

ELIANA DONAIO RUIZ
(ORG.)

ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL (NÃO) ESCOLAR



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

R934e Ruiz, Eliana Maria Severino Donoia (org).

Escrita como Prática Social (não) Escolar/ Organizadora: Eliana Maria Severino Donoia Ruiz; Prefácio de Renilson José Menegassi.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2021.
il.; tabs.; quadros; fotografias.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-204-4.

1. Educação. 2. Letramento. 3. Linguística. 4. Prática Docente.

I. Título. II. Assunto. III. Ruiz, Eliana Maria Severino Donoia.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia. 371.3
3. Linguagem, Línguas – Estudo e ensino. 418.007

ELIANA DONAIO RUIZ
(ORG.)

ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL (NÃO) ESCOLAR



Copyright © 2021 - Da organizadora representante dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Cibele Ferreira

PARECER E REVISÃO POR PARES
Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

2021 - Impresso no Brasil

LETRAMENTO E AGÊNCIA: A PRODUÇÃO COLABORATIVA DE UM **BLOG** NO CURSO DE LETRAS¹

Bruna Carolini Barbosa

INTRODUÇÃO

As pesquisas no campo da Linguística Aplicada, frequentemente, têm sido desenvolvidas a partir de uma perspectiva não apenas interdisciplinar, mas transdisciplinar, em grande parte por conta da complexidade que compõe o tecido social, o que reflete na linguagem e nas práticas de letramento. Os usos sociais da leitura e escrita em ambiente acadêmico, por exemplo, estão cada vez mais híbridos, tanto em relação à materialidade linguística que os compõe, quanto às esferas em que circulam. Em outras palavras, pode-se afirmar que os gêneros que antes eram escritos e circulavam apenas entre os intelectuais e eram publicados em veículos de prestígio, hoje são facilmente encontrados em *blogs*, jornais e revistas etc.

As mudanças nas práticas de letramento sociais trouxeram implicações para o modo como a leitura e escrita é contemplada na sala de aula, uma vez que não é coerente que as aulas de Língua Portuguesa fiquem restritas à apreensão de normas e à produção de textos sem vínculo com a realidade. Viver em sociedade requer do sujeito a ação por meio da linguagem nas diferentes esferas de circulação (BAKHTIN, 2003), por

1 Trabalho produzido na disciplina “Ensino de Produção Escrita em Língua Materna”, ministrada pela Profª. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina.

meio dos gêneros discursivos, e a escola, por sua vez, deve formar o sujeito para a agência cívica, ou seja, deve partir de necessidades reais.

O ensino em uma perspectiva do letramento exige do professor uma postura diferenciada, em que a sala de aula se transforma em lugar de interação e criação. Em termos práticos, na área da linguagem, isso significa que o texto – dos mais diferentes gêneros – passa a ocupar a centralidade e seu ensino deve se dar de modo que a leitura seja crítica e a escrita, além de crítica, processual (FIAD, 2011; 2013). A formação inicial e continuada de professores, deve, portanto, ir ao encontro dessas exigências. Em face do exposto, surge o questionamento: como promover a escrita enquanto prática social e agência cívica, considerando a esfera de letramento acadêmica, em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa?

Considerando o caráter híbrido das práticas de letramento em sociedade e sua pertinência no que concerne o ensino de Língua Portuguesa, bem como a necessidade em articular essas necessidades à formação de professores, pretende-se propor um projeto de letramento para a produção colaborativa de um *blog* literário para postagens de resenhas de obras de autores negros e relacionadas à negritude. O projeto será desenvolvido junto a uma turma do curso de graduação em Letras Inglês-Português de uma Universidade Pública no Paraná na disciplina de Leitura e Produção Textual. Este artigo, especificamente, compõe parte de uma pesquisa de doutorado e objetiva delinear o quadro teórico-metodológico, descrever o contexto no qual se dá o trabalho e apresentar as etapas do projeto.

Neste quadro teórico-metodológico, associamos as teorias que, dialogicamente, rompem as fronteiras do instrumentalismo que permeia as práticas de letramento acadêmico. Enfatizamos a importância em se desenvolver práticas de letramento acadêmico em que a escrita seja compreendida a partir de sua função social e agenciamento cívico. Ademais, o projeto de letramento, a ser efetivado posteriormente, vai ao encontro dos interesses dos sujeitos da pesquisa em promover na instituição discussões sobre a temática étnico-racial.

1. DO LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS

Esta pesquisa está embasada em uma perspectiva sociocultural do letramento; portanto, faz-se necessário traçar um percurso histórico dessa área de estudos. Além disso, é preciso situar nesse quadro teórico o lugar que as novas tecnologias ocupam, bem como seus impactos na cultura escrita.

Até meados da década de 1970, os Estudos do Letramento ocupavam-se com as discussões sobre a relação entre oralidade e escrita, contrapondo-se à visão dicotômica que priorizava a escrita em detrimento da oralidade. As pesquisas que antecedem os Estudos do Letramento analisavam essas duas modalidades de representação da linguagem a partir de uma visão que as situava em polos extremos, sendo a escrita considerada como mera representação da fala (SAUSSURE, 1970 [1916]; BLOOMFIELD, 1964), encarada como superior a esta por possibilitar a descrição linguística isenta dos “erros” da fala. Essa visão, admitida pelos gramáticos só foi alterada com o surgimento da Dialektologia, que adotou a fala como objeto de investigação (GNERRE, 1985). A década de 80 trouxe duas mudanças consideráveis no campo das pesquisas sobre a linguagem: a teoria linguística passou a enxergar fala e escrita de modo não excludente e as pesquisas socioantropológicas tomaram a escrita como objeto de investigação.

