

De volta ao futuro da língua portuguesa.

Atas do X "UIO GNR" / Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa  
Simpósio 11 - Ensino-aprendizagem de português e os (multi)letramento(s), 2775-2790  
ISBN 978-88-8305-127-2  
DOI 10.1285/i9788883051272p2775  
<http://siba-ese.unisalento.it>, © 2017 Università del Salento

## **REFLEXÕES SOBRE OS PERCURSOS DE LETRAMENTO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO E POSSÍVEIS REPERCUSSÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Ana Lúcia de Campos ALMEIDA<sup>9</sup>

### **RESUMO**

Este trabalho vincula-se a um projeto de pesquisa que investiga as práticas de letramento de professores em formação, alunos de uma universidade pública brasileira, tomando como objetivo observar a relação entre seus percursos de letramento e sua constituição como futuros professores. A fundamentação teórica provém dos Novos Estudos de Letramento e o corpus consiste de um conjunto de relatos autobiográficos, investigado por meio de análises qualitativas de metodologia autobiográfica. Os sujeitos participantes da pesquisa, ao rememorar seu processo de inserção à cultura letrada, relatam experiências de letramento familiar, escolar e acadêmico, explicitando a relevância do desenvolvimento de múltiplos letramentos vinculados a diferentes domínios discursivos, como o religioso, o literário e o midiático, cujas práticas estão inseridas nas mais diversas esferas de atividades socioculturais e multimeios semióticos. Os relatos apresentam uma visão crítica das práticas de letramento escolar, desvelando discursivamente seus aspectos positivos e negativos, bem como as implicações para o processo de ensino-aprendizagem. As concepções dos Novos Estudos de Letramento propiciam a adoção de novas abordagens no ensino de Língua Portuguesa, sensíveis à diversidade sociocultural dos aprendizes e dispostas a considerar o uso de diferentes práticas vernaculares, jamais reconhecidas pelo tradicional modelo autônomo do letramento escolar. Neste sentido, entendemos que uma investigação sobre os diferentes percursos de letramento de nossos alunos, professores em formação, pode nos apontar modos de lidar com as práticas locais e situadas de letramento como ações legítimas na construção de uma aprendizagem dialógica e significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Novos estudos de letramento; pesquisa autobiográfica; esferas socioculturais e discursivas; práticas vernaculares de letramento.

---

<sup>9</sup>Professora adjunta da UEL, Centro de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. Rua Rangel Pestana, 379. Londrina-PR .Cep - 86062020. [analucpos@gmail.com](mailto:analucpos@gmail.com)

## **Considerações iniciais**

Este trabalho está vinculado a um projeto de pesquisa coordenado por mim, junto à Universidade Estadual de Londrina, que visa investigar as práticas de letramento de professores em formação e as relações com seu desenvolvimento profissional docente. Diante das mudanças ocorridas no perfil dos professores ao longo de processo histórico e verificando-se que, a partir das últimas décadas do século passado até o momento atual, estes sujeitos vêm sendo recrutados das camadas populares cujos membros possuem baixa escolaridade e escasso contato com práticas de letramento de prestígio, julgamos relevante desenvolver estudos direcionados à investigações sobre o percurso de letramento dos professores em formação, suas práticas de letramento situadas em distintos domínios discursivos e esferas socioculturais diversificadas, produzindo análises que sustentem reflexões e a promoção de ações ou mudança nas ações sobre o processo de formação de professores a ser efetuado durante o curso universitário.

O acesso das classes populares à universidade e, neste caso, especificamente ao curso de licenciatura em Língua Portuguesa, vem exigir um repensar da instituição acadêmica quanto a seus programas e métodos, bem como quanto aos processos e finalidades de ensino a fim de que se consiga promover de modo bem sucedido a mediação/expansão entre os conhecimentos e letramentos desenvolvidos pelos alunos em seus contextos socioculturais de origem e os saberes científicos e letramentos dominantes, legitimados pela cultura letrada em instituições de consagrado prestígio social como a universidade. Esta tarefa envolve, sobretudo, reconhecer e atentar para as relações de poder e ordens do discurso que se acham imbricadas na constituição do letramento acadêmico e do ensino superior. Segundo Zavala (2010), as instituições de ensino, ao repensarem os processos e finalidades anteriormente tidos como certos e incontestáveis, precisam “explorar formas pelas quais a escola possa validar o conhecimento das minorias, empoderá-las e educá-las para a transformação crítica da sociedade.” (ZAVALA, 2010, p. 93).

