

LETRAMENTOS E PRÁTICAS LETRADAS
Impactos na formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira
– E/LE

Raimundo Nonato Moura Furtado (Mestre em Linguística/IFCE)
Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (Doutora em Linguística/UFC)

1 Considerações Iniciais

Este trabalho, recorte de nossa pesquisa de Mestrado¹, parte do princípio que as práticas letradas são sócio e historicamente situadas e que a cada dia as pessoas leem mais e de formas cada vez mais especializadas. Isso porque há muitas formas de participação social que permitem o contato com práticas letradas específicas.

Essas práticas estão vinculadas tanto a contextos formais de aprendizado como a diversas práticas informais ou que não estão institucionalizadas. Podemos tomar como exemplo a família e, a partir desse ponto, compreender que as práticas de letramento em uma família de classe média alta e uma família de origem popular potencialmente serão bem heterogêneas. Embora, seja importante ressaltar que a inclusão e/ou exclusão em práticas específicas não tem a questão financeira como único fator determinante. De igual modo, podemos comparar as pessoas que tem uma ampla participação em atividades sociais com alguém que tem uma participação social mais tímida. Ou ainda, o contato profissional de uma pessoa com uma atividade que lhe exija a produção e leitura diária de gêneros específicos e outra que não tenha o contato com diferentes gêneros como fator inerente à sua atividade laboral. Em todos esses casos, emergem práticas heterogêneas de letramento vinculadas a essas agências das quais essas pessoas participem.

Dessa forma, nos interessou lançar um olhar sobre um contexto específico e tentar compreender as questões relacionadas aos letramentos e às práticas letradas. Pois, o objetivo principal desse trabalho é analisar que práticas letradas (dominantes e vernaculares) um grupo de professores em formação, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, tiveram contato ao longo de suas vidas e as possíveis implicações desse fenômeno para a aquisição dos múltiplos letramentos com ênfase no digital e no crítico.

Dessa maneira, emerge a discussão sobre a inserção desses participantes no universo das práticas letradas (dominantes e vernaculares), o diagnóstico de suas práticas letradas desde a educação infantil aos dias atuais e os impactos dessas na sua formação docente. Nesse sentido, esse trabalho descreve e analisa detalhadamente as principais práticas letradas marcantes dos participantes dessa pesquisa em três momentos: infância, adolescência e momento atual de sua formação. Isso é feito através da análise de autodeclarações dos participantes em questionários.

Tendo em vista as questões expostas, consideramos de fundamental importância a reflexão sobre os fenômenos relacionados aos letramentos, às práticas letradas e sua relação com a formação de futuros professores, nesse caso, de Espanhol como Língua Estrangeira – E/LE. Neste sentido, aprofundaremos nossa reflexão sobre a formação

¹ “Letramentos e práticas letradas: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de Educação a Distância no interior do Ceará”, Dissertação de Mestrado defendida em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC sob orientação da Profa. Dra. Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista.

desse profissional e como ele pode se apropriar de práticas de letramento para melhor conhecer seu percurso formativo e para melhorar seu aprendizado. Na próxima seção, analisaremos a evolução do termo letramento compreendendo suas diferentes concepções e usos e também as ampliações que o termo ganha a partir dos Novos Estudos do Letramento.

2 Letramentos: Novas Concepções

Nesta seção, apresentamos o significado do termo letramento, sua etimologia, a comparação desses significados com os atuais. Além de examinarmos em que consiste a diferença entre alfabetização e letramento.

Apesar das contribuições de muitos teóricos, o termo letramento ainda suscita dúvidas (KLEIMAN, 2005). Então, nesse ponto vamos discutir esse conceito e seu desdobramento investigando, também, o motivo da recorrente confusão entre os termos alfabetização e letramento.