As pesquisas linguísticas ocuparam-se da descrição das características que diferenciavam essas duas modalidades comunicativas, contudo os parâmetros utilizados para tal comparação apresentam um sério equívoco, uma vez que os gêneros comunicativos que serviram de base à descrição são muito distintos: “a modalidade oral, analisada e descrita a partir de transcrições de diálogos informais face a face, e a modalidade escrita cujo padrão de referência é o texto acadêmico” (BRAGA, 2007, p. 182), o que culminou em uma visão dicotômica em relação à fala e escrita.

A informalidade da situação comunicativa que serviu como referência para a descrição da fala e a formalidade dos gêneros acadêmicos utilizados para a descrição da escrita deram origem a essa visão dicotômica,

posteriormente rebatida pelos estudos que a concebem como um contínuo tipológico (MARCUSCHI, 2001), evidenciam que tais diferenças estão relacionadas à proximidade ou distanciamento das características formais de textos orais e escritos, sendo que há gêneros mais próximos ou mais distantes do polo da fala, a depender da situação comunicativa.

As pesquisas socioantropológicas que tiveram início na década de 80 foram privilegiadas na década de 90. As etnografias tomaram o espaço que, até então, era ocupado pelas pesquisas linguísticas. Os Estudos do Letramento passaram a priorizar a refutação ao “mito do letramento”, que atribui à escrita vantagens individuais, socioestruturais e cognitivas. As pesquisas etnográficas buscavam compreender o valor atribuído à escrita em diferentes grupos sociais (STREET, 2014); questões identitárias relacionadas ao domínio ou não da escrita (SIGNORINI, 2016); letramento nos grupos periféricos (KLEIMAN; SIGNORINI, 2001); relação entre letramento e ensino e formação de professores (KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; SIGNORINI, 2001).

A vertente sociocultural dos Estudos do Letramento representa um novo modo de compreender as práticas sociais de uso da escrita, antes centrada no indivíduo enquanto uma aquisição técnica, agora como práticas heterogêneas e situadas socialmente, sempre vinculadas às estruturas de poder na sociedade. O letramento passa a ser compreendido sob um novo enfoque em que leitura e escrita não são consideradas como um conjunto de práticas universais, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas aos interesses dos indivíduos envolvidos dentro do processo. Portanto, o letramento não está exclusivamente ligado às instituições de poder, mas a todos os contextos sociais em que a leitura e escrita estiverem presentes.

Adequado para compreender as práticas de letramento de acordo com os contextos é o conceito de esferas da comunicação discursiva (ou da atividade humana, ou da comunicação social), em que os enunciados são situados historicamente; desse modo, as esferas definem os modos de enunciar os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Vianna *et al.* (2016, p. 40) argumentam sobre a adequabilidade do conceito de *esferas* para compreender a relação entre as práticas de letramento em uma

perspectiva sociocultural, “uma vez que concebe[m] o discurso como uma construção sócio-histórica, na qual ecoam vozes que se relacionam com outros enunciados de maneira dialógica”.

Os anos finais da década de 90 trouxeram um novo enfoque para as pesquisas na área dos Estudos do Letramento: o “letramento eletrônico” ou “letramento digital”, em grande parte, graças à popularização dos microcomputadores e à emergência da internet, além das diversas iniciativas de ensino a distância (EAD). Fora do contexto pedagógico, as práticas letradas mediadas pela tecnologia transformaram-se em objeto de pesquisa. Aspectos linguísticos, textuais sociais, como o processo de globalização, bem como dos impactos da tecnologia na sociedade, começaram ser observados nas pesquisas.

Na contemporaneidade, as práticas de letramento das mais diferentes esferas da comunicação humana tornaram-se mais sofisticadas, uma vez que os gêneros discursivos que circulam socialmente e medeiam a interação são constituídos por múltiplas linguagens ou semioses. É, portanto, a partir dos usos sociais dos gêneros multimodais que é possível pensar em letramento multissemiótico, letramento multimodal ou, ainda, multiletramentos.

Esses novos espaços potencializados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs, colocam diante dos educadores novas possibilidades: uma grande diversidade de linguagens, semioses e mídias, o que implica a emergência dos multiletramentos. É nesse contexto que o Grupo Nova Londres começa a questionar:

O que é uma educação apropriada para mulheres, para indígenas, para imigrantes que não falam a língua nacional para falantes dos dialetos não padrão? O que é apropriado para todos no contexto de fatores de diversidade local e conectividade global cada vez mais críticos? (NEW LONDON GROUP, 2006, p. 10).

Esses questionamentos levaram os pesquisadores do *New London Group* a desenvolver a Pedagogia dos Multiletramentos, que considera

a diversidade cultural e de linguagens na escola, bem como defende a criação de “projetos de futuro” para os jovens que vivem esse cenário de multiculturalidade e multissemoses. O objetivo é transformar os alunos em criadores de sentido a partir de quatro movimentos pedagógicos: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada.