Neste sentido, os Novos Estudos do Letramento, desenvolvidos por grupos anglófonos, especialmente de Londres, com Brian Street, e de Lancaster, com David Barton e Mary Hamilton, além dos norte-americanos Heath e Gee, vêm ao encontro de nossas preocupações com relação à questão da formação de professores uma vez que propiciam e sustentam concepções sobre a natureza sociocultural e ideológica dos

letramentos, vistos então como práticas sociais de natureza plural, as quais sempre irão variar pelo fato de seu desenvolvimento situar-se em diferentes comunidades socioculturais e por ocorrerem a partir da inserção nas múltiplas e distintas esferas de atividades humanas.

De acordo com esta perspectiva, o letramento já não diz respeito à aquisição de um conjunto de habilidades cognitivas ou competências técnicas de leitura e escrita, mas ao desenvolvimento de um amplo processo de interação sociocultural que gera práticas assentadas em múltiplos conhecimentos, valores e significados construídos ideologicamente. Os modos ideológicos de significar e representar os textos escritos apreendidos por meio de modelos familiares e outras formas de inserção sociocultural se mostram determinantes para a produção de aprendizados bem ou mal sucedidos, conforme seu grau de compatibilidade com o modelo escolar, conforme demonstraram os estudos etnográficos realizados por Shirley Brice Heath em diferentes comunidades sociais no sul dos Estados Unidos. (HEATH, 1982, 1983).

Deste modo, nossa investigação focaliza, por meio do estudo de histórias autobiográficas, as experiências relevantes de letramento e os significados das práticas desenvolvidas pelos sujeitos professores em formação, com intuito de perscrutar as possíveis relações que se estabelecem com seu direcionamento para profissão docente e com sua atuação profissional - possível desenvolvimento de práticas pedagógicas como futuros professores.

### **Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa**

Cursando disciplinas da área de metodologia do ensino e realizando as práticas de estágio docente durante os anos de 2012 e 2013, os alunos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa foram solicitados a produzir textos escritos memorialísticos sobre suas histórias de letramento. Foi constituído um corpus de 90 histórias autobiográficas, das quais foram excluídas as produções que revelaram consistir simplesmente em tarefas escolares, meras descrições de práticas de letramento, sem que seus produtores assumissem posições de subjetividade, interlocução significativa e engajamento em suas produções; assim, optamos por validar 50 histórias para serem submetidas às análises, por entender que estas constituíam enunciados genuinamente dialógicos, engajados e interlocutivos – os sujeitos produziram dizeres plenos de sentidos e de apreciação

valorativa (BAKHTIN, 1995), assumindo posições de envolvimento subjetivo e construindo um processo reflexivo acerca da própria formação.

Adotamos uma linha de pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994, MINAYO, 1995), condizente com nossos objetivos atrelados a considerações de ordem sociohistórica e cultural, bem como a singularidades de ordem subjetiva e tendo em vista a própria natureza do objeto sob descrição e análise – enunciados autobiográficos enredados em uma teia de significados, valores e representações, em um espaço complexo e profundo de relações, processos e fenômenos que não seriam apreensíveis por meio de operacionalização de variáveis e quantificação.

Dentro da linha qualitativa, o método autobiográfico (PASSEGGI e SOUZA, 2008; JOSSO, 2010) propõe uma ação auto-formativa, reflexiva e conscientizadora por parte dos sujeitos, na medida em que o exercício de produzir relatos autobiográficos lhes propicia oportunidade de construir novos sentidos para suas experiências, bem como novas formas de representação de si próprios, e também de assumirem uma posição discursiva e social fortalecida, incorporando princípios afinados com a pesquisa fortalecedora. (KLEIMAN, 2001, 2006; KINCHELOE, 1991; STROMQUIST, 1992). Sustentamos a hipótese de que os futuros professores, ao refletirem sobre sua formação e seus efeitos, tanto de caráter positivo quanto de negativo, devem desenvolver maior atenção com relação a seus próprios modos/métodos de intervenção pedagógica como futuros formadores.

