

A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LETRAS DA URCA

FRANCISCO ROGIELLYSON DA SILVA ANDRADE*

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Fortaleza, CE, Brasil.

PAULA PERIN**

Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), Fortaleza, CE, Brasil.

Recebido em: 4 maio 2020. Aprovado em: 25 jun. 2020.

Como citar este artigo: ANDRADE, F. R. da S; PERIN, P. A escrita como prática social no processo de formação de professores no curso de Letras da Urca. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 56-73, maio/ago. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n2p56-73

Resumo

Este artigo compartilha uma experiência de produção textual efetivada com estudantes de Letras da Universidade Regional do Cariri – câmpus Missão

* E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br
 <https://orcid.org/0000-0002-2585-1878>

** E-mail: paula.perin@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3557-2917>

Velha. Embasam-nos teoricamente a perspectiva dos Estudos do Letramento e o conceito de multiletramentos. A metodologia é de cunho qualitativo, partindo de uma pesquisa-ação. A experiência demonstra que a vivência processual e dotada de funções sociais da produção textual permite que os professores em formação percebam a escrita em função de contextos de interação, supondo-se que, quando em exercício, eles construirão metodologias capazes de levar os alunos a interagir criticamente por via da escrita.

Palavras-chave

Práticas sociais da escrita. Formação docente. Produção textual.

INTRODUÇÃO

Conforme Silva (1999), a maneira como os sujeitos vivenciam determinado fenômeno social influencia na forma como eles pensam tal fenômeno e o colocam em prática. Andrade (2019), a exemplo disso, percebeu que professores alfabetizadores que aprenderam a leitura à luz de metodologias mecanicistas de oralização, ainda que passando por um processo de formação inicial que fornecesse um aparato teórico crítico a essa concepção, em sua práxis pedagógicas, efetivavam atividades que percebiam a leitura a partir de balizas mecânicas. Em função desse resultado, o autor percebeu que aqueles professores que vivenciaram atividades que desconstruíssem as concepções por eles experienciadas, ou seja, que puderam, não somente na teoria, mas também na prática, ter contato com metodologias sociointeracionais de aprendizagem da leitura, conseguiam efetivar metodologias mais significativas no que se refere a essa habilidade. Defende Andrade (2019) que se faz necessário, portanto, um processo de formação inicial e continuada que ampare teoricamente, mas que também propicie vivências das concepções em torno das quais se pensa o ensino atual.

Conforme diagnosticaram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), ao longo da história da educação brasileira, as principais metodologias de ensino de produção textual pensavam essa prática com base em abordagens que entendiam a língua como forma, sendo responsabilidade do professor apenas corrigir problemas ortográficos e sintáticos dos textos. Pensava-se, nessa medida, que a língua era destituída de valores sociais e ideológicos.

De encontro a isso, desde os anos 1980, as abordagens discursivas de estudo da língua trouxeram a percepção de que o ensino de línguas formaria sujeitos mais capazes de interagir nas diferentes instituições em que se engajam se ancorado no entendimento de que as práticas sociais, conforme sintetiza Kleiman (2010), são o ponto de partida e o ponto de chegada da reflexão sobre a língua.

Ancorados nessa perspectiva, neste artigo, analisamos o processo de construção de uma prática de letramento cujos participantes eram professores em formação do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (Urca), câmpus Missão Velha. Tal processo, a nosso ver, propiciou um enfoque da escrita como prática social, o que auxiliou os estudantes a perceber a produção de texto a partir de uma atividade que se efetiva processualmente e que se organiza em torno de objetivos construídos socialmente, de maneira que ao professor não cabe somente corrigir desvios da norma-padrão, mas perceber de que maneira o gênero discursivo objeto da produção se efetiva para o contexto interacional construído.

Para realizar essa discussão, o presente artigo se divide da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos uma discussão acerca dos Estudos do Letramento, que abalizam a noção da escrita como prática social. Após, explanamos aspectos acerca da concepção de multiletramentos. Depois disso, descrevemos a metodologia que fundamentou nosso estudo. Posteriormente, apresentamos a descrição e a análise das atividades realizadas. Por fim, empreendemos nossas considerações finais.

