter acesso ao computador, particularmente à Internet. Assim, os sujeitos que não possuem esse acesso parece que não participam da era digital como prática de letramento em seu cotidiano, como será discutido item 5.2.

É fato que, atualmente, a busca pela informação está cada vez mais rápida, em função da necessidade de o jovem se manter atualizado, seja pela Internet ou através de textos impressos. Como consequência, os jovens da amostra buscam, a cada dia, a leitura de textos curtos e de fácil compreensão, pois alegam que não têm tempo ou admitem que sentem preguiça de ler, como argumentaram durante as entrevistas. Esse

tipo de leitura pode trazer como consequência a dificuldade em compreender ou em redigir um texto (Tabelas 8 e 11, respectivamente).

A leitura pode ser considerada como uma atividade que não se relaciona apenas com a compreensão do texto, quanto aos seus significados. Segundo Cagliari (1991), isto está relacionado também com a concepção de texto que é passada ao aluno desde os primeiros anos de escolarização, tendo como referência de texto, a cartilha. Durante a escolarização, muitas vezes, o texto escrito é trabalhado de maneira descontextualizada e considerado "... apenas uma seqüência aleatória de frases, sem conexão lógica, semântica ou discursiva necessária" (p.5). De acordo com os sujeitos, parece que os textos acadêmicos são trabalhados dessa forma, nas diferentes disciplinas.

Frente à dificuldade em compreender a mensagem de um texto, os jovens da amostra buscam auxílio no dicionário ou interrompem a leitura, desistindo de entender o texto ou ainda lêem novamente o texto.

Rer ler um texto é um recurso por excelência de coesão referencial no texto oral e produz interessantes efeitos estilísticos no texto escrito, à medida que repetir a leitura favorece a compreensão do texto e de sua estrutura lexical (Nobrega, 1997).

A releitura do texto como prática frente à dificuldade na compreensão de um texto foi apontada pelos sujeitos, embora essa pareça ser uma prática pouco freqüente entre eles. Essa é uma prática importante, pois rer ler o texto ajuda o indivíduo a memorizar as informações que não foram fixadas em uma primeira leitura, o que favorece a compreensão, como também afirma Ribeiro (1999).

"... a retomada do texto para localizar detalhes que não se fixaram na memória numa primeira leitura, exatamente por seu caráter de informação secundária também é um recurso a que recorrem com mais naturalidade os sujeitos com graus mais elevados de alfabetismo ..."
(p. 84).

A releitura do texto pode ser realizada silenciosamente (5,3%; F=2) ou em voz alta (2,6%; F=1). Segundo Smith (1991), a leitura silenciosa pode ter "uma função útil de

proporcionar "ensaio" para a retenção na memória de curto prazo de palavras que não podem ser imediatamente compreendidas ..." (p.192).

Rer o texto em voz alta é uma estratégia de leitura pouco utilizada pelos sujeitos. Ler um texto em voz alta pode ser uma estratégia para que o indivíduo possa compreender o texto lido e também pode ser uma forma de incentivar o estudo para que favoreça o progresso do indivíduo na aprendizagem, como afirmam Pereira e Albuquerque (1994) e Nogueira (1995).

Embora os sujeitos tenham apontado diferentes estratégias que utilizam para compreender um texto escrito, freqüentemente, eles buscam esclarecer as dúvidas junto aos professores (26,3%; F=10) e aos parentes (26,3%; F=10), principalmente aos pais, priorizando a compreensão através discurso oral dessas pessoas. A busca de ajuda através dos familiares é comum, principalmente com relação à compreensão de textos escolares, pois a família é considerada a principal agência de letramento.

"... a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar Nela, as práticas e usos da escrita são fato cotidiano, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres: a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função ... " (Kleiman, 1998; p.182, 183).

Neste contexto, o letramento pode ser desenvolvido mediante a participação do indivíduo em práticas que pressupõem o conhecimento da escrita, importante também para o desenvolvimento do letramento escolar. No entanto, as práticas de letramento no cotidiano podem determinar a familiaridade do indivíduo com o texto, tanto para compreendê-lo, quanto para redigi-lo.

Por isso, pode-se considerar que a dificuldade na compreensão da leitura parece estar associada aos tipos de textos que os sujeitos buscam para ler. Como afirmaram os jovens da amostra durante as entrevistas, no cotidiano, eles não precisam ler textos que exigem linguagem formal mais elaborada, exceto os textos solicitados pela escola. A

dificuldade para compreender um texto pode estar relacionada com as práticas de leitura do dia-a-dia: eles preferem ler textos com linguagem simples, fácil de compreender e sobre assuntos do cotidiano que, muitas vezes, exigem pouca reflexão e uma leitura mais dinâmica e superficial, mas que também promovem a inserção social, mesmo que esta fique limitada.

A preferência pela leitura desses tipos de textos parece ser reflexo, por um lado, da influência dos meios de comunicação, particularmente a televisão, o rádio e a Internet, que fornecem as informações necessárias para o convívio social, de maneira sucinta e objetiva, sem que o indivíduo precise refletir sobre elas, como será discutido posteriormente. Por outro lado, a concepção de texto escrito formada desde o início da escolarização, tendo como referência textos curtos, descontextualizados e que não exigem uma reflexão sobre a escrita (Cagliari, 1991), também parece contribuir para essa formação dos jovens.

Assim, pode-se pensar que essa concepção de texto escrito está relacionada com a formação acadêmica dos sujeitos, baseada em atividades metalingüísticas, ou seja, "relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos" (MEC, 1997; p.38), sem que haja uma reflexão sobre a escrita. Porém, para o indivíduo inserir-se social e culturalmente, ele precisa desenvolver a capacidade de refletir sobre os usos da leitura e da escrita no cotidiano e, assim, ser capaz de produzir e interpretar textos de diferentes naturezas, ou seja, precisa desenvolver a capacidade epilingüística.

Como consequência da falta de atividade reflexiva, podem surgir dificuldades em redigir textos, como apontaram os jovens da amostra. Diante das dificuldades, eles buscam diferentes formas de auxílio (Tabela 11).

Durante as entrevistas, eles afirmaram que, no cotidiano, não sentem necessidade de escrever textos mais elaborados, com uso de linguagem formal. Quando a escola solicita que elaborem textos *difíceis*, eles pedem ajuda aos professores ou aos colegas de classe.

É fato que redigir um texto nem sempre é uma tarefa fácil, pois a escrita envolve regras e normas bastante detalhadas e complexas. Segundo Kock (1998), a escrita exige uma linguagem completa, elaborada e planejada, com idéias explícitas, em que

predominam frases complexas e o emprego de regras gramaticais e ortográficas, diferentemente da fala. É através da leitura que o indivíduo encontra auxílio para escrever um texto, à medida que identifica essas características em diferentes tipos de textos. No entanto, no cotidiano, é comum ele se deparar com a necessidade de redigir textos curtos e com uma linguagem simples, como apontaram os jovens da amostra, o que parece explicar, em parte, a idéia de que a leitura não é tão importante para a escrita, exceto para os textos escritos solicitados pela escola.

Tal fato pôde ser observado durante as entrevistas, pois os jovens afirmaram que é comum a comunicação entre eles através de textos curtos e em forma de códigos e abreviações. A linguagem escrita entre eles, principalmente via Internet, tem se caracterizado como um discurso híbrido por mesclar o estilo oral com o escrito, o que pode contribuir para a dificuldade que esses jovens encontram para redigir textos mais elaborados. Isto está ocorrendo devido ao fato dos internautas criarem, a cada dia, novos recursos gráficos convencionais e até mesmo símbolos icônicos, numa tentativa de simplificar, nos *bate-papos*, os recursos lingüísticos da fala. Essas são as condições emergentes de usos sociais da escrita encontradas no cotidiano, que parecem estar modificando o padrão social da escrita, como também afirma Silva (1995).

Segundo Soares (1998), isso ocorre em nossa língua sempre que aparecem novas palavras para nomear novos fatos, atualmente muito presente na era digital. É comum, nesses textos, o indivíduo encontrar marcas da oralidade que, embora sejam distintas da escrita, são marcas mais familiares aos indivíduos, o que facilita a comunicação entre eles, como relataram os jovens durante as entrevistas. Essa interface entre oralidade e escrita também é apontada por Kleiman (1995) e Marcuschi (2001).

"... a escrita, por sua vez, teria mais traços em comum com a fala quando o foco muda da função ideacional (foco no conteúdo) para a função interpessoal, isto é, quando a identidade dos participantes, e a relação que se quer estabelecer com a audiência ou com o interlocutor são mais relevantes para a comunicação ..." (Kleiman, 1995; p. 39).

Olhar a linguagem oral e a escrita através das semelhanças (e não das diferenças formais) permite compreender "a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade

ao desenvolvimento lingüístico da criança" (Kleiman, 1995; p. 30), iniciado a partir das práticas de letramento presentes no contexto familiar.

Assim, a escrita, enquanto prática social, é conhecida pelo indivíduo antes mesmo do ingresso escolar. É no ambiente familiar que a criança identifica o sentido e as funções da escrita não apenas pelo contato com textos escritos como também pelos modos de usar a escrita no cotidiano. Com o suporte do adulto, ela constrói o significado do texto escrito a partir das práticas de letramento, muitas vezes, estimulada pelos pais.

Os pais podem ser considerados como modelos de leitor e de escritor por serem os principais facilitadores do contato do indivíduo com a escrita, pois a valorização das práticas de letramento por parte deles faz com que promovam o letramento dos filhos nos contextos social e escolar (Franchi, 1987), como apontaram os sujeitos. De acordo com Heath (1986), os padrões culturais determinam as práticas de letramento de uma comunidade, a partir dos usos sociais da leitura e da escrita no cotidiano. São essas práticas que, na interação entre pais e filhos, estimulam a criança a ler e a escrever, valorizando, assim, essas práticas de letramento.

Tal valorização pode depender também do nível de escolaridade dos pais, pois, segundo Braslavsky (1993), este é um fator que influencia diretamente a aprendizagem dos filhos, principalmente a escolaridade da mãe. Isso porque os pais com níveis de escolaridade mais elevados tendem a oferecer aos filhos mais oportunidades práticas de letramento no cotidiano do que pais com nível de escolaridade inferior. No entanto, nesta amostra, 55,2% (F=16) das mães cursaram apenas o Ensino Fundamental, o que contrapõe a idéia de Braslavsky (1993). Parece que as idéias de Heath (1986) e Franchi (1987) estão mais de acordo com os resultados desta pesquisa: as práticas de letramento dos sujeitos estão baseadas mais nas práticas sociais do que no nível de escolaridade dos pais, embora essas práticas estejam presentes no cotidiano das pessoas que convivem com os jovens.

Assim, as experiências vivenciadas com outras pessoas podem marcar o sentido afetivo da leitura e da escrita. Tais experiências constituem parte da história de vida do indivíduo e influenciam na construção do significado da leitura e da escrita.

"... é a partir da sua inserção cultural que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, desenvolve-se. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, ela evolui das formas mais elementares de pensamento para formas mais abstratas, que a ajudarão a conhecer e controlar a realidade ..." (Tassoni, 2001; p.225).

Por isso, segundo Tassoni (2001), o processo de significação está diretamente ligado às interações sociais, cuja mediação é feita pelo outro, o que pode favorecer o desenvolvimento da prática de leitura e de escrita do indivíduo. Dessa forma, entende-se que as práticas de leitura e de escrita são desenvolvidas a partir da estreita relação com os pais, pois estes podem ser considerados modelos de leitor e de escritor para seus filhos e, assim, contribuir para a formação do leitor.

No mesmo sentido, Grotta (2001) defende que "... A formação do leitor pressupõe uma relação que envolve a produção de sentidos sobre o que vivenciamos e transformações sobre o que somos e pensamos a respeito da realidade que nos cerca. Sendo assim, participa de nossa formação tudo aquilo que vivenciamos e que nos modificam de alguma maneira - a nossa visão de mundo, nossa forma de interagir com as pessoas, com os objetos, com as informações etc" (p.131, 132)

Portanto, parece ser importante considerar a participação dos pais na formação do leitor e do escritor, pois é através da interação pais e filhos, particularmente a mãe, que o indivíduo, inicialmente, aprende os significados da escrita no cotidiano. Isso pôde ser observado na amostra, em que 41,7% (F=15) dos jovens apontaram que a mãe é a pessoa que possui freqüentemente a prática de leitura no cotidiano do lar e 40,0% (F=12) apontaram que ela também possui freqüentemente a prática de escrita.

Ressalta-se que, desde o século XIX, a figura materna é apontada como fundamental para estimular os filhos a desenvolverem as habilidades de leitura e de escrita, pois a mãe era a principal responsável pela educação e pela alfabetização dos mesmos (Correia, 1997; Cook-Gumperz, 1991).

Essa questão cultural permeia até hoje nossa sociedade que, historicamente, delegou à mulher o papel de dona-de-casa e também de responsável pela educação dos filhos, a quem cabia tais práticas de letramento. Assim, pode-se perceber que, em nossa cultura, algumas práticas de letramento, como escrever receitas culinárias, diário e lista

de compras, ainda são práticas mais freqüentes entre as mulheres do que entre os homens, como mostraram os dados referentes aos jovens da amostra.