Os pressupostos dos Novos Estudos de Letramento preconizam sua natureza sociocultural e ideológica, postulando que o letramento não tem efeitos nem significado dissociado dos contextos culturais específicos em que ocorre, vindo a produzir de fato diferentes efeitos em diferentes contextos (GEE, 2008); assim, não há sentidos neutros, universais ou independentes para a escrita, uma vez que estes sentidos são construídos de modo contextualizado, de acordo com os valores e os modos com que as práticas de uso são desenvolvidas historicamente por diferentes grupos sociais.

Em se tratando, portanto, de práticas socioculturais e ideológicas, ocorre que as práticas valorizadas de letramento são aquelas apropriadas pelos grupos hegemônicos e vinculadas a instituições formais e detentoras de poder, como as jurídicas, as científicas ou acadêmicas, as religiosas e as governamentais, do assim chamado letramento dominante. Entretanto, coexistem outras múltiplas práticas de letramento (BARTON e HAMILTON, 1998, BARTON, HAMILTON E IVANIC, 2000), denominadas

vernaculares, situadas em contexto local, desenvolvidas em esferas de atividades ligadas ao cotidiano como nos lares, nas ruas, no lazer, em postos de trabalho.

Considerando que o perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes ao curso de Licenciatura em Língua Portuguesa em nosso cenário de pesquisa os revela como predominantemente pertencentes às camadas populares, realidade já apontada por vários estudiosos (BRITTO, 1998; BATISTA, 1998) como preponderante em âmbito nacional, ressalta-se a pertinência de investigar as práticas vernaculares de letramento de nossos alunos, professores em formação, ao invés de nos concentrarmos em estudos restritos às esferas escolares ou acadêmicas, se de fato pretendemos construir uma relação sólida e integrada destes sujeitos ingressantes na universidade com o mundo da cultura letrada, representativa da formação de professores de Língua Portuguesa.

Sob a perspectiva teórica dos estudos de letramento muda-se o foco da pergunta de pesquisa: das práticas sociais de letramento que os professores não desenvolvem para aquelas que eles de fato sustentam, em esferas de sua vida cotidiana, urbana, política e social. Indaga-se, então: quais são as práticas sociais vernaculares de letramento – os textos com os quais os sujeitos interagem em seu cotidiano no lar, no trabalho, na igreja, no lazer etc? Quais são os valores, significados e representações que eles estabelecem com a escrita em seus percursos de letramento? Quais práticas e quais esferas se revelam mais relevantes e significativas em seu percurso e como podem interferir em sua atuação como futuros professores de Língua Portuguesa?

### **O que dizem as histórias de letramento analisadas**

Os sujeitos pesquisados atestam seu pertencimento a famílias de classe socioeconômica baixa ou média baixa, sem familiaridade com os letramentos de prestígio como o científico, acadêmico ou literário, sem posse de capital cultural considerado legítimo, com acesso a níveis baixos ou médios de escolaridade, havendo pequeno número de familiares sem nenhuma escolaridade, bem como um número restrito daqueles com formação universitária.

As esferas que mais se destacam nas narrativas em que os sujeitos rememoram suas práticas de letramento e os textos a elas relacionados são, em primeiro lugar, a familiar, em segundo, a escolar, em terceiro, a religiosa, e por último, aquelas relacionadas ao local de trabalho. Sumarizando, temos:

1º) a familiar - em sua vida cotidiana desde a mais tenra infância, os sujeitos tiveram intenso contato com textos orais associados a uma cultura letrada incipiente como nas orações ou rezas, audição de canções, versos, parlendas, ditados e trocadilhos; textos escritos como bilhetes, folhetos de propaganda, folhetos religiosos, revistas de entretenimento, revistas em quadrinhos, materiais didáticos que adentravam o lar, placas, cartazes, manuais de produtos domésticos, joguinhos eletrônicos;

2º) a escolar – a escola aparece como a principal, senão a única, agência de letramento institucional, onde são introduzidos à leitura/escrita e adquirem contato com gêneros da cultura letrada didatizados como os “pontos” de disciplinas curriculares, as explicações e comentários, os estudos gramaticais, os resumos e resenhas, os enunciados de provas, os poemas, contos, fábulas, crônicas e artigos opinativos presentes no livro didático de Português;

3º) a religiosa – muito presente na maior parte das famílias do local pesquisado, tanto a religião católica como as protestantes constituem práticas socioculturais bastante representativas no universo dos sujeitos pesquisados e asseguram o contato com materiais de leitura e de estudos no catecismo ou nas escolas dominicais: textos bíblicos facilitados, letras de hinos para serem memorizadas e histórias de cunho moralizador;

4º) de locais de trabalho de natureza variada – a inserção no mundo do trabalho significa um produtivo aprendizado e desenvolvimento de práticas de letramento com finalidades variadas conforme as atividades exercidas: organização burocrática, contábil ou administrativa; registros escritos em fichas, cadastros de consultórios médicos, hospitais, sindicatos, escritórios de advocacia, indústrias ou empresas comerciais, em setores ligados à comunicação midiática e tantos outros.

