



ARTIGO ORIGINAL

(Re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto: experiências de uma docente universitária

(Re)contextualizations of literacy practices in the context of remote teaching: experiences of a professor

Roberto Barbosa Costa Filho¹, Elizabeth Maria da Silva²

1 PPGLE/Universidade Federal de Campina Grande - costafrob@gmail.com

2 Universidade Federal de Campina Grande - elizabeth.maria@professor.ufcg.edu.br

Como citar o artigo.

Costa Filho, R. B.; Silva, E. M.. (Re)contextualizações de práticas de letramento em contexto de ensino remoto: experiências de uma docente universitária. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 1, p. AG9, 2022.

Resumo

Este artigo objetiva analisar (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas no contexto de ensino remoto por uma professora universitária. A partir de um estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; 2009), são explorados trechos retextualizados de entrevista com uma docente que relata suas experiências em disciplinas ministradas remotamente em um curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa de uma universidade pública brasileira. A análise evidencia que o uso de tecnologias digitais é central na configuração de distintas (re)contextualizações de práticas de letramento, a saber: modos específicos de interação entre docente e discentes, com a criação de novas dinâmicas para a sala de aula; e trabalho com escrita em grupo/colaborativa. A identificação e análise de tais (re)contextualizações de práticas de letramento configuram-se como um registro relevante, tanto para as pesquisas na área dos Letramentos Acadêmicos quanto para o ensino, que, embora esteja retornando à modalidade presencial, poderá ser influenciado, em alguma medida, por essas novas possibilidades pedagógicas, seja na esfera acadêmica, seja na escolar.

Palavras-chave: Práticas de letramento. Ensino remoto. Experiências.

Abstract

This paper aims to analyze the (re)contextualizations of literacy practices developed in the context of remote teaching by a university professor. Based on a case study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) in the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006; 2009), retextualized excerpts from an interview with a professor who reports her experiences with teaching the production of texts in remote classes in a graduation of Letters - Portuguese, at a Brazilian public university. The analysis shows that the use of digital technologies is central to the configuration of different (re)contextualizations of literacy practices, namely: specific modes of interaction between teachers and students, with the creation of new dynamics for the classroom; and work with group/collaborative writing. The identification and analysis of these literacy practices of (re)contextualizations are a relevant register for research in the Academic Literacy and teaching areas. Although teaching is returning to the on-site modality, it may be influenced, to some extent, by these new pedagogic possibilities, whether in the academic sphere or at the school.

Keywords: Literacy practices. Remote teaching. Experiences.

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Recebido em 24 Mar 2022. Aceito em 11 Jun 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Em virtude da pandemia de Covid-19 que se alastrou pelo mundo, o ensino remoto tomou conta de escolas e universidades. Diante do cenário pandêmico, essa (nova) modalidade de ensino foi realizada emergencialmente, 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 (COSCARRELLI, 2020).

Por ter sido a principal forma pela qual o processo de ensino e aprendizagem foi/está sendo realizado no período sócio-histórico de pandemia, essa modalidade de ensino precisa ser investigada, de modo a possibilitar a compreensão do que e de como aconteceu/está acontecendo. Além disso, cremos que pesquisas dessa natureza, voltadas para essa modalidade de ensino, podem funcionar, futuramente, como fonte de pesquisa para estudos sobre os efeitos retroativos (SCARAMUCCI, 2004) do ensino remoto no ensino presencial e/ou na Educação a Distância (EaD).

Nesse sentido, acreditamos ser necessário 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 (CONTRERAS DOMINGO; PÉREZ DE LARA FERRÉ, 2010), diante do ensino remoto que docentes e discentes tiveram que, abruptamente, passar a vivenciar. O registro de tais experiências, por consequência, também se mostra como uma possibilidade de manutenção da memória do que ocorreu neste momento sócio-histórico no campo da Educação.

À vista de todo esse exposto, realizamos uma pesquisa cujo foco estava voltado para a investigação das experiências desenvolvidas em contexto de ensino remoto de uma instituição de ensino superior do Nordeste brasileiro, a partir de narrativas construídas pelos docentes e pelos discentes que passaram a vivenciar essa (nova) realidade em um curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. De maneira particular, para este artigo, objetivamos analisar (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas no contexto de ensino remoto por uma professora universitária atuante nessa instituição referida. A análise da narrativa de uma única docente, representativa de um corpus mais amplo de dados, justifica-se por nos permitir um olhar interpretativo em profundidade para o que ela apresenta, interessando-nos, tal como prevalece na metodologia de estudo de caso, compreender aquilo há de único, particular, mesmo que posteriormente sejam evidenciadas certas semelhanças com outros casos ou situações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao nos ancorarmos nos construtos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 2006; 2009; 2013), enfatizamos a importância da situacionalidade e particularidade do conhecimento. Dessa maneira, este trabalho se insere no contexto de ensino remoto realizado no curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialmente, explora as experiências vivenciadas durante o Regime Acadêmico Extraordinário (RAE)¹ 2020.3 dessa instituição.

