



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO DE MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO**

ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESFERA ACADÊMICA:
ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA SITUAÇÃO EMERGENCIAL DE ENSINO REMOTO**

CAMPINA GRANDE - PB

2022

ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESFERA ACADÊMICA:
ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA SITUAÇÃO EMERGENCIAL DE ENSINO REMOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Maria da Silva.

CAMPINA GRANDE - PB

2022

C837a

Costa Filho, Roberto Barbosa.

Atividades de produção de textos na esfera acadêmica : abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto / Roberto Barbosa Costa Filho. - Campina Grande, 2022.

123 f. il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Maria da Silva."

Referências.

1. Linguística Aplicada. 2. Situação Emergencial de Ensino Remoto. 3. Esfera Acadêmica. 4. Atividades de Produção de Textos. 5. Abordagens de Ensino. 6. (re)contextualizações de Práticas de Letramento. I. Silva, Elizabeth Maria da. II. Título.

CDU 81'33(043)

ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO

**ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESFERA ACADÊMICA:
ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE
LETRAMENTO NA SITUAÇÃO EMERGENCIAL DE ENSINO REMOTO**

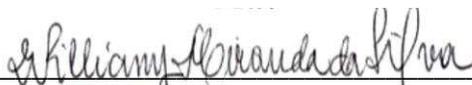
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em: 13/06/2022

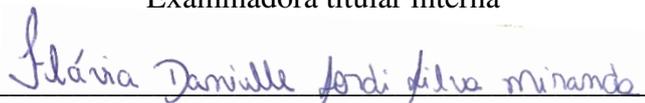
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Maria da Silva (PPGLE/UFCG)
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva (PPGLE/UFCG)
Examinadora titular interna



Prof^ª. Dr^ª. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (PPGEL/ProfLetras/UFU)
Examinadora titular externa

Prof^ª. Dr^ª. Eliete Correia dos Santos (PPGLE/UFCG - PPGFP/UEPB)
Examinadora suplente interna

Prof^ª. Dr^ª. Laura Silveira Botelho (PPGP/UFJF)
Examinadora suplente externa

AGRADECIMENTOS

Em minhas experiências nestas trajetórias humana e acadêmica, torna-se preciso reconhecer e agradecer a pessoas e gestos que se constituíram como afagos em meio a dias nem sempre fáceis.

Agradeço, primeiro, a minha mãe, Maria Aparecida da Silva, e a minha avó, Adélia Alves da Silva, por não terem medido esforços para a minha criação, por acreditarem em mim, por estarem presentes mesmo quando eu estava ausente, por reconhecerem e entenderem as minhas falhas, por se alegrarem com minhas vitórias e aceitarem as minhas derrotas, por me fazerem quem sou.

Agradeço às amigas Mayra e Emanuela, com quem sempre posso contar, seja para compartilhar coisas boas, seja para reclamar. Grato pela sempre torcida, pela presença, pela amizade fiel e verdadeira.

Agradeço às muitas pessoas que, no meio de uma pandemia que se alastrava e assustava, tiveram a sensibilidade de estenderem a mão para me apoiar no processo seletivo e período de matrícula do curso de mestrado. Especialmente, cito aqui as professoras Márcia Tavares, Milene Bazarim, Márcia Candeia Rodrigues e Fernanda Leal.

Agradeço a Antonio Naéliton, por ter dividido comigo toda essa loucura até aqui. Todos os momentos da seleção, todos os momentos após a seleção, todo o percurso até a defesa e a entrega deste texto. Sua amizade e apoio foram essenciais para que esse percurso se tornasse mais leve e divertido, dentro e fora do mundo acadêmico.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), por oportunizar-me (e a tantos outros) uma formação de qualidade.

Agradeço à minha orientadora, a professora Elizabeth Maria da Silva, por toda a sensibilidade e dedicação ao longo deste percurso. Grato por sua leitura sempre atenta, pelas diversas contribuições para a minha formação, pelo exemplo de profissionalismo e ser humano.

Agradeço aos professores com quem diretamente dialoguei em disciplinas, Elizabeth Maria da Silva, Manassés Moraes, Maria Augusta Reinaldo, Williany Miranda da Silva, Denise Lino de Araújo e Edmilson Rafael, pelos muitos conhecimentos e reflexões compartilhados.

Agradeço às coordenadoras do PPGLE durante este interstício de tempo, as professoras Denise Lino de Araújo e Isis Milreu, pela dedicação em conduzir as atividades administrativas, serem atentas e atenciosas às demandas apresentadas.

Agradeço aos colegas do mestrado que compartilharam comigo esta trajetória, especialmente aqueles da linha 3: Ana, Antonio Naéliton, Danielly, Dnalda, Evanielle, João Vitor, Jucileide, Juliany, Laís e Shirley. Também Hilderlan, da linha 4.

A Danielly, agradeço de maneira particular por dividir comigo muitas orientações e reflexões sobre o fazer pesquisa. Grato por seu apoio e amizade.

Agradeço aos colegas da representação discente, Paulo, Rickison, Manuella e Villany, pelo compartilhamento das muitas demandas e pela possibilidade de melhor entender o funcionamento de um Programa de Pós-Graduação.

A Rickison, agradeço especialmente por ter ultrapassado as barreiras do acadêmico e se tornado um bem precioso na minha vida. Você é luz, amigo.

Agradeço aos docentes Elvira, Gabriela, Natália e Vinicius e aos discentes Carla, Elizangela, Heitor e Solange da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG, por dividirem comigo suas experiências com atividades de produção de texto vivenciadas durante a situação emergencial de ensino remoto e possibilitarem a realização desta pesquisa.

Agradeço às professoras Regina Céli Mendes Pereira e Williany Miranda da Silva, pelas contribuições ao então projeto de pesquisa que gerou esta dissertação, no 5º Fórum de Pesquisa do PPGLE, e às professoras Williany Miranda da Silva e Flávia Danielle Sordi Silva Miranda, pelas contribuições no Exame de Qualificação e na Defesa desta dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro em um longo período deste trajeto que possibilitou não somente a realização desta pesquisa, mas principalmente a minha subsistência como pesquisador.

Agradeço por tudo que vivenciei até aqui e que, de algum modo, me fez aprender.

A tudo e a todos, muito obrigado!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos acadêmicos publicados sobre produção textual na esfera acadêmica em situação emergencial de ensino remoto	17
Quadro 2 – Disciplinas ofertadas no curso de Letras: Língua Portuguesa e atividades voltadas para a produção de textos	50
Quadro 3 – Disciplinas focalizadas nesta investigação	54
Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa	55
Quadro 5 – Caracterização das entrevistas	58
Quadro 6 – Atividades de produção de textos evidenciadas nas experiências dos participantes em disciplinas ofertadas no RAE 2020.3	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCJS	Centro de Ciências Jurídicas e Sociais
CCT	Centro de Ciências e Tecnologia
CCTA	Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar
CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CEEI	Centro de Engenharia Elétrica e Informática
CEB	Censo da Educação Básica
CES	Censo da Educação Superior
CES	Centro de Educação e Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
CFP	Centro de Formação de Professores
CH	Centro de Humanidades
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CSTR	Centro de Saúde e Tecnologia Rural
CTRN	Centro de Tecnologia e Recursos Naturais
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LAEG	Laboratório de Apoio ao Estudante de Graduação
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEL	Novos Estudos do Letramento
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PAER	Plano Acadêmico de Ensino Remoto
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
RAE	Regime Acadêmico Extraordinário
TEL	Tópicos Especiais de Língua Portuguesa e Linguística
UAAC	Unidade Acadêmica de Administração e Contabilidade
UAAMI	Unidade Acadêmica de Arte e Mídia
UACS	Unidade Acadêmica de Ciências Sociais
UAEd	Unidade Acadêmica de Educação
UAEF	Unidade Acadêmica de Economia e Finanças
UAEI	Unidade Acadêmica de Educação Infantil
UAG	Unidade Acadêmica de Geografia
UAHis	Unidade Acadêmica de História
UAL	Unidade Acadêmica de Letras
UNAMus	Unidade Acadêmica de Música
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Esta investigação parte da seguinte questão de pesquisa: que sentidos são construídos por docentes e discentes de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica propostas em situação emergencial de ensino remoto? Para possibilitar respostas a essa questão, tem como objetivo geral: investigar sentidos construídos por docentes e discentes de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica propostas em situação emergencial de ensino remoto. E como objetivos específicos: 1) mapear atividades de produção de textos na esfera acadêmica evidenciadas em experiências narradas por docentes e discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em situação emergencial de ensino remoto; 2) identificar abordagens de ensino subjacentes à demanda das atividades de produção de textos, em situação emergencial de ensino remoto, evidenciadas nas experiências narradas pelos participantes focalizados; 3) analisar (re)contextualizações de práticas de letramento envolvendo as atividades de produção de textos mapeadas no contexto investigado. Teoricamente, considera contribuições dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998, 2014; FISCHER, 2020; STREET, 2012), bem como da filosofia e da pesquisa educacionais (DEWEY, 1979a, 1979b; KENSKI, 2015a, 2015b; LARROSA, 2020 [2014]). Metodologicamente, adota, com base nos objetivos, a pesquisa descritiva e exploratória (GIL, 2008) e, com base nos procedimentos técnicos, a pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Filiada ao campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009), a pesquisa recorre a um paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e a uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000). Focaliza as narrativas, geradas a partir de entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) *on-line* via *Google Meet*, de quatro (04) docentes e quatro (04) discentes. Também considera dados oriundos de questionários *on-line*, aplicados com os respectivos participantes via *Google Forms*. Os resultados indicam uma diversidade de atividades de produção de textos vivenciadas pelos docentes e discentes, realçando gêneros acadêmico-científicos, profissionais e oriundos de outros contextos sociais. Destacam-se as atividades voltadas para a produção do gênero resenha que demandaram (1) a sua retextualização em *podcast* e (2) o uso de texto-fonte *live*, revelando importantes sentidos construídos nas experiências dos participantes. Além disso, os sentidos construídos quanto ao uso de tecnologias digitais nas disciplinas demarcaram realização de escrita colaborativa, utilização de variadas plataformas digitais, criação de estratégias pedagógicas diversas e relações com a correção *on-line* dos textos. Diante do exposto, é possível reconhecer uma constante presença da abordagem dos letramentos acadêmicos, considerando aspectos institucionais e socioculturais. Ainda é possível identificar as abordagens de habilidades de estudo e de socialização acadêmica, com vistas a cumprir objetivos pedagógicos. As (re)contextualizações de práticas de letramento (FISCHER, 2020) evidenciadas parecem organizar-se em dois aspectos: os gêneros de texto selecionados/produzidos e as dinâmicas de aula vivenciadas. A presente pesquisa, portanto, pode contribuir para uma compreensão sobre o que e como ocorreram algumas das experiências ocasionadas pela situação emergencial de ensino remoto no contexto focalizado, resguardando-se a memória desse momento sócio-histórico na educação, além de se tornar uma fonte para estudos futuros sobre os seus possíveis efeitos retroativos.

PALAVRAS-CHAVE: situação emergencial de ensino remoto; esfera acadêmica; atividades de produção de textos; abordagens de ensino; (re)contextualizações de práticas de letramento.

RESUMEN

Este estudio parte de la siguiente cuestión de investigación: ¿qué sentidos son construidos por docentes y discentes de un curso de Licenciatura en Letras: Lengua Portuguesa de la Universidad Federal de Campina Grande (UFCG) en sus experiencias con actividades de producción de textos en el ámbito académico propuestas durante la enseñanza remota de emergencia? Para responder a esta pregunta, el objetivo general es: investigar sentidos construidos por docentes y discentes de un curso de Licenciatura en Letras: Lengua Portuguesa de UFCG en sus experiencias con actividades de producción de textos en el ámbito académico propuestas durante la enseñanza remota de emergencia. Y como objetivos específicos: 1) mapear actividades de producción de textos en el ámbito académico resaltadas en experiencias relatadas por docentes y discentes de la Licenciatura en Letras: Lengua Portuguesa de UFCG durante la enseñanza remota de emergencia; 2) identificar abordajes de enseñanzas subyacentes a la demanda de actividades de producción de textos en la enseñanza remota de emergencia, relevadas en las experiencias relatadas por los participantes; 3) analizar (re) contextualizaciones de prácticas de letramento en las actividades de producción de textos mapeadas en el contexto investigado. Teóricamente, considera contribuciones de los Nuevos Estudios de Letramento (LEA; STREET, 1998, 2014; FISCHER, 2020; STREET, 2012), de la filosofía y de la investigación educacional (DEWEY, 1979a, 1979b; KENSKI, 2015a, 2015b; LARROSA, 2020 [2014]). Metodológicamente, adopta, a partir de los objetivos, la investigación descriptiva y exploratoria (GIL, 2008) y, basado en los procedimientos técnicos, la investigación narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Vinculada al campo de la Lingüística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2009), la investigación recurre a un paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008) y un abordaje cualitativo (CHIZZOTTI, 2000). Se centra en las narrativas, generadas a partir de entrevistas semiestructuradas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) en línea a través de *Google Meet*, de cuatro (04) docentes y cuatro (04) discentes. También considera datos de cuestionarios en línea, aplicados con los participantes a través del *Google Forms*. Los resultados indican una diversidad de actividades de producción de textos vivenciadas por docentes y discentes, destacando géneros académicos-científicos, profesionales y derivados de otros contextos sociales. Destacan las actividades direccionadas para producción del género reseña que demandaron (1) su retextualización en podcast y (2) el uso de texto-fuente *live*, revelando importantes sentidos construidos en las experiencias de los participantes. Además, los sentidos construidos respecto al uso de las tecnologías digitales en las disciplinas demarcaron realización de escrita colaborativa, utilización de variadas plataformas digitales, creación de estrategias pedagógicas diversas y relaciones con la corrección en línea de los textos. Ante lo expuesto, es posible reconocer una presencia constante del abordaje de los letramentos académicos, considerando aspectos institucionales y socioculturales. Aún es posible identificar los abordajes de habilidades de estudio y de socialización académica, con el propósito de cumplir los objetivos pedagógicos. Las (re)contextualizaciones de prácticas de letramento (FISCHER, 2020) evidenciadas parecen estar organizadas en dos aspectos: los géneros de texto seleccionados/producidos y las dinámicas de clase vivenciadas. La presente investigación, por lo tanto, puede contribuir para una comprensión sobre qué y cómo ocurrieron algunas de las experiencias ocasionadas por la enseñanza remota de emergencia en el contexto estudiado, protegiendo la memoria de este momento socio-histórico en la educación, además de convertirse en una fuente para estudios futuros acerca de sus posibles efectos retroactivos.

PALABRAS-CLAVE: enseñanza remota de emergencia; ámbito académico; actividades de producción de textos; abordajes de enseñanzas; (re)contextualizaciones de prácticas de letramento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	23
1.1 Situação emergencial de ensino remoto e (re)contextualizações de práticas de letramento.....	23
1.2 Uso de tecnologias digitais em contexto educacional e abordagens de ensino.....	34
CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	41
2.1 Caracterização da pesquisa.....	41
2.2 Geração de dados.....	47
2.3 Tratamento dos dados.....	58
CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SITUAÇÃO EMERGENCIAL DE ENSINO REMOTO: ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO.....	62
3.1 Mapeamento das atividades de produção de textos na esfera acadêmica em situação emergencial de ensino remoto.....	62
3.2 Sentidos construídos em experiências com atividades de produção de textos.....	64
3.2.1 Da resenha ao <i>podcast</i>	65
3.2.2 Da <i>live</i> à resenha.....	72
3.3 Sentidos construídos com foco no uso de tecnologias digitais em experiências com atividades de produção de textos.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	109
APÊNDICE A – Perguntas que constituíram o questionário aplicado com docentes, via <i>Google Forms</i>	109
APÊNDICE B – Perguntas que constituíram o questionário aplicado com discentes, via <i>Google Forms</i>	110
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	113
APÊNDICE D – Esquema básico para entrevista com docentes.....	116
APÊNDICE E – Esquema básico para entrevista com discentes.....	117
ANEXOS.....	118
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG.....	118
ANEXO B – Termo de anuência institucional.....	123

INTRODUÇÃO

A partir do final do ano de 2019, o mundo assistiu ao surto do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e da doença decorrente de sua contaminação, a COVID-19. A rapidez de transmissão do vírus fez com que a Organização Mundial de Saúde¹ (OMS), em 30 de janeiro de 2020, declarasse emergência de saúde pública de importância internacional², o mais alto grau de alerta da agência (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020a). Em 11 de março de 2020, devido ao estrondoso aumento nos índices de contágio, a OMS caracterizou a COVID-19 como uma pandemia (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020b). Desde então, orientações sobre a necessidade de isolamento e distanciamento sociais foram adotadas na tentativa de conter a doença, modificando as formas de interação em todas as esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000 [1992]) e, por extensão, as experiências das pessoas em sociedade.

É perceptível, diante de todo esse cenário, o quanto a pandemia da COVID-19 trouxe distintas incertezas para a sociedade. Vi-me (vimo-nos) frágil(eis) diante de um vírus invisível. De modo veemente e incontestável, essa pandemia trouxe à luz diversas contradições – já existentes há tempos, mas, muitas vezes, amalgamadas e esquecidas em quartos escuros, daqueles dos fundos de casa, onde se guardam coisas que não se quer ver, não se quer lembrar. Essas contradições, como asseveram Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1634), estão “ligadas às desigualdades sociais, econômicas, educacionais, étnicas, de gênero e de classe” e exigem de mim (de todos nós, como sociedade) lançar perguntas, reflexões, quanto a caminhos possíveis para solucioná-las, “que respeitem, acima de tudo, o direito a condições dignas de vida” (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020, p. 1634).

Certamente, seja o caso de ver a *claridade pandêmica*, a que Santos (2020) se refere ao evidenciar o distanciamento entre debates culturais, políticos e ideológicos até então realizados e o cotidiano vivenciado pela grande maioria da população mundial – debates esses que vinham tendo demarcação exclusiva do que demandavam os grandes mercados comerciais. Essa claridade pandêmica, no entanto, parece ter focalizado sua luz, iluminando os quartos escuros, para essas diversas contradições sociais existentes e “O que ela nos permite ver e o modo como

¹ Do inglês *World Health Organization* (WHO). Agência especializada em saúde, subordinada à Organização das Nações Unidas (ONU).

² No Brasil, a Portaria do Ministério da Saúde Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. O fim do referido estado foi divulgado em 17 de abril de 2022 a partir de pronunciamento em rede nacional, proferido pelo então ministro da saúde Marcelo Queiroga. A Portaria do Ministério da Saúde Nº 913, de 22 de abril de 2022, oficializou tal finalização.

for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos” (SANTOS, 2020, s.p.), ou, ao menos, terão grande peso para decisões futuras.

Nos limites a que esta dissertação se propõe, destaco a claridade pandêmica para as esferas escolar e acadêmica, em que as atividades presenciais precisaram ser suspensas, em prol da segurança de docentes, discentes e demais funcionários das instituições de ensino. Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), instituição na qual esta pesquisa emerge, a Portaria da Reitoria Nº 28, de 18 de março de 2020, suspendeu as suas atividades acadêmicas presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2020b), tendo sido prorrogada distintas vezes em acompanhamento ao cenário pandêmico que permanecia³.

Com a impossibilidade de retomada da presencialidade nas instituições, diversos atos administrativos foram acordados no âmbito da legislação educacional brasileira para minimizar os danos causados pela pandemia e buscar soluções que possibilitassem a continuidade das atividades. Para isso, a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, o Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de março de 2020, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (convertida na Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020) e a Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020, trataram de medidas para reorganização do trabalho educacional, permitindo a substituição de atividades presenciais por não presenciais durante esse período.

Nesse cenário, a situação emergencial de ensino remoto⁴ tomou conta das instituições educacionais, realizada sem possibilidades amplas de planejamento prévio ou escolha cautelosa de ambiente virtual de aprendizagem e sem condições espaço-temporais para que docentes pudessem se preparar, produzir e selecionar materiais e estratégias adequadas para as atividades *on-line* (COSCARELLI, 2020). Nesse sentido, acredito que, ainda que esse formato educacional não continue, futuramente, presente no sistema de ensino brasileiro, carece de investigação visto que se configurou, por um tempo, como a principal forma pela qual o processo de ensino e de aprendizagem ocorreu na época da pandemia.

Diante das distintas maneiras pelas quais essa situação emergencial se configurou, ressalto que, na UFCG, a Câmara Superior de Ensino aprovou, enquanto primeira experiência para manutenção das atividades educacionais da instituição em contexto pandêmico, a

³ A Câmara Superior de Ensino da UFCG, a partir da Resolução Nº 06, de 25 de fevereiro de 2022, regulamentou as atividades de ensino do período letivo 2021.2e, que previu o retorno ao formato presencial, podendo, excepcionalmente, serem ofertados componentes parcialmente presenciais ou remotos, desde que cumpridos os requisitos estabelecidos (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2022).

⁴ Reconheço os distintos termos utilizados na literatura já produzida sobre essa situação de ensino, tais como *educação remota*, *educação remota emergencial*, *ensino remoto*, *ensino remoto emergencial* e mesmo *educação a distância*. Nesta dissertação, adoto o termo *situação emergencial de ensino remoto*, considerando o seu caráter circunstancial por causa da pandemia de COVID-19 no Brasil e a maneira como ocorreu – remotamente.

Resolução Nº 06, de 14 de julho de 2020, que regulamentou o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), com a criação do período suplementar 2020.3. O RAE 2020.3 possibilitou a oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas, através da mediação de tecnologias digitais. Chamo a atenção, em especial, para a Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, do *campus* sede da instituição, em que variadas disciplinas foram ofertadas a partir da situação emergencial de ensino remoto. A escolha deste curso da UFCG justifica-se, especialmente, por minha vinculação institucional de formação em nível de graduação, a qual gerou as minhas primeiras experiências com a produção de textos acadêmicos, o meu engajamento com a pesquisa científica e o meu interesse investigativo relacionado aos letramentos acadêmicos.

No escopo das diversas atividades que as disciplinas do curso em questão podem possibilitar a seus discentes, enfatizo a produção de textos. Fiad e Costa Val (2014, s.p.), alicerçadas nas teorias linguísticas da enunciação, consideram que “produzir um texto significa dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação”. Além disso, com base em Santos, Riche e Teixeira (2012), acredito que a produção de textos (orais, escritos ou multissemióticos) é um processo cognitivo e interacional, o que demanda a compreensão sobre como o texto recebe determinada forma, sobre o que acontece durante o ato de produção e sobre como, em contexto de escolarização, o docente interfere no resultado final apresentado.

Dessa maneira, destaco que a Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG, conforme o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), se propõe a formar profissionais que tenham conhecimentos sobre a produção de textos orais e escritos para usos adequados nas diversas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação⁵ (COSTA FILHO, 2020). Uma vez que, com vistas a essa proposta, o curso dedica-se a realizar, presencialmente, atividades voltadas à produção de textos nas disciplinas ofertadas, na situação emergencial de ensino remoto, houve a continuidade de realização desse tipo de atividade, o que ratifica a escolha do *locus* e do objeto de pesquisa.

Com base em tal panorama, penso ser importante, para a compreensão dessa situação emergencial, considerar as vozes daqueles que efetivamente estiveram/estão engajados em experiências nesse contexto, a partir dos sentidos que puderam construir. Essas experiências, certamente, demarcam-se naquilo que ainda não era sabido, que interrompeu o que era previsto

⁵ Mesmo que um PPC passe por constantes atualizações e os aspectos ressaltados, no futuro, não se façam explicitamente presentes no documento, posso supor que a constituição de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa pressupõe o estudo, a reflexão e a produção de textos, considerando os seus objetos canônicos de ensino.

(CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010), diante do formato de ensino que docentes e discentes tiveram que, abruptamente, passar a vivenciar. Por isso, as experiências, nesta pesquisa, marcam-se, conforme os dizeres de Larrosa (2020 [2014]), pelos sentidos e os sem-sentidos construídos pelos sujeitos sobre aquilo que acontece a eles, fazendo-os pensar.

Dessa forma, julgo ser necessário conhecer experiências realizadas em situação emergencial de ensino remoto, uma vez que demandas específicas podem ter surgido com relação, especialmente, às atividades de produção de textos na esfera acadêmica. Nessa direção, entendo que o interior das distintas disciplinas do curso configura-se como um campo propício para conhecer experiências singulares de professores e alunos com a produção de textos, a partir daquilo que gerou sentidos para eles, sem quaisquer pretensões de generalizações e/ou juízos de valor.

Na situação emergencial de ensino remoto, textos foram/estão sendo demandados e produzidos a partir de tecnologias digitais. Por mais que isso já ocorresse em meio à modalidade presencial de ensino, houve uma potencialização dessa realidade em virtude do contexto sócio-histórico de pandemia de COVID-19. Por consequência, há possibilidades de investigar as diferentes maneiras como docentes e discentes dão sentido ao ambiente em que ensinam, aprendem e criam significados, sem a necessidade de se fazer quaisquer suposições anteriores sobre as implicações das tecnologias (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2013). No caso de minha pesquisa, interessam as experiências de docentes e de discentes com atividades de produção de textos na esfera acadêmica e as (re)contextualizações das práticas de letramento (FISCHER, 2020) desenvolvidas.

Não obstante tais aspectos, é preciso também considerar que a abordagem dos letramentos, por mim adotada, possibilita ultrapassar a constatação de desigualdades (FLUCKIGER, 2020), implicadas nas diversas contradições iluminadas pela claridade pandêmica na educação, e, assim, chegar às modelagens que estão em jogo nas práticas de letramento, e em suas (re)contextualizações, na situação emergencial de ensino remoto. Além disso, a partir das singularidades do contexto cultural particular enfatizado nesta pesquisa, torna-se possível realçar as maneiras como os letramentos, remotamente desenvolvidos, significam para os participantes que neles se engajam (MIRANDA, 2020), tornando-se pontos relevantes para esta investigação.

Cabe-me ressaltar ainda que o conceito de esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000 [1992]) permite compreender de que modo dada instância da sociedade determina e organiza a produção, circulação e recepção de textos/enunciados, possibilitando situá-los

historicamente. Conforme Vianna *et al.* (2016), ao adotar o conceito de esfera, são consideradas as maneiras pelas quais o tempo e o lugar históricos em que os textos/enunciados são produzidos, os participantes, as suas relações sociais e os gêneros utilizados articulam-se para a produção de significados nas experiências. Tal conceito, portanto, se torna caro para a compreensão das experiências vivenciadas por docentes e discentes no momento sócio-histórico de pandemia e situação emergencial de ensino remoto de uma instituição de Ensino Superior do agreste paraibano.

Com base em todo esse cenário, filiado ao campo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2009, 2013) e tomando como base pressupostos teórico-metodológicos dos Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 1998, 2014; STREET, 1995, 2006, 2010b, 2012), bem como da filosofia e da pesquisa educacionais (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010; DEWEY, 1974, 1979a, 1979b; KENSKI, 2015a; 2015b; LARROSA, 2020 [2014]), lanço como questão de pesquisa:

Que sentidos são construídos por docentes e discentes de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica propostas em situação emergencial de ensino remoto?

Para possibilitar respostas a essa questão, tenho como objetivo geral:

Investigar sentidos construídos por docentes e discentes de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica propostas em situação emergencial de ensino remoto.

Como específicos, considero:

- 1) Mapear atividades de produção de textos na esfera acadêmica evidenciadas em experiências narradas por docentes e discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em situação emergencial de ensino remoto;*
- 2) Identificar abordagens de ensino subjacentes à demanda das atividades de produção de textos, em situação emergencial de ensino remoto, evidenciadas nas experiências narradas pelos participantes focalizados;*

3) Analisar (re)contextualizações de práticas de letramento envolvendo as atividades de produção de textos mapeadas no contexto investigado.

No campo das investigações científicas já publicadas sobre produção de textos na academia em situação emergencial de ensino remoto, é possível localizar alguns artigos acadêmicos em periódicos científicos que colaboram para compreensão das atividades realizadas neste momento sócio-histórico e que demarcam experiências e (re)configurações desenvolvidas no contexto de Ensino Superior. Nessa direção, em pesquisa no Google Acadêmico⁶, pude localizar os seguintes resultados:

Quadro 1 – Artigos acadêmicos publicados sobre produção textual na esfera acadêmica em situação emergencial de ensino remoto⁷

ARTIGO	OBJETIVO(S)	APORTE TEÓRICO	CORPUS
<p>Abordagem didática do artigo acadêmico em um curso de Letras: diálogo entre a sociorretórica e os letramentos acadêmicos</p> <p>Elizabeth Maria da Silva</p> <p>Travessias Interativas (v. 11, n. 24, jul./dez. 2021)</p>	<p>“O objetivo deste artigo é descrever e analisar uma proposta de abordagem didática do gênero artigo acadêmico (AA), no curso de Letras: Língua Portuguesa, de uma universidade brasileira.”</p>	<p>“Fundamenta-se nos estudos dos Letramentos Acadêmicos, particularmente nas abordagens de ensino de escrita acadêmica propostas por Lea e Street (1998) – habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos.”</p>	<p>“uma proposta de abordagem didática do gênero artigo acadêmico (AA)”</p>
<p>Percepções de graduandos das Ciências Humanas sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita</p> <p>Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros</p> <p>Travessias Interativas (v. 11, n. 24, jul.-dez. 2021)</p>	<p>“Nas novas circunstâncias impostas pelo contexto pandêmico, este trabalho visou investigar a percepção de estudantes de Letras e Pedagogia, por meio de questionário <i>on-line</i>, sobre as interferências da hiperdigitalização das práticas pedagógicas em seu letramento acadêmico.”</p>	<p>“Analisaram-se os dados à luz da abordagem dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2009; LEA; STREET, 2006; ASSIS, 2014; CURRY; LILLIS, 2014 e outros).”</p>	<p>“questionários <i>on-line</i>”</p>

⁶ Além do Google Acadêmico, a busca também foi realizada no Portal de Periódicos CAPES e no SciELO. Nesses dois portais, não localizei resultados satisfatórios para os termos adotados. A pesquisa foi realizada, a partir dos termos “escrita acadêmica” e “ensino remoto”, em 11 de janeiro de 2022. Realizei nova busca, em 09 de maio de 2022, com os termos “produção textual”, “ensino superior” e “ensino remoto”.

⁷ O quadro foi elaborado com base nas informações contidas nos resumos dos artigos acadêmicos consultados.