A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: A CONCEPÇÃO DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO

Os Estudos do Letramento (doravante EL)¹ efetuarão uma importante guinada nas concepções de produção de texto. Isso se deve ao fato de, até então, pensar-se a escrita como uma aquisição de habilidades, propiciadas pela

¹ Adotamos, neste estudo, a perspectiva de Kleiman (2012), segundo a qual o adjetivo “novos” para a expressão “Novos Estudos do Letramento” é redundante para a realidade brasileira, uma vez que, aqui, criou-se um novo termo para se referir à prática social da leitura e da escrita – letramento –, diferentemente de outros países, em cujas línguas há um único termo para se referir à alfabetização e ao letramento. Dessa maneira, em nosso país, na análise da autora, caberia chamar *Estudos do Letramento*, sem o adjetivo, uma vez que, dessa forma, esses estudos são todos novos.

escola e desenvolvidas ao longo da maturação dos sujeitos no ambiente educacional. Logicamente, a escola ainda é a principal formadora da reflexão sobre a escrita, mas se faz necessário lembrar que as interações se dão em sociedade, ou seja, em contextos socialmente legitimados e que discursivamente se constroem.

Nesse sentido, os estudiosos do letramento entendem a escrita como uma prática social, na perspectiva em que ela é construída a partir de eventos sociais delineados e legitimados por instâncias autóctones de constituição. Segundo Street (2014), a cultura ocidental criou um modelo de letramento elitizado, pelo autor definido como desprovido de características culturais e ideológicas e que não se vale das práticas efetivas de leitura e escrita legitimadas nos diferentes âmbitos sociais, porque entende as interações como neutras. Além disso, esse letramento, segundo a ótica dominante, deve ser apre(e)ndido, se se pretende construir poder social, sendo ele o único legitimado.

Na perspectiva de Street (2014), há duas visões acerca do letramento. A primeira delas, por ele nomeada de letramento autônomo, percebe o letramento como uma aquisição de habilidades, tal como sintetizamos anteriormente. Mesmo que tente envolver a criticidade, essa concepção entende a escrita como uma norma que pode ser aplicada a qualquer contexto de uso. Por isso, na esteira do letramento autônomo, reflexão sobre contextos, efeitos de sentido e variações linguísticas não são realizadas, pois o importante é a aquisição de um letramento uno, considerado necessário e eficaz para qualquer contexto de interação, segundo a ótica ocidental. Assim, textos dissertativo-argumentativos, o discurso científico e a norma-padrão, por exemplo, devem ser internalizados pelos aprendizes, de modo que todos aqueles que não conseguem se adequar a esse regime são considerados iletrados e sem capacidade cognitiva ou sem interesse para a aprendizagem da interação mediada pela escrita.

Contudo, Street (2014) afirma haver uma concepção diferente da primeira, à qual o autor se filia, por ele batizada de letramento ideológico. Nessa proposta, as práticas de escrita são vistas como construções permeadas de sentidos culturais. Assim, o letramento deixa de ser uno e passa a ser visto a partir de uma pluralidade de práticas, já que se modela em função de diferentes mecanismos autóctones de constituição. Por isso, não existem iletrados, já que os sujeitos, em maior ou menor medida, procuram adequar seus projetos a partir das práticas de letramento em que necessitam estar envolvidos. O próprio nome ideológico, como afirma Street (2014), permite entrever não somente

a introdução de sentidos discursivos e culturais nas práticas letradas, mas também que relações de poder e autoridade se apresentam e se consolidam via escrita, em oposição ao letramento autônomo, que entende a escrita como destituída desses valores.

Portanto, a concepção do autor, à qual também se filiam Kleiman (1995) e Soares (1998), é a de que a escrita nunca é neutra, mas sempre evoca, reproduz e refrata discursos. Em corroboração a isso, Soares (2008) analisa que a representação que a sociedade tem da leitura, por exemplo, é a de que o verbo ler é intransitivo, ou seja, o discurso social não pensa *no que, quando, por que* nem *como* se lê. A autora salienta que a escrita se realiza em contextos discursivos de interação, de modo que não é isenta/neutra, mas é perpassada pelos sentidos construídos pela cultura local. Por isso, ao produzir texto, faz-se necessário construí-lo à luz de um universo de interação que conceba os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como o contexto enunciativo em que o texto se engendra.

