

Da resenha ao *podcast*: (re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Eulália Leurquin

(UFC)

- Rita de Cássia Souto Maior

(UFAL)

- Matilde Alves Gonçalves

(UNL)

AVALIADO POR

- Victor Flávio Sampaio Calabria

(SEDUC-CE)

- Ismar Inácio dos Santos Filho

(UFAL)

SOBRE OS AUTORES

- Roberto Barbosa Costa Filho

Conceptualização,
Investigação, Metodologia,
Administração do Projeto,
Visualização, Escrita –
rascunho original, Escrita –
análise e edição.

- Elizabeth Maria da Silva

Conceptualização,
Metodologia, Administração do
Projeto, Visualização, Escrita –
análise e edição.

DATAS

- Recebido: 15/09/2021

- Aceito: 17/11/2021

- Publicado: 23/12/2021

COMO CITAR

Costa Filho, R. B.; Silva, E. M.
(2021). Da resenha ao *podcast*:
(re)contextualizações de
práticas de letramento em
contexto de ensino remoto.
Revista da Abralin, v. 20, n. 3,
p. 1137-1160, 2021.

Roberto Barbosa COSTA FILHO

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Elizabeth Maria da SILVA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar eventos de letramento remotos situados em contexto de Ensino Superior e analisar significados atribuídos a esses eventos por docentes e discentes, a partir das suas próprias experiências. Para tanto, focaliza o contexto de ensino remoto de uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, do *campus* sede da Universidade Federal de Campina Grande. Realiza-se a partir de uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), evidenciando narrativas de uma docente e de uma discente. A partir de um paradigma interpretativo (MOREIRA; CALEFFE, 2008) e uma abordagem qualitativa (CHIZZOTTI, 2000), vinculados a uma perspectiva etnográfica (STREET, 1995; 2012), a análise de tais narrativas evidencia eventos de letramento organizados em torno da produção de uma resenha escrita e a sua retextualização para a produção de um *podcast*. Os significados construídos pela docente e pela discente demonstram (re)contextualizações de práticas de letramento (FISCHER, 2020) impostas pelo ensino remoto, no contexto ora evidenciado, que exprimem um processo de negociação, de articulação a outros modos de comunicação, de consideração às identidades das participantes, de relações epistemológicas com a área de conhecimento e relações institucionais com as demandas impostas pela formação pretendida, compreendendo a produção de texto como uma prática social que deva proporcionar uma “*experiência de vida*”. O presente trabalho,

portanto, pode contribuir para a compreensão sobre o que e como está acontecendo nessa (nova) modalidade de ensino e para a realização de estudos futuros sobre seus efeitos retroativos na educação.

ABSTRACT

This paper aims to identify remote literacy events situated in the context of college education and analyses the meaning of these events assigned by professors and students from their own experiences. For this, it focuses on the remote teaching context of a subject from the course Licentiate Degree: Portuguese Language at the main *campus* of the Federal University of Campina Grande. This study is carried out from narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2011), showing narratives of a professor and a student. From an interpretive paradigm (MOREIRA; CALEFFE, 2008) and a qualitative approach (CHIZZOTTI, 2000), linked to an ethnographic perspective (STREET, 1995; 2012), the analysis of such narratives evidence literacy events organized around production from a written review and its (re)textualization to the production of a podcast. The meanings constructed by the professor and the student demonstrate (re)contextualizations of literacy practices (FISCHER, 2020) imposed by remote learning. These practices express a process of negotiation, articulation with other modes of communication, consideration of the participants' identities, of epistemological relations with the area of knowledge and institutional relations with the demands imposed by the intended training, understanding text production as a social practice that it should provide a “*life experience*”. Therefore, this paper can contribute to the understanding of what and how is happening in this (new) teaching modality and to the realization of future studies on its retroactive effects on education.

PALAVRAS-CHAVE

Letramentos acadêmicos. Esfera acadêmica. Ensino remoto. Eventos de letramento. Práticas de letramento.

KEYWORDS

Academic literacies. Academic sphere. Remote teaching. Literacy events. Literacy practices.

Introdução

Desde o fim do ano de 2019, o mundo vem assistindo ao surto do novo coronavírus (SARS-CoV-2) e da doença decorrente de sua contaminação, a COVID-19. A pandemia da COVID-19 trouxe distintas incertezas para a sociedade, deixando-nos frágeis diante de um vírus invisível. A necessidade de isolamento e distanciamento social, na tentativa de conter os alastrantes índices de contaminação, fez com que fossem modificados os modos de interação em todas as esferas da atividade humana e, por extensão, as experiências das pessoas em sociedade. Nas esferas escolar e acadêmica, inicialmente, as atividades presenciais precisaram ser suspensas, em prol da segurança de docentes, discentes e demais funcionários das instituições de ensino. Logo em seguida, orientações legais¹ 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.