A partir das análises realizadas, observamos um curioso imbricamento entre as esferas familiar, escolar e religiosa, visto que, em casa, as crianças costumam “brincar” de escolinha e os membros familiares imitam ou tentam reproduzir o modelo de leitura escolar ao interagir didaticamente em eventos de letramento do cotidiano junto às crianças; por exemplo, comentando um anúncio ou notícia jornalística ou rascunhando a agenda de tarefas. Assim, as famílias de classe média e média baixa parecem partilhar com a escola os modos de representar a escrita e de lhe atribuir funções.

Com relação à esfera religiosa, sabemos que as igrejas exerceram, ao longo da história do mundo ocidental, o poder de implementar e controlar ações educativas formais e/ou informais para a propagação do letramento; até hoje a educação religiosa das crianças de seus membros é oferecida pelas igrejas em forma de *cursos* como o

catecismo, pelas católicas, ou a escola dominical, pelas protestantes, sendo os conhecimentos sobre os textos bíblicos sistematizados e seu aprendizado controlado a partir da adoção de modelos da cultura escolar; o que se torna evidente observando-se a própria terminologia adotada para as ações: estudo bíblico, lições de catequese etc.

Este imbricamento dos letramentos das esferas familiar, escolar e religiosa se torna perfeitamente compreensível a partir da constatação de que a família, a escola e a igreja enquanto instituições partilham de valores morais e ideológicos voltados à manutenção da ordem social, à defesa do patrimônio e das tradições, embora a família tenha adquirido modos mais flexíveis de se relacionar com a escrita talvez pela própria natureza da vida cotidiana; assim, desenvolve práticas menos rígidas e menos formais, portanto, mais vernaculares de letramento. O fato é que tanto a igreja quanto as famílias, sobretudo as de classe média, guardam estreita semelhança com o modo escolar de construir suas práticas de letramento.

Street (1984, 1993, 2010, 2014), em suas investigações etnográficas, já apontara essa relação de proximidade do letramento da esfera familiar com o da esfera escolar; entretanto, segundo o autor, não parece seguro afirmar que a família reproduza ou, em certo sentido, imite a escola, preferindo admitir a hipótese de que a própria escola estaria programada para atender às expectativas dos pais e se ajustaria ao padrão cultural familiar majoritário.

O fato é que em nossa pesquisa o letramento escolar demonstrou-se fortemente relevante no processo de introduzir os sujeitos ao letramento dominante, assegurando a aquisição de um repertório de conhecimentos básicos - textos literários e gêneros textuais como o resumo, a resenha, o seminário, o artigo opinativo ou dissertativo, que constituem um capital cultural imprescindível para sua inclusão no meio acadêmico e/ou para conquista de postos de trabalho mais vantajosos na sociedade.

Entretanto, o letramento escolar, apesar de apontado pelos sujeitos pesquisados, como imprescindível e relevante para sua capacitação no trabalho e acesso a níveis superiores de escolaridade, também aparece, na maior parte das histórias analisadas, associado a experiências de ensino-aprendizagem bastante negativas, que esses sujeitos gostariam de evitar em sua atuação como futuros professores, conforme se pode verificar nos excertos extraídos das histórias de letramento e reproduzidos abaixo:

“Usávamos a cartilha *Caminho Suave* [...] lembro-me vagamente da professora ... suas aulas pareciam muito com a missa rezada pelo padre porque falava de Deus o tempo todo.