Entrevisto nesse modelo, o ensino da escrita, como lembra Andrade (2019), deve levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais. Isso se deve justamente por Street (2014) se inserir numa perspectiva etnográfica de letramento, o que significa dizer que é necessário entender as necessidades dos sujeitos nas práticas de letramento da sua cultura, em vez de levar em consideração um modelo ocidental e elitizadamente homogeneizante.

A partir da ótica dos EL, interpretamos que a escrita é endossada tal como teoriza Bakhtin (2006), pois é uma interação penetrada por tensões fundadas a partir dos diálogos discursivos entre culturas dominantes e locais. A produção de texto, portanto, não é una, não é uma prática que se impõe no âmbito do dever. Ao contrário disso, ela é uma prática plural, eminentemente cultural, que parte de necessidades autóctones.

Segundo Street (2014), a sociedade relegou à escola o dever de formar leitores, o que criou a representação de uma prática escolar de leitura, a única correta e socialmente aceita. Por conta disso, a escola constrói maneiras protocoladas de escrever, de modo que os aprendizes não podem se afastar delas sob pena de serem tachados como iletrados, corroborando, assim, uma perspectiva autônoma de letramento. Há um letramento escolar. Isso não significa dizer que este seja o mesmo das demais instituições sociais ou o necessário a todas as interações sociais dos sujeitos aprendizes.

Em torno dessa crítica, percebe-se que, ao escrever, faz-se necessário construir situações legitimadas socialmente nas quais a produção de texto faz sentido, porque, de acordo com Bakhtin (1997), os textos são tanto produto quanto produtores das práticas sociais. A partir disso, é perceptível que a escrita é uma prática social, e, sendo assim, mesmo que seu ensino esteja vinculado à escola, sua realização se dá em sociedade e sua importância se revela a partir do engajamento dos indivíduos nas diferentes instituições de que participam, havendo necessidade, desse modo, de formar sujeitos que entendam a vinculação dos textos ao universo discursivo que os arquiteta.

É, inclusive, nesse escopo que Kleiman (2007) propõe o trabalho de língua materna por meio de projetos de letramento, cuja abordagem parte da prática social para o gênero textual, não o contrário. A autora defende a criação de espaços para a experimentação de novas formas de participação em práticas letradas que não estejam limitadas ao ensino de características de um gênero, mas que assumam a perspectiva dos múltiplos letramentos da vida social em todos os níveis de ensino.

Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, entendemos que o ensino da língua, amparado na perspectiva dos letramentos, pressupõe a existência de uma situação comunicativa que faz uso da língua escrita (evento de letramento) e a mobilização de diversos sujeitos e seus diferentes saberes, unidos por um interesse comum. Enquanto as práticas escolares de uso da língua têm como foco, geralmente, a demonstração de capacidades individuais para realizar todos os eventos de letramento escolar, como ler, soletrar, analisar uma frase, as práticas de letramento visam ao desenvolvimento da leitura e da escrita de maneira colaborativa, próximas das práticas sociais de letramento da sociedade, sempre ligadas a um contexto.

O ensino de língua por meio de projetos de letramento segue uma dinâmica contrária àquela já desgastada pela escola. Em vez de as progressões curriculares partirem do ensino das características de um gênero, os projetos de letramento requerem um fazer pedagógico que parte da prática social para os

conteúdos de ensino. Assim, conforme Kleiman (2010), as práticas sociais são os pontos de partida e de chegada do processo de ensino, tendo em vista que é delas que emergem as necessidades de interação mediadas por gêneros discursivos.

Os eventos de letramento, por exigirem a mobilização de diferentes recursos e conhecimentos, podem promover inúmeras oportunidades de aprendizagem da língua, todas elas diferentes entre si, possibilitando um envolvimento maior dos alunos em razão da heterogeneidade na sala de aula. Por isso, acreditamos que tanto a escola quanto a universidade devem organizar seus temas em função dessa heterogeneidade, proporcionando aos alunos a superação de suas dificuldades por meio de práticas colaborativas.