O termo letramento pode ser considerado um termo relativamente novo em nosso país. Isso porque não é difícil rastrear as primeiras ocorrências do termo em nossa língua. Pois, o surgimento do termo letramento remonta à década de 1980. Para melhor compreensão desse percurso histórico do termo letramento em trabalhos no Brasil, recorreremos ao trabalho de Soares (2002), no qual a autora assinala que:

uma das primeiras ocorrências (*do termo letramento*) está no livro de Mary Kato, de 1986 ('No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística') (...) dois anos mais tarde surge, em 1988 ('Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso') de Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento (...). Desde então a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: 'Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (SOARES, 2002, p.15)

Desde então, são inúmeras pesquisas envolvendo o termo letramento. Assim, inúmeros pesquisadores têm direcionado suas pesquisas incluindo o termo letramento. Esses estudos vêm sendo desenvolvidos em diferentes concepções, mas sendo que a maioria delas está diretamente imbricada superando a dicotomia: alfabetização versus letramento, ainda furto de muitos equívocos entre os educadores.

Soares (2002) ainda sugere que o surgimento dessa palavra acontece porque emergem novos fatos e novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Embora a palavra letramento ainda cause estranheza a muitos, outras do mesmo campo semântico sempre nos foram familiares: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, alfabetizado, e, mesmo, letrado e iletrado.

Dessa forma, quando nos referimos ao termo letramento estamos remontando a uma palavra que se torna conhecida na década de 80 (*'literacy'*, em inglês), que vem do latim *littera* (letra), com o sufixo – *cy* (condição, qualidade) e que é utilizada para designar as práticas sociais de leitura e de escrita diferentes daquelas práticas de ler e escrever resultantes do processo de aprendizagem do sistema da escrita (a alfabetização). Nesse sentido, podemos entender *literacy* como estado ou condição que assume aquele que sabe ler e escrever. É justamente a esse estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita que chamamos letramento.

Cassany (2005) destaca que outros idiomas também apresentam variações do termo letramento em alemão se alterna a utilização do *literacy* com *alphabetisierung* em francês, *lettrisme* y *litteracit  *. Além disso, se usa o adjetivo “letrado” para se referir a um indivíduo ou a uma comunidade (letradas) e para op  -lo a alfabetizado/a (com o valor, no último caso, de que haveria adquirido o código gráfico, o alfabeto, mas as práticas, os hábitos e os valores derivados do mesmo).

Em suas pesquisas, Coentro (2008) resgata que desde a década de 60, a UNESCO, a partir de estudo intitulado *World Illiteracy at mid-century*, já defendia que o conceito de letramento era muito flexível, impossibilitando distin  o entre letrados e iletrados. No ano seguinte, a própria UNESCO definiu pessoas letradas como sendo aquelas capazes de ler e escrever com compreensão uma frase simples e curta sobre sua vida cotidiana e pessoas iletradas como aquelas que não conseguem nem ler nem escrever frases assim.

Letramento foi mais tarde definido como um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita de maneira complexa, culturalmente determinada e heterog  nea, ocorrendo em contextos específicos, com objetivos específicos (HEATH, 1986; BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995).

Barton (1994) destaca que com o crescente interesse pelos estudos do letramento, tal palavra tem se tornado poliss  mica uma vez que ela vem sendo aplicada, em diversas áreas do conhecimento, para designar diferentes aspectos que estão envolvidos nas práticas da leitura e da escrita, sendo muito comuns o uso metafórico de expressões como: ‘letramento digital’, ‘letramento visual’, ‘letramento político’ e, assim por diante. Assim, a chave para novas visões do letramento, na opinião desse autor, estaria em situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais.

As pesquisas realizadas a partir dos Novos Estudos do Letramento – NEL (*New Literacy Studies*) nos apresentam um conceito diferente de letramento. Esse estaria relacionado com um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas    investiga  o sobre a natureza da cultura, do poder, das rela  es institucionais e das ideologias da comunica  o no mundo contemporâneo (STREET, 1993), considerando as características ideológicas das diferentes práticas de letramento presentes na sociedade.

Assim, a partir de outros olhares dos NEL, podemos dizer que letramento pressupõe o domínio das habilidades de escrita e leitura para uma participa  o efetiva nas práticas sociais – trabalho, escola, religião, por exemplo. E a compreensão dessa nomenclatura é importante porque:

(...) na língua, sempre aparecem palavras novas quando fen  menos novos ocorrem, quando uma nova ideia, um novo fato, um objeto surge, são inventados,    necessário ter um nome para aquilo... Para as coisas existirem, precisamos nome  -las, por exemplo, denominamos “internauta a pessoa que ‘navega’ pela internet (...)”. (SOARES, 2002, p. 34)

A partir dessas questões, sociólogos, antropólogos, linguistas e historiadores observaram que era necessário separar os estudos sobre o letramento dos estudos sobre a alfabetiza  o. Dessa forma, a alfabetiza  o    vista como um processo solitário de aprendizagem, com fim em si mesmo desvinculado de fatos sócio, históricos e culturais.