<p>Análise de uma prática de letramento acadêmico no contexto do ensino remoto: dialogia e reinvenções a partir do WhatsApp</p> <p>Julienne da Silva Barros-Gomes Leila Britto de Amorim Lima</p> <p>Travessias Interativas (v. 11, n. 24, jul./dez. 2021)</p>	<p>“Este artigo foca a discussão sobre os conflitos e as possibilidades envolvidas na escrita de conceitos teóricos e posterior produção de resumos mediada pelo aplicativo WhatsApp, no contexto de ensino remoto, na disciplina Estudos Linguísticos II, do Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco.”</p>	<p>“Partimos da compreensão de que a análise das práticas de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; FIAD, 2011, 2013, 2016) dão-se em relações dialógicas (BAKHTIN, 1992, 2003) e circunscritas socio-historicamente em contextos que evidenciam ações e táticas (DE CERTEAU, 2002) dos sujeitos nos movimentos empreendidos na atividade de escrever.”</p>	<p>“[...] analisamos uma experiência de escrita acadêmica no ensino remoto e avaliamos a interveniência da tecnologia (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016), além de aspectos que configuram as nuances textuais e discursivas (BARROS-GOMES, 2021) da escrita no âmbito da Universidade.”</p>
<p>O mural virtual como recurso para aprendizagem colaborativa em tempos de aulas remotas no ensino superior</p> <p>Bruno Rafael Santos de Cerqueira</p> <p>Revista Thema (v. 20, especial, 2021).</p>	<p>“Este estudo relata e analisa a experiência de uma atividade elaborada a partir da perspectiva da aprendizagem colaborativa e realizada durante uma disciplina na Universidade Federal do ABC - UFABC.”</p>	<p>-</p>	<p>“A experiência consistiu no uso de um mural digital para elaboração de uma estrutura que possibilitasse a apresentação dos trabalhos finais da disciplina e que pudesse engajar os alunos em um processo colaborativo de avaliação dos trabalhos dos demais colegas.”</p>
<p>A oralidade como conteúdo digital na graduação: uma experiência com o podcast em tempos de ensino remoto</p> <p>Hélio Rodrigues Júnior Hélio da Guia Alves Junior</p> <p>Estudos Linguísticos (v. 50, n. 2, 2021)</p>	<p>“O presente artigo trata de uma experiência de ensino do gênero exposição oral envolvendo alunos do curso de Pedagogia durante o isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19.”</p>	<p>“Recorremos aos postulados sobre gêneros e oralidade de Antunes (2003), Bakhtin (2010), Bronckart (1985), Dolz <i>et al.</i> (2004), Fávero, Andrade e Aquino (2009), Marcuschi (2003, 2007, 2008), Schneuwly e Dolz (2004); às perspectivas das NTICs de Xavier e Marcuschi (2004).”</p>	<p>-</p>

<p>Laboratório de Leitura e Escrita: (multi)letramentos no curso de Química</p> <p>Carlos Eduardo de Paula Santos Maria José Nélo Jesica Carvalho Sales</p> <p>Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli (v. 10, n. 8, 2021)</p>	<p>“Este artigo objetiva refletir sobre o ensino de leitura e escrita, compreendendo públicos específicos e contextos situados. [...] Por meio de um relato de experiência, busca-se (re)pensar como podem ser constituídas práxis interdisciplinares, em um ensino menos setorizado, inserindo o aluno em práticas acadêmicas (multi)letradas.”</p>	<p>“No fio destas discussões, utilizamos o aporte teórico a pedagogia dos multiletramentos do Grupo de Nova Londres (2021); Kress e van Leeuwen (2006), Coscarelli (2002); Rojo e Moura (2012); Rojo (2009) e Street (2014) que discutem, sobre práticas sociais letradas, multimodalidades de linguagem e tecnologias aplicadas ao ensino.”</p>	<p>“Nesse sentido, tomamos como ponto de partida, para as reflexões aqui pretendidas, a disciplina de Leitura e Produção Textual, ministrada para estudantes de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Maranhão, durante o segundo semestre letivo do ano de 2020, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial.”</p>
<p>A polifonia textual e a busca pela escrita autoral: análise de fichamentos acadêmicos produzidos por graduandos</p> <p>Douglas André Gonçalves Cavalheiro</p> <p>Revista Iniciação & Formação Docente (v. 8, n. 1, 2021)</p>	<p>“Serão investigados dois fichamentos de transcrição textual direta e dois fichamentos de resumo produzidos por dois graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no semestre remoto de 2020.6.”</p>	<p>“À luz dos tipos de paráfrase expostos por Fuchs (1985), do conceito de polifonia textual de Roman (1992) e da noção de autoria de Possenti (2002), esta pesquisa utiliza a metodologia proposta pela investigação de Barbosa e Fabiano-Campos (2014), que expõe as causas das dificuldades dos discentes em dialogar com as múltiplas vozes presentes no texto-fonte.”</p>	<p>“dois fichamentos de transcrição textual direta e dois fichamentos de resumo produzidos”</p>
<p>Ensino remoto para elaboração de Trabalho Final de Curso: experiência de atividade de extensão</p> <p>Eyde Cristianne Saraiva Bonatto Jhonny de Araújo Bonatto</p> <p>AEC&D - Arte, Educação, Comunicação & Design (v. 2, n. 2, 2021)</p>	<p>“O objetivo da pesquisa foi descrever a experiência na ministração de curso para confecção de trabalho de conclusão de curso em conformidade com as normas da ABNT de forma remota, como ação de extensão universitária.”</p>	<p>-</p>	<p>“Curso teórico-prático para elaboração de Trabalho Conclusão de Curso – TCC”, desenvolvido no âmbito do Programa de Ação Curricular Remota de Extensão Emergencial.”</p>

<p>Letramento Acadêmico no Ensino Superior: da metodologia do risco ao apoio pedagógico</p> <p>Geraldo José Rodrigues Liska</p> <p>Trem de Letras (v. 8, n. 3, jan. 2021)</p>	<p>“Relatamos neste artigo nossas experiências com oficinas de escrita acadêmica realizadas no atual contexto de pandemia.”</p>	<p>“Além da metodologia do risco, o trabalho se apoia nas ideias de Kleiman (2012) e Street (2014), sobre o conceito de letramento, e em Fiad (2016) com relação aos estudos de letramentos acadêmicos.”</p>	<p>“Em nosso planejamento, refletimos sobre como o processo de apoio pedagógico aos estudantes universitários pode ser trabalhado com base na metodologia do risco (MATTE, 2018) [...]”</p>
<p>Gerenciamento dialógico em fórum acadêmico de escrita colaborativa</p> <p>Célia Maria de Medeiros João Batista da Costa Júnior</p> <p>Revista Philologus (RPh) (v. 27, n. 81, supl., 2021)</p>	<p>“Apresentamos, neste artigo, um relato de experiência em fórum acadêmico de escrita colaborativa com foco no gerenciamento dialógico dos participantes em atividades de produção escrita no contexto de ensino remoto, assim como discutimos as contribuições advindas das práticas de leitura e escrita nesse ambiente virtual de aprendizagem.”</p>	<p>“consideramos a dimensão da natureza sociointeracionista da linguagem, face a relação entre linguagem e sociedade”</p>	<p>“fórum acadêmico de escrita colaborativa”</p>
<p>O uso de fórum e a constituição de novos espaços de aprendizagem e interação em tempos de pandemia</p> <p>Iandra Maria Weirich da Silva Coelho</p> <p>Revista Epistemologia e Práxis Educativa – EPEduc (v. 3, n. 3, 2020)</p>	<p>“Esse artigo trata do uso do fórum como ferramenta midiática para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados à prática de produção escrita acadêmica, realizada durante o processo de elaboração de projetos de pesquisa, relacionados à disciplina de Metodologia do Trabalho Científico.”</p>	<p>“Os pressupostos teóricos estão embasados na perspectiva construcionista (PAPERT, 1994; VALENTE, 1999), em que o uso do computador pode criar condições de o aluno construir seu conhecimento.”</p>	<p>“análise das mensagens dos fóruns virtuais realizados com auxílio da plataforma Google Classroom [...]. O <i>lôcus</i> de pesquisa envolveu trinta e oito alunos dos cursos de Licenciatura em Química e Matemática, do Instituto Federal do Amazonas.”</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Como demonstrado pelo Quadro 1, é possível observar, ao menos, onze (11) artigos acadêmicos publicados que versam sobre estudos com relação à produção de textos em contexto acadêmico durante a situação emergencial de ensino remoto. A maioria desses artigos apresenta e analisa experiências de ensino na esfera acadêmica para a produção de textos dos gêneros artigo acadêmico (SILVA, 2021), Trabalho de Conclusão de Curso (BONATTO; BONATTO, 2021), resumo acadêmico (BARROS-GOMES; LIMA, 2021), exposição oral em *podcast* (RODRIGUES JÚNIOR; ALVES JÚNIOR, 2021); também em fóruns (MEDEIROS; COSTA JÚNIOR, 2021; COELHO, 2020), em oficinas de escrita (LISKA, 2021) e em mural virtual (CERQUEIRA, 2021). Apenas três (03) dos artigos retratam perspectivas diferentes,

preocupando-se com percepções sobre as interferências da hiperdigitalização em práticas pedagógicas (BARROS, 2021), com a análise de textos produzidos para investigação da polifonia textual e da busca por escrita autoral (CAVALHEIRO, 2021) e com práxis interdisciplinares para ensino de leitura e escrita para públicos específicos e em contextos situados (SANTOS, NÉLO, SALES, 2021).

Dessa maneira, diante do que já vem sendo publicado quanto à situação emergencial de ensino remoto e à produção de textos na esfera acadêmica, a minha pesquisa pode contribuir ao trazer vozes docentes e discentes quanto ao vivenciado em um contexto específico. De mesmo modo, apresenta conceitos que, articulados, podem revelar produtivas contribuições para a compreensão sobre atividades desenvolvidas nesse momento sócio-histórico, além de possibilitar fonte para estudos futuros sobre os efeitos retroativos⁸ (SCARAMUCCI, 2004) dessa situação emergencial no ensino presencial, no ensino híbrido e/ou na Educação a Distância.

Diante de todo o apresentado, esta dissertação está organizada em três (03) capítulos, além desta Introdução e das Considerações Finais. No Capítulo I – *Fundamentos teóricos* –, apresento uma discussão teórica sobre conceitos necessários à análise dos dados realizada. Nesse sentido, organizo o capítulo em duas (02) seções: na primeira seção, discuto sobre a situação emergencial de ensino remoto, (re)contextualizações de práticas de letramento e experiências em contexto educacional; na segunda seção, abordo reflexões sobre o uso de tecnologias digitais em contexto de ensino e sobre abordagens de ensino de escrita acadêmica.

No Capítulo II, intitulado *Aspectos metodológicos*, exponho os aspectos e procedimentos que metodologicamente moldam a investigação. Para tanto, apresento três (03) seções: na primeira seção, caracterizo a pesquisa quanto à área – a LA –, ao paradigma – interpretativo – e aos tipos de pesquisa – pesquisa descritiva, exploratória e narrativa; na segunda seção, apresento o contexto da pesquisa e os procedimentos de geração de dados; na terceira seção, exponho os procedimentos de tratamento de dados realizados.

No Capítulo III – *Atividades de produção de textos em situação emergencial de ensino remoto: abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento* –, dedico-me à análise das narrativas sobre experiências de docentes e de discentes durante o RAE 2020.3 voltadas para as atividades de produção de textos na esfera acadêmica em disciplinas do curso

⁸ Efeito retroativo é conceituado como o impacto ou a influência que exames e avaliações podem ocasionar a processos educacionais, aos seus participantes e a materiais de ensino e aprendizagem produzidos (SCARAMUCCI, 2004). Considero que esse conceito pode ser ampliado para a compreensão sobre o impacto ou a influência que a situação emergencial de ensino remoto pode exercer em outras modalidades de ensino.

de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG. Organizo-o em três (03) seções: na primeira seção, mapeio, em meio às experiências narradas, esse tipo de atividade no contexto em foco; na segunda seção, considero sentidos construídos pelos participantes em suas experiências, especialmente com (re)contextualizações de práticas de letramento e abordagens de ensino diante do gênero resenha; na terceira seção, observo sentidos construídos com o uso de tecnologias digitais, que também recobrem diferentes (re)contextualizações de práticas de letramento diante das vivências narradas e indicam abordagens de ensino subjacentes.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, busco apresentar os principais conceitos em que me fundamento teoricamente para compreender e analisar os dados gerados na pesquisa. Para tanto, organizo o capítulo em duas seções: na primeira, empreendo discussões sobre a situação emergencial de ensino remoto no Brasil (ARRUDA, 2020; COSCARELLI, 2020; JUNQUEIRA, 2020, dentre outros), sobre as (re)contextualizações de práticas de letramento (FISCHER, 2020; MIRANDA, 2020) e sobre as experiências em contexto educacional (DEWEY, 1979a, 1979b; LARROSA, 2020 [2014]). Na segunda, reporto-me para o uso de tecnologias digitais em contexto educacional (LÉVY, 1999; KENSKI, 2015a, 2015b) e para as abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014).

1.1 Situação emergencial de ensino remoto e (re)contextualizações de práticas de letramento

Nesta seção, discuto sobre o estabelecimento da situação emergencial de ensino remoto no Brasil, em decorrência da pandemia de COVID-19, e sobre as experiências nela proporcionadas. Nessa direção, parto da apresentação de considerações sobre essa situação, orientando a sua compreensão no cenário educacional brasileiro tanto para docentes quanto para discentes. Em seguida, discorro sobre (re)contextualizações de práticas de letramento que estão ocorrendo diante desse cenário, recuperando também conceitos de eventos (HEATH, 1982) e de práticas de letramento (STREET, 1995, 2003, 2012). Por fim, estabeleço compreensões sobre o estatuto da experiência.

No cenário educacional, a busca por soluções para manutenção das atividades de instituições de ensino perante a pandemia e as consequências por ela trazidas fez com que fosse necessária a reinvenção de sujeitos, tempos, espaços, conteúdos e currículos, sem quaisquer reflexões prévias ou formações adequadas. Com a incerteza de quando as atividades presenciais poderiam ser retomadas de forma segura no Brasil, orientações legais (como a Portaria MEC Nº 343, de 17 de março de 2020, o Parecer CNE/CP Nº 5, de 28 de março de 2020, a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 – convertida na Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 – e a Portaria MEC Nº 544, de 16 de junho de 2020) foram paulatinamente anunciadas e as instituições de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, se viram obrigadas a substituir suas atividades presenciais por atividades não presenciais, a partir da modalidade remota.

Compreendo, conforme tem sido discutido por distintos autores (ARRUDA, 2020; COSCARELLI, 2020; HODGES *et al.*, 2020; etc.), que essa situação foi/é uma medida temporária e emergencial, tendo em vista a impossibilidade de manutenção das atividades presenciais nas instituições de ensino. Dessa maneira, os cursos presenciais, tanto da Educação Básica como do Ensino Superior, precisaram se adaptar para ofertar soluções de ensino remotas – e mesmo híbridas, em alguns casos – durante o período em que perdurasse a necessidade de distanciamento social. É importante frisar que tal situação de ensino não deve ser confundida com Educação a Distância (EaD), uma vez que a modalidade EaD “abrange um conjunto de saberes e práticas que incluem o trabalho de uma equipe multidisciplinar que planeja e executa ações pedagógicas de um curso a distância” (JUNQUEIRA, 2020, p. 32-33) e, em certa medida, tem conhecimentos já consolidados quanto à ação pedagógica.

Dessa forma, como problematizado por Junqueira (2020), as práticas escolares foram transferidas para o formato *on-line* a distância, em uma tentativa de preservar as atividades da sala de aula presencial. “Observou-se, dessa forma, a produção de aulas expositivas, ao vivo ou gravadas, e a prescrição de tarefas para a fixação de conhecimentos a serem aferidos” (JUNQUEIRA, 2020, p. 34). Ainda de acordo com o autor, a situação emergencial de ensino remoto ficou/está sendo caracterizada pelo trabalho dos docentes – muitas vezes, sem apoio técnico e/ou material – para o ensino dos conteúdos curriculares por meio da internet, em uma simulação ao que era feito em sala de aula presencial, com a demonstração, por vezes criativa, de usos não prescritos de tecnologias digitais.

Mas, em um contexto como o brasileiro, especialmente no sistema público de educação, para além de qualquer concepção sobre esse formato de ensino, diferentes contradições sociais se iluminam frente à pandemia. Assis, Komesu e Fluckiger (2020), por exemplo, recuperam nota técnica do estudo “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”⁹ (NASCIMENTO *et al.*, 2020), desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para demonstrar estimativas quanto ao número de estudantes brasileiros sem acesso à internet, condição mínima para se pensar um ensino implementado através de tecnologias digitais. As estimativas do estudo remetem, da pré-escola à pós-graduação, a “cerca de 6 milhões de estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G e que, por

⁹ Este estudo considera dados de 2018 advindos da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), dados de matrícula do Censo da Educação Básica (CEB) e do Censo da Educação Superior (CES), mantidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como dados do GeoCapes, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para calcular as estimativas apresentadas (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

consequente, não teriam como atender em casa a atividades remotas de ensino-aprendizagem” (NASCIMENTO *et al.*, 2020, p. 9).

É importante destacar, além disso, que o perfil da grande maioria de estudantes sem acesso à internet concentra-se entre pessoas negras e/ou indígenas, de baixa renda, de áreas rurais e de municípios do interior do país (NASCIMENTO *et al.* 2020). A partir de diagnósticos como esse, torna-se impossível disfarçar a desigualdade de acesso aos meios tecnológicos, oriunda de tantas outras injustiças sociais instauradas no Brasil (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020), bastante conhecidas, mas renegadas, até hoje (e até quando mais?), a quartos escuros. É possível questionar, ainda, as condições daqueles que minimamente têm acesso à internet, uma vez que a instabilidade de conexão é fato recorrente em nosso país, bem como, conforme Fluckiger (2020), lançar o olhar para (a falta de) equipamentos, locais e/ou condições adequados para estudar que esses indivíduos possuem.

Apesar de todos os questionamentos possíveis, é atestável, nesse contexto imposto pela necessidade de distanciamento social, a importância da instituição educacional e das relações construídas nesse espaço para os estudantes, como verificaram Fischer, Grimes e Fermino (2020). A partir da análise de perspectivas letradas relativas a aspectos socioemocionais em um projeto de letramento na Educação Básica, essas autoras puderam constatar o reconhecimento dos discentes quanto ao papel do professor, o desejo pelo estabelecimento de vínculos afetivos entre escola e estudante, a relevância do reconhecimento de práticas de letramento situadas e sensíveis que permitem a aprendizagem significativa e a construção de sentidos, bem como as emoções evocadas pelo contexto pandêmico, associadas à necessidade de espaço para a discussão das vivências dos estudantes. Essas perspectivas demonstram, de certa forma, uma necessidade da situação emergencial de ensino remoto, concordando com a assertiva de Arruda (2020, p. 266), “para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação” em um momento tão específico como o imposto pela pandemia.

No contexto do Ensino Superior, por meio da análise de produções textuais que tiveram como objetivo responder à questão “Em comparação ao ensino presencial, quais foram as maiores vantagens e desvantagens do ensino remoto?” (LIMA, 2020, p. 61), solicitadas em uma disciplina de um curso de Letras, Lima (2020) apresenta as percepções discentes quanto a essa situação emergencial. Enquanto vantagens, a autora destaca que os textos dos estudantes indicam a autonomia para organização das atividades – mesmo que essa liberdade, para alguns deles, tenha sido vista como fator negativo –, a ampliação de letramentos digitais, com o conhecimento de novas ferramentas digitais que podem ser incorporadas futuramente ao ensino

presencial, e a ampliação de prazos para realização de leituras e atividades, que diminuiu a pressão e tornou o processo mais tranquilo.

Enquanto desvantagens, conforme Lima (2020), os textos analisados apontam a ausência de interações face a face, indispensáveis no contexto presencial, a precariedade de recursos tecnológicos necessários e a falta de ambientes domésticos de estudo adequados como prejudiciais ao ensino e à aprendizagem para esses estudantes. Entre vantagens e desvantagens, tais como as analisadas por essa autora, é explícita a complexidade que a realidade pandêmica impôs ao contexto educacional para os discentes, realçando as configurações pelas quais a situação emergencial de ensino remoto tem funcionado.

Quanto aos docentes, muitas contradições também os afetam diretamente, tal como afirmam Assis, Komesu e Fluckiger (2020), ao rememorarem que, historicamente, essa classe trabalhadora tem atuado, em muitos casos, a partir de condições precárias de jornada de trabalho, de remuneração, de apoio tecnológico, de segurança pessoal, dentre tantos outros problemas, que se afluíram ainda mais no contexto pandêmico. Assim como dito por Brasileiro *et al.* (2020), o trabalho dos professores através da situação emergencial de ensino remoto demandou diversas reorientações:

Os professores precisaram criar habilidades digitais e interativo-afetivas para lidar com um ambiente até então desconhecido. Corpos (rostos) com os quais estávamos acostumados em sala de aula foram transformados em avatares nas telas de computadores e celulares; passamos a lidar com ‘bolinhas’ atrás das telas, umas com apenas as iniciais dos nomes dos alunos, outras com suas fotos, imagens estáticas com as quais encontramos dificuldades de interação ao longo de nossas aulas, dado o nosso compromisso com esse evento de letramento necessário ao processo educativo (BRASILEIRO *et al.*, 2020, p. 385-386, tradução nossa¹⁰).

As palavras de Brasileiro *et al.* (2020) demonstram parte da reorientação que os docentes precisaram vivenciar, de modo a terem de se tornar minimamente hábeis com o uso de tecnologias digitais em pouquíssimo tempo e a adaptar-se a novas formas de interação, em que os contatos físicos, tão presentes nas salas de aula, deixaram de ocorrer. Essas questões corroboram com as ideias de Santos, Lima e Sousa (2020, p. 1634), no que se refere ao fato de esses profissionais se verem obrigados a “redefinir, ressignificar, reinventar e ‘desaprender’

¹⁰ No original: “*Teachers needed to create digital and interactive-affective skills to deal with a previously unknown environment. Bodies (faces) with which we were used to in classroom were transformed into avatars on computer and cell phones screens; we started to deal with “little balls” behind screens, some with only our students’ names initials, others with their photos, static images with which we find interaction difficulties throughout our classes, given our commitment to this literacy event necessary to the educational process*” (BRASILEIRO *et al.*, 2020, p. 385-386).

muitas de suas certezas teóricas e metodológicas quanto ao seu fazer”. Essas autoras, ao analisarem relatos de profissionais da Educação Básica, demonstram que, mesmo diante dos inúmeros desafios a que tiveram (e continuam tendo) de enfrentar e da angústia de, em alguns casos, não conseguir contemplar a totalidade de seu ofício, os professores estão encontrando estratégias, resistindo e (re)existindo em sua profissionalidade nessa situação de ensino, de modo a tentar garantir a continuidade do direito à educação de seus alunos.

Similarmente, Ribeiro (2020) destaca um aprender em movimento na busca de rever concepções – de escola, de aula, de ensino, de aprendizagem, dentre tantas outras –, práticas e possibilidades na experiência de mediação digital. A autora ainda salienta, nessa perspectiva de aprender em movimento, o aprimoramento a que as primeiras ações foram sendo emergidas, de modo a serem melhoradas por meio das percepções dos professores do que funcionava, do que era menos e mais sofrido. Parece-me, nesse sentido, que houve uma potencialização da retroalimentação da ação pedagógica no próprio ato, em uma constância de tentativa, erro e acerto a cada nova aula e, por conseguinte, a cada nova aprendizagem sobre o ensinar e o aprender.

Fischer (2020) chama a atenção, especialmente no contexto do Ensino Superior, para a flexibilidade das práticas em desenvolvimento no atual momento: “muitas são recontextualizações de outras que já foram encaminhadas em propostas anteriores e muitas ganham corpo na união de textos de diferentes contextos sociais, que se mostram significativos no trabalho com oralidades, leituras e escritas na universidade” (FISCHER, 2020, p. 95). Nessa direção, práticas antigas da modalidade presencial foram adaptadas e novas práticas surgidas das experiências com o formato *on-line* foram incorporadas para (re)pensar as atividades a partir das tecnologias digitais. Consequentemente, de acordo com a autora, inúmeras (re)contextualizações das práticas de letramento estão sendo geradas. Ainda conforme a autora, não há, contudo, como propor generalizações quanto a essa questão, pois não há práticas ideais, tampouco de sucesso a todo tempo. É importante destacar que os sentidos a que essas (re)contextualizações de práticas de letramento emergem

apontam para movimentos colaborativos, de negociação, de parcerias, de suporte a estudantes para se posicionarem como autores nas práticas com as linguagens, de abertura a outros modos de interação, com apoio de diversos recursos digitais, de produção ativa e constante, sem deixar de abordar os inúmeros questionamentos e resultados polêmicos que o contexto acadêmico oportuniza (FISCHER, 2020, p. 103).

Acredito, portanto, que pensar sobre as (re)contextualizações de práticas de letramento na situação emergencial de ensino remoto traz significativas contribuições para considerar como tais sentidos estão sendo construídos a partir do cenário que a pesquisa reportada nesta dissertação busca investigar. O conceito de práticas de letramento é fruto de pesquisas oriundas da perspectiva dos NEL, surgida na década de 1980 para compreender os usos da leitura e da escrita. Os NEL inauguram uma nova tradição no estudo da natureza do letramento, de modo a atribuir uma visão sociocultural a esses usos. A partir disso, buscou-se consolidar um conceito de letramento enquanto prática social, na medida em que não o restringe apenas à aquisição de habilidades técnicas. Desse modo, há o reconhecimento de que existem múltiplos letramentos, variáveis conforme o tempo e o espaço em que a leitura e a escrita são utilizadas e contestáveis de acordo com a relação de poder existente nas sociedades (STREET, 2003, 2006, 2012, 2013).

Antes de especificar as discussões sobre práticas de letramento, é importante retornar ao conceito de eventos de letramento, considerando a inter-relação entre ambos. Esse conceito foi proposto por Heath (1982)¹¹ para caracterizar “ocasiões em que a língua escrita é parte integrante da natureza das interações dos participantes e de seus processos e estratégias interpretativos” (HEATH, 1982, p. 50, tradução nossa¹²). A partir de etnografias em diferentes comunidades dos Estados Unidos, essa estudiosa averiguou que os participantes, nesses eventos de letramento, seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar aquilo que sabem do e sobre o texto escrito correspondente da interação. A autora destaca também que cada comunidade estabelece condutas próprias para as interações sociais e o compartilhamento de conhecimento nos eventos. É importante ressaltar, além disso, que esse texto escrito não precisa, necessariamente, estar materializado na dada ocasião, “pois pode ser retomado de diferentes modos, nas interações: referência aos seus aspectos constitutivos, produções de textos a partir dele, perguntas orais e escritas que o retomem, dentre outras ocasiões” (SILVA, 2017, p. 35).

Para Street (1995, 2003, 2012), o conceito de eventos de letramento é útil por permitir a concentração em situações particulares e concretas onde as coisas estão ocorrendo. Desse modo, os elementos observáveis das atividades de leitura e de escrita tomam destaque, de modo a possibilitar “descrever e caracterizar **quando, onde e como** as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita” (STREET;

¹¹ Apesar de o conceito que assumo ter sido estabelecido a partir do trabalho etnográfico de Heath (1982), Street (2012) rememora que o primeiro uso da expressão *eventos de letramento* foi realizado por Anderson, Teale e Estrada (1980, p. 59-65 *apud* STREET, 2012, p. 74), considerando-a como a ocasião na qual uma pessoa “tenta compreender sinais gráficos”.

¹² No original: “occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretive processes and strategies” (HEATH, 1982, p. 50).

CASTANHEIRA, 2014, s.p., grifo dos autores). Street e Castanheira (2014) ainda enfatizam que os eventos de letramento ocorrem em variados espaços sociais, em que assumem distintas formas e apresentam variadas funções. Contudo, de acordo com Street (1995, 2003, 2012), ao ser empregado isoladamente, esse aparato teórico toma uma perspectiva descritiva, o que não é suficiente para apreender significados construídos nos processos interativos e interpretativos, de modo a não considerar as “convenções e suposições subjacentes sobre os eventos de letramento que fazem com que eles funcionem” (STREET, 2012, p. 76).

Nesse sentido, o conceito de práticas de letramento foi proposto por Street (1984 *apud* STREET, 1995) para afastar-se da ocasião imediata e concreta, na busca de relacionar contextos institucionais e culturais que dão significado para os participantes. Inicialmente, foi empregado para focalizar as práticas sociais e as concepções de leitura e de escrita (STREET, 2012). De modo posterior, Street (1988 *apud* STREET, 2012) amplia o conceito para considerar tanto os eventos quanto os modelos sociais de letramento acionados pelos participantes.

Por essas razões, alça-se a um nível mais elevado de abstração, uma vez que se refere aos comportamentos e às concepções associadas aos usos da leitura e da escrita, integrando as pré-concepções ideológicas que sustentam os eventos de letramento (STREET, 2014). Busca, com isso, aprofundar os significados associados aos eventos (STREET, 1995) e abarca os padrões de atividade relacionados aos letramentos, e as suas recorrências, associando-os a uma natureza cultural e social (STREET, 1995, 2003, 2010b, 2012). Ou seja, as práticas de letramento fazem referência a aspectos que “possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (STREET, 2010b, p. 38). Contudo, Street (1995) assevera: “se não tivermos a linguagem dos participantes, não poderemos necessariamente compreender quais são os significados para eles e como eles se valem de concepções de letramento para comunicar significados uns aos outros à medida que se envolvem em tal evento” (STREET, 1995, s.p., tradução nossa¹³).

Por isso, esse autor defende a perspectiva etnográfica para a realização de pesquisas sobre letramentos, de modo a possibilitar falar com as pessoas, ouvi-las e relacionar a experiência imediata a outras coisas que elas também fazem, uma vez que essas práticas, por estarem no campo da significação, não são, necessariamente, observáveis/fotografáveis (STREET, 1995, 2012). Essa defesa, dentre tantos outros motivos, justifica-se por pensar que “[...] o que dá sentido aos eventos de letramento pode, na verdade, ser algo que, em primeira

¹³ No original: “if we do not have the language of the participants, we cannot necessarily understand what the meanings are for them and how they are drawing upon conceptions of literacy to communicate meanings to each other as they engage in such an event” (STREET, 1995, s.p.).

instância, não é pensado pelos participantes em termos de letramento” (STREET, 1995, s.p., tradução nossa¹⁴).

Nesse sentido, investigar práticas de letramento envolve considerar “os valores, as crenças, os discursos sobre a escrita, as atitudes e as construções sociais dos participantes dessas situações de escrita” (VIANNA *et al.*, 2016, p. 32). Vale destacar ainda, como discutido por Street (2012), que as práticas de letramento variam em conformidade com o contexto cultural em que a escrita está sendo utilizada. Dessa maneira, em uma situação emergencial de ensino remoto, totalmente nova para os participantes, os padrões de atividade voltados para a produção de textos, assim como as concepções, os valores, as atitudes e as construções sociais, culturais e ideológicas inerentes aos textos podem ter gerado (re)contextualizações de práticas de letramento, como já aponta Fischer (2020). Além disso, Miranda (2020), recuperando as ideias de Fischer (2020) quanto a essas (re)contextualizações, propõe:

podemos avaliar os letramentos promovidos remotamente nos contextos de formação de professores de línguas como singulares a cada universidade, curso de formação e para indivíduos que deles participa(ra)m (“generalizar não é o caminho”), considerando que nem tudo o que foi e/ou estão sendo desenvolvidos será positivo (“não há práticas ideais”), nem mesmo as práticas com tecnologias digitais e a abordagem delas em disciplinas curriculares (MIRANDA, 2020, p. 332).

Nesse sentido, considero que, a partir das singularidades dos contextos culturais em que os letramentos significam para os participantes que neles se engajam, tal como recupera Miranda (2020), as variadas (re)contextualizações de práticas de letramento envolvendo atividades de produção de textos na esfera acadêmica, em situação emergencial de ensino remoto de um cenário específico, tornam-se relevantes para investigação. Aliás, Robinson-Pant e Street (2012), mesmo antes de qualquer possibilidade de previsão de que uma pandemia iria se alastrar pelo mundo e reconfigurar todas as formas de interação, já vinham reconhecendo que *Novas Ordens* impostas pela globalização estavam trazendo fortes implicações para práticas de letramento, especialmente em contexto acadêmico. Para esses autores, a *Nova Ordem do Trabalho*, voltada para a flexibilidade, mas também para a uniformidade e a garantia de qualidade e para o trabalho em grupo, a *Nova Ordem Comunicativa*, centrada na multimodalidade imposta aos usos de leitura e de escrita em ambientes cada vez mais digitais, e a *Nova Ordem Epistemológica*, enfática no redirecionamento do que é válido como

¹⁴ No original: “[...] what might give meaning to literacy events may actually be something that is not, in the first instance, thought of by the participants in terms of literacy at all” (STREET, 1995, s.p.).

conhecimento e dos espaços em que são produzidos, têm trazido mudanças significativas e visíveis nas práticas de letramento, inerentes a valores e relações institucionais, o que pode ser, a meu ver, também interpretado como (re)contextualizações dessas práticas.

Por isso, compreendo que a abordagem dos letramentos, em uma perspectiva etnográfica, permite ultrapassar a constatação de desigualdades (FLUCKIGER, 2020), de contradições na claridade pandêmica na educação e, assim, possibilita chegar às modelagens que estão em jogo nas práticas de letramento, tais como “os percursos individuais e de grupo, em que se articulam materiais, didático-pedagógicos e sociossemióticos, [...] também dinâmicas socioculturais e políticas de papéis e identidades em relações de poder e controle” (SIGNORINI, 2020, p. 71). Com esses ideais, parto da compreensão de experiências para buscar ouvir docentes e discentes que têm vivenciado a situação emergencial de ensino remoto no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, *campus* sede.

A experiência aqui é entendida, conforme propõe Larrosa (2020 [2014], p. 18, grifo nosso), como “o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada *nos* acontece”. Nessa direção, parto da ideia de que a experiência se relaciona ao íntimo de cada sujeito, na forma como ele responde ao que lhe passa, lhe acontece, lhe toca e no modo como constrói sentidos nisso. Uma vez que recobre a vivência humana em relação com a sociedade, a “experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida” (DEWEY, 1974, p. 427).

Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2010) lembram que a experiência interrompe o que era previsto, já sabido, nos movendo a buscar sentidos para algo que ainda não tínhamos, ou, ao menos, não havíamos encontrado. Uma nova realidade imposta, para além de todas as contradições iluminadas, em um contexto educativo que se impõe à continuidade, tanto interrompe quaisquer suposições ao que já se tinha em termos de como ensinar e aprender, quanto requer esse movimento de encontrar sentidos para o novo. E, assim, é preciso “estarmos envolvidos em um fazer, em uma ação, estarmos imersos no mundo que nos chega, que nos implica, que nos compromete, ou, às vezes, que nos exige e impõe” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010, p. 26, tradução nossa¹⁵). Por isso, é preciso também compreender que a experiência

¹⁵ No original: “*estar implicados en un hacer, en una práctica, estar inmersos en el mundo que nos llega, que nos implica, que nos compromete, o a veces, que nos exige e nos impone*” (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010, p. 26).

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2020 [2014], p. 25).

Fazer da experiência esse gesto de interrupção, de delicadeza e de escuta atenta certamente tem muito a contribuir com a perspectiva etnográfica dos letramentos, posto que essa perspectiva requer voltar a atenção para aquilo que está ao redor dos usos da leitura e da escrita, não só a ação imediata, mas principalmente as relações com o meio, a construção de sentidos, aquilo que, muitas vezes, sequer é considerado em termos de letramentos. E é justamente nisso, nas relações entre conhecimento e vida humana, que o saber da experiência se desenrola. Um saber que, conforme Larrosa (2020 [2014]), não se propõe a ser uma verdade única para as coisas, mas, sim, ser constituída de sentidos ou de sem-sentidos para aquilo que nos acontece, sendo, por isso, um saber singular, subjetivo, pessoal.