Podemos perceber que as mídias digitais caracterizam-se pelo rompimento de barreiras comuns aos meios de comunicação analógicos (TV, rádio, cinema, jornais e revistas impressos) e por configurarem espaços de interação em rede e culturalmente participativos na cibercultura, virtuais por não serem localizáveis no espaço, mas reais em seus efeitos (FLEW, 2008). A partir dessa convergência possibilitada pelas mídias digitais, qualquer indivíduo pode ser um produtor de conteúdo, de cultura, reproduzir ou ressignificar os já existentes, as mídias sociais são, nesse sentido, “uma possibilidade aberta pelas tecnologias de rede de aumentar conhecimento produzido de maneira social e coletiva” (MARTINO, 2014, p. 11).

As muitas linguagens ou semioses exigem capacidades de leitura, compreensão e produção; é, portanto, a multimodalidade que torna necessários os multiletramentos. O trabalho envolve, então, os quatro movimentos sistematizados pelo “Mapa dos Multiletramentos”, considerando alguns aspectos para sua efetivação: i) considerar o contexto e as práticas de letramento que fazem parte da cultura dos sujeitos de aprendizagem; ii) analisar os modos de significação (metalinguagem); iii) a partir de uma perspectiva crítica, interpretar os contextos sociais e culturais de circulação desses textos, para, por fim; iv) realizar uma prática transformada.

Ana Elisa Ribeiro (2018), outra importante pesquisadora da área dos letramentos e multiletramentos, chama a atenção para as várias pesquisas que têm apontado que os sujeitos, em especial os mais jovens, estão mais habituados a compartilhar (e curtir) informações do que enunciar, produzir. Segundo a autora,

[...] lemos mais do que escrevemos, curtimos mais do que compartilhamos; compartilhamos muito mais que produzimos. No entanto, os canais estão aí, à disposição, e as pessoas vão descobrindo aplicativos, modos de editar e novos modos de consumir, abertas à participação e à reação (RIBEIRO, 2018, p. 39).

A Pedagogia dos Multiletramentos visa a ampliar as possibilidades dos jovens diante dos novos letramentos. Este trabalho vai além do domínio da tecnologia; envolve uma nova maneira de pensar as multissemioses que significam o mundo e que podem ser redesenhadas pelos estudantes. A tecnologia não é o foco, mas acaba sendo envolvida no processo. Knobel e Lankhshear (2007, p. 7) asseveram que “a importância das novas tecnologias recai principalmente sobre o que elas possibilitam às pessoas no que se refere à construção de práticas de letramento e em sua participação”.

Algumas perguntas são de fundamental importância antes de propor um trabalho em sala de aula: quem são meus alunos? O que eles leem? De onde vêm? De quais práticas sociais participam? Além de considerar a multimodalidade e a multiculturalidade, o trabalho se dá a partir de um enquadramento dos letramentos críticos. Ao considerar o contexto e práticas sociais e de letramento das quais participam os alunos, o professor desenvolve projetos didáticos em que as semioses assumem uma função social e de agência cívica. Esse tipo de trabalho mostra ao aluno que é possível agir por meio da linguagem.

Conhecer as práticas de letramento e compreender os novos modos de enunciar é indispensável para que seja possível a criação de pontes entre essas práticas e o ambiente educacional. Os desafios enfrentados pelos educadores ultrapassam os limites tecnológicos, de domínio das novas tecnologias enquanto aparato mecânico; envolvem, antes disso, a compreensão de que na cibercultura existem comunidades, pertencimento desses membros a esses grupos com interesses em comum e, acima de tudo, existem práticas que podem ser potencialmente exploradas pedagogicamente, tornando a sala de aula um espaço de criação.

2. PROJETOS DE LETRAMENTO

O breve percurso histórico dos Estudos do Letramento apresentado permite constatar o caráter acadêmico de sua origem. Contudo, aos poucos esses estudos foram sendo incorporados à área de Letras e Educação, em especial no que concerne às discussões sobre alfabetização e Linguística Aplicada, em grande parte graças ao grupo “Letramento do Professor”, coordenado pela professora e pesquisadora Angela Kleiman.

Com o objetivo inicial de investigar os aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita, os Novos Estudos do Letramento – no Brasil apenas Estudos do Letramento –, aos poucos, foram infiltrando-se no discurso escolar, apesar de tais estudos relativizarem a exclusividade da escola enquanto agência de letramento, bem como a objetificação da escrita pela instituição escolar tradicional (STREET, 2014; KLEIMAN, 2005). Nesse sentido, a concepção sócio-histórica do letramento opõe-se à concepção estruturalista de escrita, bem como aos modelos universais e autônomos de letramento (STREET, 1984).

Os usos sociais da escrita são atravessados pelas relações de poder. O mundo grafocêntrico, organizado pela escrita, exige que os sujeitos dominem os mais diversos gêneros do discurso para agir em diferentes esferas; os textos que circulam socialmente exigem um posicionamento crítico em relação aos usos da linguagem; assim, o mero domínio da técnica da escrita não garante a agência cívica e a participação social. Portanto, o processo de letramento é identitário, pois “a concepção identitária do letramento se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, que se centra geralmente nas capacidades individuais de uso da língua escrita em cotejo com uma norma universal do que é ser letrado” (KLEIMAN, 2010, p. 376).