Assim, a hipótese principal para o estudo sobre o letramento foi verificar

(...) o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o séc. XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, as mudanças socioecon  micas das grandes massas

que se incorporaram à força de trabalho, a emergência da escola e o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder. (KLEIMAN, 1995, p. 16)

Em síntese, nesta seção objetivamos elucidar várias questões concernentes aos letramentos. Considerando desde a etimologia do termo, bem como a relação deste com outros com os quais já estamos bem mais familiarizados. De igual modo, apresentamos as diferentes perspectivas que surgiram com os Novos Estudos do Letramento. No próximo ponto desse trabalho, definiremos dois conceitos fundamentais para o melhor entendimento de nossa proposta: eventos de letramento e práticas letradas.

3 Eventos e Práticas de Letramento

Esta seção soma-se à anterior na perspectiva de trabalhar alguns conceitos fundamentais para os que lançam seus olhares investigativos sobre determinados fenômenos na perspectiva dos estudos respaldados nas questões de letramento. Nesse caso, trataremos especificamente dos eventos e práticas letradas. É necessário descrever a especificidade de ‘letramentos’ em contextos e tempos específicos, os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento são extremamente didáticos e basilares para essa nossa compreensão.

A antropóloga Americana Shirley B. Heath (1982, 1983) foi quem primeiro utilizou o conceito de evento de letramento em pesquisas. Ela desenvolveu um projeto onde introduziu, como unidade de análise, o evento de letramento. Heath (1982, p. 93) assim o define: “Um evento de letramento é qualquer situação em que um portador qualquer de escrita é parte integrante da natureza das interações entre os participantes”.

Essa noção de evento de letramento tem um papel importantíssimo na nossa sociedade porque permite a percepção de que o letramento está imbricado em nossas atividades cotidianas. Ele se apresenta em interações diretas que são plurais e se concretizam em situações como as seguintes: uma discussão em mesa de bar sobre qual candidato se saiu melhor no debate político da noite anterior, uma conversa realizada por crianças sobre os avanços nas fases de um jogo de vídeo game e a diferença entre os níveis, a leitura de um conto de fadas para uma criança antes de ela dormir, dentre outros. Mas, também esses eventos se apresentam em situações indiretas ou a distância: a participação nas discussões de um fórum em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, o envio de uma mensagem para o tutor solicitando uma explicação sobre um exercício não compreendido, as participações em um *chat* educativo, o fato de postar uma atividade em um portfólio e aguardar a nota, dentre outros.

Heath (1982, 1983) ainda sugere que eventos de letramento têm regras de interação social que regulam o tipo e a quantidade de conversa (fala) sobre o que está escrito, e definem modos onde a linguagem oral define, nega, auxilia, ou coloca de lado o material escrito. Eventos de letramento são, então, governados por regras, e suas situações diferentes de ocorrência determinam suas regras internas para a fala, a partir da interpretação e interação em torno do texto escrito.

Barton (1993, p. 7) afirma que “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento”. Assim, enquanto os ‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular, conforme apontam Pahl e Rowsell (2005, p. 9),

um ‘evento de letramento’ é facilmente identificável em sala de aula. Quando os estudantes escrevem e leem, eles estão engajados em um conjunto de *eventos de letramento*. Esses eventos são geralmente regulares e relacionados a *práticas sociais de leitura e escrita*. Um estudante lerá um livro (evento de letramento) como parte integrante ‘da prática de leitura de livro na sala de aula’ (prática de letramento).

É importante destacar que Street (2001, p.11) observa que “o conceito de ‘evento de letramento’ dissociado do conceito de ‘prática de letramento’ não ultrapassa o nível da descrição.” Isso indica que o conceito de ‘evento de letramento’ considerado de forma isolada, não permite revelar como são construídos, em determinado ‘evento de letramento’, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das conversações e concepções de natureza cultural e social que as perpassam.