Essa concepção do papel da mulher surgiu no início do século XIX, em decorrência da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, devido à necessidade de se aprender a ler e a escrever. Assim, as crianças aprendiam a leitura e a escrita através da interação com seus pais e vizinhos, a partir dos eventos de letramento presentes no cotidiano, sem qualquer tipo de trabalho sistemático, como o desenvolvido na escola (Cook-Gumperz, 1991).

"... A alfabetização era transmitida quase que do mesmo modo que as habilidades ocupacionais tradicionais. A maioria das crianças aprendia a ler e, talvez, a escrever com seus pais ou com vizinhos, sem licença e sem treinamento, em ambientes que hoje e até mesmo no século XIX os observadores teriam hesitado em chamar de escolas ..." (Laqueur, 1976; p. 257 *apud* Cook-Gumperz, 1991; p. 37).

Dessa forma, a escrita era aprendida através da compreensão de suas funções para a inserção social, pois as pessoas tinham acesso aos usos sociais da escrita no cotidiano. Elas aprendiam a significar, por escrito, o idioma falado e a compreender o texto escrito através das práticas de leitura e de escrita, o que pode ocorrer em qualquer ambiente letrado (Clark, 1984).

Ler e escrever podem, portanto, ser consideradas práticas sociais que, igualmente, iniciam no seio das relações familiares, a partir dos usos funcionais da escrita, onde os pais podem ser considerados como modelos de leitor e de escritor para os filhos. Pode-se observar que, na amostra, apenas 20,0% (F=6) dos jovens afirmaram que os primeiros contatos com a escrita ocorreram em casa, durante as brincadeiras de *escolinha* e dos desenhos e rabiscos que imitavam as letras, mesmo antes de iniciar a escolarização. Já os contatos iniciais com a leitura, parecem ser mais claramente percebidos pelos sujeitos, pois 30,0% (F=9) deles afirmaram que tais contatos ocorreram em casa, a partir das práticas cotidianas presentes nas relações familiares.

No entanto, é interessante notar que as recordações em relação aos primeiros contatos com a leitura (46,7%; F=14) e com a escrita (50,0%; F=15) parecem estar

associadas, predominantemente, às práticas escolares, pois a maioria dos jovens da amostra afirmou que esses contatos iniciaram após o ingresso escolar. Isso sugere que, para esses jovens, o contato inicial com a escrita parece estar vinculado ao domínio do código escrito e não necessariamente aos usos sociais. Isso porque existe, em nossa cultura letrada, a crença de que a aprendizagem da escrita ocorre na escola para atender à demanda social e, principalmente, ao mercado de trabalho. É na escola que o indivíduo adquire o domínio do código escrito e também das normas da língua materna, como ocorreu historicamente, a partir do surgimento da alfabetização escolarizada, no final do século XIX.

Com a escolarização, as pessoas passaram a adquirir a tecnologia de aquisição do código escrito para a inserção no mercado de trabalho, como ocorre nos dias atuais, o que tornou a aprendizagem da leitura e da escrita uma condição vinculada à escola. Assim, o contato com o código escrito e com a construção do conhecimento ocorreu (e ocorre até hoje) de forma sistemática, muitas vezes, desvinculados das práticas sociais. Esta parece ser a representação dos jovens da amostra quanto às práticas de letramento, evidenciado principalmente em relação aos contatos iniciais com a leitura e a escrita.

Durante as entrevistas, os sujeitos comentaram que ler ou escrever textos são, até os dias atuais, práticas realizadas principalmente para atender às solicitações da escola. Apesar dos sujeitos vincularem as práticas de leitura e de escrita às atividades escolares, sabe-se que essas são práticas relacionadas aos modos sociais de utilização da escrita que envolvem valores, sentimentos e interação sociais (Terzi, 2001). Como já afirmava Kleiman (1995), não basta estar em contato com os eventos de letramento, é preciso relacionar a escrita com os usos, as funções e o seu impacto social em diferentes contextos, considerando não apenas os textos escritos como também a questão da oralidade.

5.2. ORALIDADE E ESCRITA COMO ATIVIDADES COMUNICATIVAS

No mundo contemporâneo, marcado pela necessidade de informações imediatas, a reflexão sobre as linguagens escrita e oral e sobre os processos comunicativos é mais do que uma necessidade: é uma forma que pode garantir de participação ativa na vida social, de exercício da cidadania (MEC, 1999).

Ao refletir sobre as práticas sociais que envolvem a oralidade e a escrita, pode-se observar que, devido ao fenômeno da globalização, a atualização rápida e dinâmica das informações está sendo cada vez mais exigida.

Tal atualização é obtida particularmente através dos meios de comunicação, escritos ou audiovisuais. Ler uma revista ou assistir ao jornal televisionado são, segundo Marcuschi (2001), práticas sociais e atividades comunicativas do letramento que, embora apresentem formas lingüísticas diferentes, relacionam-se e complementam-se à medida que favorecem à inserção social do indivíduo.

De acordo com os dados, 23,8% (F=5) dos jovens da amostra não percebem diferenças entre a mensagem oral e a mensagem escrita. Parece que esses sujeitos consideram que ambas, enquanto práticas sociais e atividades comunicativas, promovem a inserção social. Eles apontaram que, através do texto escrito ou do texto oral, a mensagem é transmitida e deve ser compreendida por pessoas com diferentes formações, como também afirma Lustosa (1996).

Particularmente, os meios de comunicação audiovisuais devem transmitir uma mensagem para ser ouvida por todos, uma mensagem coletiva, o que implica em apresentá-la através de um texto com frases breves, vocabulário usual e estilo direto, zelando pela objetividade, clareza, concisão e precisão da informação (Lustosa, 1996).

É através dos meios de comunicação que os indivíduos, em uma sociedade letrada, mantêm-se atualizados e inseridos socialmente para, por exemplo, atuarem no mercado de trabalho competitivo e exigente. Entretanto, essa inserção exige que eles sejam sujeitos ativos e críticos, em termos sociais. Tais características podem ser desenvolvidas através da leitura e da compreensão da mensagem transmitida pelos meios de comunicação escritos ou pelos meios de comunicação audiovisuais.

Atualmente, os canais pelos quais os jovens se informam são múltiplos. O livro é, enquanto meio de comunicação escrito, apenas um deles, embora o menos procurado pelos jovens da amostra, quando comparado com jornais e revistas.

A busca de informações através de outras fontes de leitura, que não o livro, parece ser mais interessante aos olhos dos jovens da amostra. Todos eles (100%; F=30) costumam ler jornais e revistas, pois consideram que são práticas de letramento que apresentam informações sobre a atualidade e o universo no qual estão inseridos. Estas práticas de letramento tratam de assuntos cotidianos, principalmente os jornais e as revistas de informação, as revistas voltadas para o público feminino e também as que contêm textos para público jovem. Esses conteúdos, muitas vezes, não são contemplados na leitura de livros, tendo em vista os tipos de livros lidos por eles, principalmente livros didáticos e de literatura.

Foi observado que, freqüentemente, os professores diziam que *os jovens da geração atual não gostam de ler*. Essa constatação parte dos professores, particularmente os de Língua Portuguesa, que se queixam da dificuldade em despertar o interesse dos jovens para ler, particularmente, os livros clássicos da literatura. Um dos argumentos mais utilizados pelos professores é recorrer à *ameaça* das provas e do vestibular: em geral, os jovens, quando o fazem, só lêem livros de literatura, que visam ao vestibular, e livros didáticos, que contêm os conteúdos acadêmicos, como também afirma Whiterman (2001).

Esses tipos de livros, particularmente os livros didáticos, são, na maioria das vezes, utilizados pelo professor como pretexto para o ensino gramatical e o treino ortográfico. Além disso, esses livros têm como função treinar a compreensão de texto, ou seja, o leitor deve reconhecer, localizar ou selecionar informações, mesmo que sejam textos pouco interessantes e que, muitas vezes, não estão relacionados ao contexto de vida do indivíduo, como também afirma Matos (2001).

Na concepção dos jovens, como mostra a Tabela 26, parece que a leitura de livros é uma fonte de informações que enriquece as discussões com outras pessoas e promove o desenvolvimento pessoal. Essa contribuição ocorre de forma similar em relação às informações obtidas através da leitura de jornais e de revistas, como mostram as Tabelas 18 e 22, respectivamente.

No entanto, ler livros de literatura e livros didáticos, segundo os sujeitos, parece dispersar a atenção e desmotivar os jovens para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, principalmente, quando as disciplinas exigem a leitura e a escrita, nos moldes desses livros. Como pôde ser observado pela pesquisadora durante as entrevistas, eles estão mais interessados em assuntos sobre o mundo jovem e sobre atualidades que lêem em jornais e revistas, ou ainda, que assistem na televisão, do que nas informações existentes nos livros.

Ler um livro, como forma de lazer, é uma prática que poucos jovens da amostra demonstraram (Tabela 23). De acordo com os sujeitos, parece que esta prática está presente no cotidiano daqueles cujos pais e avós são considerados como modelos de leitor em casa. Essas pessoas que apresentam freqüentemente a prática de leitura de livros parecem ensinar para os sujeitos não apenas a importância da leitura de livros, como também a refletir sobre a leitura em si e sobre o conteúdo do texto, como afirmaram durante as entrevistas. É através do modelo de leitor que o indivíduo pode desenvolver a prática de leitura, tanto no contexto familiar como no contexto escolar.

"... numa sociedade letrada que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação da leitura devem ser bons leitores.

Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê ..."

(Lajolo, 1994; p.108).

Assim como os familiares, os professores também devem ser vistos como modelos de leitor, já que a maioria dos jovens parece vincular a leitura de livros à prática escolar, como será discutido no item 5.3.

Durante as entrevistas, os jovens apontaram que os livros deixam de ser um meio de comunicação escrito vinculado à prática social para ser uma prática quase que exclusivamente escolar, tendo em vista os tipos de livros mais lidos por eles: livros de literatura e livros didáticos. Isso porque a leitura de determinados tipos de livros passa a ser obrigatória de forma que a reflexão esteja voltada para a decifração do texto e não para a compreensão do contexto. Isso significa que a leitura exigida em sala de aula

nem sempre refere-se ao contexto histórico, político, social e cultural do texto e à relação desse texto com o cotidiano dos alunos, como também afirma Lajolo (1994).

Além dos livros de literatura e dos didáticos, entre os jovens da amostra que costumam ler livros, merece destaque a leitura de livros de poesia, de auto-ajuda e biografias (Tabela 23). Eles afirmaram que são leituras que favorecem ao crescimento pessoal e os auxiliam em momentos de reflexão sobre a vida. Além disso, esses tipos de livros são de fácil compreensão e utilizam uma linguagem simples, o que parece não ser encontrado, segundo esses jovens, nos demais tipos de livros.

A falta de interesse pela leitura de livros pode estar relacionada a diversos fatores, como apontaram os jovens da amostra, em conversas informais com a pesquisadora. Um deles se refere à facilidade de acesso aos resumos de obras clássicas, o que desmotiva o jovem a buscar a leitura da obra literária.

A cada dia, a leitura de livros tem sido encoberta por outras práticas de letramento, pois as contingências que deveriam promover a leitura de livros estão, cada vez mais, dificultando o acesso a esses eventos de letramento. A diminuição na frequência de leitura de livros pode ser consequência da ausência de estímulos (o livro) no cotidiano das pessoas, o que aumenta a falta de interesse por essa prática de letramento, como já afirmava Silva (1983 *apud* Bordini e Aguiar, 1993).

Outro fator que pode estar relacionado à falta de interesse por esse tipo de leitura, é a dificuldade de acesso. A Tabela 24 mostra que, para os sujeitos, a forma mais fácil de acesso aos livros parece ser em casa, ou seja, quando buscam e lêem os livros presentes no contexto familiar, pois eles alegam que não têm condições financeiras para comprá-los. Além disso, de acordo com as respostas dos sujeitos, apenas 18,5% (F=10) apontaram que eles costumam frequentar bibliotecas, o que parece reforçar a idéia de que os jovens têm pouco interesse pela leitura de livros e, conseqüentemente, valorizam pouco essa prática de letramento no cotidiano.

Vale ressaltar que, de acordo com os sujeitos, os livros de literatura são os mais procurados devido às exigências escolares. Silva (1991) coloca que "... é o livro de literatura aquele que os jovens mais gostam de ler e de emprestar das bibliotecas ... são as obras literárias as que concretamente sustentam a formação do gosto pela leitura e, como consequência, a aproximação básica entre o leitor e a biblioteca ..." (p.103).