Como afirmam Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2010), ao buscar interpretar sentidos e sem-sentidos da experiência, não estou (não estamos) à margem de enfrentar absurdos, negações de lógica, falta de coerência ao que foi vivenciado. De acordo com os autores, perguntar sobre a experiência é também enfrentar a impossibilidade de fazer experiência, é enfrentar o vazio, ou a anulação, ou forçar a um dar sentido a situações que não o tem. Por isso, é importante a percepção de que, nem sempre, um sentido ou um sem-sentido será ou poderá ser dado para aquilo que é vivenciado, uma vez que nem tudo é vivenciado como experiência.

Além disso, conforme Dewey (1979b), nem todas as experiências são educativas, ou melhor, possibilitam sentidos educativos, tendo em vista que algumas delas podem ter o efeito de deter ou distorcer o desenvolvimento de experiências posteriores. Desse modo, segundo esse autor, as experiências têm suas qualidades verificáveis, em termos (des)educativos, a partir de dois aspectos: um imediato, constituindo-se como agradável ou desagradável ao indivíduo; e outro mediato, aferido a partir da influência sobre experiências posteriores. Esses aspectos, em uma situação emergencial de ensino remoto, ocasionada por uma pandemia mundial, certamente são importantes para interpretar os sentidos e os sem-sentidos que estão sendo construídos por aqueles que vivenciam tal realidade.

Para Dewey (1979b), ainda, a experiência caracteriza-se por dois princípios: o da *interação* e o da *continuidade*, compreendendo-os como transversais e longitudinais. O princípio de interação considera que toda experiência é social e que, por isso, condições externas (ou objetivas) e internas ao indivíduo estão em jogo e são igualmente importantes. As condições externas dizem respeito ao entorno do indivíduo, o que constitui o seu meio e tudo aquilo que afeta, positiva ou negativamente, a experiência; já as condições internas dizem respeito às necessidades, aos propósitos e mesmo às aptidões pessoais do indivíduo. Essas condições, em interação conjunta, formam o que o autor intitula de *situação* para afirmar que “Uma experiência é o que é, porque uma transação está ocorrendo entre um indivíduo e o que, ao tempo, é o seu meio” (DEWEY, 1979b, p. 37).

O princípio de continuidade, por sua vez, prevê vinculações entre uma experiência presente com aquelas vivenciadas no passado e com as que serão vivenciadas no futuro, isto é, “significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1979b, p. 26). Esse princípio é formulado por meio do que Dewey chama de *hábito*, que sustenta a ideia de que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1979b, p. 25-26).

Ainda conforme esse autor, a experiência tem um aspecto *ativo* – sustentado através da *tentativa* do indivíduo em termos de significação dado ao que é experienciado – e um aspecto *passivo* – ao compreender o *sofrimento* ao passar por algo. Dessa maneira, para Dewey (1979a, p. 152): “Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências”. É, então, esse aspecto ativo-passivo o primeiro da experiência, e não o cognitivo. Mas a qualidade da experiência só é medida a partir das relações – princípio da interação – e das continuidades – princípio da continuidade – conduzidas. E essas relações e continuidades são construídas por meio do pensamento ou da reflexão para, com isso, “tornar explícito o elemento inteligível de nossa experiência” (DEWEY, 1979a, p. 159).

Considero, por isso, que os aspectos e princípios apresentados por Dewey (1979a, 1979b), uma vez inerentes à experiência, tomam o caminho do “como” o que nos acontece está fazendo (ou não) sentido, e não simplesmente da noção do “o que é” que está acontecendo, como bem defende Larrosa (2020 [2014]). Por isso, não me interessa tão somente identificar aquilo que foi realizado em uma experiência com determinada atividade de produção de texto,

mas como foi realizado, quais sentidos ou sem-sentidos foram construídos, a partir de qual engajamento e de que (re)configurações impostas pela interrupção do que já era sabido.

Justificando, por fim, a pertinência de se compreender o que foi vivenciado por docentes e por discentes na situação emergencial de ensino remoto a partir da noção de experiência, concordo com as duas razões apresentadas por Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2010) para defesa de que uma investigação em contexto educativo se realize em prol da experiência e de sua permanência: 1) a ação educativa busca (ou deve buscar) a experiência, ou seja, é (ou deveria ser) vivida como experiência, como algo a pensar; e 2) somente é possível compreender a realidade educativa em seu âmbito pedagógico a partir da experiência, isto é, a partir de como é vivida por seus protagonistas, compreendendo os significados por eles construídos, aquilo que lhes proporcionou pensar. Além disso, concordo com Miccoli (2006) que levar em conta a experiência possibilita uma visão do processo de ensino e de aprendizagem diferente daquela sustentada apenas pela observação. Conforme essa autora,

Se explorarmos melhor o conteúdo das experiências reportadas por professores, conheceremos mais sobre o processo que é o ensinar, o facilitar ou o orientar. Se explorarmos melhor as experiências reportadas por estudantes, saberemos mais sobre o processo que é o estudar e o aprender (MICCOLI, 2006, p. 234).

É nesse contexto que busco ouvir as experiências construídas por docentes e por discentes em uma situação emergencial de ensino. Entendo, a partir dos princípios de interação e de continuidade, que as experiências em uma situação como essa devem ter sido afetadas pelas condições externas e internas inerentes à vivência humana e, conseqüentemente, pelas experiências passadas, assim como afetarão experiências futuras desses indivíduos. Ademais, admito que a ação ativo-passiva emergencialmente acionada para a realização do ensino precisa ser refletida para possibilitar a explicitação de elementos inteligíveis das experiências. No meu caso, interessa especialmente as experiências com atividades de produção de textos.

1.2 Uso de tecnologias digitais em contexto educacional e abordagens de ensino

Nesta seção, inicialmente, apresento ponderações sobre o uso de tecnologias digitais em contexto educacional, especialmente para a produção de textos. Além disso, discuto aspectos relativos às abordagens de ensino de escrita acadêmica. Para isso, trago referências de estudos do campo da pesquisa educacional (KENSKI, 2015a, 2015b) e dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014).

Em entendimento de que as experiências de docentes e de discentes, na imposição da situação emergencial de ensino remoto, se fazem a partir do uso de tecnologias digitais, tornam-se necessárias algumas considerações sobre esse uso em contexto educacional. Contudo, é preciso reconhecer que a presença de tecnologias digitais na educação não é algo que nasceu com a pandemia, uma vez que essas tecnologias já vinham ganhando cada vez mais espaços nos cenários de aprendizagem contemporâneos (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2013).

Isso, certamente, tem relação com o mundo em globalização, em que novas formas de mediação para as atividades humanas são possibilitadas. É nessa direção que Lévy (1999) reconhece o surgimento do *ciberespaço* como um novo meio de interconexão de computadores. Conseqüentemente, para esse autor, o ciberespaço cria uma *cibercultura*, isto é, um “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17). Nessa cibercultura, é importante destacar que as relações não são criadas entre “a” tecnologia e “a” cultura, mas entre os atores humanos que possibilitam a invenção, produção, utilização e interpretação das técnicas, considerando que as atividades humanas reúnem interações entre pessoas, entidades materiais e artificiais, ideias e representações (LÉVY, 1999).

Especialmente no que diz respeito à educação, a cibercultura, muito antes de qualquer pandemia, vinha construindo novas relações com as formas de acesso à informação e aos estilos de raciocínio e de conhecimento, uma vez que: 1) os saberes passaram a surgir e a se atualizar de maneira extremamente mais veloz; 2) a nova natureza do trabalho instaurou uma crescente transação de conhecimentos; 3) algumas tecnologias intelectuais têm ampliado, exteriorizado e modificado funções cognitivas humanas (como memória, percepção e raciocínio) no ciberespaço (LÉVY, 1999). Com a imersão dessas novas relações, em que a velocidade é um imperativo, novos ritmos e dimensões também são impostos ao ensinar e ao aprender, como afirma Kenski (2015b, p. 30), sendo necessário um “permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo.”

Nessa direção, essa mesma autora discute sobre os modos a partir dos quais a mediação no ensino através de tecnologias digitais altera as estruturas tradicionais de escolarização:

Em todos os níveis formais de escolaridade são costumeiras as divisões do ensino nesses três tempos. Há um momento para ensinar (professor falar e o aluno ouvir), um outro para interagir com a informação e aprender (ler, memorizar, refletir, discutir, posicionar-se) e um outro tempo para o fazer (muitas vezes confundido com expor ou simular a atividade, em exercícios, provas ou testes), ou seja, utilizar o aprendido no tempo real da necessidade.

O ensino mediado pelas tecnologias digitais pode alterar essas estruturas verticais (professor > aluno) e lineares de interação com as informações e com a construção individual e social do conhecimento. Os ambientes digitais oferecem novos espaços e tempos de interação com a informação e de comunicação entre os mestres e aprendizes (KENSKI, 2015b, p. 122-123).

Considero, com isso, que as tecnologias digitais configuram novas dinâmicas para o ensino e a aprendizagem, em que o espaço físico de sala de aula é ampliado e a interação entre docentes e discentes, objetos e informações envolvidos no processo é possibilitada de diferentes formas, tal como propõe Kenski (2015a, 2015b). Nessa direção, tem-se, muitas vezes, uma redefinição da dinâmica da aula e dos vínculos construídos entre os seus participantes (KENSKI, 2015a), dado o uso das tecnologias digitais para a educação, o que provavelmente ocorreu/está ocorrendo no processo educacional na situação emergencial de ensino remoto. Um claro exemplo dessas novas dinâmicas, nessa situação emergencial, pode ser conferido pela intensificação de *atividades síncronas*, com interações “ao vivo” por meio de plataformas virtuais de chamada de vídeo, e *atividades assíncronas*, com tarefas encaminhadas a partir de plataformas virtuais para serem realizadas para além do espaço e do tempo das interações “ao vivo”.

Posto isso, ainda suponho ser importante frisar a natureza situada em que essas novas dinâmicas ocorrem, de modo a estabelecer uma preocupação, principalmente, nas diferentes percepções e significações que os participantes estão gerando no processo de ensino por meio de tecnologias digitais (GOURLAY; HAMILTON; LEA, 2013). Para ultrapassar qualquer suposição de que as tecnologias digitais, por si só, trazem algum benefício à sociedade, entendo, conforme Lévy (1999), que elas não determinam as trevas ou a iluminação para o futuro, mas criam novas condições e possibilitam ocasiões para o desenvolvimento humano, que ganham sentidos a partir das maneiras pelas quais os indivíduos passaram a ali interagir.

Aliás, na estreita relação com o uso de tecnologias digitais na educação e com o reconhecimento da necessidade de incorporação de produtos digitais às práticas escolares, mesmo em contexto presencial, Rafael (2017) reconhece *complementariedades e acomodações* ao observar a construção de relações entre conhecimentos e instrumentos específicos das práticas escolar (tendo como representante o instrumento livro didático) e digital (tendo como representante o instrumento *blog*) em ações de um curso de extensão. Ao analisar o Plano de Curso e o Relatório Final de Atividades do curso de extensão alvo de sua investigação, Rafael (2017) observou que a complementariedade esteve presente em tais relações na “ideia da inexistência ou da insuficiência dos componentes da prática, supostamente, mais estabilizada”

(RAFAEL, 2017, p. 1836), isto é, da prática escolar canonizada, o que demandaria complementos externos advindas da prática digital; a acomodação, por sua vez, se realizou, conforme o autor, na integralização do componente externo, oriundo da prática digital, ao que já estava estabilizado. Essa categorização, a meu ver, pode também ajudar a pensar as relações estabelecidas entre as ações pedagógicas já realizadas no formato presencial e aquelas surgidas por meio do uso de tecnologias digitais imposto pela situação emergencial de ensino remoto.

Para além de possíveis complementariedades e acomodações, é preciso considerar, particularmente, a produção de textos nesse contexto, em que as formas de interação foram completamente modificadas e o uso de tecnologias digitais foi um imperativo necessário à manutenção do direito à educação. Quanto a isso, Thessing, Garcia e Lima (2021) argumentam que o uso de tecnologias digitais para a produção e a correção de textos, algumas das quais já utilizadas historicamente em cursos de idiomas e de redação, deve ser visto como o que se restringe, isto é, como uma ferramenta. Para esses autores, “independente de plataforma ou suporte, o que configura a qualidade da produção textual e sua correção não está na superfície – na ferramenta –, mas no que sustenta a compreensão docente acerca do ato de escrever.” (THESSING; GARCIA; LIMA, 2021, p. 16).

Nesse sentido, os autores evidenciam que, na emergência de usos de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, para além das dificuldades docentes com o acesso e o manuseio de tais tecnologias, despontam-se concepções de texto, de escola e de formação humana. São justamente essas concepções subjacentes que, na defesa de Thessing, Garcia e Lima (2021, p. 20-21, grifo nosso), deveriam ser postas como questão central sobre produção e correção de textos, e não somente a escolha e a forma de utilização de ferramenta tecnológica, uma vez que “isso se resolve *muito facilmente* com um *breve tutorial* , muitas vezes oferecido pela própria escola que escolheu tal plataforma”.

Apesar de concordar veementemente com a importância dessas concepções em um contexto que se impôs como novo para docentes e discentes, e abordá-las nesta dissertação, entendo ser reducionista tratar da escolha e da utilização de tecnologias digitais como solucionável “muito facilmente” por um “breve tutorial”. Como já discuti, diversas contradições sociais foram iluminadas pela pandemia e demonstraram a falta de acesso a recursos minimamente necessários para o acompanhamento de um ensino mediado totalmente por tecnologias digitais tanto para docentes quanto para discentes, assim como a falta de preparação prévia para essa realidade. Além disso, acredito que esse tratamento reducionista efetivamente não está de acordo com a formação humana defendida por esses autores – que, a

meu ver, deve ser também objetivo quanto à formação inicial e continuada dos próprios profissionais da educação, e não somente destes com relação a seus alunos.

Por isso, julgo que é preciso considerar tais concepções, mas não é menos importante compreender os processos de adaptação a uma realidade que só foi/está sendo possível por meio de tecnologias digitais, no que se refere a sua seleção e utilização para as ações em contexto de ensino, de modo a observar os sentidos que estão sendo ali atribuídos, até mesmo porque esse processo surge inerente às narrativas apresentadas pelos participantes desta investigação. Na direção dessas concepções e dos processos de adaptação à nova realidade, o processo de ensino por meio de tecnologias digitais pode também revelar certas abordagens de ensino de escrita acadêmica (LEA; STREET, 1998, 2014), o que é de interesse desta pesquisa, considerando o objeto em investigação.

Para que seja possível averiguar abordagens de ensino, é importante investigar, assim como fizeram Lea e Street (1998), os entendimentos que docentes e discentes constroem sobre suas práticas de letramento, sem quaisquer suposições prévias sobre práticas mais apropriadas ou eficazes. Nesse sentido, ao pesquisarem sobre percepções e práticas de escrita dos alunos no contexto acadêmico do Reino Unido em um momento de expansão universitária, esses autores identificaram três (03) abordagens, a saber: *habilidades de estudo, socialização acadêmica e letramentos acadêmicos*.

A primeira abordagem concebe o ensino de escrita a partir de um conjunto de habilidades autônomas que os discentes precisam aprender e que, uma vez adquirido, é transmitido de um contexto para outro. Para isso, o ensino parte da detecção de problemas com a aprendizagem da escrita a fim de “consertá-los”. Conforme Lea e Street (1998, 2014), a escrita, então, é vista como técnica e instrumental e a preocupação no processo educacional deve recair sobre a superfície ortográfica e gramatical de textos escritos. Assim, concede-se pouca, ou nenhuma, atenção ao contexto de produção.

A abordagem de socialização acadêmica, por sua vez, conduz o ensino da escrita a partir da indução dos discentes a uma nova “cultura”, que é a acadêmica, especialmente no que diz respeito a discursos e a gêneros característicos, implicando a apresentação e apropriação de tais elementos. Desse modo, a aprendizagem estaria condicionada à aquisição de “modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que caracterizavam membros de comunidade disciplinar ou temática” (LEA; STREET, 2014, p. 479). A cultura acadêmica é encarada como relativamente homogênea e a escrita é tratada como um meio transparente de representação (LEA; STREET, 1998).

Já na abordagem dos letramentos acadêmicos, Lea e Street (1998, 2014) reconhecem um caráter ideológico ao qual os discentes são expostos em seu contexto acadêmico específico. Nela, há uma concentração nos processos de inserção e uso de letramentos, compreendendo-os como mais complexos, dinâmicos, matizados e situados, abrangendo também questões epistemológicas e processos sociais que dizem respeito às relações de poder entre pessoas, instituições e identidades sociais.

Conforme os autores, os letramentos acadêmicos sugerem que, nos processos de escrita, a produção de textos dos discentes e o *feedback* dado por docentes são definidos, muitas vezes, a partir de suposições implícitas sobre o que constitui conhecimento válido dentro de um determinado contexto, de uma dada disciplina, e sobre as relações de autoridade que existem em torno dessas suposições. Por essa razão, uma característica dos letramentos acadêmicos é o reconhecimento de que cada contexto tem suas especificidades, o que requer implantar um repertório de práticas linguísticas adequado e lidar com os significados sociais e identidades que cada um evoca, demandando ações pedagógicas voltadas para essas questões. A aprendizagem do discente, por consequência, estaria relacionada a questões no nível de epistemologia e de identidades. Nessa direção, há a inclusão de “negociação de novos e variados gêneros de escrita; diferentes requisitos disciplinares em termos de argumentação, estruturação da informação e estilos retóricos; e diferentes preferências do professor” (STREET, 2015, p. 113, tradução nossa¹⁶, grifo do autor). A escrita, por isso, é compreendida como criadora e contestadora de significados (LEA; STREET, 1998).

É importante destacar que Lea e Street (1998, 2014) argumentam que essas abordagens não são excludentes, mas, ao contrário, cada uma encapsula sucessivamente a outra. Dessa maneira, os autores defendem que as três (03) abordagens são úteis e, conseqüentemente, as suas escolhas dependerão dos propósitos a que se buscará atingir. Ao admitir uma ou mais delas, as ações pedagógicas empreendidas por um docente se modificam para atender aos propósitos de determinada produção de texto. Além disso, apesar de essas reflexões terem surgido com relação à produção escrita, acredito ser possível transpô-las também para a compreensão sobre a produção de textos orais e multissemióticos, considerando os entendimentos que cercam esses tipos de atividade.

Diante de todas essas discussões, acredito ainda ser importante reconhecer que, em muitos contextos, a produção de textos é acompanhada de uma *prática institucional do mistério*,

¹⁶ No original: “*negotiating new and varied genres of writing; different disciplinary requirements in terms of argumentation, information structuring and rhetorical styles; and different teacher preferences*” (STREET, 2015, p. 113, grifo do autor).

tal como identificou Lillis (1999) ao investigar sobre as tentativas de compreensão das convenções que cercam a escrita acadêmica por alunos de grupos sociais até então excluídos do Ensino Superior do Reino Unido (alunos de classe trabalhadora, negros e pessoas mais velhas), ou de *dimensões escondidas*, conforme averiguou Street (2010a) com relação à avaliação de escrita de artigos acadêmicos que considera aspectos que não foram apresentados aos alunos produtores de tais textos. Em ambas as investigações, é perceptível que muitas das questões que envolvem o processo de produção e a avaliação de textos não são tratadas explicitamente no decorrer de propostas de atividades dessa natureza empreendidas nos cursos acadêmicos, gerando diversos implícitos quanto às convenções acadêmicas para os discentes que, por não conseguirem atingi-las, passam a ser vistos a partir de dificuldades e/ou desconhecimento. Essas convenções, muitas vezes, se apresentam implícitas até mesmo para docentes e pesquisadores, o que pode impossibilitar um ensino mais explícito.

Percorridos os meandros teóricos que subsidiam a realização desta pesquisa, torna-se relevante enfatizar que, no acionamento da situação emergencial de ensino remoto em contexto brasileiro, muitas (re)configurações precisaram ser realizadas em prol da manutenção do sistema educacional via tecnologias digitais. Nessa direção, o conceito (re)contextualizações de práticas de letramento apresenta-se como fundamental para compreensão do que e do como os integrantes de determinada instituição de ensino têm significado os processos de letramento em desenvolvimento. Conforme discutido ao longo deste capítulo, tais (re)contextualizações são deflagradas a partir dos sentidos construídos pelos participantes em suas experiências vivenciadas, com especial atenção para as atividades de produção de textos realizadas e as abordagens de ensino subjacentes a tais atividades.

CAPÍTULO II – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os aspectos metodológicos que particularizam esta pesquisa. Para isso, inicialmente, caracterizo a investigação no que diz respeito à área, ao paradigma e aos tipos de pesquisa adotados. Logo após, descrevo a geração de dados, no que se refere ao contexto da pesquisa e aos procedimentos utilizados. Por fim, apresento o tratamento dos dados da pesquisa, destacando os procedimentos, a abordagem e as categorias de análise. Cabe-me ressaltar, ainda, que esta pesquisa foi submetida (ao) e autorizada (pelo) Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG (CEP/UFCG), sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 42943120.4.0000.5182 e parecer N° 4.568.986 (Anexo A).

2.1 Caracterização da pesquisa

Conforme Pereira (2019), para a compreensão do abrangente processo de concepção, produção e apreensão de textos, é necessário abrigar-se em um campo indisciplinar de investigação, admitindo contribuições de distintas disciplinas. Por essa razão, filio-me ao campo da Linguística Aplicada (LA). Adiro, para isso, a uma LA como área indisciplinar de pesquisa, compreendendo o seu foco em problemas de uso da linguagem em contextos sociais e o seu desejo em falar ao mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2009). Nesse sentido, na LA, há o compromisso de atentar para problemas com relevância social, a fim de buscar respostas que possam beneficiar as práticas sociais e os seus participantes (ROJO, 2006), associando a isso a importância dos pesquisadores, com suas ideologias e seus posicionamentos (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), no empenho de realizar as escolhas necessárias para o ato de pesquisar.

Assim, a indisciplinaridade da LA reside na necessidade de não se constituir como disciplina – por querer ser híbrida, mestiça, fronteira – e no desejo de “ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados” (MOITA LOPES, 2009, p. 19) que não se mostram mais suficientes para a complexidade do mundo atual. A teorização sobre a linguagem, contudo, não é dispensada; ao contrário, deve haver um alto grau de teorização na integração de variadas áreas do conhecimento, em uma perspectiva inter/transdisciplinar, de modo a conseguir abarcar o problema investigado (MOITA LOPES, 1996, 2006, 2009).

Para além dessa teorização inter/transdisciplinar, uma LA indisciplinar entende que um “conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela” (MOITA LOPES, 2006, p. 101), uma vez que, se são os usos da linguagem

realizados por esses sujeitos que pautam os interesses dos pesquisadores, as suas experiências e percepções também precisam ser consideradas e interpretadas. Consequentemente, na agenda de pesquisas da LA, há espaço para “ouvir a voz dos participantes [...] com o objetivo de conferir visibilidade a seus saberes, seus letramentos, seus processos de formação” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 738).

Nesse sentido, observo uma valorização da percepção de que as experiências dos sujeitos sociais são importantes para as pesquisas em LA, tendo em vista que, enquanto participantes reais das práticas sociais, suas vozes contribuem decisivamente para a compreensão dos usos da linguagem. Trazer as vozes dos sujeitos impõe também a situacionalidade e a particularidade do conhecimento, ao invés da busca por grandes generalizações (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013), que, aliás, tornam-se extremamente frágeis em uma sociedade cuja mobilidade comunicativa é cada dia mais rápida (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019).

É por isso que, em minha escolha por uma área de estudos, optei pela LA indisciplinar para, nos termos de Moita Lopes (2006, p. 90), “renarrar a vida social”. Além disso, considero relevante ressaltar, conforme Moita Lopes (2013), que

[...] os modos de produzir conhecimento se defrontam com novos posicionamentos que abalaram os alicerces da pesquisa nas ciências sociais e humanas, tanto do ponto de vista teórico como metodológico por meio da crítica que passou a ser feita às formas modernas de produção de conhecimento e por meio das chamadas viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, *queer*, antirracista etc., que atravessaram e atravessam essas áreas, problematizando, entre outros aspectos, o sujeito social, que passa a ocupar o foco central de atenção (MOITA LOPES, 2013, p. 16, grifo do autor).

Compreendo que a LA, ao propor-se dar voz aos sujeitos sociais – na maior parte das vezes, marginalizados em sociedade – para a produção de (novos) conhecimentos, possibilita valorizar caminhos metodológicos que levem em conta os participantes como colaboradores da pesquisa e inseridos em um espaço e um tempo contemporâneos, assim como entende que eu, como pesquisador, influencio o ato de pesquisar – e sou por ele influenciado – a partir das ideologias e dos posicionamentos que carrego.

Nessa direção, a fim de aprofundar o meu olhar interpretativamente para as experiências de docentes e de discentes em situação emergencial de ensino remoto, a partir das vozes desses próprios sujeitos como defendido pela LA, anco-ro-me no paradigma interpretativo (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2001; MOREIRA; CALEFFE, 2008). Para González

Monteagudo (2001), o paradigma interpretativo, na pesquisa social e educativa, busca explicitar os significados construídos pelos atores e descobrir as regras sociais que dão sentido às ações realizadas. Por esse intento, segundo o autor, possibilita reduzir problemas de comunicação, uma vez que considera os sentidos a partir dos protagonistas das ações. De mesmo modo, a partir do paradigma interpretativo, “os indivíduos podem alterar o entendimento que mantêm sobre si mesmos e sobre seus contextos cotidianos” (GONZÁLEZ MONTEAGUDO, 2001, p. 243, tradução nossa¹⁷).

Correlacionando visões sobre a natureza do mundo e as funções do pesquisador, esse paradigma compreende que as ações humanas são baseadas em significados adotados em meio às interações sociais e que cabe ao pesquisador descrever e interpretar um dado fenômeno por meio desses significados, conforme explicitado por Moreira e Caleffe (2008). A interpretação, nesse sentido, reside na “busca de perspectivas seguras em acontecimentos particulares e por *insights* particulares” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 61, grifo dos autores). Nesse sentido, a interpretação realizada dos dados pode servir para a compreensão de aspectos da situação emergencial de ensino remoto, demonstrando o que e como está acontecendo e contribuindo para a realização de estudos futuros sobre seus efeitos retroativos (SCARAMUCCI, 2004) na educação. Além disso, a (re)construção das experiências pode ter possibilitado reflexões aos participantes sobre suas próprias ações e o contexto em que se inserem.

A partir de tal paradigma, assumo uma dupla classificação para pesquisa: por um lado, classifico-a com base nos objetivos estabelecidos; por outro, classifico-a com base nos procedimentos técnicos adotados, conforme proposto por Gil (2002). Dados os meus objetivos, entendo que a presente investigação adota características da pesquisa descritiva e da pesquisa exploratória. Para Gil (2002, 2008), a pesquisa descritiva visa primordialmente a descrever características do fenômeno em estudo, como realizo com relação às atividades de produção de textos demandadas nas disciplinas do RAE 2020.3. Por mais que, como assevera Gonsalves (2001), exista certa resistência à pesquisa descritiva, registrada em perguntas do tipo “só descreve?”, concordo com esta autora sobre o fato de que a descrição demanda “a descoberta de uma dinâmica própria e singular, afastando discursos gerais e circulares, que cabem em qualquer fenômeno” (GONSALVES, 2001, p. 66).

Junto à pesquisa descritiva, adiciono a pesquisa exploratória. Segundo Gil (2002, 2008), esse tipo de pesquisa deve ser realizado quando o fenômeno ainda é pouco explorado – como é o caso da situação emergencial de ensino remoto –, a fim de proporcionar maior familiaridade

¹⁷ No original: “*los individuos pueden alterar el entendimiento que mantienen sobre sí mismos y sobre sus contextos cotidianos*” (GONZÁLES MONTEAGUDO, 2001, p. 243).

com ele. Esse tipo de pesquisa busca desenvolver, esclarecer ou mesmo modificar conceitos e ideias para proporcionar uma visão geral acerca do fenômeno (GIL, 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008) e, dentre outras possibilidades, envolve entrevistas com indivíduos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado (GIL, 2002), assim como foi feito em minha investigação. Dessa maneira, a pesquisa exploratória objetiva “oferecer uma visão panorâmica” (GONSALVES, 2001, p. 65) sobre o fenômeno focalizado.

Quanto aos procedimentos técnicos adotados, classifico a investigação como pesquisa narrativa. Para tal escolha, considere as ponderações de Moita Lopes (2009, p. 20) quando este afirma que “as áreas de conhecimento mudam e novos modos de produzir conhecimento são reinventados, e aos pesquisadores, como sempre, cabe escolher os caminhos a seguir”. Uma vez que me insiro na LA, uma área que valoriza sua história mas não deixa de acompanhar as mudanças do mundo social (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019), a reinvenção de caminhos metodológicos para a realização de pesquisas, portanto, é um imperativo. Ao dar visibilidade às vozes dos que se engajam efetivamente nas práticas sociais do mundo contemporâneo, a LA solicita a apropriação de meios para a produção de conhecimentos em colaboração entre os sujeitos sociais e os pesquisadores, com suas subjetividades imbricadas.

Por isso, entre as possibilidades metodológicas para focalizar as vozes dos sujeitos sociais, optei pela pesquisa narrativa. Considero importante destacar que a pesquisa narrativa em LA não é algo novo (cf. GOMES JÚNIOR, 2020; PAIVA, 2008, 2019; TELLES, 1999), nem a única ou a melhor possibilidade metodológica. Mas, é o tipo de pesquisa que, a meu ver, possui procedimentos técnicos adequados para a investigação em tela. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 119, grifo dos autores), esse tipo de pesquisa “destina-se ao entendimento e à *composição de sentidos* da experiência”. Por essa razão, o conceito de experiência é crucial, tal como discutido no capítulo teórico (Capítulo I) desta dissertação.

Creswell (2007, 2014) afirma que a pesquisa narrativa é uma forma de estudar a vida de pessoas, por meio da solicitação de que elas contem histórias sobre suas vidas. Mas contar essas histórias, nesse tipo de pesquisa, contribui para a visibilidade de experiências vivenciadas e para a sistematização dos conhecimentos e dos processos formativos que constituem a esfera de vida estudada (LIMA; GESSINGER, 2018). Por esse contar de histórias, a pesquisa narrativa dá voz aos participantes, em suas formas de interpretar as experiências (PAIVA, 2019).

Desse modo, ao passo em que se centra na compreensão da experiência por meio da narração de seus participantes reais, a pesquisa narrativa pode contribuir para a necessidade da LA de “construir conhecimento situado em que se ressalta a centralidade da ação situada para se ter acesso à compreensão da vida social” (ROJO, 2006, p. 261). Sendo assim, a pesquisa

narrativa pode focalizar as práticas sociais dos participantes mediadas pela linguagem em espaços e tempos contemporâneos, objetivo principal de pesquisas em LA.

Nesse sentido, a experiência narrada pelos sujeitos sociais é investigada por meio de um espaço tridimensional, assumindo que “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 85). Ou seja, a pesquisa narrativa está relacionada, e encaminha as experiências narradas, a uma temporalidade flutuante entre passado, presente e futuro; também adota uma interação, tanto em relação ao sujeito social que narra e o seu meio como entre esse mesmo sujeito e o pesquisador, colaborativamente, premissa também defendida pela LA; além disso, a experiência se insere em situações ou lugares específicos e, por isso, o contexto é fundamental para a sua compreensão, tal qual proposto pela LA ao buscar a situacionalidade e a particularidade do conhecimento.

Em minha pesquisa, a temporalidade foi marcada na referência explícita ao período suplementar 2020.3 da UFCG. A focalização no pessoal e no social se fez constitutiva na relação de interação característica da experiência, bem como na interação construída entre pesquisador e participantes. O lugar foi redimensionado para o espaço virtual, o que lhe tira um caráter tão específico, mas que se justifica pelas mudanças sociais ocasionadas pela pandemia da COVID-19. Esse espaço, portanto, foi caracterizado tanto como o lugar em que as experiências ocorreram quanto em que foi realizada a geração de dados, isto é, a narração das experiências de docentes e de discentes de disciplinas da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG.

Além disso, na pesquisa narrativa, as experiências são investigadas a partir de quatro direções: *introspectiva*, possibilitando captar condições internas inerentes ao momento de realização da experiência e de sua recriação no ato de contar as histórias; *extrospectiva*, considerando as implicações do meio externo para a vivência e a recriação; *retrospectiva*, buscando remeter às memórias passadas que constituem a experiência; e *prospectiva*, remetendo a projeções futuras que se estabelecem com a recriação da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2011).

É interessante pensar, como asseveram Clandinin e Connelly (2011), que os pesquisadores narrativos não são apenas mentes que registram as experiências de alguém, mas, ao contrário, eles também passam a vivenciar uma experiência que, nas palavras dos autores, é: “a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar.” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 120). Na perspectiva da LA a que me associo,

relacionada ao paradigma interpretativo adotado, esse entendimento é importante para reafirmar a figura dos pesquisadores como sujeitos influenciadores e influenciados diante do ato de pesquisar.

Ao se realizar especialmente em contextos escolares/acadêmicos, a pesquisa narrativa em LA pode possibilitar uma nova compreensão aos sujeitos sociais, que não são vistos como objetos a serem investigados (OLIVEIRA, 2017), mas como agentes de reflexão e autores de representações próprias, em um processo de revivência e de organização de experiências (TELLES, 1999). E, para reconstruir essas experiências, participantes e pesquisadores podem se utilizar de textos de campo¹⁸ dos mais variados: histórias, autobiografias, diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas, documentos, fotografias, caixas de memória e outros artefatos pessoais-familiares-sociais, gravação de narrativas orais, observações de aula, dentre outros (CLANDININ; CONNELLY, 2011; PAIVA, 2008, 2019; TELLES, 1999).