Nesse intento, organizamos o presente estudo da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos a discussão teórica dos principais conceitos que fundamentam a investigação; em seguida, expomos nossos procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa; na sequência, temos a análise dos dados selecionados para esse recorte; por fim, trazemos algumas considerações finais e a lista de referências citadas.

2 ENSINO REMOTO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E (RE)CONTEXTUALIZAÇÕES DE PRÁTICAS DE LETRAMENTO

No cenário educacional, a busca por soluções para manutenção das atividades de instituições de ensino perante a pandemia e as consequências por ela trazidas demandou 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

¹ O RAE possibilitou a criação do semestre suplementar 2020.3 e a possibilidade de oferta de atividades de ensino e de aprendizagem remotas, através da mediação de tecnologias digitais.

retomadas de forma segura no Brasil, orientações legais² 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, através da modalidade remota.

Diante de tal contexto, os cursos presenciais precisaram se adaptar para ofertar soluções de ensino remoto – e mesmo híbrido, em alguns casos – durante o período em que perdurasse a necessidade de distanciamento social. É importante frisar que tal modalidade de ensino não deve ser confundida com 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 maneira, assim como discutido por Brasileiro et al. (2020), o trabalho docente, através do ensino remoto, demandou diversas reorientações no que diz respeito à aquisição de habilidades digitais e interativo-afetivas para o novo ambiente de ensino e de aprendizagem. 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’ 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 modalidade de ensino, de modo a tentar garantir a continuidade do direito à educação de seus alunos.

Nesse cenário, com a imposição do ensino remoto, o uso de tecnologias digitais foi potencializado. Na imersão das novas relações que essas tecnologias proporcionam ao contexto educacional, 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 autora discute sobre os modos pelos quais a mediação no ensino com 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).

Consideramos, 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 – realidade que provavelmente ocorreu/vem ocorrendo no contexto de ensino remoto.

Além disso, na 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 escolares (tendo como representante o instrumento livro didático) e

² São exemplos de tais orientações legais 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.

digitais (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, p. 1836) observou que a complementariedade esteve presente em tais relações na “ideia da inexistência ou da insuficiência dos componentes da prática, supostamente, mais estabilizada”; isto é, da prática escolar canonizada, o que demandaria complementos externos advindos 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.

No ensino remoto em contexto de Ensino Superior, particularmente, Fischer (2020) aponta para (re)contextualizações de práticas de letramento. Conforme essa autora, práticas da modalidade presencial foram adaptadas; e outras práticas surgidas das experiências com o formato on-line foram incorporadas para (re)pensar as atividades a partir das tecnologias digitais. Além disso, essas (re)contextualizações de práticas de letramento

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).

Recuperando tais ideias, Miranda (2020) considera ser possível avaliar os letramentos em desenvolvimento na modalidade remota de ensino por meio das singularidades dos contextos culturais em que os letramentos significam para os participantes que neles se engajam. Tal consideração, porém, compreende que não se pode propor generalizações quanto a essa questão, pois não há práticas ideais, tampouco de sucesso a todo tempo. Acreditamos, assim, que as variadas (re)contextualizações de práticas de letramento quanto às experiências de ensino na esfera acadêmica, na modalidade remota de um cenário específico, tornam-se relevantes para investigação.

Apresentados tais fundamentos teóricos, passamos à descrição da metodologia adotada na pesquisa.

3 CARACTERIZAÇÃO, CONTEXTO E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este trabalho é recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico, cujo objetivo geral é investigar sentidos construídos por docentes e discentes de um curso Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da UFCG em suas experiências com atividades de produção de textos na esfera acadêmica propostas em contexto de ensino remoto. Por envolver seres humanos, a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição, sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 42943120.4.0000.5182, com parecer número 4.568.986.

Inserimo-nos, para a realização da pesquisa, na área da LA, considerando o seu foco em problemas de uso da linguagem em contextos sociais e o seu desejo em falar ao mundo contemporâneo (MOITA LOPES, 2006; 2009). Nesse sentido, na LA, há o compromisso de atender 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.