Foi assim que sujeitos, tempos, espaços, conteúdos e currículos, sem quaisquer reflexões prévias ou formações adequadas, precisaram ser reinventados para atendimento à (nova) modalidade de ensino que se impunha: o ensino remoto². Cursos presenciais, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, precisaram se adaptar para ofertar soluções de ensino remotas – e mesmo híbridas, em alguns casos – durante o período em que perdurar a necessidade de distanciamento social.

Não obstante essa modalidade de ensino tenha sido/seja uma medida temporária e emergencial (ARRUDA, 2020; COSCARELLI, 2020; HODGES *et al.*, 2020; JUNQUEIRA, 2020), 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. Além disso, ainda que não continue sendo adotada no sistema educacional brasileiro, essa modalidade de ensino foi, em determinado momento histórico, palco de diversos eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 2012) situados nesse contexto específico, de modo que investigá-los pode ser útil para conhecer um pouco as características dessa modalidade de ensino. Ademais, sua análise pode contribuir para estudos futuros sobre o efeito retroativo³ (SCARAMUCCI, 2004) do ensino remoto no ensino presencial e/ou na Educação a Distância.

¹ São exemplos dessas orientações legais: a Portaria MEC N° 343, de 17 de março de 2020, o Parecer CNE/CP N° 5, de 28 de março de 2020, a Medida Provisória N° 934, de 1° de abril de 2020 – convertida na Lei N° 14.040, de 18 de agosto de 2020 – e a Portaria MEC N° 544, de 16 de junho de 2020.

² Reconhecemos que distintos termos são utilizados na literatura já produzida para referenciar essa (nova) modalidade de ensino, tais como *educação remota*, *educação remota emergencial*, *ensino remoto emergencial* e mesmo *educação a distância*. Neste trabalho, de modo geral, optamos pelo termo *ensino remoto*.

³ Efeito retroativo pode ser 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). Consideramos que esse conceito pode ser ampliado para a compreensão sobre o impacto ou a influência que o ensino remoto pode exercer em outras modalidades de ensino.

Por essa linha de raciocínio e compreendendo a escrita sob uma perspectiva sociocultural — como uma prática social e situada, dependente do contexto em que aparece, conforme postulados do grupo dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1993; 2001; 2003; 2014) —, entendemos que vale a pena explorar os eventos de letramento remotos, ocorridos no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem do Ensino Superior, e conseqüentemente os modos pelos quais esses eventos são significados por docentes e discentes. Sabemos que cada contexto sociocomunicativo demanda determinados eventos e práticas que podem reforçar as características de eventos e práticas de outros contextos, mas também podem se diferenciar em alguns ou muitos aspectos. Por isso, uma pesquisa sistemática, sob uma perspectiva etnográfica (HEATH; STREET, 1999), centrada em uma postura de querer descobrir “*What’s going on here?*”⁴ (na modalidade de ensino remoto), pode se apresentar como uma alternativa produtiva para o processo investigativo.

Nesse sentido, nosso interesse não é o de emitir um juízo de valor sobre o que está acontecendo no ensino remoto, mas descobrir, conhecer e compreender o que está acontecendo e de que forma, em consonância com os postulados norteadores do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998) nos quais fundamentamos nossa pesquisa. Para tanto, os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento nos auxiliam nesse propósito, haja vista que esses dois conceitos, estreitamente relacionados, “são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as conseqüências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, s.p.).

Interessa-nos, assim, investigar que tipo de evento de letramento é realizado na modalidade de ensino remoto e que práticas de letramento estão associadas a tais eventos. Para este artigo, delimitamos como objetivo identificar eventos de letramento remotos situados em contexto de Ensino Superior e analisar significados atribuídos a esses eventos por uma docente e uma discente, a partir de suas próprias experiências.

Como nos inserimos na área de estudos da Linguística Aplicada (LA), partimos da premissa da necessidade de situacionalidade e 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). Além disso, ao nos ancorarmos nas proposições dos Novos Estudos do Letramento, concordamos com a defesa 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), sendo importante, assim, demarcar o contexto situado em que os letramentos estão sendo significados.

Por essas razões, este trabalho explora eventos de letramento e práticas de letramento situados na modalidade de ensino remoto ofertada pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). De

⁴ Trata-se de uma pergunta bastante utilizada em estudos da área dos Letramentos, centrada na busca por descobrir o que está acontecendo em determinado contexto investigativo.

modo específico, destaca o curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, do *campus* sede da instituição. Na UFCG, a Câmara Superior de Ensino aprovou a Resolução N° 06, de 14 de julho de 2020, que regulamentou o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE), com a criação do período suplementar 2020.3 e a possibilidade de oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas, através da mediação de tecnologias digitais. É esse período suplementar, e as experiências que nele foram vivenciadas no curso e instituição referidos, que se torna contexto de nosso trabalho.

