



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS AVANÇADO DE PATU
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
LICENCIATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E SUAS LITERATURAS

ROSÂNGELA FÉLIX DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DO CURSO DE LETRAS
DO CAP/UERN PARA A PRODUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM
CONTEXTO DE ENSINO REMOTO**

PATU-RN

2021

ROSÂNGELA FÉLIX DE OLIVEIRA

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS DISCENTES DO CURSO DE LETRAS DO
CAP/UERN PARA A PRODUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM CONTEXTO
DE ENSINO REMOTO**

Monografia apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN – Campus Avançado de Patu – CAP, Departamento de Letras Vernáculas, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas.

ORIENTADORA: Prof.^a. Dra. Luciana
Fernandes Nery

PATU-RN

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

O48d Oliveira, Rosângela Félix de
Os desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras do CAP UERN para a produção do Projeto de Pesquisa em contexto de ensino remoto. / Rosângela Félix de Oliveira. - Patu, 2021. 56p.

Orientador(a): Profa. Dra. Luciana Fernandes Nery.
Monografia (Graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas)).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Escrita. 2. Projeto de pesquisa. 3. Letramento acadêmico. 4. Ensino remoto. I. Nery, Luciana Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

Aos meus avós Maria do Bom Sucesso
“Ceça” (*In memoriam*) e José Alves
“Zezão” (*In memoriam*), pelo incentivo aos
estudos.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui. Foi uma longa jornada de grandes momentos e aprendizagens, obrigada senhor! Toda honra e toda a glória a ti.

A todas as pessoas que direta e indiretamente me apoiaram. São muitos os envolvidos e a gratidão é imensa que não caberia neste espaço, então, em nome do Universo agradeço demais a todos esses seres!!!

A minha família, destaco meus agradecimentos à Maria de Fátima (mãe), Rozana (irmã), a Emanuel (tio), Maria do bom sucesso (tia), Rita (tia), pelo incentivo e exemplo. A minha amiga Maria Clara, quem me convenceu a escolher o curso de Letras. Obrigada a todos vocês!

A todos os meus professores da Educação Básica, excelentes profissionais com quem tive a honra de aprender. Destaco, em especial, minha professora de Português do Ensino Médio, Jailma Anacele, por me fazer enxergar o mundo com outros olhos, meu muito obrigado! Aos professores Pedro Calabrez e Leandro Karnal, que me inspiram a ser uma pessoa melhor.

A minha orientadora, professora Luciana, que mesmo afastada da UERN aceitou me orientar nesta pesquisa. Não tenho nem palavras para agradecer. Sou grata demais por suas contribuições. Muito obrigada! És uma profissional “top das galáxias!”

À professora Aline, com quem tive as primeiras orientações para desenvolver esta pesquisa e que aceitou fazer parte da banca de defesa, mesmo estando sobrecarregada. Muito obrigada! Admiro muito o ser humano que és!

À professora Sueli, com quem tive um contato maior ao longo da graduação, desde o primeiro até o último período e ainda tive a honra de conviver em outros momentos, como no PIBIC e no Residência Pedagógica. Muito obrigada por ter aceitado fazer parte da minha banca de defesa de TCC.

Aos demais professores do Departamento de Letras: Annie, Beatriz, Claudia, Lailsa, Leidiana, Bianca, Sanzio, Leandro, Karol, Anikele, que contribuíram de forma tão generosa com tudo que sei e sou hoje. GRATIDÃO!!!!

A todos os meus colegas de turma, em especial aqueles que estiveram mais próximos nesses últimos momentos: Adeilson, Girlene, Marília e Sunamita (responsáveis pela comissão de Formatura). Nunca um grupo construído aleatoriamente deu tão certo! A minha companheira de linha de pesquisa, Anderlia. Foram muitas trocas de risos, choros, medos, angústias, motivação e textos até altas horas da madrugada.

As pessoas que considero muito: Ingrid e Juninho, Jhenypher, Wendel, Neta, Gilvan, Clébia, Jonnas, Naiara, Roberta, Debora, Maria, Rozana, Davi, Rodrigo, Agatha, Luiz e Pedro (vocês são demais). Gratidão!!! Cito ainda as pessoas que me ajudaram nos perrengues da vida acadêmica: Sérvulo Sávio, Thássio, Douglas, Ivaneide, Noêmia, Ana Paula, Serafim, Edicarlos, Karol, Edson e todos os funcionários da UERN! MEU MUITO OBRIGADA!!!!!!!