Essa investigação mais ampla é classificada, quanto aos procedimentos técnicos, como pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 119, grifo dos autores), esse tipo de pesquisa “destina-se ao entendimento e à composição de sentidos da experiência”. Coadunando com o objetivo do trabalho, entendemos a experiência, conforme Larrosa (2020 [2014], p. 18, grifos nossos), 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”.

Além disso, para Dewey (1979), 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. 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, 1979, p. 26).

O corpus da pesquisa mais ampla constitui-se de dados gerados por meio de questionários on-line, via Google Forms, e entrevistas semiestruturadas on-line, via Google Meet, com quatro docentes e quatro discentes que vivenciaram experiências em disciplinas do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa da UFCG, campus-sede, durante o RAE 2020.3.

Para este trabalho, de modo particular, analisamos retextualizações³ de trechos de entrevista realizada com uma docente que ministrou duas disciplinas – Semântica e Pragmática e Metodologia da Pesquisa em Linguística – no período suplementar ressaltado pela pesquisa, por considerarmos que tais registros são representativos de nosso corpus. Além disso, tal movimento nos possibilita, por meio de um estudo de caso, admitir que “cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21); e a possibilidade de generalização passa a ter menor relevância, pois o interesse se volta para a investigação sistemática de uma instância específica.

A fim de aprofundar o olhar interpretativamente para as experiências narradas, baseado nas vozes dos próprios participantes, como defendido pela LA, ancoramo-nos 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. 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 análise de dados, por fim, considera a 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), 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).

Com base em tais pressupostos, na próxima seção, analisamos (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas no contexto de ensino remoto pela docente “Elvira” (nome fictício atribuído pelos pesquisadores) nas disciplinas supramencionadas.

4 “ESCOLHI LIDAR COM O HUMANO” VERSUS “TER QUE LIDAR COM MÁQUINA”

A narrativa de Elvira evidencia algumas (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas por ela nas disciplinas que ministrou remotamente no curso de Letras: Língua Portuguesa da UFCG durante o RAE 2020.3. Nesta seção, exploramos os modos específicos de interação entre a docente e seus discentes, com a criação de novas dinâmicas para a sala de aula, e o trabalho com escrita em grupo/colaborativa. Em relação aos modos de interação construídos no contexto investigado, apresentamos o trecho a seguir:

³ Optamos por retextualizar o texto audiovisual, gerado por meio da entrevista, 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.

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 coconstruíssem 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 15 minutos, 20 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 momento síncronos (Trecho de entrevista realizada com Elvira, em 28/06/2021, grifos nossos).

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 atividades propostas.

Posto isso, essa narrativa da docente revela distintas (re)contextualizações de práticas de letramento impostas para a realização das atividades propostas perante a (nova) modalidade de ensino. À medida 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 desenvolve diferentes ações tanto para a coconstrução da aprendizagem, quanto para a construção de relações interpessoais.

Para buscar a coconstrução da aprendizagem durante os encontros síncronos nas disciplinas que ministrou no RAE 2020.3, especialmente em Semântica e Pragmática, Elvira demonstrou interesse em engajar os 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 de “perguntas provocativas”, a fim de orientar a realização das atividades propostas, a docente parece ter adotado tais ações, em que a produção de textos de gêneros profissionais esteve presente, para atingir um maior engajamento dos seus discentes às aulas e ultrapassar as dificuldades encontradas com a interação.

Outra ação 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 com instruções definidas previamente pela docente, sobre os conteúdos em ministração. Diversos sentidos se destacam na narrativa da docente quanto a essa ação realizada, 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. Tais ações, no âmbito do desenvolvimento de (re)contextualizações de práticas de letramento, parecem indicar “abertura a outros modos de interação” (FISCHER, 2020, p. 103) proporcionados por Elvira, tal como também refletido por Fischer (2020) na análise de experiências situadas em contexto de ensino remoto.

Quanto à interação entre os alunos, nos 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, a docente 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 sugere que as suas experiências estiveram marcadas pelo princípio da interação (DEWEY, 1979), com consideração ao que demarcava o contexto vivenciado. Além disso, há uma compreensão teórica acerca dessa ação realizada, 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 em suas experiências de ensino no curso de Letras-Língua Portuguesa, durante o RAE 2020.3. Podemos considerar ainda, apesar de não ter sido exteriorizado explicitamente na narrativa de Elvira, que a produção dos textos de gêneros profissionais demandada em uma esfera acadêmica de um curso de licenciatura pode ter auxiliado, provavelmente, na formação desses discentes enquanto futuros docentes, uma vez

que esses gêneros certamente farão parte de suas vivências profissionais, além da ajuda para a aprendizagem dos conteúdos abordados.