O trabalho do professor voltado à prática social de uso da escrita e da leitura requer autonomia para o planejamento das atividades de acordo com as necessidades que a ação social em si demanda. Nesse sentido, ensinar pela ótica do letramento se constitui como uma tarefa voltada para a ação coletiva, no sentido de ajudar os alunos a tomar decisões sobre determinadas ações. É interagir estrategicamente para modificar, transformar e adaptar planos de ação de acordo com as necessidades do grupo. Envolve a realização de diferentes práticas letradas e o planejamento de atividades.

Com o advento das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação, defende-se uma concepção que amplia a noção dos letramentos, por Rojo (2012) nomeada de multiletramentos. A seguir, discutimos acerca desse conceito.

A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

De acordo com Rojo (2012), as contribuições dos EL foram importantes para perceber as práticas de escrita como processos ideológicos. Porém, segundo a autora, na percepção dos EL, os textos escritos são vistos social e discursivamente compartimentalizados, além de serem entendidos como entidades exclusivamente verbais.

Embasada nessa crítica, Rojo (2012) afirma perceber que, na atual conjuntura, os textos são marcados por um espaço de hibridização cultural, em decorrência da multiculturalidade que caracteriza a globalização. Essa sociedade multicultural comunica-se por meio de textos multimodais. Em função disso, é necessária uma concepção de letramento que entenda a natureza

verbo-voco-visual dos textos. A essa abordagem, amparada nos estudos realizados pelo Grupo de Nova Londres, Rojo (2012) dá o nome de multiletramentos.

Segundo o raciocínio da autora, uma pedagogia em prol dos multiletramentos deve considerar quatro pilares específicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformadora. O primeiro desses pilares, segundo Rojo (2012), diz respeito a construir situações que considerem práticas sociais reais, das quais os alunos participam e com as quais eles interagem. A instrução aberta se refere a “uma análise sistemática e consciente dessas práticas vivenciadas e desses gêneros e *designs* familiares ao alunado e de seus processos de produção e de recepção” (ROJO, 2012, p. 30), sendo, portanto, a própria instrução do professor nas atividades de análise dos textos. O terceiro pilar preconiza o fornecimento de um aparato analítico e metalinguístico necessário para o engajamento analítico nessas práticas. Por fim, a prática transformadora se refere à capacidade de esses alunos voltarem a se engajar nas interações que envolvem a linguagem, com a capacidade de analisar criticamente as relações que nelas se desenvolvem. Obviamente, nenhuma dessas ações se realizam isoladamente, sendo sua separação meramente didática, na tentativa de evidenciar que princípios basilares compõem a pedagogia dos multiletramentos.

Tal pedagogia se ancora no objetivo de formar sujeitos que saiam do patamar de consumidores passivos e passem a ser analistas críticos. Na ótica de Rojo (2012), todos os sujeitos, desde que engajados em práticas sociais de interação, são capazes de compreender textos, em maior ou menor medida. Porém, essa capacidade ainda não está fundamentada em critérios que permitam a análise crítica das semioses que se articulam nos textos.

Para a autora, então, os textos pelos quais a multiculturalidade interage, além de semioses verbais, apresentam semioses outras, como fundo musical, diferenças nos tamanhos de fontes, cores, efeitos de focagem e desfocagem, diagramações, entre outros modos semióticos que, obviamente, não se configuram como coadjuvantes do processo de produção dos textos, já que colaboram e, muitas vezes, protagonizam a construção de sentidos.

Assim, Rojo (2012) defende que, nessa conjuntura, a fim de alçar os sujeitos ao patamar de analistas críticos dos textos circulantes na sociedade multicultural, é necessário que a escola forneça um aparato de critérios éticos, estéticos e políticos a partir dos quais possam produzir e analisar os textos das práticas sociais em que se engajam.