Depois no colégio havia uma professora de Português reacionária que marcava ponto negativo a cada vez que a gente cometesse desvios da norma culta.” (L.S., 2012)

“Me lembro de uma professora que trabalhou com crônica e atribuía nota para a leitura em voz alta na frente da classe. Isso era feito individualmente e o receio de ler errado era aterrorizante. Adiei ao máximo minha apresentação.”(M.R.A, 2013)

“As aulas eram monótonas e mecânicas para mim. A gramática era sem nenhum sentido. Eu não entendia porque estava *aprendendo* aquilo. Estudava para a prova e esquecia tudo na semana seguinte. (V.L.A, 2012)

“Gostava de ler os livrinhos dos primeiros anos escolares, das idas à biblioteca, da trocas com os amigos, depois com a sistematização a partir das séries do fundamental II, as tarefas dos fichamentos e as provas do livro, deixei de me interessar pela leitura, ficou chato e sem graça.” (R.M., 2013)

“Depois disso passei para o ensino médio. Aprendi muita gramática e muito contexto histórico. As aulas de língua portuguesa não eram muitas, e era apenas um professor para leitura, análise linguística e produção de texto. Aliás, só lembro-me de produzir texto no terceiro ano do ensino médio, próximo ao vestibular. E ainda fiz mal feito, porque não aguentava mais frequentar as aulas.” (D.M., 2013)

Por outro lado, afortunadamente, encontram-se relatados, embora em menor número, efeitos positivos fortemente significativos na formação de leitores, graças à atuação bem sucedida alguns professores, cujas práticas pedagógicas são mencionadas pelos sujeitos pesquisados como ações que eles desejariam reproduzir ou reinventar junto a seus alunos:

“Quando ingressei no ensino médio tive a melhor professora que um aluno pode ter. A Vilma era inspiradora e apaixonada pelo que fazia [...] o que me faz estar aqui hoje é a Vilma. Ela foi fundamental para que eu decidisse fazer o que eu faço. E amar o que eu faço, assim como ela.” (A.K, 2013).

“Na escola de Londrina tínhamos a *hora do conto*, que era o momento em que íamos à biblioteca para a bibliotecária ler uma história para os alunos, isso me incentivou a frequentar cada vez mais a biblioteca nas séries iniciais. Com isso, tive bastante contato com os mais diversos livros infantis, como os da autora Ruth Rocha, uma das que mais li. Nessa fase li também muitas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica.” (T.W, 2013)

“No ensino médio, me aventurei na leitura de livros mais densos, não sugeridos pelos professores [...]. Mas não posso me esquecer de quem realmente me incentivou a esses desafios, meu professor da 8ª série, Gilberto, um amante da literatura, formado na UEL, escritor de alguns livros [...]. Outra professora que não só me incentivou a leitura, mas também ao curso de Letras, foi a professora Nilza, também formada na UEL.”(D.A.G, 2013)



Com relação aos significados do letramento religioso, os sujeitos produzem impressões que assinalam aspectos vantajosos para desenvolvimento do letramento dominante, conforme demonstram os seguintes excertos:

“Minha formação religiosa foi importante para o meu letramento. Sou testemunha de Jeová e por se tratar de uma religião missionária, promove cursos que visam a boa interpretação de textos, a leitura fluente e aspectos da oratória, a fim de contatar as pessoas e levá-las a conhecer os princípios. Desde os três anos de idade estudo a Bíblia por meio de um curso que envolve perguntas e respostas interpretativas de trechos bíblicos e publicações elaboradas pela instituição religiosa e isso me ajudou muito na formação escolar em todos os componentes curriculares”. (N.C, 2013)

“ Meus pais tinham pouca escolaridade, mas eram leitores fluentes e assíduos da bíblia. Suas leituras normalmente estavam voltadas ao contexto bíblico. Considerando que a bíblia é um livro que contém os mais diversos gêneros, meus pais me proporcionaram o contato com esses textos e outros voltados ao contexto religioso. Na igreja, participava dos cultos da escola dominical. Nos cultos, minha mãe compartilhava comigo o hinário para que eu pudesse acompanhar a letra dos hinos que eram cantados. Na escola bíblica dominical, participava de concursos para decorar versículos bíblicos e em algumas datas especiais como dia dos pais, dia das mães, páscoa e natal, ensaiávamos jograis, teatros e músicas para apresentar na igreja.” (JF, 2013)

O letramento religioso segue o modelo sistematizado pela escola, inserindo tarefas de leitura nas práticas sociais que desenvolve, em seus eventos de letramento como reuniões de grupos de oração, reuniões para estudo bíblico, narrativas bíblicas, que acabam funcionando como um reforço para a aquisição dos modos de fazer sentido da escrita naquele grupo social.