Os aspectos de interação significados nas (re)contextualizações de práticas de letramento de Elvira parecem revelar, portanto, uma atitude reflexiva ao tentar compreender o que vivenciava durante o RAE 2020.3, primeira experiência de ensino remoto da UFCG. Ao focalizar um aparente anseio de não ter como “obrigar os alunos a ligar uma câmera, a ligar o microfone, ou escrever no chat”, a docente também reconhece a falta de condições infraestruturais enfrentada por muitos de seus discentes, e não apenas uma questão de querer ou não participar.

Assim sendo, por mais que em um primeiro momento a docente revele, por meio de sua narrativa, que adotou algumas tecnologias digitais na tentativa de “obrigar” a participação de seus discentes em aula, ela parece transformar suas percepções ao longo do percurso, indicando reconhecer que seus alunos desejavam interações interpessoais. Ao narrar que esses discentes prezavam pelo “cafezinho da universidade, o papinho, o lanche, eles queriam aquele momento”, Elvira demonstra (re)contextualizar suas práticas de letramento não para tornar a interação uma obrigação, mas, sim, proporcionar condições àquilo que também era desejo deles: construir relações interpessoais a partir da interação. Em outras palavras, a docente encontra uma forma de garantir, via tecnologias digitais, não só a interação entre professor e alunos, mas também entre os próprios alunos, tentando, talvez, aproximar a realidade do ensino remoto da realidade do ensino presencial. Ao agir dessa forma, Elvira parece reconhecer que a interação se configura como necessária no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que este ocorra remotamente, por isso desenvolve (re)contextualizações de práticas de letramento pertinentes a esse aspecto.

O trabalho com escrita em grupo/colaborativa por meio do uso de tecnologias digitais parece ser outro indicio da (re)contextualização de práticas de letramento no contexto de ensino remoto vivenciado por Elvira. O trecho a seguir apresenta a narrativa da docente 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, grifos nossos).

Uma vez que a experiência ocorre em transição entre o indivíduo e o que é o seu meio (DEWEY, 1979), Elvira demonstra, por intermédio de sua narrativa, as relações entre as suas condições internas – aptidões e/ou interesses próprios – e as condições externas da situação que estava vivenciando – o ensino remoto com crescimento do uso de tecnologias digitais. Por consequência, a docente parece perceber, em uma atitude reflexiva quanto à sua prática pedagógica, que já trabalhava, no contexto presencial, com o uso de tecnologias digitais e de metodologias ativas, que se aflorou na modalidade remota (“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”).

Ao rememorar suas experiências anteriores, Elvira revela que o uso de determinadas tecnologias digitais já se fazia presente para correção – por meio do Microsoft Word, “com aqueles boxes de comentários ao lado”; assim como a proposta de reescrita colaborativa – com a troca de textos entre os alunos via e-mail. A ideia de escrita colaborativa parece ter a ver com o que Robison-Pant e Street (2012) reconheceram, com a 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 do ensino remoto, Elvira já se utilizava de ações que, possivelmente, geravam implicações para as práticas de letramento dos envolvidos. A proposta de uma escrita colaborativa, com auxílio da docente na correção e com a troca dos textos entre os colegas das turmas, pode indicar uma concepção de processo, posto que o texto escrito não foi encarado somente como um produto acabado, sem chances de melhoria. Parece indicar também uma compreensão de que, em contexto de ensino e aprendizagem, interações entre docente e discente e entre discente e seus pares auxiliam no desenvolvimento, pois o que determinado indivíduo realiza com a ajuda do outro é mais significativo e relevante quanto ao seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007 [1984]).

Nesse sentido, é possível perceber o quanto as experiências de ensino de Elvira foram demarcadas pelos sentidos construídos no contexto de ensino remoto. A partir do uso de tecnologias digitais que se impôs para a continuidade das atividades educacionais, a docente parece ter transformado sua prática docente para atender ao processo de ensino e de aprendizagem, com entendimentos quanto ao contexto pandêmico e as transformações com ele advindas. Por mais que tenha havido uma percepção quanto a usos de tecnologias digitais mesmo antes da necessidade de isolamento/distanciamento social, a docente demonstra estar desenvolvendo distintas (re)contextualizações de práticas de letramento em sua atuação docente.