Os textos de campo gerados na experiência de pesquisar colaborativamente entre os sujeitos sociais e os pesquisadores, por fim, devem ser transformados em um texto de pesquisa, que não se estabelece de passos analíticos e interpretativos predefinidos, mas surge da negociação e da vivência dos pesquisadores com os textos de campo. É, dessa maneira, “encontrar um modo de selecionar e colocar juntos estes textos de campo dentro de um texto narrativo global e único” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 187), compreendendo o espaço tridimensional e as direções com as quais a pesquisa narrativa se propõe a lidar. Nesse sentido, esta dissertação é o meu texto de pesquisa.

Cabe-me ressaltar, ainda, conforme discutido por Mello (2020, p. 49), que “Um objetivo primeiro ou original da pesquisa narrativa é entender a experiência como ela é vivida e compreendida pelo participante de pesquisa, e não sobre como nós pesquisadores entendemos a experiência do outro”, premissa similarmente defendida também pela perspectiva etnográfica dos NEL. Dessa maneira, ao apontar para como docentes e discentes dão sentido às experiências no contexto da situação emergencial de ensino remoto, acredito estar encaminhando as percepções para, colaborativamente, (re)construir suas narrativas sobre atividades de produção de textos na esfera acadêmica.

Definida a caracterização geral da pesquisa, no que se refere à área, ao paradigma e aos tipos de pesquisa adotados, com as respectivas justificativas para as escolhas apresentadas, parto para a descrição da geração de dados, especialmente com relação ao contexto de realização da pesquisa e aos procedimentos e técnicas utilizados.

¹⁸ Clandinin e Connelly (2011) defendem que a geração de dados se organiza em textos de campo, enquanto que o pesquisador deve registrar suas análises e interpretações sobre esses textos de campo em um texto de pesquisa.

2.2 Geração de dados

Ao inserir-me na área da LA, que compreende a necessidade de situacionalidade e particularidade do conhecimento (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013), conforme discutido anteriormente, faz-se necessário situar o contexto em que esta pesquisa se desenvolveu. A minha pesquisa focalizou a situação emergencial de ensino remoto realizada na UFCG, instituição de Ensino Superior localizada no estado da Paraíba. A UFCG foi criada pela Lei N° 10.419, de 9 de abril de 2002, a partir do seu desmembramento da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Sua história, contudo, rememora a Escola Politécnica de Campina Grande, criada em 1952, e a Faculdade de Ciências Econômicas, criada em 1955¹⁹.

Em 2002, ano de sua criação enquanto UFCG, a instituição já contava com uma estrutura multicampi, com unidades acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, localizadas entre o agreste e o sertão paraibano. Desde essa época, o *campus* Campina Grande, sede da Reitoria da instituição, contava com o Centro de Humanidades (CH), o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS) e o Centro de Ciências e Tecnologia (CCT). Logo após a criação da UFCG, a partir do CCT foram criados o Centro de Engenharia Elétrica e Informática (CEEI) e o Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN). O *campus* Patos já abrigava o Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR). O *campus* Sousa tinha o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais (CCJS). O *campus* Cajazeiras, por sua vez, possuía o Centro de Formação de Professores (CFP).

Em 2006, a partir da adesão ao Programa de Expansão do Ministério da Educação (MEC), foi criado o *campus* Cuité, contando com Centro de Educação e Saúde (CES). Em 2008, dando continuidade à expansão da UFCG, foi criado o *campus* Pombal, com o Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar (CCTA). Em 2009, houve a criação do *campus* Sumé, com o Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), constituindo a estrutura atual desta instituição (PORTAL UFCG, 2019). Todos esses *campi*, com seus distintos centros, abrigam uma diversidade de cursos de graduação e de pós-graduação, favorecendo o desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e econômico do estado.

Dentre tantos centros e *campi*, destaco, nesta pesquisa, o CH localizado no *campus* Campina Grande da instituição. O CH, atualmente, conta com a Unidade Acadêmica de Administração e Contabilidade (UAAC), Unidade Acadêmica de Arte e Mídia (UAAMI),

¹⁹ As informações referentes à contextualização da UFCG foram consultadas no Portal *on-line* da instituição, especialmente na aba “Conheça a UFCG” (disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>), bem como na Lei N° 10.419, de 9 de abril de 2002.

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS), Unidade Acadêmica de Educação (UAEd), Unidade Acadêmica de Economia e Finanças (UAEF), Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI), Unidade Acadêmica de Geografia (UAG), Unidade Acadêmica de História (UAHis), Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e Unidade Acadêmica de Música (UNAMus). Essas diversas unidades acadêmicas reúnem cursos de graduação e de pós-graduação das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, de Ciências Humanas e de Linguística, Letras e Artes²⁰.

Mais especificamente, delimito a UAL, constituída pelos cursos de graduação em Letras: Língua Portuguesa, Letras: Língua Portuguesa e Língua Francesa, Letras: Língua Inglesa, Letras: Língua Espanhola e Letras Libras. Também conta com os cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, em Linguagem e Ensino. Ainda a título de definição do contexto de pesquisa, demarco o curso de Letras: Língua Portuguesa da UAL/CH/UFCEG, que tem oferta diurna e noturna, como campo investigativo. Esse curso tem seu surgimento na década de 1980, quando ainda *campus* da UFPB, através da Resolução Nº 23, de 17 de janeiro de 1980, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPB, que autorizou a criação e o funcionamento do Curso de Licenciatura Plena em Letras do *campus* II. O reconhecimento do Curso foi oficializado através da Portaria Nº 90, 08 de março de 1984, do MEC.

De acordo com a proposta do PPC da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, o perfil estabelecido para o curso busca a construção de três eixos de formação: “[...] consiste na indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão materializada em três eixos de formação – *usuário, especialista e docente* [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2013, p. 11, grifo nosso). Esses eixos são articulados, segundo o PPC, para “[...] oferecer ao graduando uma formação que o habilite tanto como usuário competente da língua materna – alvo de sua formação – quanto como seu especialista e docente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2013, p. 12). Enquanto objetivo geral, o curso se propõe a “formar profissionais habilitados a lecionar a língua materna e a literatura brasileira na educação básica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2013, p. 13).

Não só esse curso, mas todos os cursos da instituição, em suas distintas unidades acadêmicas, centros e *campi*, precisaram se adequar à realidade social advinda da pandemia de COVID-19, em que os contatos presenciais se tornaram um risco à vida humana. Nesse cenário,

²⁰ As informações referentes à contextualização do CH foram consultadas no site do centro (disponível em: <https://www.ch.ufcg.edu.br/>).

após meses de completa paralisação das atividades presenciais de ensino²¹, a UFCG instituiu, a partir da Resolução N° 06, de 14 de julho de 2020, da Câmara Superior de Ensino, o RAE, com criação do semestre suplementar 2020.3²² e a possibilidade de oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas, através da mediação de tecnologias digitais.

Durante o RAE, conforme o Art. 3º de sua resolução de regulamentação, as atividades acadêmicas constituíram-se de “atividades síncronas, que envolvem a participação de discente(s) e docente(s) simultaneamente no mesmo ambiente virtual, e/ou assíncronas, cujas ações de discentes e docente(s) prescindem de sincronia e podem ser realizadas e/ou acessadas em um determinado intervalo de tempo especificado pelo/a docente” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2020a, s.p.). Coube, neste período suplementar, a realização de atividades voltadas a disciplinas em ambientes virtuais de aprendizagem, orientações e defesas de trabalhos de conclusão de curso, práticas e estágios, seminários, palestras, cursos e minicursos *on-line*, *lives*, webinários, *workshops*, oficinas, eventos técnicos, científicos e culturais.

Para a oferta de disciplinas nos cursos, foram seguidos diversos procedimentos regulados pela Resolução N° 06/2020, dentre os quais, destaco: a elaboração de Planos Acadêmicos de Ensino Remoto (PAERs) por cada docente e a análise de tais documentos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cada curso, que avaliou o mérito pedagógico das propostas e as submeteu aos Colegiados de Curso para deliberação. Esses PAERs precisavam apresentar os planos de curso das disciplinas, detalhando metodologia, carga horária, cronograma de atividades síncronas e/ou assíncronas, formas de avaliação, ferramentas digitais e bibliografia utilizadas.

Perante tal contexto, no que se refere ao curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, como destacado anteriormente, me interessaram as disciplinas nas quais estava prevista a demanda de atividades de produção de textos na esfera acadêmica. Conforme justificado em distintas partes desta dissertação, a produção de textos é uma atividade recorrente

²¹ Entre a Portaria da Reitoria N° 28, de 18 de março de 2020, que suspendeu as atividades acadêmicas presenciais da instituição, e 01 de setembro de 2020, data na qual as aulas no RAE 2020.3 foram iniciadas em formato remoto, transcorreu-se um período de quase seis (6) meses.

²² Esse semestre suplementar seguiu o seguinte calendário: 20 de julho a 14 de agosto de 2020 - elaboração dos PAERs; 15 a 22 de agosto de 2020 - reuniões dos colegiados, Núcleos Docentes Estruturantes e, se necessário, das Unidades Acadêmicas; 24 a 25 de agosto de 2020 - solicitação de cadastro de novas disciplinas no Sistema de Controle Acadêmico; 24 a 27 de agosto de 2020 - implantação das turmas pelas unidades acadêmicas; até 27 de agosto de 2020 - divulgação da programação do calendário de matrícula; 28 a 31 de agosto de 2020 - período de matrículas; 01 de setembro a 05 de dezembro de 2020 - realização das aulas; 07 a 11 de dezembro de 2020 - período final de avaliação; até 14 de dezembro de 2020 - data limite de implantação de notas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2020c).

no cenário acadêmico, especialmente em um curso de Letras em que, dentre os seus objetivos específicos, consta “formar profissionais capazes de *usar adequadamente, nas práticas escolares, acadêmicas e sociais de interação, conhecimentos relativos à leitura (literária e não literária), à produção de textos (orais e escritos) e à estrutura e ao funcionamento da(s) língua(s) alvo(s) da habilitação*” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2013, p. 14, grifo nosso).

Nesse sentido, ao buscar ouvir as experiências de docentes e de discentes desse curso, acredito poder explorar a situação emergencial de ensino instituída para a continuidade das atividades educativas durante a pandemia de COVID-19, especialmente aquilo que demarqueei como interesse: as experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica. Para isso, inicialmente, entrei em contato, via *WhatsApp*, com, à época, a coordenadora administrativa da UAL, de modo a obter autorização para a realização da pesquisa no interior do curso focalizado. Obtive essa autorização, conforme registrado no Termo de Anuência Institucional (Anexo B).

Após isso, realizei o levantamento de disciplinas ofertadas durante o RAE 2020.3, a partir de contato com um dos coordenadores do curso em destaque, via *WhatsApp* e *e-mail*. Também recolhi, junto à coordenação do curso, e analisei os PAERs das disciplinas ofertadas durante o RAE 2020.3 para identificar aquelas que propuseram atividades de produção de textos. Das vinte e três (23) disciplinas ofertadas, desconsidereei, dada a sua natureza diversificada, as disciplinas de Monografia em Linguística, Monografia em Literatura, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: Ensino Médio. Também desconsidereei a disciplina TEL - Gêneros Acadêmicos por questões éticas, uma vez que foi ministrada pela professora orientadora desta pesquisa. Dentre as outras dezoito (18) disciplinas ofertadas ao curso, constatei que todas elas, em maior ou menor grau, indicavam a realização de atividades voltadas à produção de textos, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2 – Disciplinas ofertadas no curso de Letras: Língua Portuguesa e atividades voltadas para a produção de textos

DISCIPLINA	ATIVIDADES PRODUÇÃO DE TEXTOS ²³
------------	---

²³ Os recortes apresentados neste quadro são dos PAERs das disciplinas. Os grifos apresentados em itálico são meus, à exceção de grifos para palavras estrangeiras e/ou para títulos, que advêm dos originais.

Poesia brasileira: da literatura colonial ao pré-modernismo	<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>“I <i>Prova escrita individual</i> [...]”</p> <p>III Trabalho de pesquisa e análise literária com <i>elaboração de proposta de ensino</i>: atividade em grupo entregue ao final da disciplina.”</p>
Ficção Brasileira Contemporânea	<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>“<i>provas escritas</i> individuais; apresentação de seminários em plataforma digital (individuais); <i>produção de artigo científico</i> individual sobre temas abordados na disciplina; <i>elaboração de resenhas críticas</i>.”</p>
Literatura Latina	<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>“A avaliação será contínua e será feita por meio da participação nos fóruns de discussão, da construção de Wiki, de diários de leitura, de apresentação de seminários e do projeto final de <i>elaboração de um e-book</i>.”</p>
TEL - Literatura e história, memória e esquecimento	<p>AVALIAÇÃO:</p> <p>“A avaliação será desenvolvida será de forma contínua e formativa, dividida em 3 (três) etapas; cada etapa corresponde a uma unidade e constará de 2 (duas) atividades, uma apresentação realizada de forma síncrona e um <i>trabalho escrito</i>.”</p>
Metodologia da Pesquisa em Literatura	<p>EMENTA:</p> <p>“<i>elaboração de um projeto de pesquisa; elaboração de documentação utilizada na pesquisa científica</i>: uso de drivers, sistema de busca, revisão bibliográfica.”</p> <p>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:</p> <p>“<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>”</p>
Literaturas Africanas de Língua Portuguesa	<p>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:</p> <p>“<i>Leitura e fichamento do texto</i> “Panoramas das literaturas africanas de língua portuguesa”, de Maria Nazareth Soares Fonseca e Terezinha Tabosa Moreira”</p> <p>“<i>Orientação para a escrita do trabalho final</i> acerca de uma das obras literárias estudadas, com vistas ao cumprimento da 3ª avaliação.”</p> <p>“<i>Análise e resenha crítica</i> de livros didáticos de literatura acerca da inserção das literaturas africanas de língua portuguesa”</p>
Poesia Portuguesa Lírica e Épica	<p>METODOLOGIA:</p> <p>“Seminários e <i>elaboração de propostas de abordagem de poemas</i>”</p> <p>AVALIAÇÃO:</p> <p>“<i>Elaboração de uma sugestão metodológica</i> para sala de aula a partir de um tema ou da obra de um poeta ou poetisa;”</p>
Poesia Brasileira Moderna	<p>METODOLOGIA:</p> <p>“Seminários e <i>elaboração de propostas de abordagem de poemas</i>”</p>
Teoria do Texto Poético	<p>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:</p> <p>“<i>Atividade de escrita</i>”</p>
Sociolinguística	<p>METODOLOGIA:</p> <p>“D) <i>Produção de esquemas</i> de textos”</p>
Introdução à Linguística	<p>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:</p> <p>“<i>Escrita de uma pesquisa</i>, no gênero <i>Artigo acadêmico</i>, sobre o conceito e a realização da língua”</p>
TEL - Análise do Discurso	<p>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO:</p> <p>“<i>Escrita de uma pesquisa</i>, no gênero <i>Artigo acadêmico</i>, sobre conceitos da Análise do Discurso”</p>

<p>Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas</p>	<p>EMENTA: “Práticas de leitura e <i>escrita acadêmicas</i>.” METODOLOGIA: “A partir das atividades assíncronas, serão elaboradas a <i>produção de atividades escritas</i> e avaliação de materiais didáticos de língua portuguesa, além da elaboração de <i>resumos e resenhas</i> com base nos textos teóricos e filmes previamente indicados e debatidos.” CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO: “Realização de <i>atividade escrita de elaboração e reescritura dos gêneros resumo e resenha</i> através de Correios eletrônicos” CARGA HORÁRIA SEMANAL PARA PREPARAÇÃO DE AULA: “Orientação para o estudo e <i>elaboração do gênero acadêmico resumo</i>” “Orientação para a <i>correção e reescritura do gênero acadêmico resumo</i>” “Orientação, <i>elaboração e correção do gênero acadêmico resenha</i>”</p>
<p>TEL - Análise Linguística</p>	<p>AValiação: “a realização das atividades propostas: exercício, participação de palestra/live/minicurso indicados pelas professoras; <i>resenha, análise comparativa entre propostas de análise linguística apresentadas, análise de livros didáticos; elaboração de sequência de ensino</i>.” CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO: “Acompanhamento e <i>resenha da live Práticas de Análise Linguística/ semiótica: reflexões</i> a partir da BNCC (Márcia Mendonça) – youtube canal programa de pós-graduação em linguagem e ensino”</p>
<p>História da Língua Portuguesa</p>	<p>METODOLOGIA: “Nas atividades assíncronas, realizadas preferencialmente pela plataforma Moodle UFPG, serão propostos fóruns de discussões e <i>atividades escritas complementares</i>, além da leitura de textos teóricos.” AValiação: “Os procedimentos avaliativos serão realizados sobretudo na execução das atividades assíncronas, com participação nos fóruns, pontualidade e adequação na entrega das <i>atividades escritas</i> que vão compor os instrumentos avaliativos.”</p>
<p>Metodologia da Pesquisa em Linguística</p>	<p>EMENTA: “<i>Projeto de pesquisa</i>: etapas e elaboração. <i>Monografia</i>: aspectos técnicos e formais.” METODOLOGIA: “Nas atividades assíncronas, realizadas preferencialmente por e-mail, será proposta a <i>escrita por etapas de um projeto de pesquisa</i>, a ser discutido em sessões de orientação entre professor ministrante e discente.” AValiação: “Os procedimentos avaliativos serão realizados sobretudo na execução das atividades assíncronas, com participação nos fóruns, pontualidade e adequação na <i>entrega das etapas do projeto de pesquisa</i>, que vão compor os instrumentos avaliativos.” CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO: “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: contextualização” “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: objetivos” “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: justificativa” “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: fundamentação teórica” “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: metodologia” “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: cronograma e bibliografia” “<i>Elaboração de projeto de pesquisa</i>: revisão e considerações finais”</p>

Semântica e Pragmática	<p>METODOLOGIA: “Nas atividades assíncronas, realizadas preferencialmente pela plataforma Moodle UFCEG, serão propostos fóruns de discussões e <i>atividades escritas complementares</i>, além da leitura de textos teóricos.”</p> <p>AValiação: “Os procedimentos avaliativos serão realizados sobretudo na execução das atividades assíncronas, com participação nos fóruns, pontualidade e adequação na entrega das <i>atividades escritas</i> que vão compor os instrumentos avaliativos.”</p>
TEL - Estudos de Currículo	<p>AValiação: “Para o 2º estágio, prevê-se a elaboração de um <i>trabalho final</i>, coletivo, que servirá como segundo instrumento de avaliação. Esse trabalho será discutido com os alunos a partir de seus interesses, disponibilidade, habilidades e será definido no decorrer do período letivo.”</p>
Gêneros Oraís, Tecnologias e Ensino	<p>AValiação: “Atividades relativas à produção de vídeos com gêneros oraís formais com temáticas direcionadas à educação básica e <i>atividades analíticas de concepção de gêneros e de ensino em livros didáticos</i>.”</p> <p>CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO: “<i>Atividade de análise</i> com livro didático disponível em ambiente digital” “<i>Atividade de produção e elaboração de material didático</i> com gêneros oraís e tecnologia”</p> <p>CARGA HORÁRIA SEMANAL PARA PREPARAÇÃO DE AULA: “Orientação para a <i>produção de um relato</i> sobre as atividades de ensino de oralidade nos livros didáticos selecionados.” “Orientação para <i>produção de material digital</i> com gêneros oraís formais.” “Orientação para a <i>produção e elaboração [d]e material didático</i> com gêneros oraís e tecnologia.” “Orientação para a <i>produção e elaboração [d]e material didático</i> com gêneros oraís e ensino.”</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nas informações dos PAERs (2022)

Dada essa identificação e constatação, apliquei dois questionários *on-line*, via *Google Forms*, com docentes e discentes envolvidos nessas disciplinas. De acordo com Gil (2008, p. 121), o questionário pode ser conceituado como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” As perguntas que constituíram os questionários se voltaram para os modos como ocorreram as atividades de produção de textos e o engajamento nelas atingido, de modo a possibilitar a seleção de alguns desses participantes para o prosseguimento da geração de dados.

O primeiro questionário (Apêndice A) foi encaminhado, via *e-mail*, para os dezoito (18) professores que ministraram as disciplinas listadas no Quadro 2. Obtive retorno, neste questionário, de respostas de oito (08) docentes, dentre os quais, seis (06) destacaram a realização de atividades de produção de textos e dois (02) destacaram não ter realizado esse tipo de atividade em suas disciplinas, embora os PAERs tivessem a indicação de realização. O

segundo questionário (Apêndice B) foi encaminhado, via *e-mail*, para os discentes das disciplinas de que obtive resposta dos professores, o que correspondeu a sessenta e oito (68) alunos. Desses discentes, obtive dezessete (17) respostas, das quais, quatorze (14) destacavam a realização de atividades de produção de textos e três (03) destacaram a não realização desse tipo de atividade, mesmo os docentes das disciplinas tendo afirmado a realização.

A partir da análise das respostas dadas pelos docentes e pelos discentes aos questionários, estabeleci critérios para seleção dos participantes que prosseguiriam no processo de geração de dados: no caso dos docentes, a) ter realizado ao menos uma atividade de produção de texto; b) ter indicado ao menos um procedimento de ensino para as atividades de produção de textos desenvolvidas; c) ter apresentado detalhamento das experiências na situação emergencial de ensino remoto; d) ao menos um discente que cursou a disciplina ter respondido ao questionário. No caso dos discentes, a) ter concluído ao menos um semestre em modalidade presencial de ensino no curso; b) ter feito referência a mais de uma disciplina cursada no RAE 2020.3; c) ter realizado ao menos uma atividade de produção de texto nas disciplinas cursadas no RAE 2020.3; d) ter apresentado detalhamento das experiências na situação emergencial de ensino remoto.

Ao aplicar tais critérios na pesquisa, continuei com a participação de quatro (04) docentes e quatro (04) discentes do curso, que ministraram e cursaram, respectivamente, disciplinas no período referido. Houve, com isso, uma diversificação de cinco (05) disciplinas, uma vez que dois (02) desses professores ministraram mais de uma disciplina, sendo que uma (01) delas é a mesma com uma oferta de duas (02) turmas. O Quadro 3 apresenta algumas características dessas disciplinas.

Quadro 3 – Disciplinas focalizadas nesta pesquisa

DISCIPLINA	OFERTA	NATUREZA	TEMÁTICA
TEL - Estudos de Currículo	1 turma	Componente optativo	O componente curricular volta-se ao estudo de teorias de currículo, transposição didática (interna e externa) e propostas curriculares para o Brasil.
Metodologia da Pesquisa em Linguística	2 turmas	Componente complementar obrigatório	O componente curricular volta-se ao estudo do conhecimento científico, dos paradigmas da pesquisa em Linguística e em Linguística Aplicada, do gênero Projeto de Pesquisa e do gênero Monografia.
História da Língua Portuguesa	1 turma	Componente optativo	O componente curricular volta-se ao estudo da história externa e interna da Língua Portuguesa e das implicações para o ensino.
Semântica e	1 turma	Componente básico	O componente curricular volta-se ao estudo de

Pragmática		obrigatório	conceitos básicos da Semântica, de relações de sentido nos níveis do vocábulo, do enunciado e do texto, de conceitos básicos da Pragmática, da performatividade da/na linguagem e das contribuições para o ensino de língua.
TEL - Análise Linguística ²⁴	1 turma	Componente optativo	O componente curricular volta-se ao estudo de conceitos de análise linguística, de análise linguística e unidades lexicais e gramaticais e de gramática tradicional e análise linguística.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

Essas disciplinas demonstram uma heterogeneidade de natureza (básica, complementar e optativa) e de temáticas destacadas. É possível perceber tanto disciplinas com maior proximidade com o objeto produção de texto na esfera acadêmica (como Metodologia da Pesquisa em Linguística), quanto disciplinas focadas em objetos teóricos do curso (como TEL - Estudos de Currículo, História da Língua Portuguesa, Semântica e Pragmática e TEL - Análise Linguística). Já os participantes que prosseguiram na geração de dados, que vivenciaram experiências nessas disciplinas, podem ser caracterizados conforme as indicações do Quadro 4.

Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa

DOCENTES	
PARTICIPANTE	CARACTERIZAÇÃO
Gabriela ²⁵	Professora titular da instituição; Atua na graduação e na pós-graduação; Doutora em Educação; Durante o RAE 2020.3, ministrou uma (01) disciplina no curso de Letras: TEL - Estudos de Currículo; Demonstrou já possuir familiaridade com tecnologias digitais, tanto em contexto de ensino quanto em outros contextos sociais.
Elvira	Professora adjunto da instituição; Atua na graduação; Doutora em Linguística; Durante o RAE 2020.3, ministrou duas (02) disciplinas no curso de Letras: Semântica e Pragmática e Metodologia da Pesquisa em Linguística; Demonstrou já possuir familiaridade com tecnologias digitais e ser interessada por metodologias ativas.
Natália	Professora titular da instituição; Atua na graduação e na pós-graduação; Doutora em Linguística; Durante o RAE 2020.3, ministrou uma (01) disciplina no curso de Letras: TEL - Análise Linguística; Demonstrou não ter tanta familiaridade com tecnologias digitais para contexto de ensino.

²⁴ Esta disciplina foi ministrada por duas professoras concomitantemente. No entanto, na pesquisa, apenas uma das professoras é participante.

²⁵ Os nomes adotados são fictícios e foram escolhidos por mim.

Vinicius	Professor adjunto da instituição; Atua na graduação e na pós-graduação; Doutor em Linguística; Durante o RAE 2020.3, ministrou duas (02) disciplinas no curso de Letras: História da Língua Portuguesa e Metodologia da Pesquisa em Linguística; Demonstrou ter certa familiaridade com tecnologias digitais, apesar de registrar dificuldades enfrentadas.
DISCENTES	
PARTICIPANTE	CARACTERIZAÇÃO
Carla	Aluna do 6º período de curso no RAE 2020.3; O curso de Letras: Língua Portuguesa foi sua primeira opção e encontra-se satisfeita com a escolha; Durante o curso, já participou de monitoria e atualmente participa do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC); Não trabalha; Já tinha familiaridade com a utilização de tecnologias digitais antes do RAE 2020.3; Durante o RAE 2020.3, cursou as disciplinas ²⁶ História da Língua Portuguesa, TEL - Análise Linguística e Metodologia da Pesquisa em Linguística.
Elizangela	Aluna do 5º período de curso no RAE 2020.3; O curso de Letras: Língua Portuguesa foi sua primeira opção e encontra-se satisfeita com a escolha; Durante o curso, já participou de monitoria; Trabalha em área de atuação diferente daquela do curso; Tinha pouca familiaridade com a utilização de tecnologias digitais antes do RAE 2020.3; Durante o RAE 2020.3, cursou as disciplinas Semântica e Pragmática e Metodologia da Pesquisa em Linguística.
Solange	Aluna do 5º período de curso no RAE 2020.3; O curso de Letras: Língua Portuguesa foi sua primeira opção e encontra-se satisfeita com a escolha; Participa de um grupo do Programa de Educação Tutorial (PET); Não trabalha; Tinha familiaridade com tecnologias digitais antes do RAE 2020.3; já utilizava tecnologias digitais para atividades de lazer e para atividades acadêmicas; Durante o RAE 2020.3, cursou as disciplinas História da Língua Portuguesa e TEL - Estudos de Currículo.
Heitor	Aluna do 2º período de curso no RAE 2020.3; O curso de Letras: Língua Portuguesa foi sua primeira opção e encontra-se satisfeito com a escolha; Participa de um grupo do PET como voluntário e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) como bolsista; Não trabalha; Tinha familiaridade com tecnologias digitais antes do RAE 2020.3; já utilizava tecnologias digitais para atividades de lazer, para atividades acadêmicas e para atividades de trabalho; Durante o RAE 2020.3, cursou as disciplinas História da Língua Portuguesa e TEL - Análise Linguística.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base nos dados da pesquisa (2022)

²⁶ Destaquei somente as disciplinas que diretamente interessam à pesquisa. Alguns discentes, contudo, cursaram outras disciplinas que não estão em foco nesta dissertação.

Como é possível perceber a partir dessas características, os docentes demonstram ter consolidada formação e vasta experiência acadêmica, especialmente em contexto presencial. Por sua vez, a maioria dos discentes concluiu mais de um período do curso em contexto presencial de ensino e já possui algumas experiências quanto à vivência acadêmica, com participação em distintas atividades na instituição. Essas características, em muitos momentos, refletem-se na análise dos dados. Vale ressaltar que todos os participantes concordaram, por livre e espontânea vontade, em participar da pesquisa, com preenchimento e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme modelo no Apêndice C).

Para prosseguimento da geração de dados, realizei com esses participantes entrevistas individuais. A entrevista, como técnica de pesquisa, é marcada por seu caráter de interação em uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As entrevistas, desse modo, serviram para a (re)criação das experiências, a fim de chegar a lembranças detalhadas dos participantes (VÓVIO; SOUZA, 2005) sobre as atividades de produção de textos na esfera acadêmica durante as disciplinas do RAE 2020.3. Isto é, me possibilitaram “ouvir o que e como o participante de pesquisa escolhe e conta as suas narrativas de experiências” (MELLO, 2020, p. 49), em direção à compreensão das experiências.

Como já explicitado, na pesquisa narrativa, as experiências são investigadas a partir de quatro (04) direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Em minha pesquisa, a direção retrospectiva teve papel preponderante, uma vez que busco recuperar nas entrevistas realizadas com os participantes experiências temporais do passado – construídas no RAE 2020.3; mas também considerei a direção introspectiva, uma vez que condições internas envolvidas nas experiências são de extrema importância para dimensionar o período pandêmico, e a direção extrospectiva, ao levar em conta o ambiente de ensino e de aprendizagem adotado de forma emergencial e adaptativa.

Adotei, nas entrevistas, um modelo semiestruturado, isto é, desenvolvido “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Dada a necessidade de distanciamento social, as entrevistas ocorreram *on-line*, via *Google Meet*, e foram gravadas, com o devido consentimento dos participantes, para as posteriores retextualizações (MARCUSCHI, 2001) do texto audiovisual (falado) em texto escrito e análise. As perguntas que constituíram o esquema básico dessas entrevistas buscaram permitir narrativas sobre os aspectos específicos objetivados pela pesquisa. A duração dessas entrevistas variou entre, aproximadamente, 34 e 56 min. e foram realizadas em datas distintas, como demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização das entrevistas

PARTICIPANTE	DATA²⁷	DURAÇÃO
Gabriela	07 de junho de 2021	00:42:48
Elvira	28 de junho de 2021	00:52:19
Natália	10 de junho de 2021	00:34:09
Vinicius	11 de junho de 2021	00:47:10
Carla	01 de junho de 2021	00:52:04
Elizangela	25 de maio de 2021	00:40:02
Solange	07 de junho de 2021	00:35:49
Heitor	10 de junho de 2021	00:56:31

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022)

As entrevistas, depois de retextualizadas, constituíram-se como dados da pesquisa e possibilitaram o atendimento dos objetivos estabelecidos na investigação. Como adotei um modelo semiestruturado, utilizei esquemas básicos para a condução das entrevistas (conforme Apêndice D e Apêndice E), que foram adaptados para exclusão e/ou acréscimo de perguntas, de acordo com as respostas que foram registradas pelos participantes. Esses dados foram tratados e analisados conforme descrição a seguir, no que se refere à abordagem, aos procedimentos analíticos e às categorias de análise adotados na investigação.

2.3 Tratamento dos dados

Nesta seção, primeiramente, considero ponderações a respeito da abordagem de análise adotada, isto é, a abordagem qualitativa. Logo após, apresento os procedimentos de tratamento dos dados, especialmente o tratamento dos dados das entrevistas individuais e dos questionários gerados na execução da pesquisa. Em seguida, explico os procedimentos analíticos abordados, no que concerne à organização e às categorias de análise empregadas nesta dissertação.

Para a construção de passos analíticos e interpretativos, adotei na análise dos dados uma abordagem qualitativa diante das respostas aos questionários e das narrativas desenvolvidas nas entrevistas. Conforme Chizzotti (2000), essa abordagem considera a existência de uma dinâmica relação entre mundo real e sujeito, assim como de uma recíproca dependência entre

²⁷ As datas das entrevistas foram definidas conforme as disponibilidades dos participantes.

sujeito e objeto e de um elo indissociável entre mundo objetivo e subjetividade. Dessa maneira, ainda de acordo com o autor, o objeto não é dado de forma inerte e neutra, mas é possuído por significados e por relações criadas por sujeitos concretos em suas vivências.

Por essas razões, a abordagem qualitativa possibilita mostrar a complexidade do objeto, a imprevisibilidade e a originalidade das relações sociais e entende que o pesquisador é parte fundamental da pesquisa (CHIZZOTTI, 2000), de modo a buscar “tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221). Nessa direção, cabe ao pesquisador “interpretar a realidade dentro de uma visão complexa, holística e sistêmica” (OLIVEIRA, 2007, p. 60). Tal abordagem, conseqüentemente, é condizente com a área da LA, com o paradigma interpretativo e com os tipos de pesquisa defendidos nesta investigação.