Nos objetivos desse trabalho, investigamos que práticas letradas (dominantes e vernaculares) os professores em formação tiveram contato e as possíveis implicações disso para a aquisição dos letramentos visto que esses demandam do participante, aprendiz de E/LE, formas diferentes de leitura e de abordagem do texto. No entanto, faz-se necessário explicar os termos (dominantes e vernaculares) para melhor compreensão de nossa proposta.

Para isso, recorremos a Hamilton (2002, p. 8) que sinaliza para o fato de que muitos dos letramentos, que são influentes e valorizados na vida cotidiana das pessoas e que têm ampla circulação, são também ignorados e desvalorizados pelas instituições educacionais e não contam como letramento validado socialmente, ou melhor, institucionalizado. É importante destacar que nessa pesquisa busca-se identificar, além das práticas dominantes as vernaculares, pois entendemos que estas sejam de fundamental relevância no processo formativo dos participantes investigados por nosso trabalho. De acordo com essa perspectiva, Hamilton (2002, p. 4) categoriza os letramentos dominantes como “institucionalizados” e os distingue dos letramentos locais “vernaculares” (ou autogerados).

É importante destacar, que a autora não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Os primeiros são, assim, classificados por sua associação a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. São caracterizados como “parte dos discursos especializados incluídos em comunidades de práticas, padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, ao invés de pelos propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos e de suas comunidades”. (HAMILTON, 2002, p. 4)

No caso dos “vernaculares”, não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Assim sendo, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas de resistência ou táticas, no sentido de Certeau (1994). Pontuamos que a compreensão das definições (vernaculares e dominantes) é fundamental para compreender a postura metodológica adotada por essa pesquisa, no que tange à classificação das práticas letradas dos futuros professores de espanhol.

Na próxima seção, apresentaremos algumas classificações de letramento mostrando como essas práticas de letramento se concretizam dentro de comunidades específicas, nas quais se exige o uso de novas práticas sociais de leitura e escrita que demandam dos participantes novas formas de letramento.

4 Contextualizando Nossa Pesquisa

Nesta seção, apresentaremos a construção dos dados de nossa pesquisa. Inicialmente, é necessário descrever o contexto de desenvolvimento desse trabalho, as condições de obtenção dos nossos resultados. Nossos participantes compõem um grupo de 13 (treze) estudantes da Disciplina “III B- Língua Espanhola: compreensão e produção escrita” do V (quinto) semestre do curso de Letras Espanhol semipresencial do polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC em Quixeramobim-CE.

Nossos dados são oriundos de 02 (dois) questionários aplicados com os participantes. O primeiro questionário com perguntas objetivas e o segundo com a predominância de questões subjetivas. Ambos tiveram como objetivo *analisar* que práticas letradas (dominantes e vernaculares) um grupo de professores em formação, aprendizes de Espanhol como Língua Estrangeira - E/LE, tiveram contato ao longo de suas vidas e as possíveis implicações desse fenômeno para a aquisição dos múltiplos letramentos com ênfase no digital e no crítico.

É importante destacar que este trabalho é apenas um recorte e por isso não trabalhamos com todos os dados gerados a partir dos questionários nesse trabalho.

O ponto de intersecção dos objetivos dessa pesquisa se dá justamente na relação que estabelecemos do percurso que os participantes fazem ao decorrer de sua formação, esses dados foram obtidos a partir da análise e interpretação dos questionários com o momento atual de sua formação.

Destacamos, assim, que a pesquisa, por envolver seres humanos ainda que com a aplicação de questionários teve que ser cadastrada junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP e submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará - UFC. Nosso trabalho foi devidamente aprovado e seguiu os trâmites que descreveremos detalhadamente nos pontos a seguir.

Como tivemos 13 (treze) participantes, para cada um deles atribuímos a letra “P” maiúscula e para diferenciá-los acrescentamos números subscritos, de tal forma que a codificação dos participantes ficou assim disposta: (P₁, P₂, P₃, P₄, P₅, P₆, P₇, P₈, P₉, P₁₀, P₁₁, P₁₂ e P₁₃). Esse procedimento foi empregado a fim de preservar a imagem dos nossos participantes assegurada por nós junto a estes e ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP.