A perspectiva instrumental *versus* a identitária tem suas raízes nas concepções de letramento autônomo e letramento ideológico, desenvolvidos por Street (2014). O letramento autônomo concebe a escrita como uma modalidade linguística superior e sustenta-se em uma visão dicotômica entre fala e escrita. Essa concepção assenta-se sobre uma visão que

contraria o sociointeracionismo bakhtiniano e defende que a apropriação da escrita só é possível por meio da análise dos microaspectos da língua. O letramento ideológico contrapõe-se ao letramento autônomo e compreende leitura e escrita como práticas socialmente situadas. Não limita a língua em sua dimensão estrutural e na análise dos microaspectos, mas a partir da função social nas situações comunicativas.

Frente à tarefa escolar de propiciar ao alunado a possibilidade de agir socialmente por meio da linguagem, os Estudos do Letramento passaram a ter certa influência no contexto educacional. Kleiman argumenta que

Assumir o letramento como objetivo do 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. [...] Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita – um evento de letramento – não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p. 4-5).

O ensino da língua escrita em uma perspectiva sociocultural do letramento toma como ponto de partida a prática social, ou seja, ocupa-se com as atividades que possibilitem ao aluno agir socialmente. A observação etnográfica passa a ser parte indispensável do trabalho docente já que os usos da escrita estão intimamente ligados ao contexto cultural dos sujeitos. A observação e a compreensão dos valores atribuídos à escrita em determinada comunidade permitirão ao professor desenvolver um trabalho que vá ao encontro dos interesses locais e ampliá-los para outras esferas de ação social.

É importante reiterar que não existe um conjunto de estratégias ou método de letramento. O ensino em uma perspectiva do letramento não

segue um passo a passo, mas orienta-se a partir dos usos da escrita em um processo de construção identitária por meio da interação para agir socialmente. O professor, a partir da etnografia², identifica uma questão social de interesse local e organiza as atividades com base na resolução dessa questão. Desse modo, a prática social implica uma mudança significativa no ambiente escolar: o planejamento deixa de estar centralizado nos conteúdos. O princípio organizador deixa de ser os conteúdos curriculares para organizar-se com base nos textos significativos aos alunos e à comunidade.

Nessa perspectiva, os projetos de letramento apresentam-se como uma possibilidade de organização do trabalho docente, caracterizando-se como

[...] projetos de trabalho escolar que destacam a centralidade das práticas sociais de letramento no processo educacional e por isso tornam-no eixo estruturante das atividades escolares, da apresentação dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de temas valorizados. [...] Os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o “conteúdo” (seja ele uma informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário [...] não substitui os eixos temáticos nem os eixos conteudísticos relevantes no trabalho escolar (KLEIMAN, 2010, p. 377-383).

Trata-se de um trabalho complexo em que a flexibilidade, crucial, e a organização prévia durante o desenvolvimento do projeto são indispensáveis. O professor precisa considerar não somente os usos sociais da escrita na comunidade, como os impactos e transformações decorrentes das novas tecnologias, mas também ampliar o conjunto de textos que fazem parte da vida do aluno (KLEIMAN, 2007).

É claro que, dada a tradição escolar em supervalorizar as atividades analíticas da língua, esse tipo de organização didática encontrará

2 Etnografia pode ser definida como a observação de ocorrências reais, particulares, de ação situada, com vistas à compreensão acerca das perspectivas de construção de sentido e ação de atores em cenários de interesse investigativo (ERICKSON, 1990).

resistência por parte dos coordenadores, pais, professores e até mesmo alunos. Contudo, é preciso ter em mente que, embora a organização didática seja diferente e o eixo estruturante não seja os conteúdos curriculares, no decorrer das atividades, esses conteúdos são contemplados. Durante os eventos de letramento “**SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo [...] o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ a ser mobilizado para participar da situação, nunca o contrário” (KLEIMAN, 2007, p. 6, grifo da autora) Quando os conteúdos gramaticais deixam de ocupar o papel central para a elaboração do currículo, o trabalho passa a ser orientado com base na relevância dos textos para os alunos, o quanto são significativos para eles. A partir dessa perspectiva, “a prática social não pode senão viabilizar o ensino do gênero, pois é seu conhecimento o que permite participar nos eventos de letramento de diversas instituições e realizar as atividades próprias dessas instituições com legitimidade” (KLEIMAN, 2007, p. 8).

Os gêneros se efetivam nas interações humanas nas diferentes esferas de comunicação; são, portanto, mediadores das interações sociais e são por elas mediados (BAKHTIN, 2003). Na escola, os gêneros transformam-se em objetos de ensino; entretanto, isso “não significa que o gênero deva constituir-se no elemento estruturante das práticas sociais mobilizadas no projeto, sob o risco de reduzir o objeto de ensino e o trabalho escolar aos seus aspectos formais e analíticos” (KLEIMAN, 2007, p. 14).

A prática do professor baseada em uma concepção social da escrita parte, portanto, de uma observação de cunho etnográfico para que seja possível encontrar um tema que estruture o desenvolvimento do projeto de letramento que requer um movimento que vá da prática social para a prática escolar, e não o contrário, ou seja, o trabalho parte do ponto de vista do aluno, e não do professor. Vale enfatizar que a flexibilização desse planejamento é crucial já que são os interesses dos alunos e da comunidade escolar que determinarão o ritmo e caminhos do planejamento escolar.