Assim sendo, na análise dos dados desta dissertação, busquei realizar a interpretação dos significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica em situação emergencial de ensino remoto. Compreendo, por isso, a complexidade desse objeto e das relações sociais, especialmente no contexto sócio-histórico focalizado, que foram construídas tanto nas vivências dos docentes e dos discentes narradas quanto nos contatos comigo, enquanto pesquisador, nas respostas aos questionários e nas entrevistas individuais. Pondero também as dinâmicas subjetivas e as vinculações com a realidade social e objetiva nas ações realizadas. Busco, portanto, considerar tais aspectos ao longo de toda a análise.

Para tratar os dados das entrevistas individuais realizadas com os participantes que prosseguiram na pesquisa, optei por realizar a retextualização do texto audiovisual (falado) para o texto escrito. Essa escolha se deu por entender que o meu foco está no conteúdo construído pelos participantes, e não em aspectos da arquitetura da fala que precisariam ser respeitados em caso de transcrição – reconheço, contudo, a importância de tais aspectos na conversação. Ao tratar da retextualização, Marcuschi (2001) enfatiza que este processo não é mecânico, uma vez que “a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização” (MARCUSCHI, 2001, p. 46) e envolve operações complexas a nível de código e de sentido.

Posto isso, procedi com a efetuação de algumas operações de regularização e idealização conforme propostas por este autor, a saber: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; introdução de pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas; e retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. Acredito que a retextualização do texto audiovisual (falado) para o texto

escrito colabore para uma leitura mais fluida dos trechos selecionados e apresentados na seção de análise de dados. É válido mencionar, ainda, que mantive os turnos de fala e preservei ao máximo o conteúdo original.

Na adoção do sistema de turnos de fala, identifiquei os participantes a partir dos nomes fictícios atribuídos a eles, conforme apresentados no Quadro 4 deste Capítulo, e a mim, quando necessário, pelo termo pesquisador. Os trechos das entrevistas foram apresentados em itálico, com marcas em sublinhado para focalizar aspectos significativos para a análise.

É preciso frisar, também, que considere dados dos questionários na análise, uma vez que há nas respostas fornecidas a eles a apresentação de informações relevantes para a elucidação dos objetivos propostos para essa pesquisa. Algumas dessas informações, inclusive, foram levadas para as entrevistas, de modo a ampliar as percepções lá indicadas e contribuir para a compreensão das experiências vivenciadas pelos participantes. Ao longo do texto, registrei entre parênteses, logo após a apresentação do respectivo dado, a sua fonte de origem do seguinte modo: a) no caso de resposta ao questionário, *resposta registrada no questionário on-line por xxxxxxxx* (nome fictício do participante), *em xx/xx/xxxx* (data do registro da resposta); b) no caso de entrevista individual, *trecho de entrevista realizada com xxxxxxxx* (nome fictício do participante), *em xx/xx/xxxx* (data do registro da resposta).

Para que fosse possível realizar a análise de forma sistêmica, compreendendo a necessidade de proporcionar a junção dos textos de campo em um texto de pesquisa, organizei o capítulo analítico em três seções. Na primeira, apresento um mapeamento das atividades de produção de texto evidenciadas nas experiências narradas pelos participantes. Na segunda, destaco os sentidos construídos pelos participantes a partir de determinadas (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas em suas experiências para as atividades propostas. Por fim, na terceira, exponho os sentidos destinados ao uso de tecnologias digitais, e as respectivas (re)contextualizações de práticas de letramento ocasionadas, durante as vivências na situação emergencial de ensino remoto. Nestas duas últimas seções, também indico as abordagens de ensino que estão subjacentes às experiências narradas com esse tipo de atividade.

Além disso, faz-se relevante explicitar porque considere como categorias os sentidos construídos pelos participantes em torno do objeto em investigação. A ideia de sentido é condizente com a concepção de experiência defendida nesta dissertação, uma vez que parte dos sentidos e dos sem-sentidos diante daquilo que aconteceu aos participantes (LARROSA, 2020 [2014]), de maneira singularizada. Também se torna justificável pelo fato de a pesquisa narrativa propor-se a compor sentidos das experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2011),

assim como é admissível pela LA, pelo paradigma interpretativo, pela abordagem qualitativa e pela perspectiva dos letramentos acadêmicos, que estão preocupados com os significados construídos no contexto e nas relações sociais dos participantes.

CAPÍTULO III – ATIVIDADES DE PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SITUAÇÃO EMERGENCIAL DE ENSINO REMOTO: ABORDAGENS DE ENSINO E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Neste capítulo, busco (1) mapear atividades de produção de textos na esfera acadêmica, (2) identificar abordagens de ensino subjacentes a tais atividades e (3) analisar (re)contextualizações de práticas de letramento evidenciadas a partir das experiências narradas por docentes e discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em situação emergencial de ensino remoto. Esses objetivos são contemplados de maneira inter-relacionada, tendo em vista a indissociabilidade com que foram construídos a partir dos dados gerados, especialmente com relação ao 2 e ao 3.

Destaco, além disso, que as experiências dos participantes engajados no contexto focalizado nesta dissertação são marcadas por sentidos e sem-sentidos construídos sobre aquilo que acontece a eles. Isso porque tais experiências, certamente, demarcam-se naquilo que ainda não era sabido, que interrompeu o que era previsto (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010), diante da situação que tiveram que, abruptamente, passar a vivenciar.

Dessa maneira, em meio às experiências proporcionadas em disciplinas do curso referido durante o RAE 2020.3, organizo o capítulo da seguinte maneira: na primeira seção, faço um mapeamento das atividades de produção de texto demandadas no contexto em foco com base nas narrativas de docentes e discentes; na segunda seção, considero alguns sentidos construídos dos participantes em tela no interior de suas experiências com essas atividades; na terceira seção, destaco sentidos construídos com relação ao uso de tecnologias digitais durante as vivências desenvolvidas.

3.1 Mapeamento das atividades de produção de textos na esfera acadêmica em situação emergencial de ensino remoto

A partir das narrativas desenvolvidas pelos docentes e pelos discentes do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG sobre as suas experiências durante a situação emergencial de ensino remoto, foi possível deflagrar variadas atividades de produção de textos realizadas ao longo do percurso formativo no RAE 2020.3. Vale considerar que esse tipo de atividade já era constitutivo do cotidiano de uma esfera acadêmica. Por essa razão, permaneceu presente no contexto imposto pela pandemia de COVID-19, certamente acompanhado de novas configurações inerentes ao processo educacional.

Nessa direção, com vistas a mapear as atividades de produção de textos em meio às experiências vivenciadas por docentes e por discentes nas disciplinas focalizadas nesta pesquisa, considereirei as suas narrativas, através das entrevistas e das respostas aos questionários, para elaboração do Quadro 6. Nele, estão elencados as atividades e os gêneros de texto que foram demandados.

Quadro 6 – Atividades de produção de texto evidenciadas nas experiências dos participantes em disciplinas ofertadas no RAE 2020.3

Disciplina	Atividades demandadas	Categorização dos gêneros de texto envolvidos nas atividades de produção de texto		
		Gêneros acadêmico-científicos	Gêneros profissionais	Gêneros de outros contextos sociais
TEL - Estudos de Currículo	Produção de resenha Retextualização da resenha em <i>podcast</i>	Resenha		<i>Podcast</i>
Metodologia da Pesquisa em Linguística	Produção de projeto de pesquisa	Projeto de pesquisa		
História da Língua Portuguesa	Produção de <i>podcast</i> Produção de resenha de <i>live</i> Produção de linha do tempo Produção de vídeo de divulgação científica	Resenha, seminário, vídeo de divulgação científica		<i>Live</i> , linha do tempo, <i>podcast</i> .
Semântica e Pragmática	Produção de resenha Produção de resumo Produção de mapas mentais Produção de notas de aula Produção de outros instrumentos pedagógicos (<i>slides</i> , por exemplo)	Resenha, resumo	Mapas mentais, notas de aula e outros instrumentos pedagógicos	
TEL - Análise Linguística	Produção de resenha de <i>live</i> Produção de artigo acadêmico Produção de proposta de sequência didática	Artigo acadêmico, resenha	Sequência didática	<i>Live</i>

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base nos dados da pesquisa (2022)

É importante reconhecer que, na esfera acadêmica, os propósitos a que os textos buscam cumprir e os modos como caracterizam as experiências vivenciadas pelos sujeitos na academia e na (futura) profissão demarcam, muitas vezes, uma prática disciplinante, especializada e situada (FISCHER; DIONÍSIO, 2011). Nessa direção, compreendo que, numa esfera acadêmica de um curso de Licenciatura em Letras, os textos terão relação: (1) com a própria vivência demandada pela academia, destacando-se gêneros acadêmico-científicos; (2) e com a (futura) profissão para a qual os discentes estão sendo formados, realçando gêneros profissionais e

gêneros que, na função de professores de língua portuguesa, tais licenciandos precisam dominar para poderem ensinar a seus alunos, por força até mesmo dos documentos parametrizadores da Educação Básica.

Sendo assim, ao visualizar os gêneros de texto que se fizeram presentes nas atividades realizadas durante as disciplinas do RAE 2020.3 no contexto pesquisado, é possível inferir uma categorização que demarca a massiva presença de gêneros acadêmico-científicos (resenha, artigo acadêmico, etc.), mas também de gêneros profissionais (proposta de sequência didática, mapa mental, etc.) necessários à formação inicial docente e de gêneros oriundos de outros contextos sociais (*live, podcast*, etc.). Com particular atenção a essa última categoria destacada, faz-se interessante interpretar que sua presença, na esfera acadêmica evidenciada, certamente ocorreu em virtude de transformações ocasionadas pela pandemia de COVID-19 no campo educacional, como é possível observar com maior clareza nas próximas seções desta dissertação.

Além disso, a presença desta diversidade de atividades de produção de textos vivenciadas pelos docentes e pelos discentes nas experiências narradas demonstra um ativo engajamento no semestre letivo suplementar e a busca por alternativas para tornar o processo educativo significativo para os seus envolvidos. No escopo do que se releva, é possível enxergar certa ampliação na compreensão da esfera acadêmica do curso em destaque, para que outros gêneros se fizessem representativos na formação pretendida, para além daquilo que canonicamente poderia se esperar no Ensino Superior – isto é, o trabalho voltado quase que exclusivamente com gêneros acadêmico-científicos.

Tendo mapeado tais atividades, na próxima seção, exploro os sentidos construídos pelos docentes e pelos discentes em experiências com algumas dessas atividades. Importa ressaltar que a minha busca é por singularidades das experiências desses participantes diante do processo educativo desenvolvido. Ao engajarem-se para compartilhar suas narrativas, eles me possibilitaram reconhecer o que se tornou mais significativo neste contexto, com olhares que recaem no reconhecimento de abordagens de ensino e de (re)contextualizações de práticas de letramento em virtude da situação emergencial de ensino remoto.

3.2 Sentidos construídos em experiências com atividades de produção de textos

Como é possível reconhecer a partir do Quadro 6, a resenha foi um gênero que se fez extremamente presente nas experiências narradas pelos participantes da pesquisa. Chama a atenção a maneira como tal gênero de texto foi contemplado em atividades de produção textual

na situação emergencial de ensino remoto, demarcando determinadas abordagens de ensino e (re)contextualizações de práticas de letramento nas experiências vivenciadas. Assim, nesta seção, destaco, pela significância entre os dados gerados na investigação e os limites desta dissertação, os sentidos construídos para as atividades de (1) retextualização da resenha em *podcast* e de (2) produção da resenha de *live*.

3.2.1 Da resenha ao *podcast*

Na situação emergencial de ensino remoto, imposta para continuidade das funções educacionais, as atividades de produção de textos permaneceram, acompanhadas de novas configurações. A docente Gabriela, no trecho a seguir, destaca alguns dos sentidos construídos nas suas experiências na disciplina TEL - Estudos de Currículo, de modo a demonstrar também (re)contextualizações das práticas de letramento em meio ao processo educativo desenvolvido:

Gabriela: [...] eu pensava em construir com os alunos um livro de resenhas, mas eu estou cansada desse negócio de a escrita pela escrita. E eu fico sempre me perguntando “para quê fazer isso? O que que isso agrega na vida dos alunos? O que que é o novo?”. Então eu fico me fazendo essas perguntas e o meu estagiário docente na época era um jovem também que encarava essa vibe. Eu pensei: resenhas são base de *podcast* [...]. Eu propus para os alunos. Eles já tinham feito uma resenha como parte de uma atividade inicial, que tinha a ver com a avaliação da percepção deles da BNCC, revisamos a estrutura retórica da resenha para eles escreverem esse primeiro momento. Na correção, eu já estava com a ideia do *podcast*, então a devolutiva já foi pensando assim: “e se a gente reescrever pensando no *podcast*?” [...]. Fomos: “olha, como é o *podcast*? Quem já ouviu? Quem não ouviu? Vamos fazer o levantamento”, e os alunos fizeram um levantamento bem intuitivo, eles trouxeram, nós trouxemos a contrapartida, eu juntamente com o estagiário, “para que serve? Onde funciona? Qual a potencialidade didática? Qual o vínculo com a BNCC? Qual a estrutura retórica?”. Apresentamos e fizemos toda uma discussão e a pergunta foi se os alunos estariam dispostos, porque eles teriam que voltar à resenha, reescrever a resenha pensando no *podcast* e todas as resenhas tinham que se conectar com o mesmo fio, porque não era para ser cada uma um *podcast*, era que as resenhas gerassem *podcasts* que se integrassem numa série. Então, o que eu pretendia era uma série de *podcasts* e os alunos aceitaram, e o trabalho passa a ser um trabalho em que eles têm que ouvir *podcasts*, porque você tem que mergulhar no gênero, tem que ouvir *podcasts*, tem que estudar a estrutura retórica e reescrever pensando nisso. Essa hora da disciplina ela me dá, digamos assim, bastante trabalho, porque é uma hora que eu tenho que revisar os textos, ensinar o estagiário docente como revisar, mostrar para os alunos que esse gênero está na BNCC e, portanto, pode ser feito no ensino fundamental e médio, e se o professor não souber como é que vai ensinar? Então essas discussões todas vêm à tona. Vou organizando isso realmente em aulas, aulas para fazer, aulas para reescrever, aulas para discutir, e sempre tentando uma perspectiva reflexiva: “o que é que essa experiência me agrega como professor?” [...]. E com essa turma, especificamente, eu consegui o cooperativo. Fizemos nove, são oito deles, com a abertura que eu fiz junto com XXXXX²⁸ [...]. A turma chegou num nível que eu não tinha pensado, que não deixou o *podcast* na sua versão final amadora do ponto de vista da edição oral. Ficou um trabalho bom do ponto de vista da produção do texto oral, porque teve esse detalhe, nós começamos com uma produção do texto escrito de um gênero supostamente conhecido pela turma, porque eram alunos do quarto período em diante, que é a resenha, de texto acadêmico. Dessa resenha, retextualizar em duas etapas basicamente para

²⁸ A docente cita o nome do estagiário da disciplina. Suprimi o seu nome para preservar a identidade de participantes da pesquisa.

gerar o produto final. Retextualizar na primeira etapa, na primeira versão, do podcast, que nós gravamos, avaliamos, não tinha ficado boa, a de ninguém tinha ficado boa. O que é que aprendemos? Reescreve, grava novamente para versão final. Então, essa experiência foi muito boa porque foi uma experiência de produção do texto oral com muitas marcas de letramento, porque começa lá atrás, com o gênero escrito que a turma conhecia, termina num gênero que era novo para toda a turma, e um gênero que tinha a ver com o ensino fundamental e médio. (Trecho de entrevista realizada com Gabriela, em 07/06/2021, grifo nosso).

Esse trecho evidencia, enquanto experiência com atividade de produção textual, o modo como o processo de ensino foi conduzido, considerando o texto não como um simples produto acabado. Há uma preocupação constante em não consumir “*a escrita pela escrita*”, tanto que a ideia inicial da docente de construir um livro de resenhas foi sendo transformada a partir das percepções que obteve com a vivência em sala de aula e em consideração ao contexto social da atualidade. Nesse sentido, Gabriela descreve as ações pedagógicas realizadas por ela, e por seu estagiário docente – figura importante para o processo educativo, conforme a narrativa da docente –, nas atividades realizadas.

Há, na retextualização²⁹ (MARCUSCHI, 2001) da resenha em *podcast*, um processo para auxiliar os discentes na realização das atividades da disciplina. Nesse sentido, inicialmente, Gabriela destaca o estudo do gênero resenha: “*revisamos a estrutura retórica da resenha para eles escreverem esse primeiro momento*”. A primeira produção da resenha parece ter passado por correção, de modo que já demonstrasse indicativos do trabalho para retextualização em *podcast* e auxiliasse aos alunos na produção dos gêneros em tela (“*Na correção, eu já estava com a ideia do podcast, então a devolutiva já foi pensando assim: ‘e se a gente reescrever pensando no podcast?’*”). Com relação ao *podcast*, parece ter havido a mesma preocupação em realização de ações que possibilitassem aos alunos a colaboração necessária para compreensão do gênero de texto estudado e a realização da produção proposta: “*tem que ouvir podcasts, tem que estudar a estrutura retórica e reescrever pensando nisso*”. Considero, a partir da narrativa da docente, que houve um processo sistemático para o ensino de produção de textos que, neste caso, não se restringiu ao escrito, de modo a buscar uma “*perspectiva reflexiva*” para os discentes sobre “*o que é que essa experiência me agrega como professor?*”.

Percebo também, nesses sentidos construídos para a experiência vivenciada, que a produção da resenha e do *podcast* foi considerada como uma prática social, na compreensão dos textos e de seus processos de elaboração em indissociabilidade com a interação social, com

²⁹ Ao discutir a retextualização com base na relação entre oralidade e escrita, Marcuschi (2001) argumenta que esse processo se refere à “passagem [de um texto] de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2001, p. 47). Nesse sentido, para o autor, há quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita; da fala para a fala; da escrita para a fala; da escrita para a escrita.

o evento comunicativo do qual fazem parte, com os propósitos sociais, valores e relações de poder (IVANIC, 2004³⁰). Isso se destaca, por exemplo, na forma com que perguntas do tipo “*para que serve? Onde funciona? Qual a potencialidade didática? Qual o vínculo com a BNCC³¹? Qual a estrutura retórica?*” sobre o *podcast* ecoam na narrativa da docente, assim como na atividade de reescrita que acompanhou a produção do texto de ambos os gêneros destacados, além da própria compreensão de retextualização envolvida entre uma e outra produção.

A partir desta narrativa, considero que o *podcast* surge acompanhado de atitudes reflexivas sobre as potencialidades que poderiam ser atribuídas às vivências dos alunos, em relação à formação pretendida e às exigências institucionais impostas, assim como em atenção à epistemologia da área de conhecimento em destaque na disciplina, o que, a meu ver, demonstra uma (re)contextualização das práticas de letramento de Gabriela. O fato de o gênero *podcast* ter sido evidenciado a partir da pandemia, aumentando-se consideravelmente o seu consumo no Brasil³², pode ter contribuído para a docente (re)contextualizar as práticas de letramento, atenta ao contexto em que estava inserida, de modo a ressignificar o seu trabalho em torno do gênero resenha. Essa (re)contextualização pode ter a ver com a percepção extrospectiva na qual a experiência proporcionou sentidos à Gabriela, uma vez que as impressões sobre o que estava sendo vivenciado em seu meio externo foram consideradas por essa professora nas ações realizadas.

Todos esses aspectos relevados pelas experiências narradas pela docente indicam a presença de uma abordagem de ensino voltada aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Parece haver uma tentativa de colaboração entre Gabriela, o estagiário docente e os discentes da disciplina, a partir de um processo de ensino mediado e mais explícito, diferentemente de práticas institucionais do mistério (LILLIS, 1999) ou de dimensões escondidas (STREET, 2010a), como muitas vezes ocorre em contexto acadêmico – apesar de,

³⁰ Ivanic (2004) considera que as políticas, as práticas e as opiniões acerca do letramento são fundamentadas, explícita ou implicitamente, em modos particulares de conceber a escrita e a sua forma de ensino e de aprendizagem. Diante disso, a autora destaca seis (06) diferentes discursos sobre a escrita, a saber: como habilidade, como criatividade, como processo, como gênero, como prática social e como ação sociopolítica. Apesar de suas proposições estarem relacionadas ao texto escrito, considero que os discursos apresentados pela autora podem ser ampliados para o ensino e a aprendizagem de textos que destacam outras modalidades da língua, como a oral.

³¹ Considerando as práticas de linguagem contemporâneas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abarca gêneros e textos multissemióticos e multimidiáticos para acesso a conteúdos, produção e publicação nas ações pedagógicas da Educação Básica, dentre os quais o gênero *podcast* (BRASIL, 2018). O termo *podcast(s)* aparece, pelo menos, vinte e seis (26) vezes no documento, especialmente entre as habilidades a serem contempladas em sala de aula.

³² Segundo pesquisa IBOPE para CMI Globo, dos entrevistados, 57% declaram ter começado a ouvir *podcasts* durante a pandemia. A faixa etária com maior consumo do formato é entre 25 e 34 anos (GLOBO, 2021).

talvez, não ser possível tornar absolutamente tudo explícito para os alunos e alguns mistérios permanecerem envolvidos. De todo modo, esse processo de ensino “desloca-se dos estudantes como ‘problemas’ para os tutores como praticantes profundamente envolvidos no processo de auxiliar os estudantes no exercício da escrita acadêmica” (STREET, 2017, p. 29).

Uma das discentes que vivenciou experiências na disciplina, a Solange, relata um pouco de suas percepções quanto à realização da atividade de retextualização da resenha em *podcast*, que possibilita uma melhor compreensão do processo realizado. A sua narrativa, apresentada a seguir, revela sentidos construídos, que recaem também para a concepção dos gêneros de texto produzidos, considerando os valores que foram atribuídos e a situação que demandava tais produções.

Solange: *A resenha que nós produzimos serviu de base para esse podcast. Então, primeiro a gente fez essa resenha escrita que passou pela correção da professora, e a partir dela nós produzimos o podcast. [...]*

Pesquisador: *[...] Como foi esse processo de transformar a resenha no podcast?*

Solange: *No primeiro momento, foi bem desafiador, porque, no processo de gravação, a gente tendia muito a ler o texto e a gente não queria que fosse essa a proposta, a gente queria que fosse realmente um podcast, que a pessoa escute para se informar. E a gente sabe que o tom de um podcast é diferente do tom de simplesmente um texto lido. Inclusive, a professora recomendou alguns podcasts, nós também lemos alguns textos sobre podcast. Então isso foi importante nesse processo que no primeiro momento foi bem difícil mesmo, nós tivemos que gravar várias vezes para justamente trazer esse tom mais descontraído, digamos assim, para o podcast. (Trecho de entrevista realizada com Solange, em 07/06/2021, grifo nosso).*

A narrativa da discente demonstra a complexidade das experiências desenvolvidas durante toda a disciplina. A sua fala, ao demonstrar o caráter “desafiador” de retextualizar a resenha em *podcast*, indica também bastante engajamento na realização da experiência de produzir tais textos, que aparenta não ter sido algo individual de tal participante, mas de toda a turma, como revelam as referências a “nós” e “a gente”. Neste caso, a resenha – produzida sobre as percepções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto é, um documento escrito – parece ter servido, e assim ser significado pela discente, como uma espécie de roteiro para a produção do texto do gênero *podcast*.

Os sentidos construídos por essa discente apresentam a percepção de que a produção do *podcast* não deve ser realizada apenas com a de leitura oral da resenha escrita. Nessa direção, o *podcast* é visto por Solange com base nas propriedades de seu texto (“o tom de um podcast é diferente do tom de simplesmente um texto lido”) e nos possíveis objetivos para o seu consumo (“a pessoa escute para se informar”). Ainda através da narrativa da discente, é constatável, como já discutido nesta dissertação, que a retextualização da resenha em *podcast* marca-se como uma (re)contextualização de práticas de letramento (FISCHER, 2020) em virtude da

situação emergencial de ensino remoto e das outras possibilidades que tal realidade possibilitou à esfera acadêmica. Além disso, essas produções textuais parecem ancorar-se em uma concepção de prática social, no entendimento principalmente do funcionamento do gênero *podcast* em circulação na sociedade.

O engajamento conferido nas experiências com as atividades de produção da resenha e do *podcast*, certamente, tem relação com os sentidos da docente Gabriela para as vivências que deseja proporcionar a seus alunos. Esses sentidos revelam, mais uma vez, que suas ações estão ancoradas em uma perspectiva relacionada à abordagem dos letramentos acadêmicos, como é possível constatar a partir do seguinte trecho:

Gabriela: *Na verdade, eu nunca sei qual será o trabalho final da turma quando eu começo o semestre, eu só sei que nós faremos um trabalho final. E isso eu digo para as turmas porque eu já aprendi que é assim, tem a ver com a turma, é muito customizado. Então, tem a ver com o tema da disciplina, tem a ver com os alunos que constituem a turma, com a gerência da classe, quando eu tenho um monitor, essa figura é muito importante nessa gerência, quando eu tenho um estagiário docente, é mais importante ainda, porque ele já passou pela graduação, ele tem experiência [...]. A questão é que a disciplina tem que ser uma experiência de vida. Muito mais do que uma experiência de conhecimento, ela tem que ser uma experiência de vida, aquela coisa que de alguma forma deixe uma marca positiva nos alunos. [...] Isso eu fico, para usar uma expressão comum, "um olho no gato e outro no peixe", eu fico com o olho na disciplina e o que está ocorrendo no mundo, na cultura jovem, que são os jovens adultos, qual é a pegada, qual é a vibe.* (Trecho de entrevista realizada com Gabriela, em 07/06/2021, grifo nosso).

A partir de tal narrativa, essa docente demonstra uma preocupação com o contexto em que está inserida, de modo a situar as experiências entre ela e seus alunos. Na fala de Gabriela, é possível perceber as relações que ela busca construir entre o tema da disciplina, os alunos cursantes e a gerência da sala de aula, visando a uma “*experiência de vida*” que deixe marcas positivas nos envolvidos. Tais relações parecem indicar a articulação entre a produção de sentido, a epistemologia da área de conhecimento a qual a disciplina se relaciona e as identidades dos participantes do processo, assim como indicado na abordagem de letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014). Além disso, é constatável a sensibilidade da docente perante os acontecimentos que estejam em destaque na sociedade e na cultura a que os seus alunos, “*jovens adultos*”, estão inseridos, para além das exigências estritamente institucionais da academia. Isso, de certo modo, revela a compreensão que as experiências são construídas em interação com os diversos aspectos que constituem o meio em que são vivenciadas, como revela Dewey (1979b).

Nessa direção, para que Gabriela pudesse compor sentidos às experiências vivenciadas, parece-me ter sido necessária a negociação entre os diferentes atores que estavam envolvidos no processo de ensino, de modo a buscar perceber aquilo que poderia também proporcionar

significados às práticas de letramento que se desenvolviam pelos participantes, em torno de suas vivências acadêmicas e de suas (futuras) vivências profissionais. Todas essas relações, sem dúvidas, foram responsáveis pelo tipo de atividade de produção de textos demandada pela docente.

Um outro ponto também destacado nas experiências com a produção dos textos em destaque diz respeito à circulação conferida. Nas experiências narradas pela discente Solange, é possível reconhecer um pouco sobre esse processo. Nesse caso, conforme a narrativa, a resenha produzida foi lida pela professora e pelo estagiário docente da disciplina e houve troca das resenhas entre os grupos para nova leitura; além disso, o *podcast* produzido foi ouvido coletivamente por toda a turma e o resultado final foi publicado em site de um projeto social³³.

Solange: Em estudos de currículo leu a professora e o estagiário [...]. Tem uma peculiaridade que, quando nós transformamos essa resenha em podcast, toda a turma escutou todos os podcasts, então, de certa forma, todo mundo conheceu a produção do outro. Ah, lembrei uma coisa, [...] nós trocamos os textos para fazer uma correção [...]. Quando a gente fez essa troca dos textos das duplas foi ótimo porque a professora já tinha apontado algumas coisas, o estagiário também, mas quando os colegas também leem e trazem outras questões que muitas vezes passam despercebidas, [...] então eu acredito que esse olhar da turma foi bem importante no processo da reescrita que a gente teve a oportunidade de fazer da resenha. (Trecho de entrevista realizada com Solange, em 07/06/2021, grifo nosso).

Conforme a narrativa de Solange, os múltiplos olhares destinados à leitura da resenha na disciplina supracitada parecem ter sido relevantes para as experiências de produção textual dos envolvidos, o que deve ter auxiliado no processo de construção dos textos. Dessa maneira, os sentidos construídos pela discente denotam que essas produções, para além da avaliação da docente e do estagiário, circularam perante os demais colegas cursantes, constituindo-se como uma relevante prática social na esfera acadêmica do curso em questão, e com aqueles que se interessaram pelo *podcast* publicizado. Tais relações parecem ser indicativas de uma abordagem voltada aos letramentos acadêmicos, tendo em vista o engajamento ressaltado na atividade.

Na (re)criação de suas experiências, Solange demonstra o modo como essa decisão de publicação dos *podcasts* para acesso público motivou a turma da referida disciplina para o processo de produção, trazendo também sentidos para os papéis sociais desenvolvidos – ou o

³³ Como denunciado em outros trechos das narrativas tanto da discente Solange quanto da docente Gabriela, os *podcasts* produzidos na disciplina TEL - Estudos de Currículo foram publicados no *site* de um projeto social, cujo objetivo primordial é proporcionar experiências leitoras e escritoras diferentes daquelas que visam somente a aprovação ou a reprovação dos alunos. Desse modo, esses *podcasts* tornaram-se públicos para professores e demais interessados na temática proposta, a saber: percepções sobre a BNCC, com ênfase na área de Linguagens.

desejo de desenvolvê-los – por essa discente. No trecho a seguir de sua narrativa, a discente demonstra isso.

Solange: [Senti-me motivada para produzir textos] principalmente em estudos do currículo. Como a gente tinha esse objetivo de produzir o podcast, também a gente já sabia que ele ia ser divulgado, não ia ficar só ali entre a turma, me motivou, nos motivou, que foi em dupla nesse caso, bastante a fazer um bom trabalho. [...] Eu acredito que as produções escritas mais importantes, assim, são aquelas que a gente pode compartilhar, seja com a turma, que às vezes é só com o professor, seja com a turma, ou seja realmente com as pessoas fora da universidade, com publicações, como eu havia mencionado. Então, eu acredito que as produções que podem ser compartilhadas com diferentes pessoas são as que são mais enriquecedoras e proveitosas para nossa formação e também para quem vai ter acesso a esse texto, a essa produção. (Trecho de entrevista realizada com Solange, em 07/06/2021, grifo nosso).

A partir de sua narrativa, observo, em consonância com o fato de o *podcast*, enquanto produto final da experiência de retextualização, ter sido publicado, relações que a discente atribuiu com um desejo de compartilhar seus textos. Tal desejo, seja para o compartilhamento com os próprios colegas de turma, seja com outros interessados em dada área de conhecimento, pode justificar-se por uma construção de identidade de Solange enquanto autora de seus próprios textos, já que é membro de uma comunidade acadêmica e, de algum modo, parece querer contribuir com ela.

Em uma perspectiva letrada, considero que os letramentos são compreendidos como “parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes” (STREET, 2006, p. 475), pelos quais espera-se que os sujeitos assumam, ou recusem, a identidade associada às suas práticas. No caso de Solange, é possível inferir determinadas relações com a identidade que essa discente passa a construir em seu contexto situado e com as perspectivas ideológicas que isso atribui no cenário acadêmico. Nessa direção, os sentidos que constrói com relação a seus papéis sociais indicam uma consciência da discente enquanto membro de uma comunidade acadêmica perante a necessidade de produção e compartilhamento de conhecimentos através de textos.

Portanto, é possível reconhecer que a atividade de retextualização da resenha em *podcast* representou uma importante (re)contextualização de práticas de letramento nas experiências vivenciadas pelas participantes destacadas nesta subseção. Seus sentidos demonstram engajamento para as atividades de produção de textos demandadas, com vistas a uma abordagem dos letramentos acadêmicos, considerando aspectos institucionais, ideológicos e significados sociais mais amplos envolvidos em contexto educacional no Ensino Superior.

Na próxima subseção, resalto sentidos construídos pelos docentes Natália e Vinicius e pelos discentes Carla e Heitor quanto à atividade de produção do gênero resenha de *live*, enquanto experiências também significativas para o contexto do curso em destaque durante o

RAE 2020.3, demarcando-se como (re)contextualização de prática de letramento no contexto focalizado.

3.2.2 Da *live* à resenha

Uma outra (re)contextualização de prática de letramento conferida às atividades de produção de textos diz respeito à utilização de *live* como texto-fonte para produção de resenhas. Essa atividade esteve presente na disciplina TEL - Análise Linguística, ministrada pela docente Natália, e também em História da Língua Portuguesa, ministrada por Vinicius. O trecho da narrativa a seguir, de minha entrevista com Natália, torna-se significativa para compreensão dos variados sentidos que tal atividade proporcionou:

Natália: [...] tivemos situação de resenha escrita produzida a partir de live, a live com a professora Márcia Mendonça. Tivemos essa resenha com a primeira produção escrita que nós fizemos e nessa produção escrita, nessa resenha, nós permitimos a reescrita. Mandar para nós e eles, os alunos, reescreviam. Avaliávamos, corrigi, apontávamos, comentava, mandava, devolvíamos a resenha comentada para ver o retorno disso. Nesse sentido, essa resenha, parece-me que alguns fizeram individualmente, mas nós admitimos. Uns podiam fazer individualmente, outros em dupla. A atividade individual a gente mede melhor o avanço do aluno. Quando ela é dupla, um se esconde ao lado do outro. Esse é o perigo, quando a gente está no remoto que a gente já conhece a clientela, tudo direitinho, a gente sabe: nesse texto aqui³⁴ eu sei que fulano teve maior participação e a gente perde, assim, um pouco do controle quando as atividades são em duplas, duplas ou trios [...]. (Trecho de entrevista realizada com Natália, em 10/06/2021, grifo nosso).