No entanto, os dados desta pesquisa sugerem que os jovens parecem freqüentar bibliotecas para buscar, principalmente, os livros de literatura a fim de atender mais às exigências escolares do que pelo prazer em lê-los

Além dos fatores apontados pelos jovens como justificativa por não demonstrarem a prática de leitura de livros, eles afirmaram que lêem pouco devido à diversidade de atividades durante o dia e que não dá tempo de ler. Segundo Lajolo (1994), "muitos não lêem com desculpa de que não têm tempo, sendo que para assistir TV sempre dispõe de tempo ... eles acham cansativo ter de ficar parados a ler ..." (p.12). Esse também é o discurso dos jovens da amostra, que aparece em relação aos textos mais elaborados e extensos que exigem uma reflexão. Isso porque, de acordo com eles, as necessidades do cotidiano exigem a leitura de textos que forneçam informações rápidas, de fácil compreensão e que não precisam de uma reflexão mais elaborada sobre aquilo que lêem, o que muitas vezes, não encontram nos livros. Por isso, a prática de leitura via Internet está, cada vez mais, conquistando seu espaço no cotidiano.

É interessante notar que essas dificuldades encontradas pelos jovens da amostra, em relação à leitura de livros, não são apontadas por eles quanto à leitura de revistas. Esta parece ser uma prática mais prazerosa do que ler livros, pois as imagens, a variedade de assuntos e o tipo de linguagem utilizada no texto levam o jovem para a leitura de revistas, a qual passa a fazer parte da sua vida e assume nela um papel importante.

É fato que a leitura de revistas desperta maior interesse nos jovens da amostra do que a leitura de livros, principalmente quando se trata de assuntos cotidianos, da realidade na qual eles estão inseridos. Isso porque a revista produz um texto interpretativo, relativamente curto e com uma estrutura e com conteúdo que apresentam informações diferenciadas.

"... a matéria da revista é, geralmente, uma reportagem descompromissada com o factual e com os acontecimentos rotineiros, objetivando mais uma interpretação dos fatos e a análise de suas conseqüências, pois raramente pode ou procura oferecer novidades no sentido do que é assegurado pelas emissoras de televisão, de rádio e pelos jornais ..." (Lustosa, 1996; p.104).

De acordo com os jovens da amostra, parece que eles reconhecem que a leitura de revistas, assim como a leitura de jornais, é motivada principalmente por imagens, seja pelo destaque das manchetes, seja pelas fotos apresentadas, como mostram as Tabelas 21 e 17, respectivamente. As imagens são capazes de representar todo um ambiente, um sentimento, uma situação que dispensa a leitura do texto, embora esses jovens reconheçam que as revistas, e também os jornais, são meios de comunicação que fornecem informações atuais para a inserção social. Essa idéia é apontada também por Dalla Zen (1997).

Para manterem-se atualizados, os jovens da amostra buscam informações, principalmente, na leitura de revistas de informação (Tabela 20), pois consideram que o conteúdo é bastante similar ao conteúdo de outros meios de comunicação e, portanto, complementa as informações obtidas, por exemplo, através do jornal, da televisão e do rádio. Eles parecem acreditar ser esse tipo de leitura importante para a inserção social assim como a leitura de revistas femininas e revistas para o público jovem, que tratam de assuntos atuais e usam uma linguagem de fácil compreensão, sem que haja grande preocupação com o conteúdo daquilo que lêem.

Além desses tipos de revistas, os homens afirmaram que as revistas eróticas e as revistas de esporte também favorecem a interação social por tratar de assuntos voltados para o público masculino.

Ao contrário da leitura destes tipos de revistas, as revistas científicas despertam o interesse de apenas 26,3% (F=8) dos jovens da amostra, pois, a maioria deles, alega que o texto é complexo, com uma linguagem formal, difícil de compreender. Mesmo assim, eles reconhecem que ler esse tipo de revista pode auxiliá-los na aprendizagem escolar e também na interação social quanto ao acúmulo e transmissão de informações para a discussão de diferentes assuntos com os amigos e em casa, como mostra a Tabela 22.

Além dos livros e das revistas, os jornais são considerados um grande meio de comunicação, presente no cotidiano dos jovens da amostra.

Ler jornal é uma prática de letramento que faz parte do cotidiano de todos os jovens da amostra (100%; F=30), embora a frequência de leitura seja diferenciada entre eles (Figura 6). Tal fato pode estar relacionado com a possibilidade de acesso aos

jornais: se há o jornal em casa ou na escola é mais provável que eles leiam as notícias, além de ser uma fonte de informação que não envolve um alto custo, como os livros.

Durante as entrevistas, os jovens relataram que o acesso aos jornais facilita a prática de leitura bem como o incentivo de pessoas que convivem com esses jovens, como pais, avós, irmãos, amigos, primos e professores. Essas pessoas também são consideradas, pelos jovens da amostra, como modelos de leitor, assim como apontaram em relação à leitura de livros.

Ao ler o jornal, os jovens da amostra parecem buscar a leitura dos noticiários local (73,3%; F=22) e nacional (66,7%; F=20), apresentados na Tabela 16, pois consideram que são seções que os mantêm informados sobre acontecimentos relativos à violência, assaltos, assassinatos e brigas, além da política. Eles afirmaram que consideram esses assuntos polêmicos, pois geram discussões entre os colegas e, por isso, despertam o interesse pela leitura. Essas seções são apontadas por Ribeiro (2001) como práticas de leitura freqüentes entre os homens, além da leitura das seções de noticiário internacional, esportes e classificados. Em contrapartida, de acordo com os dados da amostra, a leitura da seção de noticiário local parece ser uma prática predominante entre as mulheres, assim como a leitura da seção de horóscopo. Vale destacar que poucos jovens da amostra (23,3%; F=7) se interessam pela leitura da seção de economia, pois a maioria parece acreditar que este assunto não faz parte do seu cotidiano. Porém, eles reconhecem a importância desse tipo de leitura por se tratar da política e da economia do país no qual está inserido, assim como a seção de noticiário internacional, particularmente os jovens que trabalham.

A leitura de jornais parece ser considerada uma prática de letramento bastante freqüente entre os jovens da amostra por conter informações sobre assuntos do cotidiano de forma que o texto combina códigos e imagens - fotos, ilustrações - tornando a leitura mais atrativa e interessante para o leitor (Tabela 17), como também aponta Lustosa (1996).

Além disso, os jornais possuem uma linguagem simples e de fácil compreensão. Isso porque a mensagem do jornal contém alguns elementos que permitem ao leitor uma reflexão e uma análise dos acontecimentos, explicando como tudo aconteceu por tratar de fatos já ocorridos. Por isso, é um meio de comunicação só vale por um dia por relatar

fatos ocorridos no dia anterior, diferentemente da mensagem transmitida pela televisão, que é passada em tempo real, com acontecimentos referentes aquele dia, aquele momento, como argumentaram 47,6% (F=10) dos jovens. Tal idéia é compartilhada também por Lustosa (1996), que descreve essas características específicas do jornal impresso.

Na concepção de 52,4% (F=11) dos sujeitos, as informações contidas no jornal impresso são mais consistentes e precisas do que as informações do jornal televisionado. Tal dado pode ser explicado pelo fato do jornal impresso circular no dia seguinte aos fatos, concorrendo, assim, com os veículos que já informaram o que aconteceu, como o rádio e a televisão.

Para que o jornal impresso não perca seu espaço enquanto meio de comunicação, ele deve oferecer informações precisas, completas, objetivas e claras, de forma que garanta ao leitor as informações que não foram oferecidas pelo rádio e pela televisão, o que exige do jornal impresso um texto mais completo e abrangente.

De acordo com a amostra, pode-se observar que, embora seja a minoria dos jovens (9,5%; F=2), parece que ela considera o jornal televisionado como um meio de comunicação mais importante do que o jornal impresso. Segundo eles, os jornais televisionados são assistidos para mantê-los informados sobre os acontecimentos diários, já que o jornal impresso se remete aos acontecimentos do dia anterior, como já afirmava Lustosa (1996). Além disso, compreender as notícias através da televisão é mais fácil (ou talvez mais cômodo) do que ler e interpretar um texto do jornal impresso, pois, na televisão, o jornalismo transmite acontecimentos de forma objetiva e direta, sem exigir uma reflexão mais profunda, além de chamar a atenção do telespectador.

Essa representação em relação aos noticiários da televisão, como mais confiáveis do que os da imprensa escrita, foi observado também por Ribeiro (2001), em estudo com jovens e adultos: eles percebiam os meios escritos como fontes de informações menos confiáveis do que os meios de comunicação audiovisuais, pois "... tal julgamento baseia-se em referências concretas: como conhecem vários noticiários de rádio e TV com qualidade variada, tomam como referência da imprensa escrita apenas os jornais mais populares, com perfil editorial francamente sensacionalista ..." (p.52).

Por isso, é importante considerar os tipos de contato com a escrita presentes no cotidiano do indivíduo, tanto em relação aos meios de comunicação escritos quanto audiovisuais. É através dessas práticas que o indivíduo desenvolve os níveis de letramento.

Ambas as práticas de letramento, orais e escritas, são importantes para que o indivíduo tenha acesso às informações que circulam socialmente, seja assistir ao jornal televisionado ou ler as notícias no jornal impresso. Mas, não basta a informação em si. É preciso que o indivíduo compreenda-a, pois "... se esta não for interpretada pelo leitor, se não gerar modificações no seu modo de pensar ou de ser em relação à temática abordada no jornal, não se pode dizer que essa informação ou experiência de leitura participou de sua formação ..." (Grotta, 2001; p.131).

Daí a importância da leitura e, mais do que isso, da compreensão sobre os conteúdos lidos e também ouvidos, de forma que exerçam as funções importantes para a inserção social do indivíduo e, assim, contribuam para a formação do cidadão crítico.

Durante as entrevistas, os sujeitos afirmaram que preferem ter acesso às informações através da televisão, do rádio ou da Internet do que através de jornais e revistas. Eles afirmaram que obter informações através do texto escrito exige mais atenção, concentração e reflexão. A Tabela 14 mostra que, embora 28,6% (F=6) dos sujeitos prefiram obter informações através dos meios de comunicação escritos, 28,6% (F=6) dos jovens parecem preferir obter informações através dos meios de comunicação audiovisuais, mesmo reconhecendo que a precisão da informação seja diferente. Para eles, é mais fácil obter informações através do discurso oral do que do texto escrito, o que os leva a buscar as informações mais frequentemente através da televisão e do rádio. Isso se explica: a mensagem transmitida através destes meios de comunicação possui frases curtas que relatam somente o fato, sem comentários adicionais, de forma a transmitir somente as notícias e informações que ocorrem no cotidiano, o que torna a mensagem mais objetiva e clara, como também afirma Lustosa (1996).

No entanto, via oral ou via escrita, a mensagem é transmitida, embora os sujeitos parecem não perceber claramente a interface entre a oralidade e a escrita. Essa interface, segundo Marcuschi (2001), pode ocorrer, por exemplo, nos noticiários da televisão, em que um texto escrito é recebido via oral ou em entrevistas publicadas em

revistas, em que um texto produzido oralmente é transmitido via escrita. É interessante notar que os jovens da amostra parecem não perceber claramente essa interface, pois apontaram as diferenças quanto aos tipos de linguagem utilizados na mensagem oral e na escrita, mas não estabeleceram relação entre elas.

Na percepção dos jovens da amostra, parece que a mensagem escrita e a mensagem oral são diferentes, embora ambas tenham o mesmo objetivo: transmitir informações. Para eles, o que as diferencia é a forma como o conteúdo é passado e o tipo de linguagem utilizado: é claro que a mensagem oral é passada mais rapidamente, de maneira sucinta e com linguagem mais simples e de fácil compreensão do que a linguagem escrita.

No entanto, a mensagem escrita permite uma compreensão mais elaborada a partir de uma linguagem mais precisa e um detalhamento das informações exigidos na elaboração de um texto escrito formalmente, como apontaram 28,6% (F=6) dos jovens.

Para compreender um texto escrito, é preciso um contexto que favoreça a interpretação do texto, já que há pouca informação sobre a entonação e não existe a transmissão simultânea da informação através de gestos e posturas (Simons e Murphy, 1991), além de não haver um *feedback* imediato por parte do leitor, como ocorre na fala (Collins e Michaels, 1991).

No dia-a-dia, é mais comum o indivíduo utilizar a comunicação oral do que a comunicação escrita, pois "na comunicação oral, as palavras podem ser utilizadas para se referirem aos elementos presentes na situação e a seus participantes, porque a situação física e temporal é compartilhada pelo ouvinte e pelo falante" (Simons e Murphy, 1991; p. 223), o que nem sempre ocorre quando se trata da linguagem escrita.

É inegável que a escrita e a oralidade são fundamentais para a comunicação e a interação social, embora a escrita seja uma prática de letramento menos freqüente no cotidiano dos sujeitos do que a oralidade. Isso porque predomina, em nossa sociedade, o discurso oral como forma mais comum de comunicação, principalmente nas interações sociais e familiares.

Estudo realizado por Shuman (1993 *apud* Marcuschi, 2001), junto a jovens norte-americanos, mostrou que a escrita e a fala são usadas para manter a aproximação e o distanciamento entre as pessoas, dependendo da conveniência para o indivíduo. Os

textos escritos, muitas vezes, são utilizados para expressar idéias ou sentimentos que podem ser comprometedores e não podem ser expressos. Escrever um texto parece ser entendido como uma forma de evitar ameaças verbais e físicas em uma interação face-a-face, como ocorre na fala.