Outra dificuldade para a implementação dos projetos de letramento é a falta de flexibilidade curricular dos cursos de formação, além do distanciamento da realidade social e da atuação profissional. Marques (2016, p. 117) assegura que,

Como uma organização didática, o projeto de letramento viabiliza, no contexto de formação docente, um modelo de formação voltado para o trabalho e para a cidadania. Esse tipo de projeto promove o desenvolvimento de práticas pedagógicas numa perspectiva inovadora, possibilitando maiores oportunidades de articulação entre a teoria e a prática. Além disso, favorece a formação do professor numa perspectiva mais crítica e engajada, voltada para o desenvolvimento da agência cívica.

Partindo do pressuposto de que a organização didática via projeto de Letramento pode minimizar as lacunas entre formação docente e seu trabalho em sala de aula é que esta pesquisa se propõe a desenvolver um projeto de escrita colaborativa de um *blog* literário com resenhas de obras de autores negros e relacionadas à negritude. As resenhas serão produzidas pelos alunos do primeiro ano do curso de Letras na disciplina Leitura e Produção de Textos.

3. PRODUÇÃO COLABORATIVA DE UM **BLOG**: PLANEJAMENTO INICIAL DO PROJETO DE LETRAMENTO

Levando em conta as intersecções entre os Estudos do Letramento e os do Círculo de Bakhtin, esta pesquisa situa-se no entrecruzamento de dois contextos: a esfera literária e o ciberespaço (LÉVY, 2010), cada um com seus modos de enunciar, discursos cristalizados e gêneros relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). O entrecruzamento dessas esferas compreende um movimento de hibridação cultural, definida por Canclini (2015, p. 19) como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”.

A partir das mesclas culturais advindas dos movimentos de hibridação, argumentamos que as práticas de letramento literário, antes associadas apenas ao cânone, aos intelectuais, às instituições de prestígio e tendo como maior agência a escola, passaram por um processo de desterritorialização (fim da relação natural entre espaço e prática cultural) e descoleção (quebra e mescla das coleções dos sistemas culturais) (CANCLINI, 2015), e ocuparam o ciberespaço, onde há uma fusão entre o culto e o popular, uma subversão da ordem ou, como estabeleceu Souza-Santos (2001), uma coligação contra-hegemônica. Canclini assevera que

O cruzamento entre o culto e o popular torna obsoleta a representação entre ambas as modalidades de desenvolvimento simbólico e relativiza, portanto, a oposição política entre hegemônicos e subalternos, concebida como se tratasse de conjuntos totalmente diferentes e sempre confrontados. O que sabemos hoje sobre as operações interculturais dos meios massivos e as novas tecnologias, sobre a reapropriação que diversos receptores fazem deles, afasta-nos das teses sobre a manipulação onipotente dos grandes conglomerados metropolitanos [...] nos levam a concluir que todas as culturas são de fronteira. [...] Assim, as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação de conhecimento (CANCLINI, 2015, p. 346-348).

As TDICs têm implicação considerável nesse contexto fronteiriço, uma vez que potencializam o contato entre sistemas culturais diferentes por meio da conexão em rede. Os letramentos são também descolecionados, estabelecendo novas práticas em que o saber acadêmico é posto em diálogo com práticas de letramento da esfera literária no ciberespaço, como um modo de promover a escrita em condições reais de produção e com um interlocutor/leitor que não se restringe ao professor.

Marques (2016) chama a atenção para a necessidade de uma formação de professores que aproxime teoria e prática. Segundo a autora, “aquilo que se realiza no contexto de formação docente deve se aproximar o máximo possível daquilo que deve ser feito em sala de aula” (MARQUES, 2016, p. 113). Nesse sentido, propor um projeto de letramento

no curso de Letras vai ao encontro de uma perspectiva de trabalho que minimiza a lacuna entre a formação inicial e a atuação do professor de Língua Portuguesa.

O letramento acadêmico é, em geral, filiado a uma perspectiva instrumental. A escrita é trabalhada com um fim em si mesma e elaborada apenas com vistas à avaliação. Raramente situações comunicativas reais norteiam as aulas de produção textual na universidade, o que faz com que o aluno não reconheça a função social e de agência da escrita, e isso é problemático principalmente nos cursos de formação de futuros professores de Língua Portuguesa, que deverão promover o ensino da escrita para além da apreensão da técnica. É nesse sentido que o projeto de letramento na formação de professores é fundamentalmente um modo de aprender a fazer fazendo (MARQUES, 2016).

Nesta pesquisa, entende-se como letramento acadêmico as práticas de leitura e escrita desenvolvidas especificamente em ambiente universitário, embora haja quem considere o letramento acadêmico como as práticas de letramento de todo o contexto de escolarização (FISCHER, 2008). Sobre isso, Marinho (2010, p. 365) ressalta que há muitos trabalhos que discutem o letramento no âmbito da educação básica; “ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa.

O letramento acadêmico no âmbito da universidade é marcado por diversos problemas, uma vez que o aluno ingressa no curso superior sem compreender as especificidades das práticas de leitura e escrita daquele ambiente, levando a afirmações equivocadas, como “o aluno não sabe escrever”, quando, na verdade, ele já participa de práticas de letramento de outras esferas. Como apontam Lea e Street (1998), o letramento do aluno não corresponde ao letramento exigido na universidade, gerando um conflito que acaba reforçando a dicotomia letrados e iletrados. Lillis (1999 *apud* FIAD, 2011, p. 363) argumenta que

[...] não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que regem especialmente os gêneros da esfera acadêmica [...]. Os professores esperam que os alunos saibam essas convenções

que não lhe são explicitadas. [...] não é suficiente explicitar como o gênero acadêmico se organiza linguisticamente, o que muitas vezes é feito sem que alcancem os resultados desejados. É preciso mais: precisam ficar claros os motivos pelos quais algumas práticas são privilegiadas no domínio acadêmico em detrimento de outras, qual significado determinada prática de letramento tem nesse domínio, o que significa justificar e argumentar de acordo com as convenções escriturais da academia, entre outros fatores.