Tal pedagogia deve levar em consideração, portanto, a cultura do aluno, já que se concebe que os estudantes já estão imersos nos processos interativos, mas ainda sem um sólido aparato crítico que lhes permita construir autoria e poder nessas práticas sociais. Partindo de práticas relevantes nas quais os sujeitos já se engajam, pressupõe-se que o retorno deles a essas interações os tornará capazes de interagir ativamente nesses processos.

Com base nessas considerações teóricas, efetuamos a vivência da proposta de produção textual voltada para professores em formação do curso de Letras da Urca. Antes de descrevermos e analisarmos os passos metodológicos da sequenciação didática, apresentamos, a seguir, a metodologia que abalizou o estudo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se insere em uma proposta qualitativa de análise, levando em consideração uma pesquisa-ação. Segundo Gil (2002, p. 56), esse tipo de pesquisa se caracteriza por supor “uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados da pesquisa e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir seus objetivos de pesquisa e tornar o processo em que os dados são gerados mais significativos para os sujeitos envolvidos.

Desse modo, uma vez que nossa intenção é desenvolver um projeto de letramento, a pesquisa-ação se configurou como o melhor desenho de vertente metodológica para o cumprimento de nossos objetivos, pois possibilitou a triáde coleta-análise-ação, que se retroalimentou até o fim da execução de nossa proposta de ensino.

A experiência por nós construída foi efetivada na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, componente curricular obrigatório do curso de Letras da Urca, universidade pública estadual da região metropolitana do Cariri, na unidade descentralizada do município de Missão Velha, região sul do Ceará. A turma era composta por 23 alunos, que cursavam o sexto semestre letivo do curso.

Como se pode inferir, a disciplina tem o objetivo de fornecer aparato teórico e metodológico para que os professores em formação efetivem, em sua futura prática docente, um ensino que se ancore nas orientações de documentos

oficiais, como os PCN (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Ao longo de nossa discussão, quando precisarmos fazer menção a algum dos participantes, faremos isso por meio de nomes-fantasia, com o fito de proteger as identidades de todos os sujeitos, obedecendo, assim, aos critérios éticos da pesquisa científica. Com base nessa metodologia, a seguir, apresentamos a discussão e a análise da proposta metodológica que viabilizou os eventos que se efetivaram em torno da prática de letramento.

A PRODUÇÃO TEXTUAL EM PRÁTICA

Como de costume, no início do semestre letivo universitário, prepara-se uma gama de textos e atividades que permitam, em sala de aula, a reflexão acerca dos objetivos a que se propõe a disciplina. No caso da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, o foco é discutir metodologias de ensino da Língua Portuguesa seguindo uma perspectiva interacional, centradas no uso e ancoradas nos documentos norteadores do ensino.

Em busca de uma prática de produção textual que se ancorasse em um contexto real de comunicação, conforme aponta Kleiman (2007), vimo-nos diante da seguinte situação-problema: na cidade vizinha ao câmpus, uma criança, de apenas 7 anos, estava precisando de uma nova cadeira de rodas que se adequasse ao seu aspecto físico atual. Os estudantes da disciplina comentavam querer, de algum modo, ajudar a mãe da criança a comprar essa nova cadeira para o filho, que custava em torno de 11 mil reais.

Pensando nisso, a professora organizou com os estudantes uma série de eventos que pudessem angariar fundos para ajudar o menino, tais como recital de poemas, poesias ou cordéis autorais de alunos do câmpus, *show* de talentos, além de exibição de filmes e realização de bazares e venda de comidas e rifas. Obviamente, para realizá-los, fazia-se necessária a produção de diferentes gêneros discursivos a fim de que essas ações fossem divulgadas para a comunidade por meio da rádio local e da rede social Instagram, com o intuito de sensibilizar outras pessoas para fortalecer a ação solidária. Em função disso, percebemos o que Rojo (2012) aponta para o processo de construção de multiletramentos: partir das necessidades locais a fim de pensar o processo de produção textual.