Na próxima seção, apresentaremos e analisaremos alguns dados. Estes foram criados com base na análise de um dos questionários aplicados. Descrevemos minuciosamente o trajeto de leitor dos nossos participantes e sua inserção ou exclusão em práticas letradas específicas em três momentos. Para a construção desse percurso, primeiro abordamos a infância com suas práticas letradas marcantes, seguida da adolescência e do momento atual de sua formação.

5 Práticas Letradas Marcantes Na Infância

Os dados desta seção nos permitem analisar as experiências marcantes de leitura dos participantes durante a infância a partir de suas próprias declarações. Do total de nossa amostra, que é composta por 13 estudantes de Letras Espanhol, 11 participantes

(1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) afirmaram que tiveram experiências marcantes de leitura durante a infância, o que corresponde a 84,6% da amostra. Embora contemple uma fase, a educação infantil, onde o contato com a leitura realizada por terceiros está muito presente, a figura do professor aparece timidamente na citação das experiências marcantes. Isso não significa dizer que as experiências descritas pelos participantes não sejam importantes: (P₁ “Nossa professora nos reunia em um círculo e nos contava histórias, fazíamos desenhos, cantávamos à nossa maneira a história, encenávamos, era a aula mais aguardada. Detalhe [Escola Particular]”) e (P₄ “A professora incentivava a leitura em sala de aula, produzíamos livros em sala, e diante dos textos de literatura infantil fazíamos peças de teatro em sala de aula.”) No caso da citação feita pelo participante P₁, o que chama a atenção é a descrição detalhada dessa aula, do segundo participante “era a aula mais aguardada”. Outro fator relevante é que o participante faz questão de pontuar que essa escola era uma escola particular. A professora citada por P₄ também incentivava a leitura de uma maneira muito peculiar e o que há em comum entre as duas citadas é o fato de ambas trabalharem com a dramatização das leituras realizadas: (P₁ “cantávamos à nossa maneira a história, encenávamos”) e (P₄ “fazíamos peças de teatro em sala de aula.”).

As atividades citadas como marcantes também envolvem a participação direta dos participantes como atores do processo: (P₉ “Aos 9 anos de idade interpretei uma velha surda em uma peça conhecida por Drama. O papel seria de quem soubesse ler para decorar as falas. Ganhei porque lia e melhor: encarnei a velhinha.”), (P₇ “Fui convidado, quando criança, para ser oradora da turma.”), além das citações dos participantes P₁ e P₄ já transcritas anteriormente e que tem relação com a dramatização das leituras.

A figura materna é destaque nas experiências marcante com leitura durante a infância. Já tivemos o destaque destas dentro da análise de incentivo dos pais à leitura durante a infância. Nesse ponto da análise, as mães são citadas das seguintes formas: (P₁₂ “Leitura realizada por minha mãe da Bíblia. Pra mim, a Bíblia sempre soou como simbólica e imagética, isso influenciou principalmente o gosto pela leitura.”) e (P₁₃ “A leitura sempre esteve presente em minha vida, foi marcante as leituras dos clássicos infantis que minha mãe lia para mim.”).

Para fins didáticos, elaboramos uma figura que sintetiza as principais práticas apresentadas nesse ponto. Ela, de certa maneira, se relaciona com as declarações apresentadas nesta seção e traz, esquematizadas, as principais práticas letradas

marcantes durante a infância descritas pelos participantes.

FIGURA 01 – Síntese das práticas letradas marcantes na infância

Como dissemos anteriormente, essa figura apresenta as principais práticas letradas marcantes durante a infância. Temos elencadas 06 (seis) principais práticas dos participantes e a maioria delas são intermediadas por outro participante. O quadro a seguir apresenta o relato das experiências marcantes durante a adolescência.