Levando em consideração as especificidades do letramento acadêmico, a escrita dos textos que serão publicadas no *blog* literário parte de uma condição de produção real em que a leitura das obras e a retomada discursiva por meio da resenha contemplarão um gênero recorrente no domínio universitário, discutirão uma problemática social relevante, verificarão que esse gênero não está restrito ao ambiente acadêmico e experienciarão uma prática pedagógica que poderá ser desenvolvida futuramente, quando forem professores.

Este projeto de letramento, fruto de uma pesquisa-ação, começou com uma etnografia em um curso de graduação em Letras em uma universidade pública do norte do Paraná. A etnografia, parte fundamental do trabalho docente em uma perspectiva sociocultural, levou à identificação da questão social a ser explorada via projeto de letramento: a ausência de temas relacionados à negritude no espaço acadêmico.

Quadro 1 – Etapas do projeto de letramento.

Etapa 1	Identificação da situação-problema
Etapa 2	Formulário socioeconômico e sobre práticas de letramento dos alunos
Etapa 3	Leitura e registro em diário de leitura
Etapa 4	Leitura e análise de resenhas
Etapa 5	Discussão e apreciação das obras lidas

Etapa 6	Escrita da resenha. Etapa subdivida em três processos: - Planejamento; - Execução; - Reescrita;
Etapa 7	Publicação no <i>blog</i> e editoração.

Fonte: A autora.

O tema motivador do projeto surgiu no evento “CINEdebate especial do Mês da Consciência Negra”, promovido pela Ong Musicarte em parceria com o Movimento Negro de Cornélio Procópio e o projeto de extensão “Cinema e Comunidade”, da Universidade Estadual do Norte do Paraná. A programação do evento contou com a exibição do curta-metragem “Vista Minha Pele”, seguida por mesa-redonda e debate.

Durante o debate aberto aos participantes, alguns alunos da graduação em Letras que estavam presentes manifestaram sua insatisfação em relação ao ambiente acadêmico que trata das questões da negritude apenas em datas pontuais, como a programação especial no mês de novembro, em que se comemora o dia da consciência negra, além de possuir um currículo eurocentrado. A identificação da situação-problema a ser contemplada no projeto constitui a primeira etapa (Etapa 1).

A questão levantada pelos alunos foi objeto de reflexão, a fim de relacionar a problemática com o interesse inicial da pesquisa: desenvolver um projeto de letramento que contemplasse as práticas vernaculares de letramento literário na cibercultura. Dessa reflexão inicial surgiu a proposta de produção colaborativa de um *blog* sobre literatura negra e negritude.

Conhecer os usos sociais da leitura e escrita dos alunos pode nortear o planejamento do projeto. Diante disso, um questionário será disponibilizado aos alunos via *Google Forms* – que constitui a segunda etapa (Etapa 2) do projeto – a fim de conhecer um pouco sobre o perfil socioeconômico e as práticas de letramento dos alunos envolvidos.

Este projeto abrange a pluralidade multicultural e multissemiótica, é pertinente para a reflexão pedagógica sobre as práticas de letramento

literário na cibercultura e está situado em um espaço culturalmente fronteiriço, onde o erudito e o massivo se cruzam e constroem novos significados e práticas, além de integrarem diferentes mídias.

Os criadores de conteúdo literário na internet utilizam espaços como o *Instagram*, *podcast*, *blogs*, *fanpages*, *YouTube*, entre outros; a partir de suas necessidades, gostos e objetivos, criam novas formas de desenvolver conteúdos e negociar significados. Dentre os espaços possíveis, optamos por trabalhar o *blog*:

O termo *blog* foi cunhado por John Barger, em 1997, para descrever sites pessoais com comentários e links que fossem atualizados com frequência. Esse tipo de produção ficou popular a partir de 1999, graças à criação de uma ferramenta – o *blogger* –, que veio facilitar a edição, atualização e manutenção de textos. Rapidamente, esse ambiente passou a ser utilizado na criação de diários virtuais disponibilizados on-line. A associação dos *blogs* ao gênero dos “diários pessoais” deve-se principalmente às características das produções iniciais que ocorrem nesse ambiente digital. No entanto, os recursos oferecidos pelo *blogger*, em um espaço de tempo muito curto, foram apropriados para servir a outros interesses comunicativos, dando origem a um conjunto muito mais amplo de manifestações de gênero: *blogs*-diários, *blogs*-literários, *blogs* temáticos, *blogs* jornalísticos e *metablogs* – dedicados à avaliação e crítica de outros *blogs* (MILLER; DIONÍSIO; HOFFNAGEL, 2012, p. 190).