Cabe acrescentar que, se, na prática social, esse trabalho requer maior esforço dado o grau de complexidade da atividade, apostamos, com base em Kleiman (2007) e Rojo (2012), no trabalho coletivo, com a mobilização de todos os professores em formação, com seus diferentes saberes e sob a orientação docente, a fim de superar obstáculos e tornar essa tarefa mais significativa e engajada. Além disso, dentro de uma proposta colaborativa, além de todos os sujeitos ganharem protagonismo, é possível, também, que eles se engajem em atividades para as quais se sentem preparados, de modo que o professor não impõe exercícios que, talvez, não promovessem a autoestima discente para participar do projeto. Nesse sentido, os cursistas da disciplina se dividiram em comissões (Quadro 1), a fim de que cada uma se responsabilizasse pelas ações necessárias ao objetivo principal da campanha: angariar fundos para a compra da cadeira de rodas.

Ações	Equipes ²	Funções
Elaboração do projeto	Toda a turma	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar o projeto de letramento.
Show de talentos, I concurso de poesia autoral do câmpus MV	Rebeca, Tatiane, Ana, Alissa, Janaína, Rosângela, Elton, Maira, Aline, Anelise, Levi e Helena	<ul style="list-style-type: none"> • Receber inscrições. • Convidar jurados. • Dar suporte aos músicos e atores. • Preparar o espaço para o evento (decoreação). • Preparar caixa para receber donativos. • Providenciar certificados de participação. • Providenciar brindes e/ou medalhas para vencedores (primeiro, segundo e terceiros lugares).
Comidas	Janaína, Levi, Ana e Rebeca	<ul style="list-style-type: none"> • Angariar donativos para vender. • Vender no intervalo, durante os eventos e minicursos.
Bazar	Josy, Jean, João e Tatiane	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar donativos na comunidade e na academia.
Cine urca	Ana, Rebeca, Rosângela e Mauro	<ul style="list-style-type: none"> • Escolher o filme. • Divulgar. • Preparar caixa para donativos. • Preparar o espaço e reservar os equipamentos. • Reorganizar o espaço após o término do evento.

(continua)

2 Nomes fictícios.

Quadro 1 (conclusão)

Ações	Equipes ²	Funções
Arte e <i>design</i>	Rebeca e Cícero	<ul style="list-style-type: none">• Preparar a arte dos textos de divulgação.• Preparar <i>publiposts</i> de agradecimento aos parceiros da campanha.
Divulgação e <i>marketing</i>	Alissa, Anelise, Aline, Helena, Elton e Reinaldo	<ul style="list-style-type: none">• Divulgar a campanha na comunidade por meio das mídias digitais e convencionais.• Publicar os <i>publiposts</i> de agradecimentos da campanha.• Contactar parceiros para divulgação da campanha.• Administrar as redes sociais.
Donativos e parcerias	Dalva (responsável) TODA A TURMA	<ul style="list-style-type: none">• Angariar donativos na comunidade e nas instituições.
Rifas	Wendy, Cícero, Alissa e Laura	<ul style="list-style-type: none">• Providenciar blocos.• Vender as rifas, distribuí-las e receber as prestações de conta delas.• Trazer parceiros para auxiliar nas vendas das rifas.• Realizar o sorteio.
Financeiro	Cícero e Tatiane	<ul style="list-style-type: none">• Prestar contas dos valores arrecadados.• Pesquisar preços de cadeiras de rodas.• Formalizar a compra.• Providenciar a entrega.

Quadro 1 – Equipes responsáveis pelas ações da campanha.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A proposta de trabalho foi pensada a partir do que Kleiman (2000, p. 238) concebe como projeto de letramento, entendido como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Assim, reconhecendo as demandas sociais de uso da língua e os reais interesses de nossos alunos, produzimos textos e desenvolvemos ações para persuadir, divertir e entreter as pessoas, com o fito de arrecadar fundos para a ação social. Amparados por essa perspectiva teórico-metodológica, chegamos à proposta de trabalho apresentada no Quadro 2.