Culturalmente, a modalidade oral é tomada como básica por ser um instrumento social constante na expressão do pensamento e na interação comunicativa, principalmente a partir da inserção dos meios de comunicação, como o rádio e a televisão. Assim, a oralidade passou do contato pessoal para a oralidade eletrônica, restringindo a utilização da escrita ao necessariamente formal.

"Desse modo, embora mantenha o seu valor de prestígio em muitos setores da sociedade, como veículo de informação científica e tecnológica, é fato que a escrita é um código restrito de formas e recursos lingüísticos em comparação com a fala ..." (Silva, 1995; p. 34).

Embora cada forma de comunicação tenha suas particularidades, tanto na fala quanto na escrita, o significado da palavra está relacionado não apenas à forma de transmissão da informação como também às experiências prévias com a língua. No entanto, o indivíduo letrado tem condições de participar e compreender as situações que envolvem a oralidade, como por exemplo, discutir um filme ou uma peça de teatro: tanto indivíduos alfabetizados quanto não alfabetizados podem participar da discussão (Langer, 1993).

Durante as entrevistas, os jovens relataram que as práticas orais são vistas como passatempos inerentes ao cotidiano que, muitas vezes, não são percebidas como práticas de letramento, como por exemplo, ouvir músicas, rádio e freqüentar teatro. Por isso, eles consideram que essas práticas não estão ou estão pouco relacionadas com as práticas de leitura e de escrita. De acordo com os sujeitos, essas práticas de letramento não contribuem para a elaboração e a compreensão de um texto, já que não percebem a articulação entre essas práticas, talvez pelo fato de vincularem a leitura e a escrita ao contexto escolar. Já em relação a assistir à televisão e a filmes, embora também sejam consideradas como práticas de lazer, a concepção parece ser diferente: os jovens da

amostra percebem que essas práticas podem contribuir para a leitura e a escrita no cotidiano, como mostram a Tabela 27 e a Figura 7, respectivamente.

Vale destacar que, ouvir rádio e ouvir músicas nacionais podem ser indicativos de que os jovens da amostra estão valorizando a língua materna. Mesmo não percebendo isso claramente, estas práticas de letramento que envolvem a oralidade podem estar auxiliando-os na leitura e na escrita.

"... o letramento está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita ..." (Kleiman, 1998; p. 181, 182)

Pode-se observar que esses jovens parecem não perceber claramente a interface entre oralidade e escrita, talvez pelo fato de não considerarem os meios de comunicação audiovisuais como práticas de letramento. Mesmo não os percebendo dessa forma, estes meios de comunicação estão presentes no cotidiano dos sujeitos. Para esses jovens, assistir, na televisão, principalmente a filmes, programas humorísticos, programas para público jovem, clips e documentários, parece ser uma prática de letramento bastante freqüente (Tabela 28). A televisão parece ter como função primordial apenas o lazer, mas, que de acordo com 63,3% (F=19) dos sujeitos, parece estar relacionada com a leitura e a escrita.

Segundo Sanz (2001), é através dos programas que a televisão deve estimular o desenvolvimento humano e educar para a cidadania, embora esse meio de comunicação esteja oferecendo poucos programas educativos e vários programas de lazer, que não exigem uma reflexão crítica, particularmente para o público jovem.

Além da televisão, outra prática de letramento que envolve a oralidade é o cinema, embora, atualmente, o cinema tenha perdido sua autonomia para a televisão, a qual conquistou grande parte do espaço ocupado por ele.

Tal realidade pôde ser observada a partir do discurso dos jovens da amostra: assistir à televisão, particularmente a um filme (52,4%; F=11), parece ser uma prática

mais presente no cotidiano deles do que ir ao cinema (47,6%; F=10), pois a televisão promove o acesso aos filmes sem custo, diferentemente do cinema. De acordo com 90,5% (F=19) dos sujeitos, eles parecem perceber a interface entre a oralidade e a escrita, pois afirmaram que assistir a um filme pode contribuir para a leitura e a escrita, como mostra a Figura 7.

Além da televisão e do cinema, o rádio é um meio de comunicação bastante presente no cotidiano dos jovens (100%; F=21). Com os avanços tecnológicos, os meios de comunicação passaram a veicular rapidamente uma quantidade de informação quase impossível de ser assimilada na sua totalidade, como afirma Sanz (2001).

Na concepção dos jovens da amostra, o rádio é considerado um meio de comunicação apenas para o lazer, sem relação com a leitura e a escrita. Parece que eles não percebem as contribuições da oralidade para a escrita, embora tenham apontado o que costumam ouvir no rádio (Tabela 29).

Atualmente, deve-se considerar que o rádio, o cinema e, principalmente, a televisão são meios de comunicação que podem contribuir para o desenvolvimento do nível de letramento do indivíduo e, conseqüentemente, para sua inserção cultural e social. Isso porque são práticas que envolvem a oralidade e também a escrita, à medida que é preciso ter um texto escrito que norteia a apresentação da programação do rádio e da televisão.

Há vinte anos atrás, o acesso a CDs de músicas, aos filmes e programas de televisão internacionais era difícil e vagaroso, além de ser privilégio de poucos. Hoje, esse acesso é rápido e simultâneo em diferentes partes do mundo, principalmente com a internet. A informação propaga-se rapidamente, exigindo dos jovens uma atualização muito rápida para sua inserção cultural e social, como também afirma Whiterman (2001).

"... as mudanças nos modos de interagir com e através da linguagem trazidas pela escrita cibernética implicam uma mudança no tipo de conhecimento que possibilita ao leitor/escritor cibernético a prática social da leitura e da escrita mediadas eletronicamente, ou seja, um novo tipo de letramento ..." (Buzato, 2001; p. 83)

Esse novo tipo de letramento é denominado *letramento eletrônico*, pois as práticas sociais de leitura e de escrita são mediadas eletronicamente. O letramento eletrônico é um tipo de conhecimento que permite ao indivíduo inserir-se nas práticas letradas da era digital (Buzato, 2001). Entretanto, apenas 50,0% (F=15) dos jovens da amostra parecem estar inseridos nesta nova era, por possuírem o acesso à Internet, em casa ou no trabalho. É a familiaridade com o computador e a habilidade para apreender e elaborar mensagens via Internet que caracterizam o letramento eletrônico (Buzato, 2001).

Como já apontava Buzato (2001), a transição da cultura do texto impresso para a do texto mediado por computador tem implicações sérias para o sistema de igualdade de oportunidades na sociedade, no que se refere às condições de aquisição e à prática deste meio de comunicação. Tal fato parece estar relacionado às condições sócio-econômicas que nem sempre favorecem o acesso. Pelo fato de não ser uma prática de letramento freqüente no cotidiano dos jovens da amostra (F=30), navegar pela Internet não é visto como importante prática de letramento, tanto para a escrita quanto para a leitura: ainda é priorizado o texto escrito no papel.

Porém, mesmo não sendo considerada como uma prática de letramento importante e difundida, a utilização da Internet parece que é percebida pelos sujeitos, que têm o acesso (50,0%; F=15), como um importante veículo de leitura e de escrita, onde buscam informações de interesse pessoal relacionados ao mundo *teen* e informações que auxiliam a elaboração de trabalhos acadêmicos. Além disso, parece que eles percebem que, navegar pela Internet, favorece a interação social (virtual) através das salas de bate-papo e da troca de e-mails, como mostra a Tabela 15.

Segundo Signorini (2001), as mensagens dos internautas constituem textos híbridos, nos quais as marcas da linguagem oral se misturam com a linguagem escrita que promovem a inserção social de indivíduos com diferentes graus de escolarização, como também afirmaram os sujeitos.

Embora o uso de computadores seja uma prática de letramento cada vez mais presente no cotidiano de nossa sociedade, ressalta-se que nem todas as escolas oferecem computadores e, particularmente, a Internet para os alunos. Porém, a nova proposta para o Ensino Médio prevê a inserção do letramento eletrônico. Mesmo que este não esteja inserido na maioria das escolas, os educadores devem assumir um papel

chave para a inserção dos excluídos digitais, assim como tiveram quando foi introduzida a escrita.

O letramento eletrônico aparece na proposta atual de Educação para o Ensino Médio, ao considerar que o aluno deve aprender os conteúdos acadêmicos a partir dos recursos tecnológicos, inclusive a Internet e também de suas experiências de vida que favorecem a aprendizagem e contribuem para a inserção no mercado de trabalho.

Assim, os jovens que freqüentam o Ensino Médio, principalmente os de nível sócio-econômico inferior, terão que ingressar no mundo tecnológico através da escola que deverá oferecer oportunidades aos alunos para que desenvolvam o letramento escolar e, dessa forma, possam se inserir e participar efetivamente da sociedade como cidadãos letrados.

Porém, para que a escola implante e coloque em prática essa nova proposta, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas, considerando o letramento no contexto educacional.

5.3. O LETRAMENTO ESCOLAR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No ambiente escolar, são encontradas diferentes práticas de letramento, tanto orais quanto escritas. Porém, este espaço é percebido como uma importante agência de letramento voltada, principalmente, para a aquisição do código escrito e não para as funções sociais da escrita (Kleiman, 1995; Jung, 1997). Essa idéia de que a escola é a instituição onde se aprende a ler e a escrever foi apontada pelos jovens da amostra durante as entrevistas, ao relatarem os primeiros contatos com a leitura e a escrita e também ao descreverem as práticas de letramento escolar presentes, particularmente, no contexto da sala de aula.

Na sala de aula, o professor pode valorizar os usos da escrita presentes no cotidiano para ensinar os devidos conteúdos acadêmicos. O professor, ao propor atividades que envolvem os usos da escrita que ainda não fazem parte do cotidiano, pode introduzir essas práticas de letramento de forma que os indivíduos compreendam a

função da escrita no contexto social (Terzi, 2001) e sua relação com o contexto escolar, como parecia ocorrer nas aulas de Língua Portuguesa.

Inserir as práticas sociais de letramento no contexto escolar é um dos desafios da Educação atual. Entende-se que é preciso ensinar a ler e a escrever de modo que o indivíduo domine o código escrito e os conteúdos acadêmicos, através dos usos sociais da escrita (Soares, 1998; Tfouni, 1995).

"... o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado ..." (Soares, 1998; p. 47).

Assim, ler e escrever, através das práticas sociais pode favorecer o acesso ao conhecimento, habilitando o aluno a interpretar diferentes textos que circulam socialmente e a produzir textos eficazes nas diferentes situações sociais de que participa.

De acordo com o relato dos jovens durante as entrevistas, parece que eles, de um modo geral, não percebem a articulação dos textos lidos e redigidos nas atividades escolares com as práticas sociais. As práticas escolares de leitura e de escrita estão voltadas quase que exclusivamente para as tarefas acadêmicas solicitadas em sala de aula, como mostram as Tabelas 12 e 13.

No entanto, pôde ser constatado através das observações realizadas em sala de aula, particularmente durante as aulas de Língua Portuguesa, que as atividades eram realizadas a partir de diferentes textos que circulavam socialmente como jornais, revistas, panfletos, cartas e embalagens. Durante as aulas, os jovens mostravam-se interessados em compreender os conteúdos acadêmicos, mas sem se preocuparem com os usos sociais daqueles materiais. Ressalta-se que a professora buscava articular esses textos, presentes nas práticas sociais, com os conteúdos acadêmicos, o que, no entanto, parecia não ocorrer nas demais disciplinas. Isso reforça a idéia de que os textos utilizados na escola, muitas vezes, não são vinculados aos usos sociais da escrita.

Tal fato pode estar relacionado com a proposta de ensino da escola, onde a leitura e a escrita estão estreitamente vinculadas apenas à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Neste contexto, a concepção de letramento desses jovens parece estar voltada para as práticas de letramento determinadas pelo processo de aquisição do código escrito, cujo objetivo é desenvolver competências individuais do aluno, sem considerar os usos sociais da escrita (Kleiman, 1995). Na escola, "... o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases. A esse ponto de vista, acresce-se uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor ..." (Matencio, 1994; p. 48).

Essa parece ser também a percepção dos jovens da amostra em relação à leitura e à escrita: ambas são vistas como atividades de codificação e decodificação, utilizadas para o ensino de conteúdos acadêmicos, desvinculadas das práticas sociais.

No entanto, a nova proposta para o Ensino Médio visa articular as práticas sociais com esses conteúdos, considerando que a aprendizagem deve partir das experiências cotidianas dos alunos.

Nesta proposta, o professor precisa oferecer condições para o desenvolvimento de competências e de habilidades dos alunos para que, assim, possam compreender os usos da escrita nos diferentes contextos sociais. Além disso, os alunos poderão compreender o impacto da informação em seu cotidiano, incluindo a escola, o trabalho e demais contextos relevantes para sua vida (MEC, 1999).