No *blog* produzido colaborativamente pelos alunos, serão publicadas as resenhas das obras listadas a seguir:

1. Olhos D'água (Conceição Evaristo)
2. Vozes Anotecidas (Mia Couto)
3. Nós Matamos o Cão Tinhoso (Luís Bernardo Honwana)
4. Eu sei por que o pássaro cata na gaiola (Maya Angelou)
5. As estrelas sob nossos pés (David Barclay Moore)
6. A vida não me assusta (Maya Angelou)
7. Angola Janga: uma história de Palmares (Marcelo D'Saete)

8. Cumbe (Marcelo D'Saete)
9. Jeremias Pele (Rafael Calça)
10. Mãe África: mitos, lendas e fábulas e contos (Celso Cisto)
11. Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo (Reginaldo Prandi)
12. No seu pescoço (Chimamanda Zgozi Adichie)
13. Meio Sol Amarelo (Chimamanda Zgozi Adichie)
14. Hibisco Roxo (Chimamanda Zgozi Adichie)
15. Americanah (Chimamanda Zgozi Adichie)
16. Úrsula (Maria Firmina dos Reis)
17. Quarto de despejo (Carolina Maria de Jesus)

A terceira etapa do projeto constitui a leitura e registro de impressões em diário de leitura, doravante DL (Etapa 3). As obras serão previamente disponibilizadas aos alunos para a leitura, acompanhada do registro no DL, como uma ferramenta de mediação. Para isso, uma aula sobre o diário de leitura constitui a terceira etapa de desenvolvimento do projeto. O DL é uma ferramenta que contribui para a leitura crítica de texto e mediação dos significados. Machado (1998) afirma que o diário de leitura pode ser entendido como um instrumento didático que possibilita ao leitor a mobilização de conhecimentos linguísticos, de mundo e sobre o gênero, além de permitir o posicionamento crítico sobre o que se lê.

Machado (1998) enumera as contribuições do DL: a possibilidade de detecção das dificuldades individuais de cada aluno, que poderia ser ajudado de forma mais consistente; a promoção de aprendizado autônomo, o que encorajaria os alunos a assumir responsabilidade diante de seu próprio aprendizado e a desenvolver suas próprias ideias, o que acabaria por promover uma avaliação crítica dos cursos; o aumento da confiança dos alunos em sua habilidade para aprender, para trabalhar com material considerado como difícil e para ter *insights* originais; a possibilidade de encorajar os estudantes a estabelecer conexões entre o conteúdo do curso e a sua própria ação; a possibilidade de o curso se tornar mais orientado pelo processo, com isso o professor conseguiria saber qual é o real estado do conhecimento do aluno, podendo reestruturar a aula e o conteúdo do curso de acordo com as reais necessidades; a possibilidade

de o professor ter acesso a um contexto mais amplo, dentro do qual ele poderia avaliar de forma mais adequada o desempenho de cada aluno; a possibilidade de uma discussão mais produtiva na sala de aula, derivada da própria responsabilidade que cada um tomaria em relação à sua própria aprendizagem; a criação de interação mais forte e mais eficiente, tanto dentro da sala de aula como fora dela.

Os diários, escritos em cadernos que, posteriormente, serão entregues à professora pesquisadora em data pré-estabelecida, deverão ser iniciados com o registro da referência da obra (primeiro conteúdo a ser ensinado); anotações sobre a leitura em primeira pessoa (contemplando forma e conteúdo); relação entre a obra e conhecimentos prévios; avaliação da obra lida quanto ao grau de dificuldade, tema, estilo, forma; avaliação pessoal (discordância, adesão, crítica etc.). É importante destacar que, além de servir como instrumento mediador da leitura, o DL constitui uma etapa importante na escritura de uma resenha: a compreensão global do texto a ser resenhado, além de ser um instrumento de avaliação. Essa etapa pode ser compreendida, portanto, como uma espécie de planejamento da escrita.

A etapa seguinte (etapa 4) constitui o primeiro passo para a escrita da resenha: a leitura e análise de diferentes resenhas, contemplando estrutura composicional, estilo e conteúdo temático (BAKHTIN, 2003). Essa etapa será desenvolvida com base a contemplar os elementos do gênero resenha conforme proposto por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007): as resenhas em diferentes condições de produção; o plano global da resenha; mecanismos de coesão (organizadores textuais); a subjetividade do autor da resenha; diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores. O material de análise, contudo, não compreende os mesmos textos utilizados pelas autoras, mas resenhas selecionadas em *blogs* literários³.

3 R-IZZE.NHAS: um blog de resenhas de livros. Disponível em: <https://rizenhas.com/> Acesso em: 01 fev. 2019.
LITERATURE-SE: sobre amor pela literatura. Disponível em: <http://www.literature-se.com/> Acesso em: 01 fev. 2019.
LITERATAMY: compartilhando experiências literárias. Disponível em: <http://literatamy.com/> Acesso em: 01 fev. 2019.

Após o estudo inicial do gênero, ocorre o momento de interação entre os integrantes do grupo para a negociação dos sentidos do texto (com o apoio dos diários de leitura) e apreciação da obra. Essa interação acontece no tempo de duas aulas (geminadas) e constitui a quinta etapa do projeto (Etapa 5).

Após o planejamento inicial, ocorrerá a explicação sobre o processo de escrita da resenha. Nesse momento, os alunos serão postos em contato com o *Google Docs*, orientados sobre como operá-lo e como deverão utilizar a ferramenta para a escrita. Serão orientados a utilizar o *chat* da ferramenta quando precisarem negociar e tomar decisões e a escolher cores de fontes diferentes para cada autor, já que as resenhas serão escritas em duplas.