### **A História de H.S.B<sup>10</sup>**

Como estamos tratando de um estudo qualitativo, após esta breve visão geral do corpus, selecionamos somente uma das histórias autobiográficas para apresentar neste trabalho, a fim de promover uma análise detalhada deste percurso de letramento e também por sua pertinência para pensarmos a relação entre o desenvolvimento de práticas de letramento significativas, o desempenho acadêmico e a formação do futuro profissional docente.

H.S.B., aluna do 4º ano do curso noturno de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa em 2012, era uma jovem de 23 anos, filha caçula de um casal com três filhas, o pai

---

10 Sigla utilizada em lugar do nome do sujeito pesquisado, com objetivo de evitar sua identificação.

tendo cursado o ensino médio em escola técnica, empregado em uma indústria, e a mãe, apenas o ensino fundamental. A família era adepta de religião protestante e H.S.B. frequentou aulas em escolas públicas em todas as etapas de estudos até chegar à universidade.

Sua narrativa enfatiza as práticas e eventos de letramento da esfera familiar, desenvolvidos durante a infância. Relata seu envolvimento constante com materiais didático-pedagógicos como jogos infantis, fitas de canções infantis do folclore nacional, lousa para desenhar/escrever, livros de colorir, almanaques, bem como o contato com leitura de textos bíblicos adaptados para crianças com figuras coloridas, por exemplo *A Arca de Noé e Outras Histórias*, sempre em interações com a mãe que, apesar da pouca escolaridade, estabelecia uma relação intensa com a leitura.

Tais práticas de interagir com brinquedos pedagógicos e de participar dos eventos de letramento com as histórias bíblicas apresentadas pela mãe são denominadas por ela como constituidoras de um letramento didático no lar, isto é na esfera do cotidiano familiar eram desenvolvidas práticas influenciadas pelo modelo escolar, situação a que nos referimos anteriormente como uma relação de imbricamento das esferas família – escola.

O papel significativo representado pela escrita e as funções a ela atribuídas pela família eram apreendidas e incorporadas pela menina à medida que se relacionava com os materiais culturais presentes na casa dos pais, como se pode verificar pelo excerto:

“lembro-me da prateleira de livros que ficava fixa na parede, embora fosse pequena, eu a via grande, com uma coleção completa de bestsellers [...] a caixa de gibis que minha avó guardou por anos (até todas as netas lerem todos), os desenhos, as cartas, os bilhetes...” (H.S.B., excerto 1, 2012)

Além da mãe, e demarcada em maior grau de importância para a menina, apresenta-se a figura da avó, que representava o papel de “guardadora da escrita”, propiciando às netas o acesso às coleções de livros por ela cuidadas, o que podemos apreender pelas palavras de H.S.B., carregadas de um conteúdo ideológico e vivencial (BAKHTIN, 1995) e plenas de afetividade:

“Lembro até hoje, era uma coleção de livros de capa dura, preta, na frente uma imagem tridimensional...ficava sob os cuidados de minha querida avó, que contava as histórias uma a

uma, a todas as sete netas, até que cada uma fosse aprendendo a ler sozinha.” (H.S.B., excerto 2, 2012)

A avó promovia junto a H.S.B. um fenômeno de encantamento com o mundo dos clássicos da literatura infantil, por meio do evento de letramento denominado por Heath (1982) como o mais importante na constituição do letramento condizente com o padrão escolar – as histórias na hora de dormir. Assim se constitui um processo de oralidade letrada, a subsidiar e a intermediar o aprendizado da escrita, assegurando aos sujeitos uma passagem bem sucedida em seu percurso pela escrita, visto já ter sido incorporado o padrão, as funções e o modo de representação valorizado pela instituição escolar. Isto pode ser exemplificado pelo seguinte excerto da narrativa de H.S.B.:

“Fui inserida no mundo das histórias muito cedo pela minha avó. Lembro-me de fingir que estava lendo, mesmo que com o livro de ponta cabeça, as histórias que lia para mim, ainda sem saber ler.” (H.S.B., excerto 3, 2012)

Como se pode notar, a menina já conhecia uma das funções da escrita – registrar as histórias, e adquirira familiaridade com seu modo de enunciação, conseguia reproduzi-lo assumindo a posição de leitora, ainda que não tivesse adquirido o código sistematizado para a leitura/escrita.