RESUMO

O presente estudo tem como principal objetivo investigar os principais desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras do CAP/UERN para a produção do projeto de pesquisa, no contexto do ensino remoto. Como objetivos específicos, pretendemos: identificar os fatores que contribuem/interferem na produção escrita do gênero projeto de pesquisa; observar os principais impactos apresentados pelos discentes para a produção do gênero projeto de pesquisa e analisar os pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes no processo de escrita do gênero em questão. Metodologicamente, a pesquisa é de caráter exploratório, descritivo e explicativo. Para a geração de dados, aplicou-se um questionário semiestruturado via *Google Forms*; aplicado em uma turma do 7º período. O respectivo questionário apresentava um total de 23 (vinte e três) questões, sendo 3 (três) de identificação pessoal, 8 (oito) objetivas e 12 (doze) discursivas. Para o embasamento teórico, utilizou-se as contribuições de Street (2014), Soares (2004), Kleiman (1995), Mello (2017) e Zavala (2010) no que se refere ao contexto de letramento e letramento acadêmico; Bakhtin (1997), Rojo e Barbosa (2015) e Marcuschi (2008, 2002) para a compreensão dos gêneros textuais/discursivos e Motta-Roth (2010) para entender a perspectiva teórica da produção do gênero projeto de pesquisa, entre outros. A análise dos dados revelaram que a maioria dos discentes do curso de Letras CAP/UERN consideram que o formato de ensino remoto contribuiu para o acesso às informações de modo prático e proveitoso. Por outro lado, os alunos apontaram como principais desvantagens a falta de uma orientação mais direcionada, devido ao sistema de ensino/aprendizagem e a sobrecarga das demandas do semestre. Por fim, é válido destacar que a análise da produção do gênero projeto de pesquisa no formato remoto poderá contribuir para futuros pesquisadores que tenham interesse em investigar os impactos desta modalidade de ensino para o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Escrita. Projeto de pesquisa. Letramento acadêmico. Ensino remoto.

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate the main challenges faced by students of the CAP/UERN *Letras* course for the production of the research project in the context of remote teaching. As specific objectives we intend to identify the factors that contribute/interfere in the written production of the research project genre; observe the main impacts presented by the students for the production of the research project genre and analyze the positive and negative points presented by the students in the writing process of the genre in question. Methodologically, our research is exploratory, descriptive and explanatory. For data generation, we applied a semi-structured questionnaire through Google Forms; applied in a group of the 7th period of *Letras*. The respective questionnaire had a total of 23 (twenty-three) questions, being 3 (three) of personal identification, 8 (eight) objective and 12 (twelve) discursive. For the theoretical basis, we used the contributions of Street (2014), Soares (2004), Kleiman (1995), Mello (2017) and Zavala (2010) regarding the context of literacy and academic literacy; Bakhtin (1997), Rojo and Barbosa (2015) and Marcuschi (2008, 2002) to understand the textual/discursive genres and Motta-Roth (2010) to understand the theoretical perspective of the production of the research project genre, among others. The analysis of data revealed that most students of the CAP/UERN *Letras* course consider that the remote teaching format contributed to accessing information in a practical and profitable way. On the other hand, the students pointed out as the main disadvantages the lack of a more focused orientation, due to the teaching/learning system and the overload of the semester demands. Finally, it is worth highlighting that the analysis of the production of the research project genre, in the remote format, can contribute to future researchers interested in investigating the impacts of this teaching modality on the learning process.

Keywords: Writing. Research Project. Academic Literacy. Remote Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 GÊNEROS DISCURSIVOS E A ESCRITA DO PROJETO DE PESQUISA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO	13
2.1 O processo da escrita como pilar para a produção científico-acadêmica...	14
2.2 O Letramento acadêmico na constituição do pesquisador iniciante	17
2.3 Os gêneros textuais/discursivos	23
2.3.1 Os gêneros na esfera acadêmica.....	25
2.3.1.1 A produção do projeto de pesquisa de cunho monográfico.....	25
2.4 Os desafios do processo de ensino-aprendizagem em contexto remoto....	29
3 OS DESAFIOS DE PRODUZIR O GÊNERO PROJETO DE PESQUISA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO	32
3.1 Fatores que contribuem/interferem na produção escrita do gênero projeto de pesquisa dos discentes do curso de Letras/CAP/UERN	33
3.2 Os impactos ocorridos durante a produção do gênero Projeto de Pesquisa	36
3.3 Pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes no processo de escrita do gênero em questão dentro do contexto de ensino remoto.....	40
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICES	52
Apêndice 1: Questionário semi-estruturado.....	51
Apêndice 2: Termo de consentimento livre e esclarecido.....	54