AÇÕES	GÊNEROS DISCURSIVOS ENVOLVIDOS
Realizar uma entrevista com a mãe da criança, com o objetivo de conhecer as reais necessidades do garoto, a fim de que as informações veiculadas estejam em consonância com tais necessidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Anotação
Elaborar projeto de letramento.	<ul style="list-style-type: none"> • Resenha • Plano de trabalho • Cronograma • Lista • Termo de compromisso • Ofícios
Preparar os textos de divulgação da campanha solidária.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Publipost</i> • <i>Flyers</i> • Campanha solidária • Requerimento • Ofício
Elaborar a arte dos textos de divulgação.	<ul style="list-style-type: none"> • Logotipo • Logomarca • <i>Publipost</i>
Encontrar parceiros para auxiliar na divulgação por meio da rádio da cidade e do perfil da campanha no Instagram, buscar patrocínio e levantar donativos e para a realização de bazar e rifas.	<ul style="list-style-type: none"> • Mensagem de texto • Mensagem por áudio • Telefonema • Conversação espontânea • Requerimento • Exposição oral
Vender lanches na universidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda • Negociação comercial
Definir as datas das ações no câmpus.	<ul style="list-style-type: none"> • Lista • Cronograma

(continua)

Quadro 2 (conclusão)

AÇÕES	GÊNEROS DISCURSIVOS ENVOLVIDOS
Abriu inscrições para os acadêmicos que pretendem apresentar suas poesias autorais e participar do <i>show</i> de talentos.	<ul style="list-style-type: none">• Aviso• Propaganda• Anúncio• Formulário• Ficha de avaliação• Convite• <i>Publipost</i>
Dividir os docentes em formação em pequenas comissões, a fim de que cada equipe possa ficar responsável por uma demanda.	<ul style="list-style-type: none">• Lista• Quadros• <i>Checklist</i>
Criar um nome para a campanha.	<ul style="list-style-type: none">• Lista• Sorteio
Propor ao Centro Acadêmico de Letras a elaboração de certificados para os professores em formação que participarem ativamente da campanha, bem como para os demais alunos do curso que participarem do <i>show</i> de talentos e do concurso de poesia.	<ul style="list-style-type: none">• Certificado de participação• Poesia• Canção
Aquisição de medalhas para os vencedores do <i>show</i> de talentos e do concurso de poesia.	<ul style="list-style-type: none">• Negociação comercial
Encerramento da campanha e prestação de contas.	<ul style="list-style-type: none">• Relatório

Quadro 2 – Plano de trabalho.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os gêneros discursivos principais envolvidos na campanha foram aqueles que caracterizavam a prática persuasiva, tais como *publiposts* e *flyers*, em vídeo e/ou imagens, divulgados nas redes sociais Instagram e WhatsApp, com o intuito de sensibilizar os interlocutores a se engajar na campanha. Em função disso, tal como salienta Rojo (2012), deveriam ser produzidos, inclusive considerando as demandas da sociedade atual, textos que articulassem múltiplas semioses, a fim chamar atenção do público-alvo para as ações que se empreendiam. Os demais gêneros discursivos citados no Quadro 2 funcionaram como secundários e de apoio, pois auxiliaram na execução das atividades planejadas na campanha.

A equipe de arte e *design* se encarregou de criar os *posts* que publicizassem as ações em torno das quais o projeto se realizava. Contudo, antes de serem postados, utilizávamos um grupo no WhatsApp, em que discutíamos a qualidade da construção dos textos. O objetivo era que os *posts* ficassem o mais persuasivos possível, ao mesmo tempo que fossem sintéticos, já que uma característica dos textos circulantes no Instagram é essa rapidez no processo de leitura.

Assim, em sala de aula, discutíamos o aparato teórico que abaliza as concepções atuais acerca do ensino de língua e, no grupo do WhatsApp, podíamos vivenciar a experiência de produção textual tal como preconizada pelas teorias discutidas nas aulas. O intuito era que os estudantes pudessem vivenciar uma metodologia de produção textual que percebesse a escrita como processo, não como um produto, em que o professor apenas avalia e dá uma nota, mas que, além disso, tem uma função social (KLEIMAN, 2007). Partíamos do pressuposto, com base nas reflexões de Silva (1999) e Andrade (2019), de que, possivelmente, os estudantes não haviam experienciado a produção textual como uma atividade processual e dotada de funções sociais. Ao propor esse exercício, tivemos o objetivo de permitir que eles pudessem desconstruir possíveis concepções mecânicas de escrita, entendendo a atividade de produção textual à luz de um aparato sociointeracional.