6 Práticas Letradas Marcantes na Adolescência

Nesta seção, temos as autodeclarações dos participantes sobre suas experiências marcantes de leitura durante a adolescência. De nossa amostra, 11 participantes (1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 13) afirmaram que tiveram experiência marcante de leitura durante a infância, correspondendo a 84,6% do total. A figura do professor é citada por um dos participantes (P₁ “Quando adolescente, lembro de uma professora que exigia a ficha de leitura do livro, porém ela envolvia os alunos na sala de leitura trazendo temas que os educandos gostavam relatávamos filmes, cenas de novelas, notícias, temas relevantes da cidade, do país...”). Ele, inicialmente, associa a prática da professora como negativa “exigia a ficha de leitura do livro, porém ela envolvia os alunos”, esse fator é percebido pelo termo em destaque na declaração do aluno. Pelo relato, podemos compreender que a professora fazia uma correlação das temáticas das leituras com atividades cotidianas dos alunos. Esse tipo de atividade foi descrita pelo participante como envolvente.

A instituição escola, do mesmo modo, aparece nas seguintes citações: (P₈ “Me destacava no quesito leitura na escola e por esse motivo fui oradora da turma (8^a e 3^o ano) respectivamente. Lia muito na igreja, comentando missas etc.”) e (P₁₃ “As rodas de leitura que havia no colégio em que estudava.”). É possível perceber, nesse caso, que as atividades de leitura marcantes relacionadas com a escola têm a ver com a participação efetiva do participante como protagonista de atividade mediada pela leitura. Isso é perceptível ao analisarmos o caso do P₈ e a participação deste em atividades de interação onde a leitura serviu como mediadora. Esse também é caso do P₁₃.

A influência religiosa, igualmente, aparece nas citações dos participantes como tendo relação com suas experiências marcantes: (P₉ “Aos 15 anos era catequista e comentava as missas. As pessoas que me nomeavam, diziam que eu lia e escrevia bem. E eu, obviamente, queria fazer o melhor.”) e (P₁₁ “Sempre lia a bíblia e lia muitos livros interessantes.”).

Para melhor compreensão das experiências apresentadas nesse ponto, elaboramos uma figura que sintetiza as principais práticas letradas mencionadas. A figura traz ilustradas as principais práticas marcantes durante a adolescência mencionadas pelos participantes.

FIGURA 02 – Síntese das práticas letradas marcantes na adolescência

Nessa figura, apresentamos, de forma mais compreensível, as principais práticas letradas marcantes desses participantes durante a adolescência. Ao todo, são 05 (cinco) diferentes das apresentadas na figura anterior. Nesse caso, a presença de um intermediador nas práticas letradas não é tão marcante. Na sequência analisaremos as experiências marcantes de práticas letradas no momento atual da formação desses participantes.

7 Práticas Letradas Marcantes no Momento Atual

Nesta parte do trabalho, analisaremos as experiências marcantes de leitura realizadas recentemente pelos participantes. Da nossa amostra, 09 participantes (1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12) declararam que tiveram experiências marcantes de leitura recentemente, o que corresponde a 69,2% do total. Na análise das autodeclarações destes, tivemos alguns dados relevantes. Gostaríamos de destacar, inicialmente, a influência da universidade nas leituras marcantes desses participantes, com base nos seguintes dados: (P₁ “Quando se chega a Universidade ou fase adulta a leitura se torna mais específica e aí, na maioria das vezes só lemos por obrigação. Procuro sempre ler algo que possa fortalecer o lado espiritual, manter-me informada, faço palavras cruzadas, gosto de assistir o Programa do Jô, da Leda Nagle e quando eles falam sobre algum assunto que me interessa, vou ler sobre ele.”), (P₂ “A descoberta de um novo mundo linguístico com suas curiosidades (espanhol), levando a um conhecimento ímpar.”), (P₃ “A descoberta de uma nova linguagem: Língua Espanhola.”), (P₈ “Algo que me chamou bastante atenção foi ouvir o tempo todo o professor de literatura falar de “Bentinho e Capitu”, ainda não tive a oportunidade de ler, mas ainda vou fazê-lo.”) e (P₁₀ “Há pouco tempo tive que ler (Vidas secas) para realizar um trabalho de literatura, apesar do pouco tempo que tive para ler o livro e realizar o trabalho adorei a história é maravilhosa.”). O participante P₁ destaca a especificidade das leituras inerentes à universidade e que essas, muitas vezes, são feitas por obrigação.