A etapa seis ocupa-se da escrita da resenha (Etapa 6). Diante disso, ao propor um projeto de letramento na disciplina de leitura e produção de textos, os professores em formação poderão experimentar a prática pedagógica com vistas à participação social. Um trabalho aliado a esse modo de organização didática requer um quadro teórico-metodológico que compreenda a escrita como um modo de construir significados e como algo em processo, não como produto, com fim em si mesmo.

A partir de uma perspectiva que entende que através da interação social os sujeitos se apropriam da linguagem e constituem-se enquanto locutores, junto aos seus interlocutores a escrita deixa de ser entendida como produto e passa a ser entendida como processo, contrariando o mito de que escrever é resultado de inspiração ou que há uma fórmula mágica para sua concretização (FIAD, 2013).

Assim, ao mudar o olhar do produto para o processo, assume-se a “concepção de escrita como um trabalho que se conduz no tempo e a reescrita como parte desse trabalho, que possibilita, ao analista, observar as marcas deixadas pelo escrevente e que indicam, de algum modo, o trabalho realizado” (FIAD, 2013, p. 467). Nesse sentido, a escrita da resenha compreenderá três momentos distintos: planejamento do texto, execução e reescrita. O planejamento será realizado em sala no tempo

de duas aulas, com o auxílio da professora, caso surjam dúvidas, porém a execução, ou seja, a escrita da resenha será uma atividade extraclasse.

Após a entrega e correção pela professora, os textos serão projetados, sem identificação, para a leitura e discussão entre professor e alunos. Durante esta atividade, soluções para os problemas mais recorrentes serão encontradas e reescritas, e podem ser feitas no próprio documento projetado. Os textos são devolvidos aos alunos para que façam a reescrita e entreguem a segunda versão, que passará por uma nova correção para os ajustes finais.

A última etapa do projeto (Etapa 7) consiste na publicação da resenha no *blog*. Os alunos deverão produzir uma fotografia autoral da obra resenhada para compor o acesso para a resenha no layout do *blog*. Após a produção das imagens, os alunos serão levados ao laboratório multimídia para a publicação e editoração dos textos, encerrando a sequência de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou o quadro teórico-metodológico do projeto de produção colaborativa de um *blog* literário pelos alunos da disciplina Leitura e Produção de Textos do curso de Letras de uma universidade pública do Paraná. O *blog* será o espaço para a publicação de resenhas de obras de autores negros ou relacionadas à negritude, temática levantada pelos alunos da instituição em um debate ocorrido durante a programação da semana da consciência negra.

Primeiramente, discorreu-se acerca dos Estudos do Letramento e suas implicações para o ensino por meio dos projetos de letramento para, a partir dessa perspectiva teórica, apresentar as etapas que constituem o projeto colaborativo aqui proposto: identificação da situação-problema; aplicação do formulário socioeconômico e sobre as práticas de letramento dos alunos; leitura e registro em diário de leitura; leitura e análise de resenhas com base em aspectos como condições de produção, plano global, características linguísticas, entre outras; discussão e apreciação das obras

lidas; escrita da resenha em três processos (planejamento, execução e reescrita); publicação das resenhas no *blog* e editoração.

Partimos do pressuposto que, embora os alunos não participassem de práticas de letramento acadêmico até o momento, eles já participavam de outras práticas de letramento; por isso, o projeto foi elaborado com vistas a construir significados para os usos de leitura e escrita na universidade, bem como a promover a prática pedagógica de modo a minimizar a lacuna entre formação docente e atuação profissional. Nesse sentido, o projeto priorizou a teoria aliada à prática. Ademais, é relevante ressaltar que, para a escrita da resenha, privilegiou-se a concepção de escrita como trabalho.

As práticas de letramento escolar têm sido alvo de muitas pesquisas; por outro lado, as práticas de letramento acadêmico ainda foram pouco exploradas, deixando um campo farto para pesquisas com diferentes bases teóricas, como a apresentada neste artigo. Esta pesquisa não esgota as possibilidades de investigação, mas aponta um modo possível para construir significados para os usos da leitura e escrita no curso de Letras que não fiquem restritos à apreensão instrumental de competências linguístico-estruturais, mas do gênero discursivo para ação social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLOOMFIELD, Leonard. Literate and illiterate speech. *In*: HYMES, Dell (org.). **Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology**. Nova York: Harper and Row, 1964. p. 391-396.

BRAGA, Denise Bértoli. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interface**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 181-198.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2015.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. *In*: ROBERT, Linn L.; ERICKSON, Frederick (org.). **Quantitative methods; qualitative methods**. New York: Macmillan, 1990. p. 75-194.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. Eletrônico, n. Especial, 357-369. 2ª parte 2011.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FLEW, Terry. **New media: an introduction**. Oxford: OUP, 2008.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B. 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, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Pontes, 1995. p. 15-64.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar o letramento”? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

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

KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin (org.). **A New Literacies Sampler**. Nova York: Peter Lang, 2007.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, n. 2, p. 157-166, jun. 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MARQUES, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. A formação de professores de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves de. **Significados e ressignificações do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016. p. 111-142.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais**: linguagens, ambientes, redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MILLER, Carolyn R.; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (org.). **Gênero textual, agência e tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. Nova York: Routledge, 2006. p. 9-37.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970 [1916].

SIGNORINI, Inês. **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

SOUZA-SANTOS, Boaventura. **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: Edições Afrontamento, 2001.

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

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

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.