Ao relatar seu percurso de letramento, H.S.B. evoca os eventos vividos e a performance da avó, ao reproduzir a história da *Galinha Ruiva*, ouvida pela primeira vez e registrada em sua memória até então, graças à magia e encantamento instaurados pela narrativa, com as nuances entonacionais utilizadas, as inserções e variações criativas produzidas pela avó na composição formulaica que propiciavam a construção de sentidos e os efeitos de estética literária à história narrada:

“eu que não, disse a vaquinha, eu que não, disse o cachorro, eu que não, disse o gatinho ... e assim fazia até repetir todos os bichinhos. E parecia que não nos cansávamos. Nem eu de ouvir, nem ela de repetir três ou quatro vezes, até eu dormir.” (H.S.B., excerto 4, 2012)

Os eventos de letramento se sucediam constantemente nas interações da menina com outros familiares, como o avô, também a compartilhar as práticas de leitura de seu cotidiano com a neta, a introduzi-la com um movimento espontâneo e natural aos usos

sociais dos textos escritos, ou solicitando sua participação em outras atividades de letramento do cotidiano, conforme excerto da história autobiográfica de H.S.B:

“quando aprendi a ler, meu avô lia o jornal e me entregava as páginas lidas para que eu lesse depois dele, isso todas as manhãs quando eu dormia na casa dele. Depois era eu quem lia as receitas de bolo ou montava a lista de compras.” (H.S.B., excerto 5, 2012)

O contato com os objetos da cultura de massa, romances best-sellers, discos dos Beatles, Creedence, Bee Gees, filmes de Charles Chaplin, do Mazaropi, Gordo e Magro, Três Patetas e seriados como Bonanza são referenciados por H.S.B. como “um tesouro cultural que meu pai me entregou” porque constituem um repertório, o capital cultural de sua comunidade e da geração de seus pais que lhe possibilitaram compreender o mundo em suas linguagens intersemióticas e letramentos vernaculares.

Com relação a seu letramento escolar, H.S.B. não o focaliza com a mesma atenção e valor que confere ao familiar, nem reporta ter vivido grandes experiências nas etapas iniciais; aponta alguns efeitos positivos, como o fato de ter escolhido cursar a licenciatura em Letras a partir da influência de seus professores de Português no ensino médio. Já com relação ao que denominamos de letramento acadêmico, no curso de Letras, relata o gosto pelos estudos de linguagem e literatura e a preferência pelas disciplinas relacionadas ao ensino; relata ainda o impacto extremamente positivo de algumas aulas e da atuação de alguns professores. No excerto abaixo, ela narra a atuação de uma professora de literatura brasileira da universidade falando sobre uma obra e encenando uma passagem do texto lido:

“da encenação nunca mais vou esquecer; a voz narrando, os sorrisos dos alunos, o brilho no olhar de cada um. Foi naquele momento em que percebi que a arte de ensinar era a mais bela. Foi naquele momento em que percebi que quero ser assim. Quero que meus alunos vejam em mim paixão. E tenho certeza que essa vontade e paixão são resultados do mundo cheio de fantasias em que fui criada. Resultado de cada texto lido, cada história ouvida, cada música cantada.” (H.S.B., excerto 6, 2012)

Em sua narrativa autobiográfica, H.S.B. descreve os eventos de letramento que ocorrem no contexto em que está inserida, quer em sala de aula, quer no cotidiano familiar, ressaltando o caráter de afeto e emoção que impregnam tais situações vividas, bem como da intersubjetividade em que são construídas as relações entre os interlocutores participantes da prática social.

## **Considerações finais**

Entre os objetivos deste trabalho constava o de investigar a relação entre os percursos de letramento de professores em formação e observar sua relação com a constituição profissional docente e as possíveis repercussões para sua atuação, ou seja, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. As histórias autobiográficas analisadas nos revelaram que os sujeitos, de modo geral, não eram detentores de capital cultural nem possuíam domínio de letramentos de prestígio, próprios de grupos hegemônicos. As esferas de atividades sociais em que desenvolviam suas práticas de letramento consistiam prioritariamente nas familiares, escolares, religiosas e do trabalho, havendo forte influência do modelo escolar sobre as outras esferas, o que confirma a presença da escola como principal agência de letramento para essas famílias.