Sendo assim, o presente texto se organiza do seguinte modo: após esta introdução, explicitamos os principais conceitos norteadores da pesquisa. Em seguida, apresentamos os aspectos metodológicos mobilizados para a sua realização. Ato contínuo, realizamos a análise do recorte de dados selecionado para o presente trabalho, seguida de algumas considerações finais e da lista de referências citadas ao longo do texto.

1. Letramentos, eventos e práticas: fundamentos teóricos da pesquisa

Este nosso trabalho fundamenta-se, em um nível mais amplo, em postulados teóricos que embasam a vertente dos Novos Estudos do Letramento (NEL), centrada em uma visão sociocultural da leitura e da escrita, concebidas como práticas sociais e situadas em determinados contextos (STREET, 1993; 2001; 2003; 2014). Nessa vertente de estudos, que inspirou no Brasil os Estudos do Letramento sob um ponto de vista antropológico (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2010; VIANNA *et al.*, 2016), interessa conhecer e compreender os modos de ler e de escrever de determinadas comunidades, sociedades e grupos sociais específicos, atentando-se para o tipo de relação que as pessoas estabelecem com a leitura e a escrita e de que forma elas as significam (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1982; STREET, 1984).

Em um nível mais específico, nosso trabalho respalda-se em proposições teóricas norteadoras do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2014), construídas em consonância com a concepção de leitura e escrita adotada pelo grupo dos NEL. Lea e Street (1998; 2014) reconhecem, nesse modelo de abordagem de ensino de escrita acadêmica, um caráter ideológico ao qual os discentes são expostos em seu contexto acadêmico específico. Nessa abordagem, 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.

O modelo dos letramentos acadêmicos difere-se, assim, dos modelos de habilidades de estudo – centrado em aspectos da superfície da forma da língua – e de socialização acadêmica – centrado nos modos de ler, falar, escrever, raciocinar, materializados em gêneros e discursos que são produzidos e circulam nas diferentes áreas e disciplinas (LEA; STREET, 1998; 2014). No entanto, “esses três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico.” (LEA; STREET, 2014, p. 479).

Face a essa compreensão da escrita (mas também da leitura) como social, situada, heterogênea, variável, plural, perpassada por questões de poder e de identidade, e considerando as especificidades do contexto da nossa pesquisa (a modalidade de ensino remoto), cabe-nos mobilizar um aparato conceitual-analítico que nos favoreça conhecer e compreender um pouco o contexto investigado, a fim de observar de que forma os letramentos se constituem como práticas sociais para docentes e discentes envolvidos com o ensino remoto. Em razão disso, adotamos dois conceitos frequentemente empregados no âmbito dos estudos dos letramentos e dos letramentos acadêmicos, a saber: eventos de letramento e práticas de letramento.

Para Heath (1982), os eventos de letramento são “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 nossa⁵). Street (1995; 2003; 2012), por sua vez, acrescenta que esse conceito é útil por possibilitar concentrarmo-nos em situações particulares e concretas onde as coisas estão ocorrendo. É um conceito em que os elementos observáveis das atividades de leitura e de escrita tomam destaque, possibilitando-nos “descrever e caracterizar **quando, onde e como** as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita.” (STREET; CASTANHEIRA, 2014, s.p., grifo dos autores). Por isso, configurou-se como um conceito relevante para a nossa pesquisa, já que orientou a identificação das situações concretas/reais nas quais a escrita estava presente, direta ou indiretamente, no processo de ensino e de aprendizagem ocorrido na modalidade remota investigada.

Já o conceito de práticas de letramento é alçado a um nível mais elevado de abstração, uma vez que se refere aos comportamentos e aos conceitos associados aos usos da leitura e da escrita, contemplando as preconcepções 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; 2010; 2012). Ou seja, as práticas de letramento fazem referência a aspectos que proporcionam a identificação de padrões nos eventos de letramento, assim como o estabelecimento de um padrão para conjuntos de eventos situados (STREET, 2010).

Nesse sentido, as práticas de letramento envolvem “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 modalidade remota, 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 relativos à escrita podem ter gerado (re)contextualizações de práticas de letramento, como já aponta Fischer (2020).

⁵ 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).

Segundo Fischer (2020), está ocorrendo uma flexibilidade das práticas em desenvolvimento: “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. Conseqüentemente, de acordo com a autora, inúmeras (re)contextualizações das práticas de letramento estão sendo geradas. No entanto, não há como propor generalizações quanto a essa questão, pois não há práticas ideais, tampouco de sucesso a todo tempo. É importante destacar, conforme a autora, 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).