Assim, parece haver uma preocupação com o letramento ao considerar que "... o desenvolvimento da competência lingüística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado na exclusividade do domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma, mas, principalmente, na competência de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores - a competência comunicativa vista pelo prisma da referência do valor social e simbólico da atividade lingüística ..." (MEC, 1999; p. 191).

Porém, na prática, foi observado que esta proposta está longe das práticas pedagógicas observadas nas escolas, particularmente no Ensino Médio, uma vez que as

práticas de leitura e de escrita estão estreitamente relacionadas com a aprendizagem escolar, desvinculadas das práticas sociais.

Aos olhos dos jovens da amostra, parece que a escola ainda é vista como um espaço para a aquisição da educação formal, com conteúdos acadêmicos desvinculados da realidade social, que pouco contribuem para a formação do cidadão crítico, como afirmaram durante as entrevistas.

Segundo Pimenta e Gonçalves (1992), para formar cidadãos críticos, a escola deve garantir uma formação cultural para a cidadania e não uma formação apenas acadêmica e desvinculada do contexto social. Isso porque a formação do cidadão inclui o desenvolvimento de habilidades para associar a competência técnico-científica com a competência política para que, dessa forma, o aluno seja capaz de compreender criticamente os conteúdos acadêmicos associados ao contexto em que vive.

No entanto, é preciso que a educação escolar considere os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, em suas experiências sociais. Assim, "a escola utilizará métodos que desenvolvam a capacidade de pensar e de sentir, em relação permanente com o fazer" (Pimenta e Gonçalves, 1992; p. 86)

Nesse sentido, a escola poderá oferecer condições para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno, além de oferecer a possibilidade ao aluno para continuar aprendendo e aprimorando os conhecimentos científicos e tecnológicos, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais (MEC, 1999).

Cabe à escola, particularmente ao Ensino Médio, organizar o conhecimento, o conteúdo acadêmico e apresentá-lo aos alunos, através da mediação da linguagem oral e escrita, de forma que contemple, em sua proposta pedagógica, o desenvolvimento de competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho.

De acordo com Ribeiro (2001), ainda que os estudos sobre o letramento e as propostas pedagógicas para o ensino da língua escrita tenham avançado bastante nos últimos anos, há muito que se conhecer a respeito, pois a escolarização é um fator importante na promoção de habilidades e de comportamentos relacionados ao letramento.

É importante destacar que as práticas pedagógicas precisam visar o desenvolvimento do letramento dos alunos, inclusive quanto aos aspectos cognitivos relacionados à aprendizagem da escrita e às quatro dimensões atitudinais descritas por Ribeiro (2001) e apresentadas no Capítulo 2.

A partir dessas dimensões, observa-se que as mesmas aparecem nas práticas de letramento presentes no cotidiano dos jovens da amostra, principalmente quando eles se referem às funções sociais da leitura e da escrita (Tabelas 6 e 10).

De acordo com os sujeitos, a primeira dimensão está presente apenas na leitura quando eles se referem à função de auxiliar na expressão das idéias do indivíduo. Já na segunda dimensão, pode-se observar que a leitura tem como função a atualização das informações, o acúmulo de conhecimentos e a ampliação do repertório de palavras para que o indivíduo adquira informações para transmiti-las adequadamente. O mesmo ocorre com a escrita: ela é percebida como um meio de comunicação que promove a interação social. Já a terceira dimensão não aparece na representação dos jovens da amostra. Por fim, a quarta dimensão é percebida enquanto um momento de aprendizagem, no qual os jovens, ao escrever, desenvolvem as habilidades necessárias para as práticas de leitura e de escrita.

Vale lembrar que esses jovens parecem relacionar o ler e o escrever às práticas escolares, mais do que às práticas sociais, provavelmente devido às exigências das disciplinas. Isto reforça a reflexão sobre as práticas pedagógicas, as quais devem almejar a criação de oportunidades de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos que cumpram diferentes funções sociais (Ribeiro, 2001) e valorizem também a oralidade de forma a dicotomizar a relação oral/escrito. Essa idéia pode ajudar a tranquilizar as inquietações dos professores e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno o domínio das habilidades de falar e de escrever (Tfouni, 2001).

"... é preciso que os profissionais que lidam com a produção escrita na escola abandonem o ideal de pureza que atribuem à escrita como código e passem a pensá-la como um modo de enunciação marcado pela diversidade linguístico-histórica dos escreventes ..." (Correa, 2001; p. 164).

Dessa forma, as práticas pedagógicas poderão promover o desenvolvimento pessoal dos alunos e a reflexão sobre a realidade, de maneira que eles possam se inserir socialmente e participar politicamente da sociedade para, assim, exercerem plenamente a cidadania. Essa idéia é explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999), ao afirmar que "... no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão sobre as linguagens e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos, e sobre os processos e procedimentos comunicativos é mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada ..." (p. 126).

No entanto, de acordo com os jovens da amostra, a reflexão sobre a linguagem, no contexto escolar, parece que está mais voltada para as práticas de leitura e de escrita presentes na sala de aula do que para as práticas presentes nos espaços onde eles circulam diariamente, como apontam as Tabelas 12 e 13. Por serem práticas de letramento bastante freqüentes entre eles, merecem destaque a leitura de anotações no caderno (referentes à cópia da lousa e ao registro da fala dos professores com o conteúdo das aulas), textos de apostilas, xerox de textos e livros didáticos, além da elaboração de redações e de trabalhos escolares como práticas mais comuns, voltadas para atividades em sala de aula e para as avaliações escolares.

Ressalta-se que a representação desses jovens acerca das práticas escolares de letramento pode estar relacionada à proposta pedagógica da escola, a qual parece não os incentivar por oferecer-lhes poucas oportunidades para praticarem a leitura e a escrita em situações diferentes da sala de aula. Isso fica evidente nas observações e durante as entrevistas realizadas com coordenadores, professores e alunos. Os murais da escola, considerados como pontos de referência para a comunicação entre os alunos e equipe pedagógica, foi uma prática de letramento escolar extra-classe pouco apontada pelos sujeitos. Estes murais eram utilizados pelos jovens quase que exclusivamente como um espaço para a leitura de cartazes, como apontaram 23,7% (F=27) das respostas.

Embora a escola possuísse vários murais para facilitar a comunicação com os alunos, foi observado pela pesquisadora, através de conversas informais com os jovens e equipe pedagógica, que as informações presentes nos mesmos eram lidas eventualmente pelos alunos. Isso porque os cartazes fixados eram desatualizados e os

recados passados oralmente, o que parece justificar o fato de ser uma prática pouco explorada pelos sujeitos.

Se esta fosse uma prática incentivada pela proposta pedagógica, talvez este seria um espaço melhor utilizado para a leitura de diferentes tipos de textos colocados pela equipe pedagógica como cartazes de propaganda, divulgação de passeios e campanhas, jornal do dia, avisos da escola, além de um espaço onde os jovens poderiam trocar bilhetes e cartas, publicar textos elaborados por eles, divulgar churrascos e festas, enfim, fixar textos para a comunicação entre eles.

Durante as entrevistas, os jovens afirmaram que as práticas de letramento escolar, presentes na sala de aula, são vistas como os principais meios de comunicação entre eles e professores, já que identificaram poucas práticas de letramento escolar fora do contexto da sala de aula. Essa idéia também é apontada por Kleiman (1998), que afirma que as práticas de letramento, presentes no contexto escolar, são construídas no processo de interação entre professor e aluno. Nessa interação, o aluno deve identificar o elo entre os eventos de letramento na aula e as necessidades dos usos da escrita no cotidiano, tornando o letramento, no contexto escolar, um processo contínuo dos usos sociais e culturais da leitura e da escrita.

Porém, os sujeitos desta pesquisa parecem não perceber esse processo de forma contínua. O ambiente escolar parece estar voltado exclusivamente para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos tradicionais. Para eles, parece que a interação com o professor ocorre apenas quando apresentam dificuldade em redigir (40,0%; F=12) ou ao compreender (7,8%; F=3) um texto, onde o papel do professor se mostra fundamental. Se esses jovens não percebem as práticas de letramento a partir da interação professor-aluno, talvez o professor também não esteja contribuindo para a formação de leitores e escritores autônomos.

Tal fato pode estar vinculado à forma como compreendem os usos da escrita e também à problemática do projeto pedagógico da escola que propõe práticas características do modelo tradicional de ensino. Neste modelo, o professor é visto como uma autoridade que organiza os conteúdos e as estratégias de ensino, corrigindo e ensinando os conteúdos acadêmicos dentro da sala de aula.

O professor, ao demonstrar-se leitor para os alunos, pode transformar-se em modelo de leitor, transmitindo o prazer e o entusiasmo pela leitura, motivando o aluno a ler e a vivenciar aquilo que faz parte da sua formação. Por isso, é importante que ele tenha a leitura como um valor cultural e praticá-la de maneira envolvente para si e para os alunos (Grotta, 2001) para que, assim, possa motivá-los para a leitura de diversos tipos de textos, e não apenas dos solicitados em sala de aula ou pelo vestibular. O mesmo é válido para a escrita, pois o professor também pode ser considerado um modelo de escritor para os alunos.

Nesse sentido, cabe à escola pensar em uma proposta pedagógica que incentive o professor a oferecer oportunidades aos alunos para que desenvolvam as "competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais" (MEC, 1999; p.23). Assim, o "aprimoramento das técnicas pedagógicas tornaria possível socializar os indivíduos ao ponto de integrá-los perfeitamente no sistema social, transmitindo-lhes a cidadania" (Ferreira, 1993; p.13).

Refletindo sobre as propostas pedagógicas que a escola pode oferecer, tendo como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, é possível formar cidadãos à medida que se ensina a utilizar diferentes fontes de informação e de recursos tecnológicos para que o aluno construa conhecimentos e questione a realidade através da formulação e resolução de problemas que exigem o pensamento lógico, a criatividade e a capacidade de análise crítica.

É função da escola formar alunos letrados, capazes de compreender a cidadania como participação social e política, através de uma posição crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais. Para isso, é preciso que estes alunos saibam utilizar diferentes formas de linguagens para se expressar e comunicar suas idéias e também para interpretar e usufruir das produções culturais.

Quando se pensa na formação de cidadãos, é importante considerar a questão da consciência da alfabetização, proposta por Paulo Freire. Segundo o autor, a consciência da alfabetização é gerada na prática social de que se participa. Por um lado, o indivíduo pode alfabetizar-se a partir de suas experiências cotidianas de práticas de leitura e de escrita. Por outro lado, pode apropriar-se do código padrão de modo que transcenda o seu próprio meio. Neste sentido, a idéia de letramento, enquanto prática social de leitura

e de escrita, reforça esta concepção de alfabetização, através da qual o indivíduo assume uma postura crítica na medida em que compreende *como* e *o que* constitui a consciência do mundo (Freire e Macedo, 1990).

É por meio de práticas pedagógicas que favoreçam uma reflexão do mundo que o indivíduo poderá alcançar a consciência crítica de sua condição social e cultural e de sua participação política (Lima, 1981; Santos, 1999).

Esse processo de conscientização deve ser assumido na atual proposta do Ensino Médio. O indivíduo crítico é capaz de reconhecer que sua consciência se constrói a partir das práticas sociais de que participa. Para isso, é preciso promover a reflexão sobre a escrita enquanto usos e funções sociais, possibilitando ao indivíduo ampliar sua inserção social, cultural e política, para, assim, exercer plenamente a cidadania.

5.4. LETRAMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA

Quando se fala em exercício para a cidadania, é importante refletir sobre a formação do cidadão. Tal formação parece ser proposta pela atual reforma da Educação brasileira e pode ser considerada como consequência das reformas educacionais que, historicamente, ocorreram no país. Essas reformas decorrem do desenvolvimento do capitalismo e das relações de produção que levaram a uma compreensão da Educação enquanto um instrumento de expansão econômica. Assim, a Educação passou a ser uma forma de ajustar o indivíduo ao mercado de trabalho, deixando, em segundo plano, a questão da cidadania como instrumento de participação política e social (Saviani, 1986).

No entanto, a necessidade da atualização de informações e da reflexão para que o indivíduo possa compreender e participar do contexto no qual estar inserido, resgataram a idéia de educação para a cidadania, a partir da consciência crítica, descrita por Paulo Freire.

Para compreender o que é educar para a cidadania, é necessário refletir sobre o que é ser cidadão e também sobre as práticas pedagógicas necessárias para essa educação (Benevides, 1994).

Entende-se que ser cidadão é ser um indivíduo com uma consciência crítica acerca do mundo (Freire, 1978) e que participa ativamente da sociedade, de acordo com as necessidades políticas e com as condições sociais. Essa participação envolve direitos e deveres, os quais são determinados pelo contexto jurídico-político da sociedade e fixados por lei. Um exemplo disso, é o direito ao voto (Saviani, 1986; Benevides, 1994).