Na narrativa de Natália, é possível perceber um pouco do processo educativo ocorrido para a atividade de produção do gênero resenha de *live*. A partir das experiências narradas, parece ter havido uma orientação para acompanhar a escrita e reescrita do texto: “*Avaliávamos, corrigi, apontávamos, comentava, mandava, devolvíamos a resenha comentada para ver o retorno disso*”. Isso indica a construção de sentidos da docente, em suas experiências, para a necessidade de acompanhamento da atividade que estava demandando a seus alunos, numa atenção para o avaliar/corrigir o texto solicitado durante o processo e para o progresso atingido, algo característico do percurso de escolarização.

Nessa direção, a atividade de produção de texto revelada pela narrativa de Natália parece indicar uma preocupação maior da docente em atender ao gênero e, possivelmente, a aspectos linguísticos do texto da resenha, tanto que ela demonstra sentidos relativos à produção quando individual e quando em grupo: “*A atividade individual a gente fica mede melhor o avanço do*

³⁴ A título de informação: apesar de a professora utilizar o advérbio “aqui” com função dêitica, não há a demonstração de um texto com as referências citadas.

aluno. Quando ela é dupla, um se esconde ao lado do outro". Esses aspectos podem ser indicativos de um ensino voltado à abordagem de habilidades de estudo (LEA; STREET, 1998), uma vez que a ideia de “*medir o avanço*” do discente talvez esteja atrelada a uma visão de *déficit*, com reflexos naquilo que ele não sabe e que precisa aprender para a produção do texto. Também podem demonstrar características da abordagem de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998), tendo em vista o gênero demandado e o processo de orientação voltado à produção dele durante as experiências narradas.

As abordagens de socialização acadêmica e de habilidades de estudos são relevantes por considerar, de certo modo, que “*torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária*” (MARINHO, 2010, p. 366). Desse modo, essa docente demonstra ações pedagógicas voltadas para orientar os discentes, contribuindo para a integração deles na academia.

Em outro trecho da narrativa sobre suas experiências com essa atividade de produção de texto na situação emergencial de ensino remoto, Natália explicita ações que ratificam as abordagens de ensino já sinalizadas e alguns dos sentidos construídos:

Natália: Por exemplo, resenha a gente sempre apontava “leiam tal texto”, parece que a gente mandou um pouco ler a Motta-Roth. Olhe lá quem não conhece Motta-Roth³⁵, veja o capítulo de resenha e não era que a gente fosse dar um texto, parar para estudar um texto teórico sobre resenha, mas partir do pressuposto de que o aluno em leitura e escrita tenha aprendido o gênero. (Trecho de entrevista realizada com Natália, em 10/06/2021, grifo nosso).

A partir desse trecho da narrativa de Natália, é possível observar que, mesmo com a ação em torno de acompanhar a produção do texto do gênero resenha, essa docente demonstra um pressuposto de que os discentes já o tenham aprendido em disciplina anterior do curso (“*leitura e escrita*³⁶”). Dessa forma, os sentidos construídos voltam-se, aparentemente, para o entendimento de que os textos acadêmicos deveriam ser ensinados em disciplinas específicas. Apesar da possível indicação de texto teórico (“*parece que a gente mandou um pouco ler a Motta-Roth*”), parece que a compreensão da docente é a de que, aprendidos uma vez, os conhecimentos relativos a esse gênero podem ser transferidos para quaisquer outras situações

³⁵ Suponho que, nesse trecho, a docente faz referência ao livro “Produção textual na universidade”, de autoria de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuscke Hendges (2010).

³⁶ É válido destacar que, no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG, *campus* sede, há as disciplinas “Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas” e “Leitura e Escrita: Teorias Sociointeracionistas”, destinadas, conforme a grade curricular, para o 1º e o 2º períodos de curso, respectivamente.

de produção, como se a cultura acadêmica fosse homogênea, como proposto pela socialização acadêmica.

De certo modo, há uma desconsideração, nesta experiência, de que uma disciplina é moldada por “modos específicos de pensar vinculados a formas particulares de escrever” (CARLINO, 2017, p. 25), que tem a ver com a natureza da disciplina, o seu conteúdo temático e mesmo a abordagem docente. É importante considerar, contudo, que se trata de uma primeira vivência dessa professora – e dos demais destacados nesta pesquisa – com a situação emergencial do ensino remoto com uso de tecnologias digitais. Certamente, tal fato contribuiu, positiva ou negativamente, para a natureza do tipo de atividade de produção textual proposta nas experiências narradas. Nesse sentido, por meio da narrativa de Natália, não é possível perceber se houve um ensino sistemático para características do gênero resenha, que, neste caso particular, foi produzido sobre uma *live*, texto-fonte diferente do convencionalmente solicitado na esfera acadêmica.

Além disso, considero que essa escolha de propor aos discentes uma atividade direcionada a resenhar uma *live* pode representar uma (re)contextualização de prática de letramento de Natália em meio à situação emergencial de ensino remoto. Essa (re)contextualização parece ter surgido em virtude da proliferação de *lives* realizadas neste momento sócio-histórico de pandemia de COVID-19, da facilidade do acesso ao material e da demanda institucional de favorecer o uso de produções digitais durante o RAE 2020.3, como a docente destaca em sua narrativa de um outro momento da entrevista:

Pesquisador: *A senhora me falou que, na primeira unidade, foi [solicitada] uma resenha de uma live. Geralmente, no presencial, as resenhas são mais voltadas para livros. Por que, nesse ensino remoto, a senhora optou por solicitar uma resenha de uma live?*

Natália: *[Resenha] de uma live sim, porque, dada a dificuldade de se ter livros impressos durante [o ensino remoto], o acesso a livros impressos pelos alunos e depois também uma recomendação do próprio ensino remoto que a gente [...] favorecesse o acesso dos alunos à produção digital. [...] essa live, porque essa live aconteceu no nosso programa de pós-graduação, foi no nosso, aí os alunos tiveram acesso. (Trecho de entrevista realizada com Natália, em 10/06/2021, grifo nosso).*

A partir desse trecho, é possível identificar, enquanto (re)contextualização de prática de letramento, os sentidos construídos pela docente para selecionar uma *live* como texto-fonte para a atividade de produção da resenha na disciplina TEL - Análise Linguística. Esses sentidos dizem respeito à percepção de Natália quanto à dificuldade de acesso a livros impressos pelos alunos durante a situação emergencial de ensino remoto, em consideração ao princípio de interação (DEWEY, 1979b) que se impunha em um contexto de distanciamento/isolamento social, optando por materiais que pudessem ser acessados digitalmente. Para além disso, os

sentidos que construiu estão diretamente impactados por aquilo que foi estabelecido pela instituição de ensino como parâmetro para realização do RAE 2020.3, que, dentre outros aspectos, facultou o uso de repertórios digitais de domínio público, recursos educacionais abertos, etc. para a realização das atividades planejadas (UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2020a).

Ainda se torna pertinente considerar, nesse trecho da narrativa, os sentidos de pertencimento que são atribuídos por Natália para a *live* escolhida. Como destacado por ela, a *live* em questão foi promovida pelo Programa de Pós-Graduação vinculado à Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, *campus* sede, o que parece denotar na docente, para além das contribuições que tal material poderia proporcionar à disciplina, o sentimento de ser “*nosso*” e de merecer ser divulgado. Isso, certamente, está relacionado com o fato de Natália pertencer ao quadro de docentes permanentes do Programa em questão e com uma possível forma de incentivo para que os seus discentes o conheçam, participem das ações por ele realizadas e, até mesmo, venham a ingressar nos seus cursos de Mestrado e de Doutorado. Posso inferir, por consequência, certa indicação de aspectos da abordagem dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), por considerar aspectos institucionais mais amplos e identidades em formação.

A narrativa de Vinicius, o outro docente que demandou esse tipo de atividade de produção de texto, apresenta razões similares às de Natália para escolha de uma determinada *live* para ser resenhada na disciplina História da Língua Portuguesa – por ele ministrada. Conforme é possível observar a seguir, os sentidos construídos que o levaram a tais escolhas representam (re)contextualizações de práticas de letramento que se direcionam ao acesso do material de maneira *on-line*, como no caso de Natália, mas também em uma possível tentativa de facilitar a compreensão do conteúdo tratado no escopo do componente curricular ministrado.

Pesquisador: *Geralmente, quando a gente pensa na resenha, especialmente na academia, a gente remete muito à resenha de livro. Por que o senhor resolveu mudar e não fazer uma resenha de livro?*

Vinicius: *Eu achei mais fácil para o aluno. A gente tem muitos textos de história do português que são mais pesados, que são mais áridos, principalmente quando é o livro inteiro, quando é um livro mais antigo. E a outra questão também é a dificuldade do acesso, não são todos os livros de história do português que estão disponíveis em PDF, estão disponíveis na rede, inclusive os melhores não estão disponíveis. Ficaria complicado também para que eu escaniasse esses textos, para que eu transformasse isso em PDF.* (Trecho de entrevista realizada com Vinicius, em 11/06/2021, grifo nosso).

Como se observa através de sua narrativa, Vinicius destaca, para além das exigências institucionais de proporcionar acesso aos discentes dos materiais trabalhados na disciplina, a compreensão de que a *live* poderia possibilitar um melhor entendimento do conteúdo temático

que se colocava em destaque. Em uma percepção de que muitos livros sobre a história do português poderiam apresentar-se como mais “*pesados*” e/ou “*áridos*”, o docente parece fazer uma consciente escolha por um instrumento didático que, nas circunstâncias que se impunham com a situação emergencial de ensino remoto, possibilitasse a seus discentes melhores condições de trabalho para realização da atividade de produção textual proposta.

Tais sentidos, por consequência, demonstram que as experiências de Vinicius nesta disciplina estiveram diretamente marcadas pelo princípio de interação (DEWEY, 1979b), considerando as condições externas que afetam os participantes e as condições internas relativas aos propósitos e às necessidades de um processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, como destacado em outros momentos de sua narrativa, este docente apresentou uma percepção de mudança de sua metodologia para a não realização de “*atividades mais tradicionais*”, considerando a situação em que esteve engajado. Isso porque, conforme já discutido, o contexto educacional remotamente realizado durante a pandemia reforçou ainda mais um aprender em movimento (RIBEIRO, 2020), sendo que as ações pedagógicas parecem ter sido retroalimentadas, a todo momento, a partir do próprio ato.

Nesta direção, a (re)contextualização de prática de letramento para possibilitar a produção da resenha – atividade comum em contexto acadêmico – a partir do texto-fonte *live*, certamente, caminhou na direção de fugir de metodologias tradicionais e abarcar outros modos de lidar com a atividade proposta, para além da facilidade de acesso e de entendimento por parte dos alunos. A sensibilidade ao contexto e a seus participantes pode indicar, nas ações do docente, uma abordagem voltada aos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998, 2014), uma vez que sua narrativa dá indícios de que ele tentou munir os discentes de condições para melhor desempenho na atividade de produção do texto demandado.

Para melhor compreender a (re)contextualização de prática de letramento gerada pela atividade de produção da resenha de *live*, considero também os sentidos construídos por alguns discentes que cumpriram essa demanda. Carla – uma discente que vivenciou a atividade em questão nas duas disciplinas destacadas – demarca alguns sentidos que possibilitam entender as percepções que atribuiu ao processo de construção textual do gênero alvo, conforme é possível observar no trecho a seguir.

Carla: [...] um resumo eu não fico preocupada em fazer, mas resenha eu fico porque a parte do desenvolvimento da resenha é um pouco do resumo, mas chegando ao final você tem que dar uma crítica. No meio da resenha você já vai fazer um resumo crítico, mas no último parágrafo você tem que deixar lá sua crítica e isso sempre me deixa preocupada, porque eu fico com medo de expressar a minha opinião. [...] a minha turma não estudou resumo, não estudou nenhum gênero acadêmico em leitura e escrita, nem na primeira, nem na segunda leitura e escrita. Então, acho que isso influenciou muito de

fazer com que eu fique sempre muito receosa em escrever esse gênero. (Trecho de entrevista realizada com Carla, em 01/06/2021, grifo nosso).

Quando narra sobre os sentidos construídos acerca das suas experiências com o gênero resenha, Carla reconhece esse gênero como um texto que deve resumir e apresentar uma crítica a um texto-fonte (“*No meio da resenha você já vai fazer um resumo crítico, mas no último parágrafo você tem que deixar lá sua crítica*”). A partir de tal entendimento, a discente demonstra certo receio para a produção desse texto, enfatizando a aparente dificuldade que sente em apresentar a avaliação crítica do texto resenhado (“*eu fico com medo de expressar a minha opinião*”).

Em uma perspectiva de que determinadas disciplinas do curso em questão deveriam trabalhar com a produção de gêneros de texto característicos da academia (“*a minha turma não estudou resumo, não estudou nenhum gênero acadêmico em leitura e escrita, nem na primeira, nem na segunda leitura e escrita*”), a discente parece acreditar que a falta disso dificultou as suas experiências nas disciplinas cursadas no RAE 2020.3, o que pode ter interferido nas suas concepções do gênero resenha. Dessa forma, Carla parece acionar o princípio da continuidade (DEWEY, 1979b), ou a falta dele, em suas experiências na influência de seus receios com a produção do texto do gênero destacado.

Além disso, a particularidade de produção da resenha de *lives* realizadas por professores referências das áreas de conhecimento enfatizadas pelas disciplinas marcou os sentidos construídos por esta discente. Como é possível perceber no trecho a seguir, Carla apresenta percepções particulares para a produção do texto com características aparentemente diferentes de quando, de maneira costumeira, esse gênero é demandado em contexto acadêmico, o que indica (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas.

Carla: [...] geralmente no livro você divide em partes: “em tal capítulo, o autor trabalha sobre isso”. Eu fiquei: “em tal minuto ele vai trabalhar sobre, ele fala sobre isso?”. Mas foram várias e várias vezes de voltar o vídeo e compreender, separar os momentos principais da fala do autor e tentar sintetizar de maneira geral o assunto que foi abordado e como foi abordado. Foi difícil fazer uma resenha de duas horas ou mais com limite de páginas, mas deu certo. Foi uma experiência muito estranha, eu achei, mas que deu certo. Agora eu sei fazer uma resenha de palestra. (Trecho de entrevista realizada com Carla, em 01/06/2021, grifo nosso).

Em comparação ao que ela representava do que seria uma resenha produzida com base em um livro – geralmente organizada a partir do anúncio dos capítulos que compõem a obra –, essa discente demonstra determinados estranhamentos quando precisou produzir a resenha de *live* (“*Eu fiquei: ‘em tal minuto ele vai trabalhar sobre, ele fala sobre isso?’*”). A discente,

aparentemente, foi transformando seus sentidos, de modo a adquirir modos de concretizar o texto demandado com base na compreensão do assunto abordado nas *lives*, nas partes principais das falas e na organização geral das exposições. Dessa maneira, a produção da resenha nas experiências de Carla marca-se por (re)contextualizações das práticas de letramento perante os novos usos do gênero realizados durante a situação emergencial de ensino remoto.

Ainda em observação aos dois trechos da narrativa desta discente, reconheço, a partir dos sentidos por ela construídos, uma vinculação à abordagem da socialização acadêmica, tendo em vista a constante necessidade de reconhecer e adotar uma estrutura, relativamente estável, para produção do gênero demandado. Também percebo isso na indicação de Carla de que gêneros como a resenha deveriam ter sido ensinados e aprendidos em disciplinas específicas do curso (*“a minha turma não estudou resumo, não estudou nenhum gênero acadêmico em leitura e escrita, nem na primeira, nem na segunda leitura e escrita”*), sinalizando uma percepção homogeneizadora para a cultura acadêmica e para as atividades propostas.

Diferentemente da visão de estranhamento demonstrada por Carla para a produção da resenha de *live*, um outro discente que também produziu o gênero em questão nas disciplinas TEL - Análise Linguística e História da Língua Portuguesa demonstra uma visão de semelhanças para as experiências. Como observado no trecho de sua narrativa a seguir, Heitor revela sentidos que não demarcam muitas diferenças de uma resenha quando produzida a partir de um texto escrito.

Pesquisador: *Você falou que nessas duas experiências [de atividade de produção de texto em TEL - Análise Linguística e em História da Língua Portuguesa] a resenha foi a partir de lives. Geralmente, quando a gente pensa em resenha tende a relacionar a um livro escrito. [...] Você viu alguma diferença no fato de estas resenhas terem sido produzidas a partir de lives de palestras?*

Heitor: *[...] eu achei semelhante, porque, por exemplo, se a gente for fazer a resenha de um livro, a gente vai precisar contextualizar, a introdução necessita disso. Você vai ter que falar que o livro foi escrito por tal autor, publicado por tal editora, contém tantas páginas, especificar o que você vai resenhar [...]. Quando a gente vai resenhar uma live, a gente inicia com essa contextualização, a gente fala que a palestra é proferida por tal professora, que ela está disponibilizada em tal local, então é a mesma coisa que dizer que ela foi publicada por tal editora. Você especifica o que que você vai resenhar: “vou resenhar a fala dela sobre tal coisa”. [...] A resenha requer uma estrutura básica que é o texto tradicional: introdução, desenvolvimento e uma conclusão. Se a pessoa, por exemplo, for no mesmo caminho que eu, então ela não vai ver diferença entre um capítulo escrito e uma live, desde que ela preste atenção aos elementos que compõem. (Trecho de entrevista realizada com Heitor, em 10/06/2021, grifo nosso).*

Heitor, ao narrar sobre suas experiências com a atividade de produção textual, parece direcionar o seu olhar para as similaridades de quando produzir esse gênero de texto sobre um livro. Ao considerar a estrutura básica do texto, constituída por “*introdução*”, “*desenvolvimento*” e “*conclusão*”, esse discente não parece encontrar diferenças no fato de a

resenha ser produzida sobre uma *live*. Ao contrário, ele parece indicar que o processo de produção é bem similar (“*a gente fala que a palestra é proferida por tal professora, que ela está disponibilizada em tal local, então é a mesma coisa que dizer que ela foi publicada por tal editora*”), modificando-se somente a origem da informação, o que demonstra aspectos da abordagem de socialização acadêmica presente nas experiências do discente, visto o foco na estrutura do gênero de texto.

O que parece ser destacado pelo discente em sua narrativa é a necessidade de “*atenção aos elementos*” que compõem o texto a ser resenhado, independentemente da maneira como se apresenta o texto-fonte. Como a experiência é singular ao sujeito, aquilo que proporciona sentidos a cada discente também tem relação com o princípio de continuidade (DEWEY, 1979b) no que diz respeito àquilo que eles já vivenciaram em outros momentos de sua trajetória acadêmica, influenciando o que porventura passaram/rão a vivenciar em momentos posteriores. Por essa razão, torna-se relevante demarcar que os sentidos construídos, por mais que alocados no mesmo contexto e para as mesmas atividades, variam entre aqueles que vivenciaram as experiências.

Nessa direção, percorridas as experiências dos participantes, são perceptíveis os sentidos construídos nas experiências com a atividade de produção da resenha de *live*. A partir da compreensão das ações e motivações que levaram os docentes Natália e Vinicius a solicitar a referida atividade, foi possível verificar suas (re)contextualizações de práticas de letramento diante das experiências, destacando-se a atenção dada ao momento sócio-histórico vivenciado e às conseqüentes transformações sociais ocasionadas. Além disso, a partir dos sentidos de Carla e de Heitor, tornaram-se relevantes suas (re)contextualizações de práticas de letramento na observação de estranhamentos e de similaridades, respectivamente, para a realização das atividades demandadas.

Ato contínuo, ao considerar que a manutenção do contexto educacional foi possibilitado pelo uso de tecnologias digitais no período pandêmico – ao menos, em parte dele –, os sentidos aferidos quanto a este aspecto também se tornam significativos para compreensão do que e como ocorreu no contexto das disciplinas investigadas do curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, com especial atenção para seus impactos nas atividades de produção de textos, nas abordagens de ensino subjacentes e nas (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas. Assim, dedico-me a tais sentidos construídos por docentes e por discentes na seção a seguir.

3.3 Sentidos construídos com foco no uso de tecnologias digitais em experiências com atividades de produção de textos

Para dar continuidade ao processo de ensino na imposição de uma crise sanitária de saúde pública, os docentes, acostumados com suas rotinas presenciais, precisaram se adaptar para o exercício profissional remotamente, de modo a contemplar tecnologias digitais às suas rotinas de sala de aula, o que ocasionou o desenvolvimento de diferentes (re)contextualizações de práticas de letramento. Com relação à produção de textos, de maneira específica, a docente Elvira demonstra sentidos quanto à concepção de escrita colaborativa nas duas disciplinas – Metodologia da Pesquisa em Linguística e, principalmente, Semântica e Pragmática – que ministrou durante o RAE 2020.3, repercutindo também vivências anteriores. O trecho a seguir apresenta sua narrativa quanto a isso:

***Elvira:** Eu sempre fui uma curiosa de tecnologia, nunca fui assim de ficar à margem das novidades tecnológicas. Sempre fui curiosa e por iniciativa própria mesmo. Então, quando começou o lockdown mesmo eu comecei a me inteirar das lives que falavam sobre ferramentas digitais, metodologias ativas e eu via que a partir de e-mail, a partir de outras ferramentas, eu já trabalhava nessa perspectiva que depois se transformou em ferramentas específicas que começaram a me auxiliar. Por exemplo, ainda que o Word não seja considerado uma ferramenta digital inovadora, porque já está há tanto tempo conosco, mas eu fazia, por exemplo, correção de texto, de trabalho de alunos, a partir de comentários do Word, com aqueles boxes de comentários ao lado e também eu pedia que os próprios alunos trocassem entre si, por e-mail, os textos deles para que a gente fizesse uma reescrita colaborativa. Então, quando foi aparecendo as ferramentas digitais que agora estão mais na moda, vamos dizer assim, por exemplo, o próprio Google Docs, o Hype Docs, que permite essa mesma reescrita ou escrita colaborativa, eu já fazia isso com o Word, então, na verdade, eu já usava desse potencial que essas ferramentas têm, esses pacotes têm, só que com a pandemia e o surgimento de várias ferramentas digitais, até mais criativas do que o próprio Word, eu só fiz migrar o que eu já fazia antes, uma prática que eu já tinha antes, para essas outras ferramentas. Então, dentro do contexto que era o presencial, eu já usava o Word e outras ferramentas mais antigas, vamos dizer assim, nessa perspectiva de colaboração, de interação, de uma perspectiva mais aplicada. Os alunos primeiro pensando a respeito e depois a gente sistematizando, consolidando num momento posterior. (Trecho de entrevista realizada com Elvira, em 28/06/2021, grifo nosso).*

Uma vez que a experiência ocorre em transação entre o indivíduo e o que é o seu meio (DEWEY, 1979b), Elvira demonstra, a partir de sua narrativa, as relações entre as suas condições internas – aptidões e/ou interesses próprios – e as condições externas da situação que estava vivenciando – a situação emergencial de ensino remoto com crescimento do uso de tecnologias digitais. A partir disso, a docente parece perceber, em uma atitude reflexiva quanto às próprias ações, que já trabalhava, no contexto presencial, com o uso de tecnologias digitais e de metodologias ativas, que se aflorou no formato remoto (“eu comecei a me inteirar das lives que falavam sobre ferramentas digitais, metodologias ativas e eu via que a partir de e-mail, a

partir de outras ferramentas, eu já trabalhava nessa perspectiva que depois se transformou em ferramentas específicas que começaram a me auxiliar”).

Com relação especialmente à produção de textos, a docente revela sentidos quanto às suas experiências anteriores, em que o uso de determinadas tecnologias digitais já se fazia presente para correção – a partir do *Microsoft Word*, com “*com aqueles boxes de comentários ao lado*” – e proposta de reescrita colaborativa – por meio da troca de textos entre os alunos via *e-mail*. A ideia de escrita colaborativa me parece ter relação com o que Robison-Pant e Street (2012) reconheceram, a partir da Nova Ordem do Trabalho, em termos de implicações para práticas de letramento em contexto acadêmico. Para esses autores, a presença de fundamentos relativos à “colaboração”, à “devolução” e ao “trabalho em equipe” passaram a ser cada vez mais constantes nesse contexto para as práticas de escrita institucionalizadas.

Nessa direção, antes da imposição da situação emergencial de ensino remoto, Elvira já se utilizava de estratégias que, possivelmente, geraram implicações para as práticas de letramento dos envolvidos. As ações pedagógicas para uma escrita colaborativa, com auxílio da docente a partir da correção e da troca dos textos entre os colegas das turmas, pode indicar uma concepção de processo, uma vez que o texto não foi encarado somente como um produto acabado, sem chances de melhoria. Essas percepções parecem demonstrar uma abordagem voltada aos letramentos acadêmicos.

A ideia de escrita colaborativa, o uso de plataformas para a produção de textos e as vivências anteriormente realizadas também foram alvo de sentidos nas experiências da docente Gabriela. Nessa direção, em sua narrativa, Gabriela destaca as contribuições de experiências vivenciadas para a composição de sentidos sobre aquilo que aconteceu a ela durante o RAE 2020.3 e a disciplina que ministrou para seus discentes – TEL - Estudos de Currículo. No trecho a seguir, a docente rememora as suas vivências particulares para demonstrar sentidos nas suas experiências realizadas na situação emergencial de ensino remoto.

Gabriela: *Eu já tinha experiência de produzir textos remotamente com colegas e com orientandos, usando os recursos do Google mesmo, texto lá naquele Word do Google, aqueles comentários, já tive experiências de escrever com colegas sincronamente. Sabe um artigo e a gente separa as tarefas “a introdução é minha, a metodologia é sua”? E estar escrevendo ali, eu escrevendo a minha parte e o colega escrevendo a dele, e nos comentários ali no chat a gente discutir. Então, assim, eu já tinha essa experiência, não era de uma única experiência, era uma coisa recorrente na minha vida. Eu já não entendia porque é que os alunos quando tinham que produzir trabalho final da disciplina grande parte ainda não usava esse recurso, tinha que se reunir presencialmente para escrever junto. É bom, mas tem hora que não dá certo, os horários não batem, um dorme e o outro está acordado, um mora num sei aonde. Então, assim, eu já usava esses recursos. Eu também já usava o recurso de ir pensando um texto, às vezes eu estava dirigindo pensava uma coisa de um texto que eu estava escrevendo e eu gravava no celular, deixava o celular junto da marcha, com o gravador ligado e ia dirigindo e falando sozinha. [...] E depois quando eu pegava estava ali a ideia base de um parágrafo a ser desenvolvido. Então, eu*

chamava escrita colaborativa comigo mesma, que era para não perder a ideia. Outros momentos, outras disciplinas, eu já tinha orientado os alunos escreverem conjuntamente, usarem esses recursos, eu já tinha usado o recurso do Padlet numa turma anterior[...]. Eu olho para minha vida e eu vejo que eu fui uma professora de escrita ao longo da minha vida toda. (Trecho de entrevista realizada com Gabriela, em 07/06/2021, grifo nosso).

Nesse trecho de sua narrativa, Gabriela demonstra a relevância do princípio de continuidade para suas experiências durante o contexto do RAE 2020.3. As suas percepções quanto a produzir textos, certamente, são importantes para as atividades propostas a seus alunos na disciplina ministrada. Revelam sentidos para a realização desse tipo de atividade remotamente, que podem ter sido essenciais para as relações estabelecidas tanto com o uso das tecnologias digitais quanto com as concepções que subsidiaram as experiências. Além disso, a constatação da docente de que foi “*uma professora de escrita*” durante todo o seu exercício profissional, sem dúvidas, é responsável por suas compreensões sobre o que cerca o ato de produzir textos que, conforme Thessing, Garcia e Lima (2021), devem ser consideradas por evidenciarem concepções subjacentes ao ensino de produção textual.

Dessa maneira, alguns sentidos construídos a partir de sua narrativa mostram que Gabriela compreende benefícios no uso de tecnologias digitais para a atividade de produzir textos tanto quando em conjunto com colegas ou orientandos (“*estar escrevendo ali, eu escrevendo a minha parte e o colega escrevendo a dele, e nos comentários ali no chat a gente discutir*”), como quando individualmente (“*eu gravava no celular, deixava o celular junto da marcha, com o gravador ligado e ia dirigindo e falando sozinha*”). Além disso, a docente revela uma concepção de “*escrita colaborativa*”, demarcada nas produções realizadas individualmente, mas que é também recorrente em suas ações pedagógicas.

Se uma escrita colaborativa se impôs de maneira massiva nas atividades de produção de textos na situação emergencial de ensino remoto – com espaço em quase todas as disciplinas investigadas por esta pesquisa – para o curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG, faz-se relevante a compreensão discente com relação a isso em meio ao uso de tecnologias digitais. Nessa direção, Solange compartilha sentidos quanto a essa questão, que colabora para a compreensão sobre as suas experiências, como pode ser demonstrado a seguir.

Pesquisador: *Como você se viu como autora nesses textos? Você disse que foram produções colaborativas, em grupo. Como foi para você se ver como autora e como foi, para você, compartilhar essa autoria?*

Solange: *Eu acredito que as duas produções [atividade de retextualização da resenha em podcast em TEL - Estudos de Currículo e atividade de resenha de live em História da Língua Portuguesa], nessa escrita colaborativa, eu pude me enxergar como autora sim, porque às vezes quando a gente faz um texto em dupla, em grupo, é meio difícil você se ver como autor dele ali, mas eu acredito que por também já conhecer as outras pessoas que fazem grupo comigo, já conhecer a escrita, [...] eu consigo me ver*

nele, não é como se fosse assim cada parágrafo eu consigo saber que foi de alguém, eu consigo ver que aquilo foi fruto de realmente de um trabalho em grupo, acho que é basicamente isso. A questão do distanciamento social dificulta bastante, como eu já havia mencionado. Então eu acredito que isso do único contato que você tem com a pessoa ser também um meio digital eu acho que dificulta um pouco, mas, como também a gente sempre faz esse trabalho em, sempre é o mesmo grupo, digamos assim, não dificulta tanto, eu acredito que quando você não conhece muito bem a pessoa, não conhece a turma, eu acredito que se torna mais dificultoso, mas no meu caso não muito. (Trecho de entrevista realizada com Solange, em 07/06/2021, grifo nosso).

Com relação à produção em grupo nessas experiências, Solange demonstra uma percepção de que, em seu caso, o grupo era constituído de pessoas que já conhecia e já tinha realizado outros trabalhos, o que pode ter proporcionado maior facilidade para a produção dos textos. É importante destacar que, reconhecendo uma necessidade de uniformidade do texto, Solange percebe que nas suas experiências com esse tipo de atividade os resultados demonstraram frutos de processo verdadeiramente coletivo.

De todo modo, a discente relata que os contatos apenas por tecnologias digitais podem ter dificultado o trabalho. Apesar de, em outros momentos de sua narrativa, a discente reconhecer que a produção de textos, muitas vezes, já se dava a partir do computador mesmo no contexto presencial (“apesar de que a escrita também se dava em computador, digamos assim, mas eu acredito que é diferente. [...] Eu acredito que diferente no sentido de contato, digamos assim, contato com o professor, contato com a turma, acho que o contato com o professor principalmente.”), ela revela diferenças com a produção de textos nesta realidade.

Conforme a narrativa, por mais que o resultado das produções textuais tenha sido satisfatório, a falta de contato face a face, tanto com docentes quanto com os colegas de turma, parece ter dificultado as interações e relações interpessoais estabelecidas em contexto de ensino. Tal dado coaduna-se com pesquisa de Lima (2020), que analisa textos de discentes de uma disciplina de um curso de Letras sobre vantagens e desvantagens da situação emergencial de ensino remoto. Dentre as desvantagens citadas pelos alunos, conforme a autora, está justamente a ausência de interações face a face, indispensáveis em modalidade presencial.

Nesse sentido, dadas as diferenças impostas pela situação emergencial de ensino remoto, a narrativa da discente parece sinalizar que as principais (re)contextualizações de práticas de letramento estiveram relacionadas a esses contatos que passaram a ser mediados unicamente por tecnologias digitais, o que trouxe significados variados às relações construídas no contexto acadêmico situado. Consequentemente, tais (re)contextualizações também impactaram a produção dos textos, realizada principalmente em grupo, uma vez que o planejamento e a própria produção dos discentes que vivenciaram as disciplinas do RAE 2020.3 foram mediadas por essas formas de contato que se impuseram.

Além das relações de contato que o uso de tecnologias digitais impôs, a produção dos textos realizou-se a partir de plataformas acessíveis por meios tecnológicos, seja computador, seja celular, seja dispositivos similares. No caso da discente Elizangela, é possível observar uma maior familiaridade com o *Google Docs*, reconhecendo o seu uso mesmo antes da situação emergencial de ensino remoto. Em sua narrativa, a discente demonstra facilidades que tal plataforma dispõe para o seu manuseio, especialmente para a produção de textos, o que parece ter proporcionado uma maior utilização em detrimento à plataforma *Microsoft Word*.