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, consideramos 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 (re)contextualizações de práticas de letramento quanto às experiências vivenciadas na modalidade remota de um cenário específico tornam-se relevantes para a investigação. Com esses ideais, partimos da compreensão de experiências para buscar ouvir docentes e discentes que têm vivenciado o ensino remoto no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, *campus* sede.

A propósito do conceito de experiência, cabe-nos esclarecer que é entendida, neste trabalho, 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, partimos 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. Ao recobrir a vivência humana em relação com a sociedade, a experiência ocorre de forma contínua, posto que o próprio processo da vida implica a interação das pessoas com as condições que as rodeiam (DEWEY, 1974).

Contreras Domingo e Pérez de Lara Ferré (2010) lembram-nos 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 em um contexto educativo que carece de 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 nossa⁶).

A partir de tais pressupostos, consideramos que, no momento sócio-histórico de pandemia, com a imposição do ensino remoto à realidade educacional, as experiências de docentes e discentes no processo de ensino e de aprendizagem situado nesse contexto, no âmbito da esfera acadêmica, podem ter revelado sentidos e sem-sentidos diversos. O conceito de esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2000 [1992]), aliás, possibilita compreendermos 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 adotarmos o conceito de esfera, estamos considerando as maneiras pelas quais tempo e 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 práticas de letramento. Tal conceito, portanto, também se torna caro para a compreensão das experiências vivenciadas por docentes e discentes no momento sócio-histórico de pandemia e ensino remoto de uma instituição de Ensino Superior do agreste paraibano.

Definidas tais discussões, passamos à apresentação de alguns procedimentos metodológicos adotados na investigação.

2. Aspectos metodológicos da pesquisa

Neste trabalho, analisamos dados que integram o *corpus* de uma pesquisa⁷ mais ampla, cujo objetivo geral é *investigar experiências de ensino e de aprendizagem de produção de textos escritos na esfera acadêmica, em modalidade remota, narradas por docentes e por discentes da Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa da UFCG*. Essa pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFCG, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 42943120.4.0000.5182, com parecer número 4.568.986.

Ancoramo-nos, para sua realização, na LA, considerando-a como uma área de estudo indisciplinar (MOITA LOPES, 2009). Ao apreendermos o desejo da LA em “falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou se complexificaram ou deixaram de existir” (MOITA LOPES, 2009, p. 19), encontramos importante respaldo para buscarmos

⁶ 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).

⁷ Pesquisa no âmbito do Mestrado Acadêmico, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG).

o objeto de pesquisa, neste momento de pandemia da COVID-19, no contexto de ensino remoto, particularmente nos eventos de letramento e práticas de letramento que surgem nesse contexto. Além disso, a 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.

Nessa direção, adotamos, com base nos procedimentos técnicos, a pesquisa narrativa como caminho metodológico a ser seguido. 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”. Além disso, conforme discutido por Mello (2020, p. 49), “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”. Tais preceitos estão diretamente relacionados com o objetivo da nossa pesquisa, voltado para analisar os significados construídos por docentes e discentes nas experiências vivenciadas por eles mesmos, quando participaram de eventos de letramento remotos, ocorridos na instituição educacional selecionada.

Na pesquisa narrativa, ainda, as experiências são investigadas a partir de quatro direções: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva, prospectiva (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Em nossa pesquisa, a direção retrospectiva tem papel preponderante, uma vez que buscamos recuperar nas entrevistas realizadas com os participantes experiências temporais do passado – construídas no RAE 2020.3; mas também consideramos 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 levarmos em conta o (novo) ambiente de ensino e de aprendizagem adotado de forma emergencial e adaptativa.

Com base em tais pressupostos, para a geração de dados, isto é, para a geração dos textos de campo da pesquisa⁸, inicialmente, coletamos os Planos Acadêmicos de Ensino Remoto (PAERs)⁹ das disciplinas ofertadas para o curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG, *campus* sede, no período suplementar RAE 2020.3, de modo a identificarmos aquelas que propuseram atividades de produção de textos. Ao constatarmos que todas as disciplinas, em maior ou menor grau, indicavam a realização de atividades voltadas à produção de textos, aplicamos um questionário *on-line*, via *Google Forms*, com os docentes das disciplinas ofertadas. Em seguida, aplicamos outro questionário *on-line*¹⁰, também via *Google Forms*, para os discentes das disciplinas de que obtivemos resposta dos professores.

⁸ 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.

⁹ Para a oferta de disciplinas curriculares no RAE 2020.3, os docentes precisaram elaborar PAERs para avaliação dos Núcleos Docentes Estruturantes e aprovação dos Colegiados de cursos das Unidades Acadêmicas. 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.

¹⁰ Ambos os questionários foram encaminhados para os participantes por contato via *e-mail*.