Essa concepção de cidadão parece ser compartilhada pelos jovens da amostra, que forneceram algumas informações secundárias a respeito, durante as entrevistas. Quando questionados sobre o que entendiam por cidadania, os jovens afirmaram que consideram cidadão todo indivíduo que luta por seus direitos e cumpre seus deveres, respeitando a legislação vigente. Ele participa, de maneira crítica e não passiva, por exemplo, do grêmio escolar, dos eventos sociais, das reivindicações referentes às mudanças políticas do país. Ele emite opiniões e sugestões que possam contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Para isso, ele deve agir com respeito, solidariedade e responsabilidade perante as pessoas (incluindo também o analfabeto), sem que haja discriminação social e racial. É importante ressaltar que esses jovens parecem entender que, atualmente, mesmo o analfabeto pode ser considerado cidadão, pois ele pode votar e, assim, engajar-se politicamente na sociedade. Isso porque, em nossa sociedade, o voto é um aspecto considerado importante para o exercício da cidadania, embora, saber ler e escrever, não seja mais uma condição para poder votar.

A partir desta concepção, pode-se dizer que os jovens da amostra parecem compreender a cidadania enquanto uma prática voltada para as questões sociais e políticas e também para a alfabetização, embora esta não tenha sido explicitamente considerada essencial para o exercício da cidadania.

Essa idéia tem sido discutida em estudos recentes sobre o letramento, os quais têm mostrado que não é somente o aprendizado formal da leitura e da escrita que constitui a chave para o indivíduo iniciar sua introdução no mundo escrito, mas também os usos sociais que ele faz da escrita no cotidiano. Tal fato leva à reflexão sobre a inserção social do indivíduo, que começa a ter mudanças de atitudes, à medida que se

descobre, criticamente, como participante da cultura, independentemente de ter o domínio do código escrito (Ferreira, 1993). Assim, também o analfabeto pode ser considerado como cidadão letrado que participa ativamente da sociedade, de maneira crítica e efetiva, mesmo sem ter o domínio da código escrito, pois, como afirma Freire (1978), não é o analfabetismo em si, mas, sim, a ignorância frente ao processo de democratização que está relacionada à inexperiência da participação crítica na sociedade.

Para que o indivíduo aprenda a analisar criticamente a realidade e inserir-se política e socialmente, é necessário uma proposta educacional comprometida com a democratização, de forma que também garanta aos alunos o acesso ao conhecimento e a reflexão sobre o mesmo. Por isso, parece ser importante refletir sobre os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e pensar em uma nova proposta de ensino, de forma que promova a educação para a cidadania, isto é, que forme indivíduos capazes de se colocarem diante da realidade em que vivem, refletirem e atuarem de maneira crítica e autônoma sobre ela (Ribeiro, 1999; 2001).

A educação para a cidadania pode ser compreendida como um fenômeno que se constrói a partir das necessidades emergentes da sociedade (Garretón, 1999). Este fenômeno deve ter como objetivo orientar o indivíduo a compreender seu próprio valor, realizar leituras do mundo que o rodeia, alcançar a consciência crítica de sua condição social e se organizar politicamente (Lima, 1981).

Na concepção de Ferreira (1993), a Educação para a cidadania visa tornar o indivíduo capaz de analisar criticamente o momento histórico que vive, de forma que promova uma reflexão crítica da realidade e gere ações sociais de inserção do aluno na sociedade.

Além disso, educar para a cidadania significa formar cidadãos críticos e participativos, capazes de reconhecer e reivindicar seus direitos e cumprir seus deveres, de acordo com as regras sociais, e não indivíduos identificados como meros consumidores, contribuintes e eleitores da sociedade (Benevides, 1994).

Ao refletir sobre a formação de cidadãos, pode-se considerar que cabe à escola promover o exercício da reflexão sobre a sociedade, proporcionando um efetivo acesso

às informações e ao conhecimento dos fatos. Essa postura parece representar uma grande contribuição para a transformação de indivíduos passivos em sujeitos participativos, para o desenvolvimento de uma consciência cidadã (Carmo, 1999).

Nesse sentido, a escola parece não cumprir plenamente seu papel de educadora, pois oferece poucas oportunidades para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos alunos (Carmo, 1999), como também apontaram os sujeitos quanto às práticas de letramento escolar.

A escola pode e deve formar indivíduos críticos para que possam inserir-se em uma sociedade de classes. Para isso, precisa educar de maneira que os alunos sigam os princípios da democracia, envolvendo direitos e deveres e respeitando os padrões de uma cultura política necessária para manter a ordem social. É sobre essa cultura que a Educação deve pensar, propondo práticas pedagógicas que transmitam não apenas os conteúdos acadêmicos, mas também promovam o desenvolvimento de hábitos, atitudes e valores coerentes com os referenciais culturais e a inserção social e política do aluno (Ferreira, 1993; Bueno, 2000).

No entanto, de acordo com as práticas escolares de letramento apontadas pelos sujeitos, parece que a escola tem oferecido oportunidades que enfatizam os tradicionais conteúdos acadêmicos e deixam de lado a formação para a cidadania quanto aos aspectos sociais e políticos, embora essa seja a nova proposta da Educação.

Tal fato leva a supor que os jovens da amostra parecem adquirir os conhecimentos acadêmicos necessários para encerrar o Ensino Médio, mas não necessariamente os relacionam com as práticas sociais. Por isso, esses jovens não podem ser considerados como leitores e escritores autônomos, uma vez que parecem demonstrar pouca autonomia com relação às práticas de leitura e de escrita no cotidiano, além de serem práticas que exigem pouca reflexão e análise crítica: são práticas mais voltadas para atender às exigências escolares do que para atender às práticas sociais.

Além disso, embora eles busquem as informações que circulam socialmente todos os dias, através dos meios de comunicação (escritos e audiovisuais), os sujeitos parecem apresentar dificuldades para compreender, refletir e criticar as idéias de um texto e também para redigir um texto de forma crítica, o que são importantes na formação do cidadão.

Essa realidade parece ser reflexo das práticas escolares atuais, que têm favorecido o pensamento descontextualizado e a ação metacognitiva, sem considerar a questão da reflexão sobre aquilo que o aluno lê ou escreve na escola. Porém, ela não pode continuar alheia às lutas pela construção de uma nova ordem social no país. É preciso rever as práticas pedagógicas, estabelecendo objetivos para formar cidadãos críticos (Silva, 1991), como propõem os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Implantar essa nova proposta parece ser, por um lado, um processo de *ruptura* de valores e práticas que não atendem às demandas sociais atuais; por outro lado, um processo de *transição* no sentido de construir uma nova cultura escolar que ofereça condições para preparar o aluno para o mercado de trabalho e também para a formação de cidadãos ativos, críticos e realizadores de ações na busca pela transformação da sociedade rumo a uma ordem mais justa (MEC, 1999).

É esperado que a nova proposta para o Ensino Médio não seja implantada e nem desenvolvida facilmente, pois apresenta uma dimensão político-institucional que implica o processo de redemocratização da escola, já que esta proposta delega maior autonomia aos professores quanto aos aspectos pedagógicos do trabalho escolar.

Nesta nova proposta de ensino, a postura do professor deve permear e sustentar todas as facetas do trabalho pedagógico quanto aos objetivos, à metodologia, aos conteúdos, à avaliação. É a seriedade com que o professor encara seu trabalho e o compromisso em conduzir o aluno ao conhecimento, à crítica, à análise de suas experiências que resultará na formação de indivíduos aptos a exercerem a cidadania (Silva, 1991).

É inegável a importância do papel do professor na formação para a cidadania e na construção do conhecimento do aluno, particularmente da leitura e da escrita. Essa construção pode ocorrer a partir da interação entre professor e aluno, nas práticas de letramento presentes no contexto escolar (Carneiro, 1997), as quais devem atender às demandas sociais exigidas pelos valores culturais de uma sociedade letrada.

Para atender a essas demandas, a escola deve propor práticas pedagógicas que considerem as experiências dos alunos e de professores para que, assim, haja uma aprendizagem contextualizada, de maneira crítica e autônoma (Bueno, 2000).

De acordo com os sujeitos, parece que eles compreendem as funções da leitura e da escrita enquanto práticas que contribuem para o exercício da cidadania. É através dessas práticas que o cidadão mantém-se atualizado sobre os acontecimentos cotidianos, o que favorece o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e do senso crítico para que, assim, possa organizar as idéias e interagir socialmente.

Essas idéias aparecem mais claramente quando 56,7% (F=17) dos jovens afirmaram que consideram a leitura e a escrita importantes para o exercício da cidadania, pois favorecem a interação social, de forma que ajudam o indivíduo a obter informações sobre os acontecimentos da sociedade para que, assim, ele não fique alienado. De acordo com esses jovens, não saber ler e escrever pode limitar o acesso às informações que circulam socialmente, embora os meios de comunicação audiovisuais possam fornecer tais informações, suprimindo, em parte, tal defasagem.

No entanto, segundo esses jovens, ser analfabeto parece ser uma condição que dificulta o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que ser alfabetizado/escolarizado tem sido, cada vez mais, uma condição para estar empregado. Vale destacar que esta condição - ser alfabetizado - promove o desenvolvimento de níveis de letramento mais elevados, o que abre portas para a inserção do indivíduo em diferentes instâncias sociais.

Em contrapartida, 43,3% (F=13) dos jovens, embora considerem importantes a leitura e a escrita, parecem acreditar que, mesmo sem saber ler e escrever, o indivíduo é capaz de memorizar as palavras e compreender o contexto do texto escrito, o que o torna capaz de conviver com pessoas alfabetizadas e inserir-se socialmente.

Sob a ótica do letramento, as práticas pedagógicas devem oferecer condições que promovam a inserção cultural e social dos alunos, desenvolvendo atitudes favoráveis ao uso da escrita em diversas situações sociais. Para isso, tais práticas precisam almejar a criação de oportunidades, no contexto escolar, de se experimentar a leitura e a escrita de textos significativos, numa perspectiva crítica e não numa perspectiva adaptativa, de simples codificação e decodificação do código escrito, para que, assim, a escrita possa ser compreendida através dos seus usos e funções sociais (Ribeiro, 1999; 2001).

De acordo com os jovens da amostra, a escola deveria desenvolver os conteúdos acadêmicos e não apenas os conteúdos da Língua Portuguesa, através de situações de

leitura e de escrita, presentes no cotidiano. Segundo eles, entre as práticas de letramento que melhor podem contribuir para o exercício da cidadania pode-se citar, entre outras: a leitura de *outdoors*, anúncios de emprego, cartazes de propaganda, que podem ajudar nas oportunidades de negócios e de emprego; de letreiro de ônibus e sinalização de trânsito, para poder se localizar; de correspondências e contas do lar, para estar em dia com os deveres de pagamento e de cartas e bilhetes, por favorecerem as relações afetivas entre as pessoas. Além disso, a escrita de ofícios e outras manifestações contendo reivindicações às autoridades também são importantes na luta por uma sociedade mais justa. Por fim, os jovens da amostra apontaram que ler jornais, revistas e livros, assim como assistir à televisão ou ouvir o rádio são práticas importantes para que o indivíduo obtenha informações sobre os acontecimentos da sociedade.

Embora as práticas de letramento, apontadas pelos sujeitos, contribuam para a inserção social, parece que ainda não são suficientes para que eles desenvolvam uma consciência crítica acerca da sociedade. Isso porque a qualidade das práticas de leitura e de escrita não favorecem à reflexão crítica sobre a realidade: eles buscam a leitura de textos pequenos, com linguagem simples e de fácil compreensão. O mesmo ocorre em relação à escrita: escrevem textos curtos, com linguagem informal e, muitas vezes, com abreviações e códigos, como a linguagem utilizada pelos internautas.

Diante desta realidade, a escola precisa propor práticas pedagógicas que visem articular os conteúdos acadêmicos com as práticas sociais de leitura e de escrita, de forma que possa cumprir mais efetivamente seu papel ao oferecer oportunidades aos alunos de se apropriarem dos conhecimentos sistematizados, construídos historicamente e socialmente. Assim, eles podem conhecer melhor a realidade, desenvolver uma autonomia intelectual e exercer a cidadania de maneira crítica, consciente e transformadora (MEC, 1999; Santos, 1999).

Para isso, é preciso que educadores e pesquisadores da Educação reflitam e discutam coletivamente sobre as práticas pedagógicas e contribuam com sugestões valiosas para a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, a partir das práticas de letramento.

CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos do presente trabalho, buscou-se descrever e analisar as práticas sociais e escolares de letramento de alunos da 3ª série do Ensino Médio.

A partir desses objetivos, foi coletado um grande número de dados, dos quais merecem destaque final alguns aspectos que parecem contribuir para a formação de jovens cidadãos e letrados.

De acordo com os dados, parece que os sujeitos reconhecem que a leitura e a escrita têm diferentes funções sociais que contribuem para a inserção social. Para eles, a escrita é vista como uma forma de comunicação entre as pessoas, o que favorece a interação social. A leitura é vista como um meio para a obtenção de informações, o que os mantém atualizados sobre os fatos cotidianos e também parece contribuir para a aquisição de novos conhecimentos (mais especificamente, os conhecimentos acadêmicos), os quais podem auxiliá-los na escrita. Vale destacar que os jovens parecem perceber que a leitura desenvolve as capacidades cognitivas, como memória e raciocínio e também contribui para o desenvolvimento do senso crítico, importantes para o exercício da cidadania.