Os participantes P₂ e P₃ destacam a importância das novas descobertas a partir da leitura em língua espanhola, sendo que esse fato tem uma relação direta com a universidade, pois estes são atuais alunos do curso de Letras Espanhol. Temos aí marcadamente um “estado” ou “condição” de participantes que leem em língua estrangeira, o que Cassany (2006) denomina de biletamento.

Já os participantes P₈ e P₁₀, que também indiretamente apontam a universidade, relacionam suas experiências marcantes às aulas de literatura. O primeiro destaca um livro que lhe chamou a atenção ao “ouvir o tempo todo o professor de literatura falar de ‘Bentinho e Capitu’”. O participante destaca que ainda não leu o livro, mas que ficou estimulado a lê-lo. O segundo aponta que “Há pouco tempo tive que ler (Vidas secas) para realizar um trabalho de literatura”, embora tenha sido uma leitura para a realização de um trabalho na universidade, ela não entra como uma prática negativa, mas sim como uma prática letrada marcante.

Com base nas discussões das práticas letradas apresentadas nesse ponto, elaboramos a figura a seguir que sintetiza as práticas citadas pelos participantes. Dessa forma, entendemos que fica mais fácil a visualização.

FIGURA 03 – Síntese das práticas letradas marcantes recentemente

Como podemos observar na figura, as práticas letradas marcantes recentemente destacadas pelos participantes são: “Palavras cruzadas”, “Leitura em espanhol”, “Textos bíblicos”, “Textos Literário”, “Programa televisivo de entrevista”. Das práticas citadas, não há muitas referências a elas em outros momentos (infância e adolescência) analisados em nosso trabalho.

Esses fatos marcantes apresentados pelos participantes nessa seção são indispensáveis para a compreensão da influência das práticas letradas (dominantes e vernaculares) em sua formação como futuro professor de E/LE. Na próxima seção faremos uma análise estabelecendo uma relação entre as práticas letradas marcantes nos três momentos: infância, adolescência e momento atual.

8 Impactos na Formação de Professores de Espanhol

Iniciamos esta seção, na qual enfocaremos na análise comparando os três momentos da trajetória dos participantes desse trabalho. Assim, foi possível perceber, como base em nossa análise que, ao considerarmos a experiência de leitor desses participantes na infância, a figura materna é destaque nas experiências marcantes de leitura. Em muitas situações, as práticas letradas mais marcantes do participante trazem a figura da mãe em destaque. Quando cruzamos esses dados com os de outro questionário respondido pelos participantes, mas não explorado nesse trabalho, podemos perceber que há certa influência do nível de escolarização materno nas práticas letradas fomentadas aos filhos. Dados semelhantes, destacando a influência familiar na

inserção dos filhos em determinadas práticas letradas, podem ser conferidos nos trabalhos de Heath (1982, 1983).

Quando esse mesmo critério é analisado na adolescência, a figura materna já não é tão presente. Nossos dados indicam que esse fator acontece porque os participantes já tem certo grau de autonomia na escolha de suas práticas letradas ficando ausente a figura da mãe. É nesse período que práticas letradas como a de frequentar a biblioteca, a participação em encenações na escola e a recitação de textos já aparecem nos dados.

Ao analisarmos as práticas de leitura durante a fase adulta, percebemos o surgimento de agências de letramento como o trabalho, instituições religiosas e acadêmicas marcando determinadas práticas dos participantes. Também o contato dos participantes com a leitura de produção de gêneros textuais especializados (CASSANY, 2006) é bem recorrente nesse período.

As práticas letradas digitais (ESHET-ALKALAI, 2004; XAVIER, 2002; BUZATO, 2001) estão presentes na vida dos participantes. No entanto, não há menção destas na descrição de práticas relacionadas à infância e à adolescência. Essas práticas são mais marcadas somente no momento atual da formação dos participantes. Esse dado sugere que os participantes não tiveram contato com essas práticas durante a infância e a adolescência. Esse dado é respaldado pelos questionários quando alguns afirmam que não tiveram contato com práticas letradas digitais (marcadamente pelo uso do computador) antes de entrarem na universidade. As práticas de letramento digital recorrente nos nossos dados são diversas e estão, principalmente, relacionadas, às práticas vernaculares de letramento. Elas são, nessa perspectiva, práticas situadas de letramento (HAMILTON, 2002). Muitas das práticas mencionadas pelos participantes, nesse contexto, não tem nenhuma relação com as práticas dominantes. Embora essas práticas sejam bem marcadas, a frequência de contato com hipertexto não é tão alta. Quando tentamos compreender esse fenômeno pela triangulação de dados, observamos que são poucos os participantes que tem acesso à *Internet* em casa.