A partir da análise das respostas dadas pelos docentes e pelos discentes aos questionários, estabelecemos como 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 escrito; b) ter indicado ao menos um procedimento de mediação para as atividades de produção de textos escritos desenvolvidas; c) ter apresentado detalhamento das experiências na modalidade remota; 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 escrito nas disciplinas cursadas no RAE 2020.3; d) ter apresentado detalhamento das experiências na modalidade remota.

Ao aplicarmos tais critérios na pesquisa, continuamos com a participação de quatro (4) docentes e quatro (4) discentes do curso, que ministraram e cursaram, respectivamente, disciplinas no período referido, com os quais realizamos entrevistas semiestruturadas. 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 retextualização (MARCUSCHI, 2001)¹¹ do texto audiovisual para o texto escrito e análise. As entrevistas serviram para a (re)criação das experiências, a fim de chegar a lembranças detalhadas dos participantes (VÓVIO; SOUZA, 2005) sobre os eventos e as práticas de letramento que estiveram no entorno das experiências de produção de textos na esfera acadêmica durante o período letivo em destaque.

Tais procedimentos metodológicos coadunam com os estudos de letramentos, nos quais é defendido o uso da perspectiva etnográfica, uma vez que “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 nossa¹²). A perspectiva etnográfica, nesse sentido, possibilita falar com as pessoas, ouvi-las e relacionar a experiência imediata a outras coisas que elas também fazem (STREET, 1995; 2012), tal como nos propomos a partir da pesquisa narrativa.

Considerando a diversidade de eventos e práticas de letramento que compõe o banco de dados da pesquisa em tela e os limites deste trabalho, optamos por apresentar, na próxima seção, eventos de letramento representativos do *corpus* ampliado da pesquisa e práticas de letramento associadas a esses eventos, a partir de registros retextualizados de entrevistas realizadas com uma docente e uma discente que participaram de uma mesma disciplina do curso de Letras da UFCG e

¹¹ Optamos por retextualizar o texto audiovisual, gerado a partir das entrevistas, em texto escrito por entendermos que o nosso foco está no conteúdo construído pelos participantes, e não em aspectos da arquitetura da fala (pausas, risos, expressões faciais, etc.) – apesar de reconhecermos a sua importância na conversação. Nesse sentido, realizamos operações de regularização e idealização (MARCUSCHI, 2001) durante a retextualização, de modo a deixar a leitura dos trechos selecionados mais fluida, mas mantendo os turnos de fala dos participantes e preservando ao máximo o conteúdo original.

¹² 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.).

demonstraram significados quanto às experiências vivenciadas no contexto de ensino remoto. A análise dos dados, respaldada pelo paradigma interpretativo de pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008), considera uma abordagem qualitativa, uma vez que esta 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).

3. Da resenha ao *podcast*: (re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto

Por mais que a produção de textos em um contexto acadêmico seja uma atividade recorrentemente presente, os eventos de letramento de que resulta podem ter se diversificado perante o ensino remoto, gerando diferentes significados para as práticas de letramento associadas a esses eventos. Nesse sentido, as experiências dos participantes engajados em tais eventos podem ter sido marcadas por sentidos e sem-sentidos construídos a partir dos significados 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 (nova) modalidade de ensino que docentes e discentes tiveram que, abruptamente, passar a vivenciar.

É nessa direção que buscamos identificar eventos de letramento remotos situados em contexto de Ensino Superior e analisar significados atribuídos a esses eventos a partir das experiências narradas por uma docente e por uma discente do curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG que compartilharam vivências em uma mesma disciplina. No caso deste trabalho, as experiências estão situadas em uma disciplina cujo foco era o estudo de currículos educacionais, com caráter optativo na grade curricular do referido curso.

Em busca de atingir o nosso objetivo, organizamos a análise em duas subseções, a saber: (1) Da resenha ao *podcast*: significados atribuídos por uma docente; (2) Da resenha ao *podcast*: significados atribuídos por uma discente. A partir das narrativas analisadas, pudemos identificar eventos de letramento que se organizaram entre a produção de uma resenha escrita e a sua retextualização¹³ (MARCUSCHI, 2001) para a produção de um *podcast*, demarcando variadas práticas de letramento e possíveis (re)contextualizações em torno do ensino remoto, tal como é possível conferir a seguir. Cabe-nos ainda destacar que, haja vista a indissociabilidade dos conceitos de eventos de letramento e práticas de letramento (STREET, 2012), optamos por explorá-los nesta análise de dados correlacionando-os.

¹³ 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.

3.1 Da resenha ao *podcast*: significados atribuídos por uma docente

Na narrativa da docente, encontramos significados construídos por ela sobre as vivências que deseja proporcionar a seus alunos nas disciplinas que ministra. Esses significados revelam que suas práticas de letramento estão ancoradas em uma perspectiva estritamente relacionada ao modelo dos letramentos acadêmicos, o que atribui diversos sentidos a suas experiências, como é possível constatar a partir do seguinte trecho:

Docente: 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 Gabriela¹⁴, 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 da docente, podemos 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 no modelo 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.