Deve-se notar que esses jovens demonstram compreender a leitura como uma prática mais presente no seu cotidiano do que a escrita e a oralidade em função da história das práticas de letramento presentes na vida deles, embora a qualidade dessa leitura não possa ser considerada suficiente para que eles sejam considerados leitores autônomos. Para isso, é preciso investigar outras práticas de leitura que não foram citadas e também refletir como essas práticas estão presentes no cotidiano deles.

No entanto, percebe-se uma grande preocupação desses jovens em buscar informações para que se mantenham atualizados, seja através dos meios de comunicação escritos ou dos audiovisuais. São estas informações que os situam acerca dos acontecimentos no Brasil e no mundo e que favorecem a interação social, por exemplo, através das conversas com amigos ou familiares.

Essa preocupação fica evidente quando se analisam os tipos de práticas de letramento que envolvem os meios de comunicação. Esses jovens buscam freqüentemente informações sobre os acontecimentos diários através da leitura de noticiários de jornais e de revistas de informação e também costumam assistir à televisão, principalmente aos telejornais. Para eles, a leitura e a escrita parecem ser realmente importantes fontes de informações, principalmente os jornais e as revistas. Porém, embora os meios de comunicação audiovisuais tenham sido citados, particularmente a televisão, parece que os sujeitos não os percebem claramente como práticas de letramento que envolvem a oralidade.

É interessante destacar que os meios de comunicação são percebidos pelos sujeitos, não apenas como fonte de informação, mas também como formas de lazer. Isso pode ser observado quando os jovens apontaram que lêem diferentes seções dos jornais, como artes e espetáculos, horóscopo e quadrinhos e diferentes tipos de revistas, como femininas, eróticas e de humor, assistem a diferentes programas na televisão, particularmente a filmes e ouvem, no rádio, diferentes tipos de músicas.

Na concepção deles, parece que as práticas de letramento que envolvem a leitura e a escrita estão mais relacionadas à aprendizagem escolar do que ao lazer, pois eles parecem vincular bastante a leitura e a escrita às atividades acadêmicas. Por exemplo, a leitura de livros parece ser uma prática bastante voltada para atender às exigências escolares, pois os tipos de livros mais lidos por eles deixam evidente que esta não é uma prática tão prazerosa e sim, necessária.

Assim como a leitura de livros está voltada, principalmente, para a aprendizagem escolar, as práticas de letramento escolar também parecem ser compreendidas para esse fim. São práticas quase que exclusivamente relacionadas às atividades de sala de aula, para atender às exigências dos professores, pouco relacionadas com as práticas sociais de leitura e de escrita.

Embora o presente estudo tenha focado as diferentes práticas de letramento, deve-se ressaltar algumas limitações.

Primeiramente, é preciso considerar o tamanho reduzido da amostra quando comparado ao número de jovens brasileiros que freqüentam o Ensino Médio. Para poder

generalizar as informações obtidas nesta amostra, seria necessário realizar estudos mais amplos, que envolvem outras amostras e diferentes realidades do Ensino Médio.

Outro ponto que merece destaque refere-se à metodologia. A coleta de dados através de questionário e de entrevista pode ter restringido o relato dos sujeitos quanto às práticas de letramento presentes no cotidiano. Seria interessante aprimorar este questionário de forma a obter outras informações e também realizar entrevistas recorrentes (Larocca, 1996; Grotta, 2000) com os sujeitos a fim de investigar melhor os dados coletados. Além disso, seria importante realizar observações sistemáticas na escola, durante as aulas de todas as disciplinas e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de aprofundar a investigação quanto às práticas relatadas pelos sujeitos. Assim, seria possível descrever melhor a realidade dos jovens e realizar uma análise mais elaborada das práticas de leitura e de escrita e, principalmente, do letramento escolar.

Por fim, ressalta-se que as relações entre as práticas de letramento e o exercício da cidadania deveriam ser melhor investigadas e discutidas. Para isso, seria importante pensar em uma metodologia que permitisse realizar um levantamento de informações mais amplo e profundo, focando mais especificamente a relação entre o letramento e a cidadania.

Apesar das limitações, o presente trabalho parece ter contribuído com uma reflexão sobre as práticas de letramento de jovens que frequentam o Ensino Médio. A partir desta reflexão, estudiosos do letramento podem estruturar novos estudos, repensando os aspectos teóricos e metodológicos. Essa questão é, atualmente, o grande desafio que se coloca para o estudo do letramento: o desenvolvimento de uma metodologia de avaliação para se estudar as questões teóricas e aplicadas do letramento, como afirmam Kleiman (1995; 1998) e Ribeiro (1999; 2001). Uma metodologia que corresponda a uma concepção ampla de letramento, abarcando as dimensões individuais, quanto às habilidades cognitivas do indivíduo e às dimensões sociais, em relação às práticas que efetivamente favorecem a inserção social.

Com novos estudos, será possível contribuir para a construção de uma concepção de letramento cada vez mais pautada na realidade brasileira, considerando as práticas de ler, escrever e falar presentes no universo dos jovens que frequentam o Ensino

Médio. São esses os jovens que ingressam na universidade e que esbarram em dificuldades, ao ler ou redigir diferentes tipos de textos. De acordo com os dados, parece que tais dificuldades estão relacionadas à história das práticas de letramento do indivíduo: os jovens buscam a leitura e a escrita de textos curtos e de fácil compreensão, sem que seja exigida uma reflexão crítica.

Essas dificuldades têm sido observadas, também pela pesquisadora, junto a alunos universitários, o que reforça a idéia de que, cada vez mais, é importante *alfabetizar letrando*, a fim de formar cidadãos críticos e reflexivos.

Entende-se que a nova proposta da Educação brasileira pode possibilitar a formação de cidadãos letrados. Ela está estruturada a partir de conteúdos acadêmicos e de práticas sociais, de forma a promover a autonomia intelectual, a análise crítica e o pensamento reflexivo, sob a ótica científica, cultural, econômica, política e social dos fatos.

Ao pensar na formação de cidadãos letrados, é importante que a escola proponha práticas pedagógicas coerentes com o contexto de vida dos alunos. Particularmente, o ensino de Língua Portuguesa deve ser considerado *como uma fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica das experiências humanas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social*" (MEC, 1999; p. 142).

Pensando na nova proposta para o Ensino Médio, o presente estudo parece contribuir para uma reflexão acerca das práticas pedagógicas, particularmente no ensino da Língua Portuguesa, que visam à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos através das práticas sociais emergentes na sociedade tecnológica.

Nesse sentido, são necessários novos estudos para que a concepção de letramento seja aprimorada e novos caminhos trilhados na busca de compreender melhor os níveis de letramento, a partir das práticas cotidianas de leitura e de escrita e as implicações dessas práticas para o exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, J. How parent's perceptions of literacy acquisition relate to their children's emerging literacy knowledge. **Reading horizons**. v.5, n.3, p.209-228. 1995.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta - Persona. 1978.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Massachussets: Blackwell. Cambridge. 1994a.

_____ Preface: literacy events and literacy practices. In M. Hamilton; D. Barton; R. Ivanic (Org.) **Worlds of literacy**. Toronto: Multilingual Matters Ltda. 1994b. p. XII-X.

BENEVIDES, M.V. Cidadania e justiça. **Série Idéias**. v.21, p.7-15. 1994.

BLOOM, W. Partnership with parents in reading. **Internacional review os children's literature and librarianship**. v.3, n.1, p.43-46. 1988.

BORDINI, M.G.; AGUIAR, V.T. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1993.

BRASLAVSKY, B. **Escola e alfabetização**. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo. 1993.

BUENO, M.S.S. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papyrus. 2000.

BUZATO, M.E.K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino da língua estrangeira: contribuições para a formação de professores**. 2001. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

CÁDIMA, F.R. O cinema, o público, a televisão: para uma ontologia da série televisiva e do telefilme. **Revista de comunicação e linguagem**. n.23: p.165-179. 1996.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione. 1989.

CAGLIARI, G.M. **Produção de textos na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. 1991. Trabalho não publicado.

CAIRNEY, S.A.S.; MUNSIE, L. **Beyond tokenism: parents as partners in literacy**. Victoria: Ev. Beissbarth. 1992.

CALIL, E. O discurso e o sócio-histórico na noção de letramento. **Temas em Psicologia**. v.2, p.89-96. 1994.

_____. Letramento: uma questão de linguagem ou de interação? **Leitura**. v.17, p.49-61. 1996.

CAMARGO, M.R.R.M. **Cartas e escrita**. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

CARMO, S.I.S. O direito à informação e o exercício da cidadania. In L.M. Stein **Cidadania e educação: leituras em direitos humanos**. Araraquara. Universidade Estadual de São Paulo. 1999. p.21-34.

CARNEIRO, M.A.L. **O papel do professor na construção da prática social da leitura**. 1997. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

CASTANHEIRA, M.L. Da escrita no cotidiano à escrita escolar. **Leitura: teoria e prática**. v.11, n. 20, p.34-45.1992.

CLARK, M.M. Literacy at home and at school: insights from a study of young fluent readers. In H. Goelman; A. Oberg; F. Smith (Org.) **Awakening to literacy**. Portsmouth; N.H.: Heinemann Educational Books Oxford. 1984. p.123-130.

COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In J. Cook-Gumperz (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991. p.242-258.

COOK-GUMPERS, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In J. Cook-Gumperz (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991. p.27-57.

CORREA, M.L.G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Língua Portuguesa. In I. Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.135-166.

CORREIA, L.G. Alfabetização, família e condição social no Porto de finais do século XIX. **Leitura: teoria e prática**. n.29, p.37-57. 1997.

DALLA ZEN, M.I.H. **Histórias de leitura na vida e na escola: uma abordagem lingüística, pedagógica e social**. Porto Alegre: Mediação.1997.

DANEY, S. Como todos os velhos casais, cinema e televisão acabaram por ficar parecidos. **Revista de comunicação e linguagem**. v.23, p.223-231. 1996.

DE CASTELL, S.; LUKE, A.; MCLENNAN, D. On defining literacy. In S. De Castell; A Luke; K. Egan (Org.) **Literacy, society and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.

DELGADO-GAITON, C. **Literacy for empowerment the role of parents in children's education**. USA: The Falmer Press. 1990.

DI NUCCI, E.P. **Participação de pais na alfabetização dos filhos em pré-escola: estudo de representações**. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas.

_____ Alfabetizar letrando ... um desafio para o professor! In S.A.S. Leite (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi – Arte Escrita. 2001. p.47-74.

ESTRELA, M.T.; VILLAS-BOAS, M.A. A relação pais e escola: reflexões sobre uma experiência. **Ler Educação**. n.11/12, p.195-210. 1993.

FERREIRA, N.T. **Cidadania: uma questão para a cidadania**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1993.

FRANCHI, E. **E as crianças eram difíceis ... a redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Edart. 1980.

GARRETÓN, M.A. Cidadania, integração nacional e educação: ideologia e consenso na América Latina. In L. Albala-Bertrand (Org.) **Cidadania e educação: rumo a uma prática significativa**. Campinas: Papirus. 1999. p.87-102.

GOODMAN, Y. The development of initial literacy. In H. Goelman; A. Oberg; F. Smith (Org.) **Awakening to literacy**. Portsmouth; N.H.: Heinemann Educational Books Oxford. 1984. p.102-110.

GOODY, J. **The interface between the written and the oral**. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.

GRAFF, H. **Literacy and social development in the west: a reader**. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

_____ **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

GROTTA, E.C.B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

_____ **Formação do leitor: importância da mediação do professor**. In S.A.S. Leite (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi – Arte Escrita. 2001. p.129-154.

HEATH, S.B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. USA: Cambridge University Press. 1986.

JUNG, N.M. **Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngue**. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A.B.Kleiman (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995. p.15-64.

_____ Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo (Org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1998.

KOCK, I.V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto. 1998.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática. 1994.

LANGER, E.R. Leitura: construção de sentido. **Língua e literatura**. v.20, p.103-111. 1993.

LARocca, P. **Conhecimento psicológico e séries iniciais: diretrizes para a formação de professores**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

LEICHTER, H.J. Families as environments for literacy. In H. Goelman; A. Oberg; F. Smith (Org.) **Awakining to literacy**. Portsmouth; N.H.: Heinemann Educational Books Oxford. 1984. p.39-51.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a Ciências Humanas**. São Paulo: Harbra – Harper e Row do Brasil. 1985.

LIMA, V.A. **Comunicação e cultura: as idéias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

LUSTOSA, E. **O texto da notícia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1996.

MCKEON, D. Language, culture and schooling. In F. Genesse (Org.) **Educating second language children: the whole child, the whole curriculum, the whole community**. Cambridge: Cambridge University Press. 1994. p.15-32.

MARCUSCHI, L.A. Oralidade e escrita. In **Conferência apresentada no II Colóquio Franco- Brasileiro sobre linguagem e educação**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal. 1995.

_____ Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In I. Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.23-50.