Elizangela: *Ele [Google Docs] é o mais viável para mim, vamos dizer assim, porque eu consigo baixar no meu celular e consigo mexer a qualquer momento, além dele ter a opção de a gente conseguir deixar o documento disponível off-line, que a gente poder escrever nele ou ler ele enquanto a gente não tem internet. Também tem uma funçãozinha que a gente consegue compartilhar com os outros autores, então, a gente consegue escrever todo mundo ao mesmo tempo ali. Desde o início da universidade eu sempre trabalhei mais com o Docs, eu nunca trabalhei muito com o Word, porque eu nunca entendi como funcionava, então, eu sempre fui no Docs.* (Trecho de entrevista realizada com Elizangela, em 25/05/2021, grifo nosso).

Uma vez que, conforme Lévy (1999), na cibercultura, os atores humanos são responsáveis pelas relações com as tecnologias, considerando as pessoas, as entidades materiais e artificiais, as ideias e as representações reunidas nas atividades humanas, a escolha de determinada plataforma por essa discente é demarcada pelas características que estão em jogo nas respectivas experiências de produção de textos. Os sentidos construídos por Elizangela parecem indicar as facilidades de mobilidade que a plataforma *Google Docs* disponibiliza para seus usuários, enfatizando a possibilidade de uso via celular, tanto de maneira *on-line* quanto *off-line*, e a função de compartilhamento do texto. Esse reconhecimento de facilidades da plataforma parece ter relação com questões sociais que essa discente vivenciou diante de toda sua trajetória acadêmica, até mesmo em contexto presencial, como evidenciado no trecho a seguir:

Elizangela: *Quando eu entrei na universidade foi um mundo totalmente diferente. Eu tive que me virar de um jeito que eu não sabia, [...] e eu fazia sempre tudo pelo celular. Acho que no segundo ou terceiro período que eu encontrei o LAEG³⁷ que me ajudou bastante. Eu passava basicamente o dia todo na universidade. [...] esse tempo que eu tinha vago na universidade, passava dentro do LAEG. A UFCCG meio que foi minha segunda casa e eu tive que romper com minha segunda casa nessa quarentena, então foi meio difícil para mim.* (Trecho de entrevista realizada com Elizangela, em 25/05/2021, grifo nosso).

³⁷ O Laboratório de Apoio ao Estudante de Graduação (LAEG) é um espaço destinado a alunos do CH da UFCCG, do qual o curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa está vinculado, com computadores e acesso à internet.

Dadas as questões sociais que atravessam o contexto dessa discente e a falta de outros equipamentos tecnológicos – situação similarmente vivenciada por outros distintos discentes em contexto educacional pandêmico, conforme refletem Fluckiger (2020), Lima (2020), dentre outros –, Elizangela revela o uso constante do celular para a realização de atividades, certamente intensificado na situação emergencial de ensino remoto. De modo decisivo, a discente também reconhece os espaços da universidade, que não puderam ser acessados em virtude da necessidade de isolamento/distanciamento social, para o cumprimento de suas atividades.

Consoante ao princípio da interação, em que as condições externas e internas ao indivíduo manifestam-se na experiência (DEWEY, 1979b), Elizangela, a partir dos sentidos que construiu, destaca a plataforma *Google Docs*, aparentemente, por ser de melhor acessibilidade via celular. Para além disso, o rompimento com sua “*segunda casa*” durante a pandemia de COVID-19 pode ter gerado (re)contextualizações de práticas de letramento na sua relação com as experiências de produção de textos, uma vez que os espaços utilizados para a realização de muitas atividades presencialmente, como o Laboratório de Apoio ao Estudante de Graduação (LAEG), tiveram seus acessos interrompidos.

Na impossibilidade dos contatos presenciais e do acesso aos espaços institucionais, adaptações foram necessárias, deflagrando a redefinição, a ressignificação, a reinvenção e a desaprendizagem diante de certezas teóricas e metodológicas relativas à ação pedagógica (SANTOS; LIMA; SOUSA, 2020). Nessa perspectiva, a narrativa do docente Vinicius revela alguns sentidos construídos por ele durante o processo educacional imposto para as disciplinas que ministrou no RAE 2020.3 – Metodologia da Pesquisa e História da Língua Portuguesa. O trecho a seguir é exemplo disso.

Vinicius: Foi extremamente difícil trabalhar pelo Google Meet, até aprender mesmo a usar o Google Meet, as ferramentas, tudo mais. Muitas tecnologias eu já utilizava no presencial, por exemplo, em história do português eu tenho um acervo muito grande de documentários, de reportagens, de vídeos, e as vezes em que eu trabalhei com essa disciplina eu usei amplamente esse material audiovisual, um material de imagens de documentos históricos, de mapas. Então, eu já tinha meio que um acervo, mas assim de umas tecnologias mais tradicionais, digamos assim, que a gente poderia usar no datashow ou pela internet, então essa parte me ajudou um pouco na hora de trazer um vídeo para um debate em sala de aula, na hora de passar alguma atividade assíncrona a partir disso. Muitas vezes eu passava uma leitura e um vídeo para o aluno porque facilitava a compreensão dele. [...]. Agora outros recursos como o Google Meet realmente foi a primeira vez e eu aprendi usando, eu não parei para ver como era e aprendi usando as ferramentas. Não tinha usado o WhatsApp, eu tinha passado um tempo afastado, tinha passado dois anos e meio afastado para fazer o doutorado, antes de eu sair para o doutorado a gente tinha já o WhatsApp mas ele praticamente não era usado para fins pedagógicos. Essa prática nesse periodizinho que eu fiquei fora eu acho que já foi se consolidando mais e quando eu volto do doutorado eu só trabalhei uma semana presencialmente, na semana seguinte foi a pandemia e ficou tudo on-line, tudo remoto. Eu passei a contar também com o apoio do WhatsApp para fazer atendimento de aluno porque gasta menos dados, é mais fácil para muitos alunos trabalhar com o WhatsApp. Eu

tirava dúvidas mesmo, ficava com canal aberto, dizia para os alunos que podiam mandar mensagem para o WhatsApp, para o grupo, que a gente criava os grupos da turma, mandava materiais também, então o WhatsApp foi uma ferramenta muito importante. Comecei a usar o Moodle nas disciplinas, o Moodle da UFCG, mas até achei assim muito complicado de alimentar mesmo, e quando eu voltei do doutorado eu queria já usar o Moodle, eu estava com a ideia de usar o apoio do moodle já no presencial, então eu voltei com isso, tanto que quando teve a pandemia, eu já tinha feito o curso do moodle, antes mesmo de a gente parar, e comecei a alimentar. Agora, não as disciplinas do RAE, eu comecei a alimentar as disciplinas do semestre que iria iniciar presencialmente e é bem trabalhoso e quando começou mesmo o ensino remoto que a quantidade de trabalho foi multiplicada por dez, ficou mais trabalhoso ainda e também os alunos tinham dificuldade em acessar o moodle. E a gente decidiu resolver as coisas mesmo pelo Google Meet para as aulas síncronas, pelo WhatsApp e por e-mail, então, basicamente foram essas as plataformas que eu usei, tanto numa disciplina quanto na outra. Na de metodologia principalmente o WhatsApp e o Google Meet, porque as aulas praticamente eram individuais, eu com os alunos trabalhando, eram dez alunos, então, eu organizava o horário de cada um, tanto no horário da aula quanto fora também, porque às vezes os prazos apertavam e a gente teve que fazer isso, essa orientação individual pelo Google Meet. (Trecho de entrevista realizada com Vinicius, em 11/06/2021, grifo nosso).

Os sentidos construídos por esse docente sobre suas experiências parecem revelar certas dificuldades quanto a um ensino mediado por tecnologias digitais. Apesar de Vinicius reconhecer a já utilização de acervo de materiais registrados em mídias digitais (“documentários”, “reportagens”, “vídeos”, “material audiovisual”, “imagens de documentos históricos, de mapas”) em experiências anteriores – e de esses materiais terem sido importantes também nas ações pedagógicas realizadas em situação emergencial de ensino remoto (“Muitas vezes eu passava uma leitura e um vídeo para o aluno porque facilitava a compreensão dele”) –, esse docente parece ter passado por diferentes (re)contextualizações de práticas de letramento com relação às tecnologias digitais em suas experiências nessa situação emergencial.

A partir de sua narrativa, é possível perceber que o docente – que passou um tempo afastado para a sua formação em nível de doutorado – foi transformando as suas percepções quanto ao uso de determinadas tecnologias digitais a partir de sua própria prática pedagógica. Nesse sentido, o uso inicial do “Moodle” foi abandonado por ter sido considerado “complicado de alimentar mesmo”, tendo preferido o docente adotar as tecnologias digitais “Google Meet”, “e-mail” e “WhatsApp” para as interações com seus discentes.

Com relação especialmente ao uso do “Google Meet”, o docente constrói sentidos que indicam um aprender em movimento (RIBEIRO, 2020) em meio às suas experiências no formato remoto de ensino (“Agora outros recursos como o Google Meet realmente foi a primeira vez e eu aprendi usando, eu não parei para ver como era e aprendi usando as ferramentas”). Suas ações a partir dessa tecnologia digital, certamente, foram retroalimentadas continuamente a partir das percepções sobre o que funcionava ou não no processo de ensino. Relativo ao uso do “WhatsApp”, o docente demonstra sentidos com consideração ao que

constitui o seu meio nas experiências, principalmente pensando nas condições de seus discentes para acompanhamento das aulas na realidade que se impôs com a pandemia e as contradições sociais deflagradas (“*porque gasta menos dados, é mais fácil para muitos alunos trabalhar com o WhatsApp*”).

Quanto às atividades de produção de textos, Vinicius revela o uso de algumas tecnologias digitais, conforme demonstra o trecho a seguir:

***Vinicius:** O instrumento que eu usava era o Word mesmo, aquela marcaçãozinha de revisão que a gente coloca na lateral e sinais de revisão, instrumento para correção, digamos assim. Eu tinha uma monitora na disciplina³⁸ [...] e uma das atividades que eu passava para XXXXX³⁹ era pesquisar os aplicativos e os softwares para gravar o podcast, para gravar a videoaula⁴⁰. Ela foi descobrindo, passava para mim, a gente passava para turma como gravar esses materiais audiovisuais. A gente usou esses aplicativos para vídeo, para fala, essas coisas. (Trecho de entrevista realizada com Vinicius, em 11/06/2021, grifo nosso).*

Vinicius demonstra, a partir de sua narrativa, uso de tecnologias digitais voltado para a correção dos textos quando em modalidade escrita da língua, por meio do suporte do “*Word mesmo, aquela marcaçãozinha de revisão que a gente coloca na lateral e sinais de revisão, instrumento para correção*”. O docente também demonstra uso de tecnologias digitais voltado à produção quando em contexto multissemiótico. Neste caso, o docente contou com o auxílio da monitora da disciplina História da Língua Portuguesa para a indicação de aplicativos e *softwares* que possibilitassem a gravação dos textos multissemióticos demandados na referida disciplina. As atividades de produção desses textos, possivelmente potencializadas pelo contexto da situação emergencial de ensino remoto, devem ter gerado (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas pelos envolvidos, uma vez que, como demonstrou Fischer (2020), essa situação de ensino possibilitou relacionar textos de contextos sociais distintos para o trabalho com oralidades, leituras e escritas na esfera acadêmica.

O aspecto da correção/avaliação dos textos produzidos, aliás, foi responsável pela construção de diferentes sentidos nos discentes. Nas experiências de Elizangela, por exemplo, a correção *on-line* foi vista como um ponto positivo, certamente em virtude das (re)contextualizações de práticas de letramento ocorridas em virtude da situação emergencial de ensino remoto.

³⁸ O docente faz referência à disciplina História da Língua Portuguesa.

³⁹ Suprimi o nome da monitora para preservar a identidade de participantes da pesquisa.

⁴⁰ O docente faz referência ao vídeo de divulgação científica.

Elizangela: *Uma coisa bastante favorável da escrita remota, vem sendo o compartilhamento do texto on-line com o professor. Na forma presencial o professor limitava suas anotações naquela folha de papel e, às vezes, por falta de espaço ele acabava sendo conciso e a gente acabava sem entender o que ele quis dizer. Agora ele grifa de diferentes cores. Insere comentário sinalizando exatamente onde está a frase ou palavra a que ele se refere.* (Resposta registrada no questionário on-line por Elizangela, em 21/04/2021).

É válido destacar que, certamente, muitos professores já realizavam correção dos textos a partir de plataformas digitais mesmo quando em contexto presencial. Contudo, como o que interessa para esta pesquisa são as singularidades reveladas nos sentidos construídos pelos participantes em suas experiências com atividades de produção de textos, a narrativa de Elizangela chama a atenção para a forma como a correção de textos utilizando cores e comentários em trechos específicos foi uma ação positiva. Em suas experiências, isso parece ter facilitado a comunicação entre a discente e seus docentes com relação à percepção e ao consequente atendimento de melhorias no texto.

Faz-se interessante pensar que a correção de textos não deve propor-se somente ao apontamento ou à solução de problemas, mas, principalmente, ao diálogo com o produtor sobre a prática de produzir o texto (COSTA FILHO; BAZARIM, 2019). Dessa forma, a situação emergencial de ensino remoto parece ter deflagrado, a partir das experiências de Elizangela, (re)contextualizações de práticas de letramento que possibilitaram sentidos a essa discente quanto ao processo de correção de seus textos, de modo a destacar um maior detalhamento da leitura do professor.

Não obstante todos os aspectos já mencionados, muitas outras estratégias foram acionadas no interstício da situação emergencial de ensino remoto para a manutenção das atividades acadêmicas. O trecho da narrativa da docente Elvira, apresentado a seguir, revela muitas (re)contextualizações de práticas de letramento perante o uso de tecnologias digitais para as disciplinas que ministrou no curso de Letras: Língua Portuguesa durante o RAE 2020.3, a partir de percepções quanto à interação entre ela e seus discentes.

Elvira: *[...] num primeiro momento, eu acredito que tenha tido uma euforia com relação às ferramentas digitais. Se pensava que seria uma maravilha, porque estávamos com várias ferramentas gratuitas à disposição, mas o primeiro choque que eu tive foi, ao trabalhar, por exemplo, no Google Meet, a gente não ter interação dos alunos. Então, é um ponto negativo que eu já sinalizo desse ensino remoto, é você não ter, por exemplo, como obrigar os alunos a ligar uma câmera, a ligar o microfone, ou escrever no chat. Então, a gente, na verdade, fica conversando com a máquina, e algum aluno mais participativo, ou até mesmo que tenha condições domésticas de ligar uma câmera, porque às vezes o aluno não tem condições domésticas de ligar a câmera, ele liga, mas o primeiro ponto, o primeiro impacto para mim, que fiz licenciatura e que escolhi lidar com o humano, presencialmente, foi justamente ter que lidar com máquina. [...]. Depois, eu comecei a pensar nas ferramentas digitais como uma forma, então, de obrigar o aluno a participar desses encontros síncronos. Passado o susto, eu disse "ah, então agora eu vou usar essas ferramentas digitais para forçar a participação dos alunos nos momentos síncronos", já que me*

angustiava tanto a falta de interação deles. Então, eu passei a usar várias ferramentas, desde as mais simples, como o Google Jamboard, que é apenas um mural digital, até ferramentas mais robustas para elaboração, por exemplo, de mapas mentais virtuais. Então, os alunos colaborativamente construindo esses mapas mentais nos encontros síncronos, ao invés de eu chegar com o slide pronto, que eu tenha feito, por exemplo, no PowerPoint, eu deixava que os alunos co-construíssem os slides da aula como se fossem notas de aula, eu não vinha com o trabalho pronto, eu dizia "olha, nós vamos falar especificamente sobre essas questões, eu vou lançar algumas perguntas provocativas e vocês vão, a partir dessas ferramentas digitais, sistematizar, tomar notas de aula". A gente usava o Jamboard, usava o Google Slide, o Google Apresentações, usava o Mentimeter, o Mindmaster, o Padlet, a gente usava várias ferramentas, até o Canva também a gente usou, para poder os alunos construírem o material de aula colaborativamente. Então, eles participavam do encontro síncrono, num ficavam só assistindo, de forma passiva, e ao mesmo tempo eles elaboravam o material, que é uma outra estratégia de sistematização do conteúdo, do aprendizado, e ainda depois eu disponibilizava esses links desses materiais digitais elaborados pelos alunos, eu disponibilizava no próprio Google Classroom, porque os alunos que, porventura, tivessem faltado aos encontros síncronos, teriam essas notas de aula disponíveis no Google Classroom que foi elaborado pelos próprios alunos. [...] eu comecei a utilizar também, criei salas paralelas aqui no Google Meet [...]. Eu poderia no momento síncrono pedir aos alunos que gerassem links de nossas reuniões e eu definia, por exemplo, quinze minutos, "vocês vão entrar nesse link que vocês geraram, vocês vão fazer a discussão com base nessas instruções aqui que eu vou dar" e eu definia então a instrução e o tempo. Depois de quinze minutos, vinte minutos, conforme o combinado, eles retornavam para a sala principal, que era a que eu tinha gerado link, e nós fazíamos justamente a discussão, a socialização do que os grupos tinham discutido em grupos menores. Isso também foi bem pertinente, eu acho que trouxe uma adesão diferente, especificamente, essa estratégia foi muito pertinente para o engajamento, porque, no final das contas, eles queriam interagir entre eles, eles queriam um momento como se fosse o cafezinho da universidade, o papinho, o lanche, eles queriam aquele momento, então, eu sempre colocava cinco minutos ou dez minutos para além do que eu achava do que seria necessário para resolver a atividade, porque eu justamente primava por essa questão de socialização, de interação, do papinho, do cafezinho da universidade. Então, eu colocava um tempo a mais, mas dava a instrução muito clara e determinava os minutos, porque também cobra a questão de gestão de tempo, eles têm de aprender a gerir o tempo. [...] era nesse sentido de tanto promover a interação, porque eu sabia que era decisivo para o aprendizado deles, e também entram as outras questões que já estão registrados na literatura de que, por exemplo, algumas pesquisas revelam que os alunos aprendem melhor entre si, do que nessa relação professor aluno. Então, eu sabia que esse momento de eles compartilharem experiências e apresentarem o conceito do jeito que eles entenderam para o colega, para tentar fazer o colega entender seria muito eficiente do ponto de vista da aprendizagem e também pela questão das formas de aprendizagem que a gente sabe que tem alguns alunos que são mais intrapessoais, outros já não interpessoais, precisam dialogar com o outro, então, tem a questão das inteligências múltiplas também que eu sabia que só se conseguiria a partir de trabalhos em grupos, de atividades em grupos, por isso que eu acho que foi tão eficiente para esses momentos síncronos. (Trecho de entrevista realizada com Elvira, em 28/06/2021, grifo nosso).

Conforme discutido por Kenski (2015a, 2015b), a utilização de tecnologias digitais em contextos educacionais configura novas dinâmicas para o ensino e a aprendizagem. A narrativa de Elvira, nesse sentido, parece justamente demonstrar as suas percepções quanto a um ensino mediado completamente por tecnologias digitais e quanto às novas dinâmicas conferidas por ela em suas salas de aula, na relação de interação entre os participantes e entre os objetos e as informações focalizadas, assim como quanto aos tempos e espaços demandados nas propostas de atividades.

Posto isso, os sentidos construídos a partir das experiências narradas pela docente revelam distintas (re)contextualizações de práticas de letramento impostas para a realização das atividades propostas perante a situação emergencial de ensino. Ao passo que sua profissão busca “*lidar com o humano*”, a docente demonstra que as suas (re)contextualizações de práticas de letramento partiram em direção de não mais ter que ficar “*conversando com máquina*”, mas obter a participação dos discentes na aula. Para isso, ela revela adotar diferentes estratégias tanto para construção de relações interpessoais quanto para a co-construção da aprendizagem.

Para buscar a co-construção da aprendizagem durante os encontros síncronos nas disciplinas que ministrou no RAE 2020.3, especialmente em Semântica e Pragmática, Elvira planejou ações pedagógicas voltadas ao engajamento dos alunos na produção de materiais para as aulas. Nessa direção, a docente adotou diversas tecnologias digitais (“*Google Jamboard*”, “*Google Slides*”, “*Google Apresentações*”, “*Mentimeter*”, “*Mindmaster*”, “*Padlet*”, “*Canva*”) para que os discentes pudessem ter uma posição mais ativa durante as aulas e produzissem mapas mentais, notas de aula e outros instrumentos pedagógicos, isto é, textos de gêneros profissionais sobre os conteúdos que estavam sendo estudados. A partir das “*perguntas provocativas*” para orientar a realização das atividades propostas, a docente parece ter adotado tais estratégias, em que a produção de textos de gêneros profissionais esteve presente, para atingir um maior engajamento dos seus discentes para as aulas e ultrapassar as dificuldades encontradas com a interação.

Outra estratégia considerada por Elvira “ *muito pertinente*” para o engajamento dos discentes foi a criação de “*salas paralelas*” no “*Google Meet*” – tecnologia digital também adotada pela docente – para a realização de determinadas discussões, orientadas a partir de instruções definidas previamente, sobre os conteúdos em ministração. Diversos sentidos se destacam na narrativa dessa professora quanto às ações pedagógicas realizadas, especialmente em relação à gestão de tempo, uma vez que Elvira definia o tempo para a realização da atividade, e em relação à interação entre os alunos.

Quanto à interação entre os alunos, me chama a atenção a percepção da docente sobre o fato de que “ *eles queriam um momento como se fosse o cafezinho da universidade, o papinho, o lanche*” e, para isso, ela adicionava um tempo a mais do que considerava necessário para a realização da atividade justamente para que fosse possível a “*socialização*” entre os discentes. Essa percepção demonstra que as suas experiências estiveram diretamente marcadas pelo princípio da interação (DEWEY, 1979b), com consideração ao que demarcava o contexto vivenciado. Além disso, há uma compreensão teórica sobre tal processo, revelando uma atitude reflexiva sobre o que foi planejado para as experiências: “*e aí também entram as outras*

questões que já estão registrados na literatura de que, por exemplo, algumas pesquisas revelam que os alunos eles aprendem melhor entre si, do que nessa relação professor aluno”; “tem a questão das inteligências múltiplas também que eu sabia que só se conseguiria a partir de trabalhos em grupos, de atividades em grupos”.

Uma vez que as experiências solicitam uma imersão no mundo que chega – neste caso, um mundo envolto a uma pandemia que necessitou de isolamento/distanciamento social –, de modo a necessitar o envolvimento ao fazer e à ação (CONTRERAS DOMINGO, PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010), a docente parece demonstrar um empenho na busca de complementariedades (RAFAEL, 2017) das práticas digitais para as propostas de atividades durante o RAE 2020.3. Posso considerar ainda, apesar de não ter sido exteriorizado explicitamente na narrativa de Elvira, que a produção dos textos de gêneros profissionais demandados nessas experiências, em uma esfera acadêmica de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, deve ter auxiliado na formação desses discentes enquanto futuros professores, uma vez que esses gêneros certamente farão parte de suas vivências profissionais, além da ajuda para a aprendizagem dos conteúdos abordados.

Apresentados os sentidos construídos pelos docentes e pelos discentes em meio ao uso de tecnologias digitais especialmente para as experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica, torna-se relevante a percepção de que a manutenção do processo educacional na situação emergencial de ensino remoto foi repleta de ações para o entendimento do que ocorreu neste contexto. A partir disso, foi possível aferir distintas (re)contextualizações de práticas de letramento para entendimento das configurações que se impuseram pela necessidade de isolamento/distanciamento social, diretamente implicadas nas relações estabelecidas.

No caso das disciplinas da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG focalizadas, foi possível observar a presença de escrita colaborativa, o uso de plataformas digitais, estratégias pedagógicas diversas e relações com a correção de textos *on-line* como significativas para os participantes. Em virtude dos sentidos apresentados, percebi um engajamento condizente com a abordagem dos letramentos acadêmicos para a realização das atividades de produção de textos, na contemplação de ações que possibilitassem significados de acordo com o contexto institucional, mas também com o momento sócio-histórico vivenciado e com as demandas da formação acadêmica objetivada. Isso, de maneira geral, revela consideração a aspectos mais amplos, inerentes ao ensinar e ao aprender na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, a partir de uma pesquisa narrativa, descritiva e exploratória em LA, tive por objetivo geral investigar sentidos construídos por docentes e discentes de um curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG em suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica propostas em situação emergencial de ensino remoto. De maneira específica, tive como objetivos: (1) mapear essas atividades, (2) identificar abordagens de ensino subjacentes e (3) analisar (re)contextualizações de práticas de letramento em disciplinas do curso em questão ofertadas no contexto de pandemia de COVID-19.

Como defendem Clandinin e Connelly (2011) e Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2010), investigar experiências não pressupõe um método fixo, mas necessita do reconhecimento de caminhos que possibilitem aprender com as experiências. É, nos dizeres de Larrosa (2020 [2014]), interromper-se para pensar, olhar, escutar e sentir, cultivando a paciência, a atenção e a delicadeza. Por isso, tornou-se relevante reconhecer aquilo que singularizou cada experiência dos participantes, engajados ao compartilhar comigo suas narrativas, diante de um processo educativo permeado, em muitos momentos, de incertezas, reconfigurações e bastante dedicação, afastando a minha análise de lógicas pré-estabelecidas e redutoras ou de generalizações vazias.

Nessa direção, com base nas narrativas dos participantes, pude observar, nas experiências narradas, atividades de produção de textos que destacavam gêneros ora acadêmico-científicos – como artigo acadêmico e resenha –; ora profissionais – como sequência didática e notas de aula –; ora oriundos de outros contextos sociais – como o *podcast*. Tal cenário demonstra que, nas experiências ao longo da situação emergencial de ensino remoto, houve uma ampliação do escopo da esfera acadêmica do curso em questão para contemplar a produção, circulação e recepção de gêneros que podem ser demandados pela vivência enquanto (futuros) professores de língua portuguesa, não restringindo-se a gêneros de texto canonicamente focalizados para a vivência acadêmica – apesar destes também se fazerem presentes e serem necessários à formação pretendida.

Não obstante as (re)configurações sociais impostas pela realidade pandêmica, chamaram-me a atenção as atividades de produção de texto do gênero resenha, significativamente apresentadas entre os dados desta pesquisa. Esse gênero, durante o RAE 2020.3, foi produzido para (1) a sua retextualização em *podcast* e (2) com base em texto-fonte *live*, estabelecendo importantes (re)contextualizações de práticas de letramento. No primeiro caso, a partir dos sentidos construídos nas experiências da docente Gabriela e da discente

Solange, é possível reconhecer grande engajamento para as atividades de produção dos textos, considerando aspectos institucionais, ideológicos, epistemológicos e socioculturais, tal como proposto pela abordagem dos letramentos acadêmicos. Realça-se também o fato de o *podcast*, enquanto produto final da disciplina TEL - Estudos de Currículo, ter sido publicado, gerando importantes significados para os papéis sociais desempenhados e para o desejo de contribuir com a área de conhecimento.

Quanto ao segundo caso, observei que os sentidos construídos nas experiências revelam sensibilidade dos docentes Natália e Vinicius para compreensão de que a *live* poderia ser um texto-fonte mais acessível e menos árido para a produção textual da resenha demandada, respectivamente, nas disciplinas TEL - Análise Linguística e História da Língua Portuguesa. Tal percepção apresenta indicativos de uma abordagem dos letramentos acadêmicos, uma vez que demonstra certa tentativa de dar melhores condições aos alunos para o processo educativo, além de uma ideia de pertencimento, conforme demonstrado por Natália. Além disso, a partir dos sentidos construídos pelos discentes Carla e Heitor, percebi estranhamentos e similaridades na produção do gênero em questão, destacando-se uma abordagem voltada à socialização acadêmica, a partir da necessidade de conceber uma estrutura relativamente estável para o texto demandado.

É válido destacar também que, nas experiências de Natália, o ensino implícito para o gênero parece ter se feito presente, à semelhança do que, muitas vezes, acontece no presencial. Por mais que a escolha de resenhar uma *live* tenha a intenção de possibilitar melhores condições de produção aos alunos, como já discutido, não foi possível reconhecer em sua narrativa um processo de ensino para compreensão do gênero e até mesmo do fato de o texto-fonte para a produção ter sido uma *live*. Aparentemente, há uma ideia de que o foco da disciplina não é ensinar de maneira explícita o gênero de texto que foi demandado dos discentes, mas apenas os conteúdos programados para a disciplina. Nesse caso, destacam-se, especialmente, as abordagens de habilidades de estudo e de socialização acadêmica, em que são consideradas a aparente acumulação de conteúdos já advindos de outras disciplinas e uma estrutura relativamente estável para a produção dos textos.

Com isso, não quero dar a entender que alguns conhecimentos não possam ser acumulados e ressignificados, ou que as abordagens de habilidades de estudo e de socialização acadêmica não devam fazer parte do processo de escolarização. Essas abordagens são constitutivas e necessárias ao ensino, assim como já defendiam Lea e Street (1998), uma vez que conhecimentos da superfície da língua e da estrutura dos gêneros são essenciais para a produção de textos, e alguns deles perpassam toda a vivência acadêmica. Mas, é importante

considerar que a restrição a abordagens de habilidades de estudo e/ou de socialização acadêmica desconsidera aspectos socioculturais, identitários e ideológicos, constitutivos da abordagem dos letramentos acadêmicos, que também devem ser relacionados na produção de textos em uma esfera acadêmica de um curso de Letras: Língua Portuguesa, especialmente em um contexto tão específico e singular quanto o imposto pela pandemia de COVID-19 na educação. Nesse sentido, faz-se relevante a inter-relação entre as três abordagens de ensino em processo educacional.

Além disso, em meio ao uso de tecnologias digitais nas disciplinas focalizadas, os sentidos construídos pelos docentes diante das experiências na situação emergencial de ensino remoto evidenciaram uma percepção reflexiva para substituir atividades menos tradicionais, como ressaltado por Vinicius. Certamente, essa ação seguiu na direção de proporcionar experiências de vida aos discentes, assim destacado por Gabriela, e/ou de ensinar continuar a lidar com o humano – e não com a máquina –, propiciando a co-construção da aprendizagem e a socialização entre os envolvidos, como revela Elvira. Essas atitudes sensíveis ao contexto situado, considerando o institucional, mas também o sociocultural, podem demarcar uma abordagem de letramentos acadêmicos.

Dessa maneira, nas experiências vivenciadas com atividades de produção de textos a partir do uso de tecnologias digitais, foi possível observar a presença de escrita colaborativa, como revelam as narrativas das docentes Elvira e Gabriela e da discente Solange, o uso de variadas plataformas digitais, referidas pelos docentes Elvira, Gabriela e Vinicius e pela discente Elizangela, a criação de estratégias pedagógicas diversas, indicadas pela docente Elvira, e as relações com a correção *on-line* dos textos, como destacado pela discente Elizangela.

Deflagradas essas experiências docentes e discentes no curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG durante o RAE 2020.3 – enquanto primeiro momento de manutenção das atividades da instituição, de maneira não presencial, durante o período pandêmico de COVID-19 –, são possíveis de perceber, portanto, as distintas (re)contextualizações de práticas de letramento orientadas para o contexto situado em destaque. A partir das novas demandas que se impuseram em virtude da necessidade de isolamento/distanciamento social, ocorreu uma flexibilidade de práticas, oriundas de propostas já realizadas de maneira presencial, e outras surgidas com o formato *on-line* e a inter-relação de textos de variados contextos sociais, conforme já apontado por Fischer (2020).

No caso dos participantes desta pesquisa, as (re)contextualizações de práticas de letramento evidenciadas parecem organizar-se em dois grandes aspectos: os gêneros de texto

selecionados/produzidos e as dinâmicas de aula vivenciadas. No que se refere ao primeiro aspecto, são evidenciadas, nos sentidos construídos pelos docentes, a seleção de gêneros de texto (por exemplo, o *podcast*) e/ou a sua transformação (resenha de *live*/palestra) em virtude das relações impostas, intensificando-se, assim, os textos de distintos contextos sociais. Para os discentes, os sentidos construídos revelaram as concepções que precisaram ser desenvolvidas para a produção dos textos (a resenha de um livro precisou ser transformada em resenha de *live* e/ou ser entendida como roteiro para o *podcast*).

Quanto ao segundo aspecto, destacam-se, na realização de atividades síncronas e assíncronas, a sensibilidade e o engajamento de docentes para o desenvolvimento de atividades *menos* tradicionais de produção de textos (como a retextualização da resenha em *podcast*), o uso de estratégias para a socialização em sala de aula (a criação de salas paralelas no *Google Meet* é um exemplo disso) e a utilização de instrumentos didáticos (como as *lives*) oriundos das transformações sociais ocasionadas na situação emergencial de ensino remoto. Podem ser ressaltados também o entendimento e o comprometimento dos discentes no emprego de plataformas virtuais (como o *Google Docs*), na alternância da interação face a face pelo *on-line* e na vivência de diversas produções textuais em grupo, influenciando em distintas questões identitárias e intensificando o uso de diversas modalidades da língua.