Nessa direção, para que essa docente pudesse compor sentidos às experiências vivenciadas, parece-nos 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. O trecho a seguir demonstra um pouco sobre

¹⁴ Os nomes atribuídos às participantes da pesquisa são fictícios.

os eventos de letramento destacados na disciplina e os modos pelos quais eles ocorreram, de forma a revelar também as práticas de letramento mobilizadas.

Docente: [...] 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, então, 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 XXXXX¹⁵[...]. 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 gerar o produto final*. Retextualizar na primeira etapa, na primeira versão, do *podcast*, que aí 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,

¹⁵ A docente cita o nome do estagiário da disciplina. Suprimimos o seu nome para preservar a identidade de participantes da pesquisa.

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).

Essa narrativa da docente demonstra que eventos de letramento variados ocorreram em torno dos textos que se propunham a ser trabalhados na referida disciplina: evento de produção da resenha, evento de correção da resenha, evento de reescrita da resenha pensando na produção do *podcast*, evento de gravação da 1ª versão do *podcast*, evento de audição da 1ª versão do *podcast*, evento de gravação da 2ª versão do *podcast*. No interior das atividades da disciplina, esses eventos ocorreram durante o período suplementar RAE 2020.3, cujas aulas foram de 01 de setembro a 05 de dezembro de 2020, com a participação da professora, do seu estagiário docente¹⁶ e de dezoito (18) alunos do curso em destaque. As interações foram realizadas a partir de atividades síncronas, com encontros virtuais via *Google Meet*, e assíncronas, com tarefas via *Google Classroom*.

Tais eventos foram acompanhados de práticas de letramento que vincularam os conceitos associados, os significados, as atitudes e as construções sociais (STREET, 1995; 2014; VIANNA *et al.*, 2016) em torno das experiências de produzir textos. Enquanto conceitos associados, percebemos que a professora tem uma preocupação constante em não consumir “*a escrita pela escrita*”, tanto que sua percepção inicial 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.

A partir de sua narrativa, constatamos 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 à epistemologia da área de conhecimento em destaque na disciplina. Certamente, o fato de o gênero *podcast* ter sido evidenciado a partir da pandemia, aumentando-se consideravelmente o seu consumo no Brasil¹⁷, pode ter contribuído para (re)contextualizar as práticas de letramento (FISCHER, 2020) dessa docente, atenta à cultura de seus alunos, de modo a ressignificar o seu trabalho em torno do gênero resenha.

Para além disso, 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, compreendemos que, numa esfera acadêmica de um curso de Letras, os textos terão relação: (1) com a própria vivência demandada pela academia, destacando-se gêneros acadêmico-científicos, como a resenha inicialmente solicitada na experiência da disciplina narrada por essa docente; (2) e com a (futura) profissão para a qual os discentes estão sendo formados, realçando gêneros profissionais (planos de aula, sequências didáticas, atividades escolares, etc.) e gêneros que, na função de professores de língua portuguesa, tais licenciandos precisam dominar para

¹⁶ O estagiário docente era um aluno do curso de Mestrado do PPGLE/UFCG.

¹⁷ 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).

poderem ensinar a seus alunos, por força até mesmo dos documentos parametrizadores da Educação Básica, como no caso do *podcast*¹⁸ destacado na experiência narrada.

Além disso, enquanto experiência de produção de textos, é evidenciado o modo como o processo de ensino foi conduzido, considerando o texto não como um simples produto acabado, mas como uma prática social, na compreensão dos textos e seus processos de elaboração em indissociabilidade com a interação social, com o evento comunicativo do qual faz parte, com os propósitos sociais, valores e relações de poder (IVANIC, 2004¹⁹). 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 BNCC? Qual a estrutura retórica?*” sobre o *podcast* ecoam na narrativa da docente, assim como na atividade de reescrita que veio acompanhar a produção do texto de ambos os gêneros em tela, além da própria compreensão de retextualização envolvida entre uma e outra produção.

Ainda na narração dessa docente, é possível perceber as motivações pelas quais ela acredita ter obtido sucesso na produção textual do *podcast*, que estão relacionadas ao próprio contexto de ensino remoto e que podem ser interpretadas na medida em que se estabelecem (re)contextualizações de práticas de letramento. Vejamos o trecho a seguir:

Docente: O *podcast* deu certo também porque os alunos não estavam naquele semestre do RAE querendo abrir as câmeras e se expor, então, era um gênero que eles podiam produzir sem se expor. Então, uma coisa junta com a outra. (Trecho de entrevista realizada com Gabriela, em 07/06/2021, grifo nosso).