Todos esses fatores elencados neste ponto influenciam diretamente na formação dos participantes dessa pesquisa. Pois essas experiências, de certa maneira, colaboraram para que os participantes tivessem contato com práticas específicas de letramento.

9 Considerações Finais

Para concluir, destacamos que muitas experiências marcantes com práticas letradas aparecem ao longo da trajetória de nossos participantes. O fato de interagirem em inúmeras agências e em práticas de letramentos diferentes sugere que eles lidem de maneira crítica e ética através dessas práticas letradas o que podemos denominar de letramento crítico (CASSANY, 2006). Isso fica evidente em muitas declarações ao longo dos dados. Também é importante destacar a habilidade de letramentos multissemióticos (ROJO, 2008), pois há muitos registros de práticas letradas envolvendo as múltiplas semioses.

Igualmente importante, as declarações que aparecem ao longo dos dados mostram que essas escolhas são muito marcadas por práticas vernaculares de letramento. Pois, nesse caso, não há a figura institucional impondo ou restringindo determinadas práticas dos participantes. Nesse caso, essas práticas vernaculares, não são reguladas, controladas ou sistematizadas por instituições ou organizações sociais, mas tem sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Dessa forma, não são reconhecidas pela cultura oficial e, conseqüentemente, distantes do cotidiano educacional dos participantes.

Diante disso, oportunizar o contato com diferentes práticas de letramento é uma tarefa imperativa às instituições educacionais. De igual modo, a valorização das

diversas práticas letradas dos estudantes é fundamental no processo educativo. A escola, a universidade ou qualquer outra instituição educativa não deve desprezar as práticas vernaculares de letramento. A amostra dessa pesquisa sugere que há um distanciamento entre as práticas educacionais de letramento e as do cotidiano dos estudantes.

Portanto, torna-se necessário que as instituições educacionais, principalmente a universidade, levem em consideração todo o percurso formativo dos educandos, inclusive, se possível, que tenham acesso ao relato de sua inclusão ou exclusão em determinadas práticas letradas, para que possa melhor desempenhar suas atividades de ensino. Em síntese, formar uma sociedade letrada implica em oferecer oportunidade para que os cidadãos das diferentes classes sociais possam ter acesso não somente ao livro, mas também a práticas letradas heterogêneas.

REFERÊNCIAS

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell, 1994. 264 p.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in lone community**. London: Routledge, 1998. 320 p.

BUZATO, M. E. K. (2001) "Sobre a Necessidade de Letramento Eletrônico na Formação de Professores: O Caso Teresa." In: Cabral, L.G, Souza, P., Lopes, R. E.V. & Pagotto, E.G (Org.) **Linguística e Ensino: Novas Tecnologias**. Blumenau: Nova Letra: 229-267.

CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

COENTRO, V. S. **A arte de contar histórias e letramento literário: possíveis caminhos**. Campinas, SP: [s.n], 2008.

DANIEL, C. **Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad**, conferência inaugural, *Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Sede Concepción. Universidad de Concepción (Xile), 24/26-8-2005. Disponível em: <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf> Acesso em: 30 nov. 2009.

ESHET-ALKALAI, Y. **Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era**. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, v. 13, n. 1, p. 93-106, 2004.

HEATH (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986a. p. 15-26. 352 p.

_____. Critical factors in literacy development. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, 1986b. p. 209-229. 352 p.

KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: Secretaria de Ensino Fundamental. , 2005 (Apostila).

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and Education: Understanding the New Literacy Studies in the classroom.** London: Paul Chapman Publising/SAGE Publications Company. 2005.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para cidadania.** São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002[1998]. 125 p.

STREET, B. V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, 5 (2): May 2003.

_____. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** New York: Longman, 1995. 184 p.

_____. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: University Cambridge, 1984. 209 p.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino.** 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/artigos.htm>> Acesso em: 03 mar. 2010.