Em suma, a narrativa de Elvira torna-se significativa não por trazer generalizações ou ações ideais à modalidade de ensino remoto vivenciada, mas justamente por apresentar aspectos únicos e singulares que deram sentido às experiências desenvolvidas nas disciplinas que essa docente ministrou nesse contexto específico. Certamente, as (re)contextualizações das práticas de letramento da docente para os modos específicos de interação e o trabalho com escrita em grupo/colaborativa não representam um sucesso a todo tempo e devem ter sido constantemente transformadas ao longo das percepções que construía com base na postura reflexiva que pareceu ter. Assim, aquilo que é narrado por Elvira representa adaptações, reconfigurações e redefinições das “certezas” teóricas e metodológicas que a docente tinha em um processo de ensino emergencialmente acionado para a manutenção do direito à educação de seus alunos durante a pandemia de Covid-19.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, fundamentado em um estudo de caso, buscamos analisar (re)contextualizações de práticas de letramento desenvolvidas no contexto de ensino remoto por uma professora universitária. A narrativa da docente, por mais que registre reflexões quanto à utilização de algumas tecnologias digitais já em contexto presencial, revela também um (des/re)aprender o seu ofício docente diante das novas dinâmicas impostas pela modalidade remota de ensino, especialmente quanto à interação em sala de aula.

Com base na narrativa de Elvira, pudemos perceber o anseio de uma docente – como tantos(as) outros(as) – que escolheu “lidar com o humano”, mas que precisou vivenciar a (nova) realidade de “ter que lidar com máquina”. À vista de tal anseio, e compreendendo a necessidade de manutenção do direito à educação nesta (nova) modalidade de ensino, a narrativa analisada nos possibilitou evidenciar como ocorreram as experiências de ensino dessa docente, particularmente (re)contextualizações de práticas de letramento no contexto remoto investigado.

Essas (re)contextualizações de práticas de letramento, ancoradas no uso de tecnologias digitais, evidenciam, assim, o interesse/compromisso de Elvira em reconfigurar sua prática docente, a fim de promover maior engajamento dos seus alunos nas aulas ministradas remotamente, seja a partir do estabelecimento de modos específicos de interação entre ela e seus discentes, com a criação de novas dinâmicas para a sala de aula, seja pelo trabalho com escrita em grupo/colaborativa.

Isso, de modo geral, indica novas dinâmicas para as atividades realizadas em contexto de ensino remoto. Por fim, enfatizamos que o registro da narrativa da docente Elvira resguarda a memória das experiências oriundas de um momento sócio-histórico único em todo o mundo e torna-se uma possível fonte para estudos sobre efeitos retroativos (SCARAMUCCI, 2004) do ensino remoto na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- 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, Brasília-DF, seção 1, p. 4, 10 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10419.htm. Acesso em: 11 out. 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, Brasília-DF, ed. 24-A, seção 1, 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, Brasília-DF, ed. 53, seção 1, 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, Brasília-DF, ed. 114, seção 1, 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. Ato 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, Brasília-DF, ed. 63-A, seção 1, 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, Brasília-DF, ed. 83, seção 1, p. 63, 04 maio 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. Ato 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, Brasília-DF, ed. 159, seção 1, 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. et al. 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.

- 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, MG: EDUFU, 2011.
- CONTRERAS DOMINGO, J.; PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. In: _____. (Org.). 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. São Paulo: Parábola Editorial, 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. Experiência e educação. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
- 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. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 94-104. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 08 set. 2021.
- 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, 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.
- 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. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 31-39. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/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.
- LARROSA, J. (2014). Tremores: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- 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-centrodeestudoslusos-afro-bra/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. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (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: _____. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.
- MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. Calidoscópico, v. 17, n. 4, p. 711-723, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 17 dez. 2020.
- OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- 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.
- 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 academics societies. Bingley, UK: Brill Academic Publishers, 2012. p. 71-92.
- 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, 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. 5, 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.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. Trabalhos em Linguística Aplicada, IEL-Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul.-dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/PpG6gN9pbJVhVbhWB6JWZkw/abstract/?lang=en>. Acesso em: 09 set. 2021.
- VIGOTSKI, L. S. (1984). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Contribuição dos autores.

A proposta de focalizar as (re)contextualizações de práticas de letramento em um contexto de ensino remoto situado foi pensada conjuntamente por ambos autores, considerando o banco de dados construído no percurso de uma pesquisa mais ampla desenvolvida por Roberto Barbosa Costa Filho, sob a orientação de Elizabeth Maria da Silva. A partir do delineamento dessa proposta, da escolha dos dados e do viés argumentativo que seria adotado, a escrita inicial do presente texto, realizada pelo primeiro autor, foi alvo de discussões e contribuições por parte da segunda autora, visando ao aprimoramento do escrito. A revisão de todo o trabalho foi feita de forma colaborativa.