Por meio da campanha solidária, construímos uma situação de produção legitimada em torno da qual os textos fazem sentido, pois são constituídos com base em funções sociais. Tal como orienta Rojo (2012), os textos produzidos evocariam uma problemática vivenciada pelos estudantes, ao mesmo tempo que os fariam conjugar diferentes modalidades semióticas para construir sentidos, já que, no Instagram, rede social em que a maioria deles já estava imersa, os textos são caracterizados pela multiplicidade de modos semióticos de significação.

Assim, percebe-se que a proposta realizada se ancora em uma prática situada de produção textual, o que demonstra aos professores em formação a necessidade de sempre partir de um evento de letramento para a escrita de gêneros discursivos (KLEIMAN, 2007). Portanto, atuar como agente de letramento exige do docente os saberes acadêmicos e a familiaridade com diferentes práticas de letramento. Contudo, sabemos ser essencial que nós, como docentes, nos conscientizemos também de nossa condição de sujeitos em processo de letramento, para, assim, estarmos dispostos a continuar aprendendo com nos-

so alunos por meio das práticas letradas, atendendo a interesses e objetivos comuns. Assumir a condição de agente de letramento é, sobretudo, articular interesses partilhados, criar oportunidades de mobilização de saberes, proporcionando espaços para que possam ser ouvidos e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pertinência pedagógica de um projeto dessa natureza reside no fato de que ele proporciona a oportunidade de vivenciar a escrita, a oralidade e a leitura de forma significativa e contextualmente situada. Permite também que a escrita seja trabalhada a partir das demandas dos sujeitos no processo de aprendizagem. Além disso, ao produzirem os textos de divulgação da campanha, os alunos fazem uso da língua materna com objetivos e propósitos reais: informar as pessoas e convencê-las a contribuir para a ação solidária. Dessa forma, procurou-se estabelecer um engajamento entre a universidade e a comunidade, a fim de estreitar as relações entre as metodologias de trabalho com a língua materna e as práticas sociais de uso da língua presentes na sociedade, evidenciando a importância dos saberes acadêmicos para a cultura local.

A construção da experiência de produção textual permite perceber também a importância de se efetivarem metodologias que conduzam os professores em formação a pensar a produção textual sob uma ótica interacionista. Assim, ao terem que produzir textos que, além de servirem como maneira de avaliação da disciplina, também tinham funções sociais pelas quais se demonstrava engajamento social, foi possível propiciar aos estudantes a ideia de que a escrita deve ser vista como um processo amparada em contextos reais de interação. Desse modo, supõe-se que, vivenciando práticas sob essa lente, professores em formação, quando no exercício profissional estiverem, poderão efetivar metodologias que permitam a seus alunos interagir responsável e criticamente por meio da interação mediada pela escrita.

Portanto, entende-se aqui que o processo de formação inicial e continuada de professores deve, além de fornecer subsídios teóricos para a prática da docência, imergi-los em situações de prática social da escrita, a fim de que suas metodologias se direcionem em torno dessa ótica, e, assim, eles possam formar sujeitos capazes de transitar, com base em critérios éticos, estéticos e políticos, nas práticas sociais.

Writing as a social practice in the process of teacher training in the Urca Language course

Abstract

This article shares a textual production experience with students of the Language course from the Regional University of Cariri. It theoretically underlies the perspective of New Literacy Studies and the concept of multiliteracies. The methodology is qualitative, starting with one action research. Experience shows that the procedural experience and social functions of textual production allow teachers in training to perceive writing in interaction contexts, assuming that, when in exercise, they will build methodologies that allow their students to interact critically through writing.

Keywords

Social practices of writing. Teacher education. Textual production.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. R. da S. *Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Huditec, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KLEIMAN, A. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, v. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. Entrevista concedida a Cosme Batista do Santos e Maria Nazaré Mota de Lima. *Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural*, Alagoinhas, v. 2, n. 2, p. 177-183, 2012. Disponível em: <http://www.poscritica.uneb.br>. Acesso em: 17 fev. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SILVA, E. T. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; PAULINO, G.; MARTINS, A. (org.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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