Mantendo-se profícua a atividade investigativa, é importante considerar os limites deste trabalho e suas possibilidades de ampliação. No caso dos limites, registro, mais uma vez, o contexto situado em que essa pesquisa foi realizada e a singularidade com que os sentidos dos quatro (04) docentes e quatro (04) discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG foi construída, importando-me aquilo que os marcou de alguma maneira durante as experiências no RAE 2020.3, período suplementar na instituição. Esses dois pontos, consequentemente, afastam de vista generalizações até mesmo com relação ao curso e à instituição em destaque, assim como comparações com outros contextos, que poderiam possibilitar resultados bem distintos dos ressaltados nesta dissertação.

Enquanto possibilidade de ampliações, destaca-se pensar – mesmo compreendendo que nem todos os aspectos envolvidos no processo de ensino remotamente realizado durante a pandemia são novos ou surgidos desse contexto, havendo a permanência de muito do que já ocorria presencialmente, como já foi realçado por Fischer (2020) e por Miranda (2020) – que alguns dos aspectos que são apresentados como novos e advindos dessa situação emergencial podem ser acomodados à modalidade presencial de ensino, que começa a ser retomada. Essa acomodação (RAFAEL, 2017) pode ser vista em nível dos efeitos retroativos (SCARAMUCCI,

2004) que essa situação poderá gerar na educação, especialmente no Ensino Superior, possibilitando caminhos investigativos, a meu ver, necessários.

Além disso, acredito ser possível e importante pesquisas que se direcionem a construir um estatuto para as (re)contextualizações de práticas de letramento, considerando: os seus papéis na inserção de novos discentes na academia com a inter-relação entre conhecimentos advindos da Educação Básica e o que é demandado a partir do Ensino Superior; as dinâmicas entre o que é realizado entre um contexto disciplinar e a sua ressignificação para outros; as relações com estratégias pedagógicas voltadas para o uso de tecnologias digitais variadas; a incorporação de gêneros de texto oriundos de outras esferas de atividades sociais, mas com positiva produtividade na esfera acadêmica para ampliação de objetivos formativos, dentre outros. Esse estatuto poderia esclarecer, de maneira mais ampliada, em que aspectos residem as (re)contextualizações de práticas de letramento, realçando-se como interessante conceito para os estudos no âmbito dos letramentos.

Por fim, destaco que o registro de tais experiências nesta dissertação marca-se como uma possibilidade de manutenção da memória do que ocorreu neste momento sócio-histórico no campo da educação, especialmente no contexto e para os participantes já mencionados. Em uma tentativa de manter os holofotes da clareza pandêmica para a esfera acadêmica, espero ter possibilitado uma melhor compreensão sobre o que e como ocorreram algumas das experiências ocasionadas pela situação emergencial de ensino remoto na UFCG, conforme as narrativas expressas por docentes e por discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa sobre atividades de produção de textos desenvolvidas em disciplinas do RAE 2020.3.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede: Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Apresentação: Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 8-31. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofro-bra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1992]. p. 277-326.
- BARROS, E. B. R. de. Percepções de graduandos das Ciências Humanas sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 24, p. 09-30, jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/17015/12458>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BARROS-GOMES, J. da S.; LIMA, L. B. de A. Análise de uma prática de letramento acadêmico no contexto do ensino remoto: dialogia e reinvenções a partir do WhatsApp. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 24, p. 31-49, jul.-dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/17016/12459>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BONATTO, E. C. S.; BONATTO, J. de A. Ensino remoto para elaboração de Trabalho Final de Curso: experiência de atividade de extensão. *AEC&D - Arte, Educação, Comunicação & Design*, v. 2, n. 2, p.48-54, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/dcae/article/view/9935/7244>. Acesso em: 12 jan. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei Nº 10.419, de 9 de abril de 2002. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, a partir do desmembramento da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 4, 10 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110419.htm. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 913, de 22 de abril de 2022. Declara o encerramento da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-nCoV) e revoga a Portaria GM/MS nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 75-E, seção 1 - extra

E, p. 1, 22 abr. 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-gm/ms-n-913-de-22-de-abril-de-2022-394545491>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 188, de 03 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo Novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União*, ed. 24-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 04 fev. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 16 jun. 2020c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Medida Provisória Nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do Ensino Superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial da União*, ed. 63-A, seção 1, Brasília, DF, p. 1, 01 abr. 2020d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Súmula do Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*, ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 04 mai. 2020e. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-do-parecer-cne/cp-n-5/2020-254924735>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASIL. Atos do Poder Legislativo. Lei Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*, ed. 159, seção 1, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020f. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 08 set. 2021.

BRASILEIRO, A. M. M.; OLIVEIRA, A. R. de; PIMENTA, V. R.; RAPOSO, K. C. de S. Portraits of classroom interaction in emergency remote teaching: actions, reflections and teaching experiences. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas*

discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 381-410. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.

CARLINO, P. *Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica*. Tradução de Suzana Schwartz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAVALHEIRO, D. A. G. A polifonia textual e a busca pela escrita autoral: Análise de fichamentos acadêmicos produzidos por graduandos. *Revista Iniciação & Formação Docente*, v. 8, n. 1, p. 128-150, 2021. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistagepadle/article/view/5608>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CERQUEIRA, B. R. S de. O mural virtual como recurso para aprendizagem colaborativa em tempos de aulas remotas no ensino superior. *Revista Thema, [S. l.]*, v. 20, p. 89-101, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1870/1791>. Acesso em: 20 maio. 2022.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbncvcmllbnRhY2FvZ2VzdGFvcHVibGljYXxneDo1Yjk4MGE2N2ZjMGE3ZTg1>. Acesso em: 13 out. 2021.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, E. M. *Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa*. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, I. M. W. da S. O uso de fórum e a constituição de novos espaços de aprendizagem e interação em tempos de pandemia. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc*, Teresina, ano 03, n. 03, v. 03, p. 1-21, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11796/7079>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 2010. p. 21-86.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 08 set. 2021.

COSTA FILHO, R. B. *A escrita nos PPCs de Licenciaturas em Letras de IES da Paraíba: influências e construção de letramentos*. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura

em Letras: Língua Portuguesa) – Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

COSTA FILHO, R. B.; BAZARIM, M. As relações entre o enunciado, a produção e a correção de textos. *Entrepalavras*, v. 9, n. 3, p. 324-341, nov. 2019. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1533>. Acesso em: 19 abr. 2022.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2.ed. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3.ed. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2014.

DEWEY, J. A arte como experiência. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. In: *Os pensadores*. Vol. XL. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

DEWEY, J. *Democracia e experiência: introdução à filosofia da educação*. 4. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979a.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

FIAD, R. S.; COSTA VAL, M. das G. Produção de textos. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/producao-de-textos#:~:text=O%20conceito%20de%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de,algum%20modo%2C%20em%20determinada%20situa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 mai. 2022.

FISCHER, A. Letramentos acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 94-104.

Disponível em:

https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0.

Acesso em: 08 set. 2021.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. de L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 6, n. 1, p. 79-93, jan./abr. 2011. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2349>. Acesso em: 03 set.

2021.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; FERMINO, R. Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas em tempos de distanciamento social. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 177-209. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodestudoslusofra-bra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.

FLUCKIGER, C. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 32-57. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBO. *Podcasts e a crescente presença entre os brasileiros*, 17 jul. 2021. Disponível em: <https://gente.globo.com/pesquisa-infografico-podcasts-e-a-crescente-presenca-entre-os-brasileiros/>. Acesso em: 03 set. 2021.

GOMES JÚNIOR, R. C. (org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/pesquisa-narrativa>. Acesso em: 08 set. 2021.

GONSALVES, E. P. Capítulo VI – Escolhendo o percurso metodológico. In: GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. p. 61-74.

GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, [S. l.], n. 15, p. 227-246, 2001. Disponível em: <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155/8956>. Acesso em: 24 set. 2021.

GOURLAY, L; HAMILTON, M.; LEA, M. R. Textual practices in the new media digital landscape: messing with digital literacies. *Research in Learning Technology*, v. 21, p. 1-13, 2013. Disponível em: https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1442/pdf_1. Acesso em: 21 nov. 2020.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n. 1, p. 49-76, apr. 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4167291>. Acesso em: 06 de jul. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 jan. 2021.

IVANIC, R. Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/71299.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

JUNQUEIRA, E. S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. M. (org.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso

eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39. Disponível em:

https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0.

Acesso em: 08 set. 2021.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015a. Disponível em:

<https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/2027>. Acesso em: 20 ago. 2021

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância* [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2015b. Disponível em:

<https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/2264>. Acesso em: 20 ago. 2021.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A. D.; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópico*, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04/60747423>. Acesso em: 17 dez. 2020.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020 [2014].

LEA, M. R.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, jun. 1998. Disponível em: <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/79407/95916>. Acesso em: 21 nov. 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LILLIS, T. M. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.

LIMA, F. B. de. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 34, p. 60-78, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/palimpsesto/article/view/54136/36200>. Acesso em: 02 ago. 2021.

LIMA, V. M. R.; GESSINGER, R. M. Narrativas e pesquisa educacional: alguns questionamentos. In: LIMA, V. M. R.; HARRES, J. B. S.; PAULA, M. C. (org.) *Caminhos da pesquisa qualitativa no campo da educação em ciências* [recursos eletrônicos]: pressupostos, abordagens e possibilidades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 111-126. Disponível em:

<https://docplayer.com.br/113473523-Educacao-em-ciencias-no-campo-da-caminhos-da-pesquisa-qualitativa-pessupostos-abordagens-e-possibilidades.html>. Acesso em: 25 jul. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LISKA, G. J. R. Letramento Acadêmico no Ensino Superior: da metodologia do risco ao apoio pedagógico. *Revista Trem de Letras*, Alfenas, MG, v. 8, n. 3, 1-22, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/1381/1030>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MEDEIROS, C. M. de; COSTA JÚNIOR, J. B. da. Gerenciamento dialógico em fórum acadêmico de escrita colaborativa. *Revista Philologus*, ano 27, n. 81, Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./sez.2021. Disponível em: <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/967/1035>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MELLO, D. Pesquisa narrativa e formação de professores. In: GOMES JÚNIOR, R. C. (org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/pesquisa-narrativa>. Acesso em: 08 set. 2021.

MICCOLI, L. A *Experiência* na Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 207-248, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n1/11.pdf>. Acesso em: 09 de mar. 2021.

MIRANDA, F. D. S. S. “Nós que lutemos”: ressignificando a formação de professores na pandemia. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 327-354. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.

MOREIRA, H. CALEFFE, L. G. *Metodologia para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 15-37.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, 2019, p. 711-723. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 17 dez. 2020.

NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L.; MELO, A. S. de; CASTIONI, R. *Nota Técnica Nº 88: Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia*. [S. l.]: Ipea, ago. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

OLIVEIRA, L. D. G. C. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: Congresso Nacional de Educação, 13.; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4.; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 6. Curitiba, 2017. *Anais eletrônicos [...]*. Curitiba: PUCPR, 2017, p. 12146-12159. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf. Acesso em: 17 dez. 2020.

OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/01.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, R. C. M. Abordagem didática e formativa na escrita acadêmica. In: PEREIRA, R. C. M. (org.). *Escrita na universidade: panoramas e desafios na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019. p. 237-257. Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/223/72/860-1>. Acesso em: 24 set. 2021.

PORTAL UFCG. *Conheça a UFCG*. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://portal.ufcg.edu.br/conheca-a-ufcg.html>. Acesso em: 23 set. 2021.

RAFAEL, E. L. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1823-1838, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1823/33776>. Acesso em: 25 jul. 2021.

- RIBEIRO, A. E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos digitais. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 327-354. Disponível em: <https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusofra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.
- ROBINSON-PANT, A.; STREET, B. Students' and tutors' understanding of "new" academic literacy practices. In: CASTELLÓ, M.; DONAHUE, C. (ed.). *University writing: selves and texts in academic societies*. UK: Brill Academic Publishers, 2012. p. 71-92.
- RODRIGUES JÚNIOR, H.; ALVES JUNIOR, H. da G. A oralidade como conteúdo digital na graduação: uma experiência com o podcast em tempos de ensino remoto. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 850-869, jul. 2021. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3021>. Acesso em: 20 maio. 2022.
- ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.
- SANTOS, B. S. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf. Acesso em 14 out. 2021.
- SANTOS, C. E. de P.; NÉLO, M. J.; SALES, J. C. Laboratório de leitura e escrita: (multi)letramentos no curso de Química. *Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli*, v. 10, n. 8, p. 34-54, out./dez. 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3803/pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.
- SANTOS, E. dos; LIMA, I. de S.; SOUSA, N. J. de. "Da noite para o dia" o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1632-1648, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9178/7325>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. Produção de textos orais e escritos. In: SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 97-129.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, IEL–Unicamp, Campinas, n. 43, p. 203-226. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/abstract/?lang=en>. Acesso em: 09 set. 2021.
- SIGNORINI, I. Por que falar de letramento em tempos de pandemia? In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 58-86. Disponível em:

<https://issuu.com/cespuc-centrodeestudoslusos-afro-bra/docs/praticas-discursivas-v4>. Acesso em: 08 set. 2021.

SILVA, E. M. da. *Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-AU8K68/1/tese_de_doutorado_elizabeth_silva_fae_ufmg_2017.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, E. M. da. Abordagem didática do artigo acadêmico em um curso de Letras: diálogo entre a sociorretórica e os letramentos acadêmicos. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 24, p. 104-124, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/17020/12463>. Acesso em: 12 jan. 2022.

STREET, B. V. Literacy Events and Literacy Practies. *Special Issue of Journal of Research in Reading*, 18 (2), ed. Oakhill, Beard e Vicencent, 1995. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/journal/14679817>. Acesso em: 31 mar. 2021.

STREET, B. V. *Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento*. Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/66511058/abordagens-alternativas-ao-letramento-e-desenvolvimento>. Acesso em: 18 mar. 2020.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e linguística portuguesa*. n. 8, p. 465-488, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>. Acesso em: 21 nov. 2020.

STREET, B. V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541/18448>. Acesso em: 03 ago. 2021.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010b. p. 33-53.

STREET, B. V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2020.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. V. Academic Writing: Theory and Practice. *Journal of Educational Issues*, v. 1, n. 2, p. 110-116, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131601.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (org.). *Incursoes na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33. Disponível em: http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_incursoes_da_escrita_2017_0.pdf. Acesso em: 08 set. 2021.

STREET, B.; CASTANHEIRA, M. L. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, I. C. A. da S.; COSTA VAL, M. da G.; BREGUNCI, M. das G. de C. (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: FaE UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 11 mai. 2021.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299/6893>. Acesso em: 17 dez. 2020.

THESSING, A. F.; GARCIA, D. C. da S.; LIMA, P. R. de S. A produção textual escrita em tempos de pandemia: é sobre o uso das tecnologias ou sobre possibilidades de promoção de uma formação humana integral? *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 9, n. 2, p. 12-23, 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2105/1511>. Acesso em: 20 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Centro de Humanidades. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Letras: Língua Portuguesa*. Campina Grande: UAL, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Câmara Superior de Ensino. Resolução N° 06/2022. Regulamenta, em caráter excepcional, as atividades de ensino do período letivo 2021.2e, e dá outras providências. Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes>. Acesso em: 14 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Conselho Universitário. Câmara Superior de Ensino. *Resolução N° 06/2020*. Regulamenta o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), que trata da oferta de atividades de ensino e aprendizagem remotas durante a execução do período suplementar 2020.3, para a Universidade Federal de Campina Grande, no cenário de excepcionalidade sanitária provocada pela COVID-19. Campina Grande, 2020a. Disponível em: <http://sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes>. Acesso em: 08 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Reitoria. Portaria Nº 28, de 18 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas de prevenção e adequação do funcionamento da Universidade Federal de Campina Grande às determinações oficiais referentes à emergência de saúde pública decorrente do coronavírus (COVID-19). *Boletim de Serviço*, ed. 11, Campina Grande, 2020b. Disponível em:

https://portal.ufcg.edu.br/phocadownload/userupload/Boletim_de_servico/2020-11%20boletim%20de%20servio%20-%202020-11.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. Pró-Reitoria de Ensino. *Calendário acadêmico período 2020.3*. Campina Grande, 2020c. Disponível em:

<https://pre.ufcg.edu.br/pre/calendarios-academicos>. Acesso: 08 set. 2021.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Introdução: Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). *Significados e ressignificados do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-62.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. MATENCIO, M. L. (org.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO Director-General's statement on IHR Emergency Committee on Novel Coronavirus (2019-nCoV)*. [S. l.], 30 jan. 2020a. Disponível em: [https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ih-er-emergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ih-er-emergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)). Acesso em: 06 nov. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. [S. l.], 11 mar. 2020b. Disponível em:

<https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 06 nov. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Perguntas que constituíram o questionário aplicado com docentes, via *Google Forms*

1 Em disciplina que você ministrou no RAE 2020.3, houve a realização de atividades de produção de textos escritos?

() Sim.

() Não.

(Caso a resposta à pergunta anterior seja NÃO, agradecemos sua participação nesta pesquisa e pedimos para você clicar em ENVIAR. Caso a resposta seja SIM, pedimos que continue respondendo ao questionário).

2 Com que frequência houve atividades de produção de textos escritos?

() Apenas 1 vez na disciplina.

() De 2 a 3 vezes na disciplina.

() 4 ou mais vezes na disciplina.

3 Quais gêneros de texto foram requisitados pelas atividades de produção de textos escritos?

4 Como ocorreu a mediação das atividades de produção de textos escritos a partir das tecnologias digitais?

5 Como você avalia as experiências de ensino de produção de textos escritos da esfera acadêmica no contexto do ensino remoto?

**APÊNDICE B – Perguntas que constituíram o questionário aplicado com discentes, via
*Google Forms***

1 O curso de Letras: Língua Portuguesa é sua primeira graduação?

- Sim.
- Não. Tenho outra graduação concluída.
- Não. Anteriormente, iniciei outra graduação, mas não a concluí.

2 O curso de Letras: Língua Portuguesa foi sua primeira opção de graduação? Você pretende concluí-lo?

- Sim, foi minha primeira opção. Estou satisfeito(a) com o curso e pretendo concluí-lo.
- Sim, foi minha primeira opção. Não estou satisfeito(a) e pretendo mudar de curso.
- Não foi minha primeira opção. Pretendo concluí-lo.
- Não foi minha primeira opção. Estou satisfeito(a) com o curso e pretendo concluí-lo.

3 Você participa, ou já participou, de algum programa institucional (ex.: PIBID, PIBIC, Residência Pedagógica, Monitoria, Pet, etc.) no curso? Se sim, cite o(s) programa(s).

4 Dentre as situações abaixo, qual melhor se adequa a sua realidade?

- Dedico-me exclusivamente ao curso de graduação.
- Além da graduação, trabalho na mesma área de atuação do curso.
- Além da graduação, trabalho em área de atuação diferente daquela do curso.

5 Qual era a sua relação com tecnologias digitais antes da necessidade de implantação emergencial da modalidade remota de ensino? Você pode marcar mais de uma opção.

- Tinha nenhuma familiaridade com a utilização de tecnologias digitais.
- Tinha pouca familiaridade com a utilização de tecnologias digitais.
- Tinha familiaridade com a utilização de tecnologias digitais.
- Tinha muita familiaridade com a utilização de tecnologias digitais.
- Utilizava tecnologias digitais para atividades de lazer.
- Utilizava tecnologias digitais para atividades acadêmicas.
- Utilizava tecnologias digitais para atividades de trabalho.
- Outros:

6 Em qual período letivo do curso você se encontrava durante o RAE 2020.3?

- 1º período
- 2º período
- 3º período
- 4º período
- 5º período
- 6º período
- 7º período
- 8º período
- 9º período
- 10º período
- Outros:

7 Dentre as disciplinas listadas abaixo, qual(is) você cursou no RAE 2020.3?

- Introdução à Linguística.
- Semântica e Pragmática.
- Metodologia da Pesquisa em Literatura.
- Metodologia da Pesquisa em Linguística.
- História da Língua Portuguesa
- TEL - Estudos de Currículo
- TEL - Análise do discurso

8 Na(s) disciplina(s) que você cursou durante o RAE 2020.3, houve a realização de atividades de produção de textos escritos?

- Sim.
- Não.

(Caso a resposta à pergunta anterior seja NÃO, agradecemos sua participação nesta pesquisa e pedimos que você clique em enviar. Caso a resposta seja SIM, pedimos que continue respondendo ao questionário).

9 Qual(is) gênero(s) de texto foram requisitados pelas atividades de produção de textos escritos?

10 Como ocorreu a experiência de produzir textos escritos nessa(s) disciplina(s) na modalidade remota, isto é, a realização dessa produção a partir de tecnologias digitais?

11 Você se sentiu motivado a produzir os textos escritos demandados pelas atividades? Por quê?

12 As experiências de produzir textos escritos da esfera acadêmica no contexto do ensino remoto foram diferentes das realizadas em ensino presencial? Por quê?

13 Escreva neste espaço qualquer comentário que julgue necessário com relação à produção de textos escritos em contexto de ensino remoto. Caso você não tenha nada a acrescentar, considerando o que já escreveu nas respostas anteriores, desconsidere esta questão.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

***ESTUDO: PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DA ESFERA ACADÊMICA:
NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA
MODALIDADE REMOTA***

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu, _____, portador(a) da cédula de identidade RG _____ e inscrito(a) no CPF _____, nascido(a) em ____/____/____, abaixo-assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “***PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DA ESFERA ACADÊMICA: NARRATIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE REMOTA***”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- a) A presente pesquisa tem como objetivo geral investigar experiências de ensino e de aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica narradas por docentes e por discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG na modalidade remota. E como objetivos específicos: 1) identificar mediações formativas em experiências de ensino de produção de textos escritos da esfera acadêmica, na modalidade remota, narradas por docentes; 2) mapear ações de linguagem em experiências de aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica, na modalidade remota, narradas por discentes; 3) analisar, em meio às mediações formativas e às ações de linguagem narradas respectivamente por docentes e por discentes, o engajamento dos participantes em tela em práticas de letramento (re)contextualizadas na modalidade remota.
- b) Os(As) participantes da pesquisa serão docentes e discentes da Licenciatura de Letras: Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) do Centro de Humanidades (CH) da UFCG que ministraram e cursaram, respectivamente, disciplinas no RAE 2020.3.
- c) A geração de dados será realizada por meio de questionários (via *Google Forms*), entrevistas semiestruturadas (via *Google Meet*, devidamente gravadas) e coleta de documentos (tais como Planos Acadêmicos de Ensino Remoto, instrumentos didáticos aplicados e textos escritos produzidos em disciplinas do RAE 2020.3).
- d) A pesquisa pode apresentar alguns riscos aos(às) participantes, que incluem: constrangimento provocado pela perda de privacidade, desconforto ocasionado pela evocação de alguma lembrança com carga emocional e tomada de tempo dos(as) participantes causada pela necessidade de responder a questionários e a entrevistas.
- e) O pesquisador adotará medidas cautelosas para minimizar os possíveis riscos, tais como: estar atento a sinais verbais e não verbais de constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta a perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos(as) participantes.
- f) A realização da pesquisa trará benefícios para o conhecimento científico, uma vez que a produção de textos escritos na formação acadêmica é uma atividade constante e, neste momento pandêmico, é necessário averiguar as diferentes maneiras como docentes e discentes dão sentido ao ambiente em que ensinam, aprendem e criam significados, especialmente possibilitados pelo uso de tecnologias digitais.
- g) Os(As) participantes da pesquisa poderão desistir ou interromper a colaboração no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhum tipo de penalização e/ou prejuízo.

- h) Os dados gerados e coletados seguirão mantidos em sigilo e a privacidade dos(as) participantes será respeitada.
- i) Os resultados obtidos poderão ser publicados, assegurando-se a não utilização de dados que possibilitem a identificação dos(as) participantes da pesquisa.
- j) A pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa financeira aos(às) participantes.
- k) Caso desejem, os(as) participantes serão informados quanto aos resultados obtidos pela pesquisa.
- l) Os(As) participantes da pesquisa receberão uma via do TCLE.
- m) Quaisquer dúvidas sobre a realização dessa pesquisa poderão ser sanadas a partir do e-mail roberto.barbosa@estudante.ufcg.edu.br.

Estou ciente também de que, caso me sinta prejudicado(a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFCG, localizado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC), situado à rua Dr. Carlos Chagas, s/n, São José, CEP 58401-490, Campina Grande-PB, tel 2101-5545, e-mail cep@huac.ufcg.edu.br.

Campina Grande-PB, ____ de _____ de 2021.

Participante

Roberto Barbosa Costa Filho Pesquisador E-mail: roberto.barbosa@estudante.ufcg.edu.br Tel: (83) XXXXX-XXXX	Profª. Drª. Elizabeth Maria da Silva Orientadora E-mail: elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br
Endereço institucional: Rua Aprígio Veloso, 882 (Bloco BA, 2º andar), CEP: 58.429-900, Bairro Universitário, Campina Grande-PB.	

APÊNDICE D – Esquema básico para entrevista com docentes

- 1 Como foi ministrar aulas a partir de tecnologias digitais?
- 2 Você já costumava utilizar tecnologias digitais para atividades acadêmicas? Como era sua relação com essas tecnologias digitais?
- 3 Como foi seu processo de adaptação para o ensino remoto?
- 4 Houve a participação esperada dos alunos? Por quê?
- 5 Com relação a atividades de produção de textos escritos, como foi planejá-las para o contexto de ensino remoto?
- 6 Quais gêneros de texto você privilegiou nessas atividades? Por que esses gêneros?
- 7 Como você realizou a mediação para essas atividades de produção de textos escritos?
- 8 Com qual(is) objetivo(s) você planejou essas atividades?
- 9 Foi utilizado algum tipo de instrumento didático (enunciado, comando, material de apoio, etc.) para a produção desses textos? Se sim, qual(is) instrumento(s) foi(ram) utilizado(s)?
- 10 Houve feedback dos textos produzidos, reescrita? Fale um pouco mais sobre o processo de realização dessas atividades.
- 11 Os alunos se engajaram nessas atividades? Fale um pouco como foi o nível desse engajamento.
- 12 Você avalia que esse(s) objetivo(s) foi(ram) atingido(s)? Por quê?
- 13 Mesmo quando for possível o retorno ao contexto presencial, você pretende manter algum tipo de mediação realizada no contexto remoto para atividades de produção de textos escritos? Qual(is), por exemplo? Por quê?

APÊNDICE E – Esquema básico para entrevista com discentes

- 1 Como foi assistir às aulas da(s) disciplina(s) a partir de tecnologias digitais?
- 2 Você tinha acesso às tecnologias digitais necessárias para o acompanhamento das aulas?
- 3 Como foi se adaptar do contexto presencial para o contexto remoto de ensino?
- 4 Com relação a atividades de produção de textos escritos, como foi realizá-las no contexto de ensino remoto?
- 5 Quais gêneros de texto foram produzidos? Como você os compreende?
- 6 Quais foram os objetivos para a produção desses textos escritos?
- 7 Sobre quais conteúdos temáticos você produziu esses textos escritos?
- 8 Em qual(is) espaço(s) físico(s), suporte(s), você produziu os textos escritos?
- 9 Como foi o tempo dedicado à produção desses textos escritos?
- 10 Como você se viu enquanto autor(a) desses textos?
- 11 Esses textos foram publicados em algum lugar? Quem os leu?
- 12 Como você vê o papel de quem leu?
- 13 Você se sentiu motivado para realizar essas atividades? Por quê?
- 14 Como foi a mediação do docente para produção desses textos escritos?
- 15 Como você avalia a experiência de produção de textos escritos no contexto de ensino remoto?
- 16 Você acha que algum tipo de mediação realizada no contexto remoto deveria permanecer em contexto presencial? Qual(is), por exemplo? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG

<p>UFCG - HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE / HUAC - UFCG</p>	
---	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DA ESFERA ACADÊMICA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

Pesquisador: ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42943120.4.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.568.986

Apresentação do Projeto:

“Esta pesquisa tem como questões: a) que experiências de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica no contexto de ensino remoto são caracterizadas por docentes e discentes em disciplinas da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG ofertadas no RAE 2020.3? b) como essas experiências de ensino e aprendizagem são significadas pelos participantes referidos?”.

A bases teóricas da pesquisa são: “o primeiro eixo apresenta algumas discussões sobre o estabelecimento do ensino remoto no Brasil (HODGES et al., 2020; COSCARELLI, 2020; JUNQUEIRA, 2020; FISCHER, 2020); o segundo eixo discute pressupostos de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos, especialmente baseados na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003 [1999]; 2006; 2008); e o terceiro eixo destaca contribuições das abordagens de ensino de escrita acadêmica, tomando por base estudos dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2014). Os procedimentos metodológicos estão inseridos no campo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2009; 2013), ancorando-se no paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Dessa forma, a pesquisa é classificada, com base nos objetivos, como descritiva e exploratória (GIL, 2002; 2008; MOREIRA; CALEFFE, 2008) e,

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n	CEP: 58.107-670
Bairro: São José	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545	Fax: (83)2101-5523
	E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.568.986

com base nos procedimentos técnicos, como narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). A análise dos dados, conseqüentemente, considerará uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000; LAVILLE; DIONNE, 1999). A geração de dados será realizada por meio de questionários (via Google Forms), entrevistas semiestruturadas (via Google Meet, devidamente gravadas) e coleta de documentos (tais como Planos Acadêmicos de Ensino Remoto, instrumentos didáticos aplicados e textos escritos produzidos em disciplinas do RAE 2020.3). O contexto de ensino remoto, portanto, possibilitará investigar as diferentes maneiras como docentes e discentes dão sentido ao ambiente em que ensinam, aprendem e criam significados, interessando especialmente a produção de textos escritos da esfera acadêmica”.

Objetivo da Pesquisa:

O OBJETIVO GERAL é: investigar experiências de ensino e aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica em disciplinas da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG ofertadas no RAE 2020.3, em contexto de ensino remoto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) caracterizar mediações formativas empreendidas por docentes para o ensino e a aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica;
- 2) identificar abordagens de ensino de escrita subjacentes às mediações formativas empreendidas para o ensino e a aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica;
- 3) caracterizar ações de linguagem mobilizadas por discentes na aprendizagem de produção de textos escritos da esfera acadêmica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos, o pesquisador afirma: “Por envolver seres humanos, essa investigação pode apresentar alguns riscos aos participantes, que incluem: constrangimento provocado pela perda de privacidade, desconforto ocasionado pela evocação de alguma lembrança com carga emocional e tomada de tempo dos participantes causada pela necessidade de responder a questionários e a entrevistas.”.

Para minimizar os riscos citados, o pesquisador acrescenta: “Como medidas cautelosas para minimizar esses riscos, procuraremos estar atentos a sinais verbais e não verbais de

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.568.986

constrangimento e desconforto, assegurar liberdade de não resposta a perguntas e garantir confiabilidade, privacidade e proteção da imagem dos participantes”

Quanto aos benefícios: “trará benefícios para o conhecimento científico, uma vez que a produção de textos escritos na formação acadêmica é uma atividade constante e, neste momento pandêmico, é necessário averiguar as diferentes maneiras como docentes e discentes dão sentido ao ambiente em que ensinam, aprendem e criam significados, especialmente possibilitados pelo uso de tecnologias digitais.”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de fundamental sobretudo ao se pensar na realidade de ensino remoto vivenciado na atualidade. Levando-se em consideração o contexto de ensino, que pode possibilitar: “investigar as diferentes maneiras como docentes e discentes dão sentido ao ambiente em que ensinam, aprendem e criam significados, interessando especialmente a produção de textos escritos da esfera acadêmica”.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

Formulário de Informações básicas do Projeto (FIBP)

Folha de Rosto

Projeto Completo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de compromisso dos pesquisadores.

Instrumento de coleta: roteiro de entrevistas

Termo de anuência do serviço onde a pesquisa será realizada

Recomendações:

Pelo fato de trabalhar com a escrita acadêmica, sugiro uma revisão de língua.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não existem inadequações éticas para o início da pesquisa.

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 4.568.986

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1679564.pdf	02/02/2021 13:01:14		Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA_INSTITUCIONAL.pdf	02/02/2021 12:59:09	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_DOS_PESQUISADORES.pdf	02/02/2021 12:58:31	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	02/02/2021 12:57:39	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_DISCENTES.pdf	02/02/2021 12:57:10	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_DOCENTES.pdf	02/02/2021 12:55:49	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_DOCENTES.pdf	02/02/2021 12:53:32	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_DISCENTES.pdf	02/02/2021 12:53:02	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	02/02/2021 12:51:24	ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	02/02/2021 12:49:59	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	11/12/2020 10:13:25	ROBERTO BARBOSA COSTA FILHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	11/12/2020 10:13:01	ROBERTO BARBOSA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 4.568.986

CAMPINA GRANDE, 02 de Março de 2021

Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – Termo de anuência institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Eu, **Márcia Candeia Rodrigues**, coordenadora administrativa da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCEG), autorizo o desenvolvimento da pesquisa **“ENSINO E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS DA ESFERA ACADÊMICA: EXPERIÊNCIAS DOCENTES E DISCENTES NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO”**, que será realizada entre março e agosto de 2021, tendo como pesquisador responsável Roberto Barbosa Costa Filho, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Elizabeth Maria da Silva.

Campina Grande-PB, 02 de fevereiro de 2021.

Prof^a Dr^a Márcia Candeia Rodrigues
Coordenadora Administrativa da UAL/UFCEG
Matr. STAP: 1498008

Coordenadora administrativa UAL/CH/UFCEG
SIAPE N° 1498008