1 INTRODUÇÃO

A produção dos textos escritos no âmbito acadêmico, como o projeto de pesquisa de cunho monográfico, relaciona-se às múltiplas formas para qual se realizam pesquisas e contribuem tanto para a inovação e desenvolvimento no campo científico, quanto como condição decisiva para a obtenção de um título profissional nos cursos de graduação. Diante disso, percebe-se o quanto a escrita possui papel fundamental nas universidades, possibilitando estudos que venham contribuir na esfera científica, o chamado letramento acadêmico.

Estudos mostram que a escrita acadêmica tem sido alvo de diversas problematizações, logo, é vista como um dos grandes desafios para alunos inseridos nas universidades contemporâneas (TEREZINHA, 2017). Nesse sentido, é fundamental entendermos o processo de planejamento do pesquisador iniciante, cuja prática com a pesquisa requer consistência na realização de leituras, já que existem condições que regem a qualidade do fazer ciência.

Deste modo, com a chegada do ensino remoto nas universidades, decorrente de um período pandêmico causado pelo coronavírus no ano de 2020, intensificaram-se ainda mais os desafios no processo conclusivo da graduação, pois os alunos tiveram que se adaptar à uma nova realidade, tendo em vista que além da demanda de atividades dos componentes curriculares ofertados no semestre 2020.2, tivemos que atuar em atividades externas, como o Estágio e a Residência Pedagógica, que também ocorreram de modo virtual.

A elaboração do projeto de pesquisa de cunho monográfico torna-se peça fundamental para organização e estruturação de ideias acerca de um objetivo no qual a escrita assume todo o gerenciamento do trabalho, bem como nas demais produções desenvolvidas na esfera acadêmica. Um dos motivos que acarretam ineficácia na produção do texto é a falta de leitura e o desconhecimento do referido gênero. De acordo com Carvalho (2017), no Brasil, as práticas de leitura e escrita de textos pertencentes aos gêneros acadêmicos desenvolvidos por alunos de licenciatura apontam para níveis de dificuldades e pontos críticos nas produções dos mesmos. Esses aspectos interferem na qualidade esperada, bem como no uso adequado da linguagem técnica atribuída para diferentes gêneros acadêmicos.

O projeto de pesquisa é o planejamento que sistematiza as ideias sobre determinado assunto, estabelecendo um conjunto de metas a serem desenvolvidas

com mais eficiência (GIL, 2002), isto é, a partir de elementos que definem sua relevância, como: a escolha da temática, a especificação dos objetivos, a justificativa e a definição do *corpus* da pesquisa. Diante disso, o presente estudo propõe uma investigação acerca dos principais motivos que acarretam a produtividade/improdutividade da escrita acadêmica do gênero projeto de pesquisa e como esse processo pode impactar no planejamento da pesquisa científica.

Ao considerar os elementos mencionados, a motivação para esta pesquisa surgiu a partir da nossa própria vivência no ambiente acadêmico e por se deparar com os relatos dos discentes do curso de Letras da Universidade do Rio Grande do Norte (UERN) ao manifestarem preocupações para construir um projeto de pesquisa, haja vista que esta é uma atividade indispensável na fase final do curso e um pré-requisito para a elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Os relatos foram apresentados durante a disciplina Seminário de Monografia I, ofertada no semestre letivo 2020.2 pelo sistema de ensino virtual. Nesse contexto, elencamos a seguinte questão de pesquisa: quais são os principais desafios que os graduandos do curso de Letras encontraram ao produzirem o projeto de pesquisa de cunho monográfico durante o ensino remoto?

Para tanto, o presente estudo tem como objetivo geral: investigar os principais desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras no processo de escrita do gênero projeto de pesquisa. Como objetivos específicos, pretendemos:

- a) Identificar os fatores que contribuem/interferem na produção escrita do gênero projeto de pesquisa, para os discentes do curso de Letras CAP/UERN;
- b) Observar os impactos ocasionados pelo o ensino remoto para a produção do gênero projeto de pesquisa;
- c) Analisar os pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes no processo de escrita do gênero em questão no contexto de ensino remoto.