Nesse trecho, identificamos o estabelecimento de contato que passou a ser imperado a partir das aulas por meio de tecnologias digitais, em que, muitas vezes, o uso da câmera não foi bem quisto por boa parte dos discentes. Tal situação, entretanto, parece deflagrar precariedades infraestruturais, como falta de internet de qualidade e de ambientes de estudo adequados, no contexto pandêmico para a educação, como a própria docente aponta em sentidos narrados em outros momentos da entrevista. Desse modo, as experiências de produção textual da resenha à retextualização do *podcast*, para além de exigências epistemológicas e relações com a formação pretendida, indicam movimentos colaborativos, de negociação e de abertura a outros modos de interação, assim como

¹⁸ 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.

¹⁹ 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, consideramos 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.

apontado por Fischer (2020) na discussão sobre (re)contextualizações de práticas de letramento em suas experiências no contexto de ensino remoto.

3.2 Da resenha ao *podcast*: significados atribuídos por uma discente

A partir da narrativa de uma discente sobre as experiências construídas nos eventos de letramento ocorridos na disciplina destacada por este trabalho, podemos apontar os significados que ela construiu nas suas vivências. O trecho a seguir indica os significados envoltos aos eventos de letramento que compuseram a disciplina para a produção da resenha e a sua retextualização em *podcast*.

Discente: 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*?

Discente: 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 dos eventos de letramento que foram desenvolvidos 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*”. A partir de tal engajamento e relacionando com a narrativa da docente da disciplina, anteriormente analisada, parece-nos que subjazem a essas narrativas os princípios do modelo dos letramentos acadêmicos, tal como identificaram Lea e Street (2014) em análise de dois programas acadêmicos, e fizeram com que os participantes pudessem estabelecer sentidos em suas experiências na academia.

Ainda nessa narrativa da discente, é constatável que essas produções textuais ancoraram-se em uma concepção de prática social, no entendimento principalmente do funcionamento do gênero *podcast*, e foram acompanhadas de uma direta colaboração da docente: “*passou pela correção da professora*”, “*a professora recomendou alguns podcasts*”, “*lemos alguns textos sobre podcast*”. Essa colaboração entre docente e discentes evidencia, mais uma vez, uma característica do modelo dos letramentos acadêmicos, o qual “*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).

Na (re)criação de suas experiências, essa discente também narrou sobre a motivação encontrada para a produção dos textos demandados pela disciplina. Torna-se relevante, a partir do trecho seguinte, o modo como a decisão de publicação dos *podcasts* para acesso público motivou a turma para o processo de produção.

Discente: 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).

Essa narrativa parece demonstrar um dos principais motivos pelos quais o engajamento na experiência de produção dos textos na disciplina foi atingido: o fato de o *podcast*, enquanto produto final da experiência de retextualização, ter sido publicado²⁰. Essa discente indica um desejo de compartilhar seus textos, seja com os próprios colegas de turma, seja com outros interessados em dada área de conhecimento, o que pode justificar-se por uma construção de identidade enquanto autora de seus próprios textos, já que é membro de uma comunidade acadêmica e, de algum modo, parece querer contribuir com ela. Nessa direção, é possível inferir determinadas relações com a identidade que essa discente passa a construir em seu contexto situado e com as perspectivas ideológicas que tal construção atribui no cenário acadêmico.

Também em suas experiências, a discente destaca as diferenças de interação que o distanciamento social motivado pela pandemia de COVID-19 ocasionou à sociedade, modificando em muito as atividades educacionais. A narrativa dessa discente parece demonstrar a importância do espaço da universidade e do contato presencial para as relações tanto com a docente quanto com seus colegas, especialmente no planejamento para a produção de textos em grupo.

Discente: Eu acredito que é uma experiência bastante diferente, apesar de que eu já havia produzido texto na universidade. Eu acredito que esse contato maior com a tecnologia, com o meio virtual, diferencia sim essa experiência de escrita, principalmente quando ela é em conjunto, como foi o meu

²⁰ Como denunciado em outros trechos das narrativas das participantes em tela, os *podcasts* 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 público para professores e demais interessados na temática proposta, a saber: percepções sobre a BNCC, com ênfase na área de Linguagens.

caso. Então, eu acredito que é essa a avaliação, é bastante diferente, 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. Como eu já havia mencionado, o momento que nós estamos vivendo agora, distanciamento, ele também impacta essa questão da escrita, então, a mesma coisa que eu falei quando é uma escrita em dupla, por exemplo, também se encaixa no contexto da interação com o professor. Muitas vezes, no ensino presencial quando nós tínhamos produções, antes da aula, era muito mais fácil conversar com o professor, a gente tinha um acesso mais fácil, já que nós estávamos ali, no contexto da universidade. Já no contexto remoto, todos esses contatos precisam ser mediados por alguma plataforma digital, por exemplo, o e-mail, WhatsApp, então eu acredito que esse contato é o que mais dificulta e o que torna mais diferente essas experiências de escrita. (Trecho de entrevista realizada com Solange, em 07/06/2021, grifo nosso).