Percebeu-se ainda que a modalidade oral preponderava nas interações verbais nas relações sociais mantidas pelos sujeitos pesquisados e que os textos escritos que circulavam em seu cotidiano pertenciam majoritariamente aos letramentos locais, vernaculares: jornais, revistas populares, folhetos de propaganda, materiais religiosos, romances do tipo best-seller; parte era associada ao letramento literário e escolar, como as obras de literatura infantil e os manuais didáticos. A maioria dos sujeitos pesquisados relataram ter tido contato com algumas obras do repertório literário canônico indicadas por ocasião dos exames de ingresso à universidade. O contato efetivo e o consequente desenvolvimento do letramento científico e acadêmico ficaram, deste modo, a cargo do curso universitário.

Com relação ao uso do método autobiográfico na produção escrita de histórias de letramento, mencionou-se o propósito de induzir os sujeitos a adotarem uma posição reflexiva e analítica sobre sua própria história e sobre sua atuação como professores. A história de H.S.B. ilustra bem o desenvolvimento desta posição, na medida em que ela narra e comenta o valor e significado das práticas e dos eventos vivenciados em seu processo de letramento familiar, a seu ver, o mais relevante para o seu ingresso ao mundo da escrita como uma experiência plena de significado e valor. Ela produz intensa reflexão e adota uma posição analítica chegando a cunhar uma denominação para seu processo de letramento como um “letramento didático do lar”, ao comentar o caráter educativo das interações desenvolvidas com as práticas letradas em seu meio familiar.

À guisa de conclusão, podemos dizer que a análise da história de H.S.B. coloca em evidência a dimensão emotiva, a compreensão responsiva e apreciativa da palavra de outrem (BAKHTIN, 1995) e a intersubjetividade por meio de que são construídas as práticas de letramento positivas e bem sucedidas, tanto na esfera familiar, quanto na escolar, como se pode constatar pela relevância do papel dos avós como agentes de letramento familiar na infância, assim como o da professora de literatura, na universidade. Assim, entendemos que, a despeito de seu não pertencimento a grupos letrados hegemônicos, H.S.B., tenha adquirido domínio dos letramentos de prestígio e, a partir do percurso aqui apresentado, demonstra-se preparada para atuar como uma professora reflexiva, engajada na construção de práticas pedagógicas produtivas e potencialmente bem sucedidas junto a seus alunos no ensino de língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bakhtin, Mikhail (Volochinov). 1995. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 7ª ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- Barton, David; Hamilton, Mary. 1998. *Local literacies*. Reading and writing in one community. London: Routledge.
- Barton, David; Hamilton, Mary and Ivanic, Rose, 2000. *Situated Literacies – reading and writing in context*. London: Routledge.
- Batista, Antonio Augusto Gomes. 1998. Os professores são não-leitores? In: Marinho, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- Britto, Luiz Percival Leme. O leitor interditado. 1998. In: Marinho, Marildes e Silva, Ceris Salete Ribas (Orgs.). *Leituras do Professor*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- Gee, James Paul. 2008. *Social linguistics and literacies. Ideologies in Discourses*. Hampshire, The Falmer Press.
- Heath, Shirley Brice. 1982. *What no bedtime story means*. Narratives skills at home and school. *Language in Society*, 11(2):49-76.
- Heath, Shirley Brice. 1983. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Josso, Marie-Christine. 2010. *Experiências de Vida e Formação*. Natal, UFRN.
- Kincheloe, J.L. 1991. *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. The Falmer Press.

Kleiman, Angela Bustos. 2001. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: Kleiman, Angela Bustos. (Org.). *A Formação do Professor*. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, Angela Bustos. 2006. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: Correa, Manoel e Boch, Françoise. (Orgs.). *Ensino de Língua, Representação e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

Minayo, Maria Cecília de Souza. 1993. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa social – teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 1994. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: DELTA, 2.

Passeggi, Maria Conceição. 2008. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: Passeggi, Maria Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Souza, Elizeu Clementino. 2008. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: Passeggi, Maria Conceição e Souza, Elizeu Clementino (Orgs.). *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS.

Street, Brian V. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, Brian V. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. New York: Cambridge University Press.

Street, Brian V. 2010. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: Marinho, Marildes e Carvalho, Gilcinei Teodoro. (Orgs.). *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte, Editora UFMG.

Street, Brian V. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução Marcos Bagno.

Stromquist, N.P. 1992. Conceptual and Empirical Advances in Adult Literacy. In: *Canadian and International Education*, vol.21, núm.2, Published by Comparative and International Education Society, Canada, pp. 40-45.

Zavala, Virginia. 2010. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: Vóvio, Cláudia; Sito, Luanda; De Grande, Paula. (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