MARQUES, R. Colaboração escola-família: um conceito para melhorar a educação. **Ler educação**. v.8, p.13-20. 1992.

MATENCIO, M.L.M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1994.

MATOS, H.A.V. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. In S.A.S. Leite (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi – Arte Escrita. 2001. p.155-183.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In R. Rojo (1998) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1998. p.87-120.

MEC - Ministério da Educação. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação. 1997.

MEC - Ministério da Educação. **PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais- Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação. 1999.

MELLO, G.N. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 1998.

MORROW, L.M.; TRACEY, D.H.; MAXWELL, C.M. **A survey of family literacy in USA**. United States: IRA. 1995.

NOBREGA, M.J.M. A reescrita e os caminhos da construção do sujeito. **Série Idéias**. n.28, p. 77-108. 1997.

NOGUEIRA, M.A. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. **Educação e realidade**. v.20, n.1, p. 9-25.1995.

OLIVEIRA, C. **O alfabetizador e a leitura: análise de uma experiência de formação em serviço**. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas: Campinas.

OLIVEIRA, J.B.A. Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil? **Revista Ensaio – avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro. v.8, n.29, p.459-495. 2000.

OLIVEIRA, M.K. Letramento, cultura e modalidades do pensamento. In A.B.Kleiman (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995. p.147-160.

PEREIRA, I.A **A oralidade letrada de lideranças não-escolarizadas**. 1997. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

PEREIRA, T.N.C.; ALBUQUERQUE, L.N.M. Convivendo com os usos da escrita antes da escola. **Série documental - MEC: relatos de pesquisa**. v.20, n.1, p.4-25. 1994.

PILETTI, N. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização**. São Paulo: EPU. 1988.

PIMENTA, S.G.; GONÇALVES, C.L. **Reverendo o ensino de 2º grau propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez. 1992.

RELVAS, A.P. Textos e contextos educativos. **Ler educação**. n.17/18, p.115-128. 1995.

RIBEIRO, V.M.M. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas: Papyrus. Ação Educativa. 1999.

_____ A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In V.M.Ribeiro (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.45-64.

ROCKHILL, K. Gender, language and the politics of literacy. In B. Street (Org.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993. p.156-175.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In I. Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.51-74.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes. 1978.

SANTOS, I.R. Alfabetização de adultos: a construção da consciência política. In A.C. Maximo (Org.) **Busca e movimento: linguagem, educação do educador e outros escritos**. Rondonópolis - Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso. Ano III. nº 03. 1999. p.21-34.

SANZ, L.A. A transdisciplinaridade pervertida: uma crônica sobre as relações entre a educação e os meios de comunicação. In V.M.Ribeiro (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.75-80.

SAVIANI, D. Educação, cidadania e transição democrática. In M.L.M. Crove (Org.) **A cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense. 1986. p.73-84.

_____ **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados. 1996.

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

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para Ciências do comportamento**. São Paulo: McGraw Hill do Brasil. 1971.

SIGNORINI, I. "A letra dá vida mas também pode matá": os sem leitura diante da escrita. **Leitura: teoria e prática**. n.24, p.20-27. 1994.

_____ Construindo com a escrita "outras cenas de fala". In I. Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.97-134.

SILVA, E.T. **De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática. 1991.

SILVA, D.E.G. A oralidade da linguagem frente à cultura escrita. **Revista da ANAPOLL - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**. São Paulo: Humanistas. FFLCH / Universidade de São Paulo. 1995. p.23-39.

SIMONS, H.D.; MURPHY, S. Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura. In J. Cook-Gumperz (Org.) **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991. p.219-241.

SMITH, F. The creative achievement of literacy. In H. Goelman; A. Oberg; F. Smith (Org.) **Awakening to literacy**. Portsmouth; N.H.: Heinemann Educational Books Oxford. 1984. p.143-153.

_____ **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

SOARES, L.J.G. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In V.M.Ribeiro (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.201-224.

SOARES, M.B. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. **Revista brasileira de educação.** n.8, p.3-11. 1995.

_____ Letramento e alfabetismo. **Presença pedagógica.** v.10, n.2, p.83-90. 1996.

_____ **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

STREET, B.V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

TASSONI, E.C.M. A afetividade e o processo da apropriação da linguagem escrita. In S.A.S. Leite (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas.** Campinas: Komedi – Arte Escrita. 2001. p.223-260.

TERZI, S.B. O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural. **Trabalhos de Lingüística Aplicada.** n.23, p.107-120. 1994.

_____ A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In A.B.Kleiman (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras. 1995a. p.91-118.

_____ **A construção da leitura**. Campinas: Pontes. 1995b.

_____ Para que ensinar a ler jornal se não há jornal na comunidade?: o letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não escolarizados. In V.M.Ribeiro (Org.) **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.153-176.

TFOUNI, L.V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes. 1988.

_____ **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.

_____ A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In I. Signorini (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 2001. p.77-95.

VAN PEER, W. Oral reading practice: an institutional constraint on the development of functional literacy. In E.Z. Sonino (Org.) **Literacy in school and society: multidisciplinary perspectives**. London – New York: Plenum Press. 1989. p.221-234.

VIANNA, F.L.P. O papel da família na aprendizagem formal e informal. In L.S. Almeida e I.S. Ribeiro (Org.) **Família e desenvolvimento**. Portalegre: Apport. 1994. p.74-81.

WHITERMAN, V. Ler ou não ler, eis a questão! **Revista Veja - edição especial Jovens**. Cultura. n.38, p.52-53. 2001.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Idade: _____ anos

Sexo: ☐ F ☐ M

Estado civil: ☐ casado ☐ solteiro ☐ separado

Você trabalha? ☐ sim ☐ não

Qual sua ocupação? _____

Assinale com um “X” as situações de leitura que fazem parte do seu cotidiano, de acordo com os critérios:

A - leio sempre, por curiosidade, tenho o hábito de ler

B - leio eventualmente, quando é necessário ler

C - não leio

- | | | | |
|--------------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ♦ Você lê contas do lar ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê lista telefônica? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê receitas culinárias? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê manuais? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê textos religiosos? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |

- | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ♦ Você lê cartaz de propaganda ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê sinais de trânsito ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê bula de remédio ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê receitas médicas ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê telegramas ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê bilhetes ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê cartas ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê anúncios ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê formulários ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê embalagens ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê correspondências ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê letreiro de ônibus ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Você lê anotações em agenda ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C |
| ♦ Outros. Quais: _____ | ☐ A | ☐ B | ☐ C |

**Assinale com um "X" as situações de leitura que fazem parte do seu cotidiano.
Pode marcar mais de 1 (uma) alternativa.**

1) Você lê jornal? ☐ sim ☐ não

Se "sim", quais seções do jornal você lê?

- | | | |
|---|--|---|
| ☐ noticiário local | ☐ noticiário nacional | ☐ noticiário internacional |
| ☐ artes e espetáculos | ☐ economia | ☐ quadrinhos |
| ☐ horóscopo | ☐ classificados | ☐ esportes |
| ☐ outros. Quais: _____ | | |

Qual a frequência de leitura?

- ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ mensal ☐ eventual
-

2) Você lê revistas? ☐ sim ☐ não

Se "sim", qual (ais) o (s) tipo (s) de revista você lê?

☐ de informação (Veja, Istoé, Época)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ especializada (culinária, saúde)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ feminina (Claudia, Criativa)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ erótica (Playboy, Sexy)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ humor (Bundas, Mad)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ de esporte (Placar, Lance)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ científica (Exame, Superinteressante)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ gibis (Turma da Mônica, Disney)

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

☐ outros. Quais: _____

Com que frequência? ☐ diária ☐ semanal ☐ quinzenal ☐ eventual

3) Você lê livros? ☐ sim ☐ não

Se sim, que tipo de livro você lê? Assinale com um "X" de acordo com os critérios:

A - leio constantemente, por prazer, tenho o hábito de ler

B - leio esporadicamente, quando tenho vontade de ler

C - leio por obrigação, quando sou cobrado

☐ best-seller (muito vendidos)

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ romance de bancas de jornal

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ livro de ficção científica

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ romance policial

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ literatura

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ livro de poesia

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ livro de auto-ajuda

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ livros didáticos

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ livros técnicos

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ biografias

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

☐ outros. Quais: _____

Com que frequência? ☐ A ☐ B ☐ C

Assinale com um "X" as situações de escrita que fazem parte do seu cotidiano, de acordo com os critérios:

A - escrevo sempre, por curiosidade, tenho o hábito de escrever

B - escrevo eventualmente, quando é necessário escrever

C - escrevo por obrigação, quando sou cobrado

D - não escrevo

- | | | | | |
|--|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ♦ Você escreve diário ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve instruções ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve receitas culinárias ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você preenche cheques ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você preenche guia de depósito bancário ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você preenche formulários ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você preenche relatórios ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve ofícios ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você faz anotações em agenda ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve lista de compras ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve textos técnicos ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve poemas/poesias ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve telegramas ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve cartas ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Você escreve bilhetes ? | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |
| ♦ Outros. Quais: _____ | ☐ A | ☐ B | ☐ C | ☐ D |

ANEXO II

ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL

Nome: _____

Data: _____

Nível de escolaridade: Pai: _____

Mãe: _____

Profissão: Pai: _____

Mãe: _____

♦ LEITURA

1. Gostar de ler
2. Hábito de leitura. Situações de leitura do cotidiano. Por que?
3. Função da leitura
4. Leitura ajuda na escrita? Por que?
5. E no raciocínio? Por que?
6. Quando lê e não entende um texto ou um aviso, o que faz?

♦ JORNAL

1. Acesso ao jornal
2. Jornal é um meio importante de leitura? Por que?
3. Lê algumas partes? E por que não as demais?
4. O que chama a atenção nestas partes? (palavras diferentes, estrutura do texto, idéia principal, relação com sua vida ...)?
5. Uso das informações lidas

♦ REVISTA

1. Acesso às revistas

2. Revistas é um meio importante de leitura? Por que?
3. Por que lê alguns tipos? E por que não as demais?
4. Lê a revista toda ou algumas partes? Por que?
5. O que chama a atenção (palavras diferentes, estrutura do texto, relação com sua vida ...)?
6. Uso das informações lidas

♦ **LIVRO**

1. Acesso aos livros
2. Livros é um meio importante de leitura? Por que?
3. Por que lê alguns tipos? E por que não os demais?
4. Situações de leitura de livros
5. Lê o livro todo? Por que?
6. O que chama a atenção (palavras diferentes, personagens, relação com sua vida ...)?
7. Uso das informações lidas

♦ **ESCRITA**

1. Gostar de escrever
2. Hábito de escrever. O que? Situações de escrita do cotidiano. Por que?
3. Função da escrita
4. Escrita ajuda na leitura? Por que?
5. Tipo de texto que prefere escrever (redação, poesia, técnico, carta...). Por que?
6. Para quem costuma escrever?
7. Conteúdo da escrita
8. Quando não consegue escrever um texto, o que faz?

♦ **LETRAMENTO ESCOLAR**

1. Situações de leitura na escola
2. Situações de leitura em sala de aula
3. Por que lê?
4. Nas disciplinas, que tipos de leitura (apostila, textos, livros, jornais, ...)?
5. Situações de escrita na escola
6. Situações de escrita em sala de aula
7. Por que escreve? Para quem?
8. Nas disciplinas, que tipos de texto escrito (trabalhos, anotações em sala, ...)?

ANEXO III

ROTEIRO DA ENTREVISTA COMPLEMENTAR

Nome: _____
Data: _____

♥ LEITURA

1. Pessoas que convive e que tenham o hábito de leitura. O que lêem? Quando costumam ler (período do dia)?
2. Ajuda da leitura na fala. Por que?
3. Contar sobre história de leitura (primeiros contatos).
4. Costume de ler nas “horas vagas”. Por que?
5. Vai à biblioteca? Frequência. O que busca?

♦ ESCRITA

1. Pessoas que convive e que tenham o hábito de escrever. O que escrevem? Quando costumam escrever?
2. Contar sobre história de escrita (primeiros contatos).
3. Costume de escrever nas “horas vagas”. Por que?

♦ MEIOS DE COMUNICAÇÃO

1. Considera mensagem passada oralmente diferente da passada por escrito? Por que?
2. Considera a internet importante meio de leitura? E de escrita? Por que?
3. Acesso à Internet. O que busca?

4. Costuma ouvir músicas? Que tipo (nacional ou estrangeira)? O que chama a atenção (letra, melodia, título)? Contribuição para a leitura e escrita.
5. Costuma ouvir rádio? O que ouve (músicas, piadas, notícias)? Contribuição para a leitura e escrita.
6. Considera a notícia do jornal diferente da TV? Por que?
7. Frequenta cinema, teatro? Contribuição para a leitura e escrita.
8. Preferência por filme dublado ou legendado. Por que?
9. Assiste TV? Com que frequência?
10. Assistir TV contribui para a leitura e a escrita? Por que?
11. O que você assiste na TV (jornal, desenhos, novelas, clips, filmes, ...)?