Essa discente revela sua percepção de diferenças com a produção de textos no ensino remoto. Por mais que ela reconheça que a produção de textos antes da pandemia já fosse realizada com frequência a partir de computador, 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 com pesquisa de Lima (2020), que analisa textos de discentes de uma disciplina de um curso de Letras sobre vantagens e desvantagens do 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 pelo 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 nessa experiência em dupla, uma vez que o planejamento e a própria produção dos discentes que vivenciaram a disciplina em foco foram mediadas por essas (novas) formas de contato que se impunham.

4. Considerações finais

Neste trabalho, tivemos por objetivo identificar eventos de letramento remotos situados em contexto de Ensino Superior e analisar significados atribuídos a esses eventos por uma docente e uma discente, a partir das suas próprias experiências. Ao inserirmo-nos na área da LA, que compreende a necessidade de situacionalidade e particularidade do conhecimento (KLEIMAN, 2013; MOITA LOPES, 2013), e ancorarmos-nos nos pressupostos teóricos dos NEL (STREET, 1993; 2001; 2003; 2014), que compreendem a importância de delinear o contexto situado em que os letramentos estão sendo

significados, demarcamos o presente trabalho no contexto de ensino remoto da UFCG, em seu período suplementar RAE 2020.3. Mais especificamente, focalizamos uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, *campus* sede da instituição, a partir das narrativas construídas pela docente e por uma discente que vivenciaram experiências em tal contexto.

A partir de nossa análise, consideramos que as experiências proporcionadas na disciplina, tal como revelado pelas narrativas da docente e da discente analisadas, caracterizaram-se no entorno do modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998; 2014). Tais experiências demonstram diferentes eventos de letramento mobilizados, organizados em torno da produção de uma resenha escrita e a sua retextualização para a produção de um *podcast*. Esses eventos foram acompanhados de variados significados, que evidenciaram (re)contextualizações de práticas de letramento (FISCHER, 2020) impostas pelo ensino remoto, no contexto deste trabalho. As (re)contextualizações exprimiram significados voltados a um processo de negociação, de articulação a outros modos de comunicação, de consideração às identidades das participantes, de relações epistemológicas com a área de conhecimento e institucionais com as demandas impostas pela formação pretendida, compreendendo a produção de texto, demandada em eventos de letramento remotos, como uma prática social que deva proporcionar uma “*experiência de vida*”.

O desenvolvimento da nossa pesquisa trouxe, assim, reflexões bastante produtivas, sinalizando que, mesmo diante de todos os desafios impostos pelo ensino remoto, as experiências das participantes investigadas, situadas em eventos de letramento específicos e vinculadas ao modelo dos letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 1998), parecem articular-se em prol de um desenvolvimento humano e profissional mais amplo. Isso revela certa sensibilidade quanto ao contexto em que as participantes estão inseridas, acompanhando os acontecimentos em sociedade e, principalmente, as demandas da formação de professores para a vida acadêmica e a (futura) vida profissional. Portanto, as narrativas evidenciadas neste trabalho tornam-se reveladoras de significados construídos em experiências no ensino remoto, demonstrando experiências significativas para as participantes em tela, o que pode contribuir para a compreensão sobre o que e como está acontecendo nessa (nova) modalidade de ensino e para a realização de estudos futuros sobre seus efeitos retroativos na educação.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

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.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 24 jan. 2020.
- 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.
- 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 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. 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. 2020c. 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. 2020d. 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. 2020e. 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.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- 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.

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.

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

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.

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.

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.

HEATH, S. B.; STREET, B. *On ethnography: approaches to language and literacy research*. New York: Teachers College Press, 2009.

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*, Vol. 18, No. 3, 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/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 08 set. 2021.

KLEIMAN, A. (org.). *Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

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.

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. *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.

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.

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

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.

MIRANDA, F. D. S. S. “Nós que lutemos”: resignificando 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.

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.

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

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.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University, 1981.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (ed.). *Cultura escrita e Letramento*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54-67.

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

STREET, B. (org.). Introduction: the new literacy Studies. In: STREET, B. *Cross Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

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. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. E. (org.). *Multilingual Literacy: reading and writing different worlds*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 2001. p. 17-29.

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. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. 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. *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. 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG). Conselho Universitário. Câmara Superior de Ensino. Resolução Nº 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, 2020. Disponível em: <http://sods.ufcg.edu.br/index.php/camara-ensino/resolucoes>. Acesso em: 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.