Para concretizar-se o desenvolvimento do presente estudo, adotamos como procedimentos metodológicos uma pesquisa de caráter exploratório, pois, segundo Gil (2002) esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade acerca do problema a ser desenvolvido na tentativa de construir uma base consistente a partir da proposta do questionário; descritivo, pela necessidade de fornecer informações sobre os participantes desta pesquisa e explicativo, visando a identificar quais foram os desafios que mais impactaram na construção do gênero projeto de pesquisa. De acordo com a natureza dos dados, nossa pesquisa apresenta uma abordagem de

natureza qualitativa, tendo em vista que buscamos descrever e interpretar do objeto de estudo selecionado.

Para geração de dados, aplicamos um questionário semiestruturado, definido por Gil (2008, p. 121) como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações”. O referido questionário foi elaborado através da plataforma do *Google Forms*, contendo vinte e três questões, sendo três de identificação de aspectos gerais dos discentes; oito objetivas e doze subjetivas. A turma selecionada para desenvolvimento da nossa pesquisa era composta por trinta e dois discentes, matriculados no componente curricular Seminário de Monografia I. No entanto, apenas dezesseis deles se dispuseram a participar do nosso trabalho.

Como aporte teórico, nos baseamos nas contribuições de Street (2014) no que concerne à perspectiva dos letramentos sociais; Marcuschi (2008, 2002) e Bakhtin (1997) para a compreensão do gênero textuais/discursivos; Soares (2004); Kleiman (1995), Zavala (2010) e Mello (2017) que, de um modo geral, apontam para uma abordagem sobre letramento no contexto acadêmico; Motta-Roth (2010), na perspectiva teórica da produção do gênero projeto de pesquisa; Gil (2008, 2002) com enfoque nos procedimentos metodológicos de pesquisa, entre outros.

A presente monografia está organizada em três capítulos com subseções. Após essas considerações iniciais, apresentamos no capítulo 2, cujo título “*Gêneros discursivos e a escrita do projeto de pesquisa sob a perspectiva do letramento acadêmico*”, uma discussão relacionada ao processo de escrita no âmbito universitário-acadêmico, permeando sobre a luz dos gêneros discursivos, com ênfase no projeto de pesquisa. No capítulo 3, denominado “*Projeto de pesquisa de cunho monográfico: desafios de produzir o gênero em contexto de ensino remoto*”, analisamos os dados da pesquisa. Para tanto, o mesmo foi subdividido em três seções, na primeira observamos os fatores que contribuem/interferem na produção do projeto de pesquisa dos discentes do curso de Letras/CAP/UERN; em seguida, verificamos os impactos na construção do projeto de pesquisa apresentados pelos discentes. E por último, analisamos os pontos positivos e negativos estabelecidos pelos discentes no processo de escrita do gênero em questão no contexto de ensino remoto.

Mediante as discussões apresentadas, espera-se que este trabalho possa contribuir com futuras pesquisas de caráter investigativo do campo da Linguística

Aplicada (LA) e com estudos acerca dos letramentos acadêmicos, podendo auxiliar pesquisadores que possuam interesse sobre o papel da escrita na universidade contemporânea.

2 GÊNEROS DISCURSIVOS E A ESCRITA DO PROJETO DE PESQUISA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO ACADÊMICO

2.1 O processo da escrita como pilar para a produção científico-acadêmica

Partimos do pressuposto de que desde os primórdios a escrita possui função de suma importância dentro do campo social, uma vez que o ser humano sentia a necessidade de manter relação de comunicação uns com os outros através de meios informativos, como os registros através dos desenhos e símbolos. Logo, era por meio dessa atividade que os grupos sociais passaram a se socializar ao longo dos tempos. Com isso, foram surgindo outras tarefas que influenciaram no processo de reformulação da escrita, bem como na importância que passou a exercer nas formas de interação e organização social.

Na contemporaneidade, o contato com os textos escritos se faz presente nas mais variadas áreas do conhecimento, que de um modo geral comporta setores de esferas políticas por todo o mundo auxiliado por meio de registros documentais que regem toda uma diretriz para fins de atividades burocráticas. Por conseguinte, considera-se o ato de escrever como uma das habilidades que exige esforço intelectual dentro das possibilidades humanas. Conforme Ruiz (2021, p. 7), “escrever é verbo do tempo presente [...] mesmo no futuro, a escrita do texto já é referência para outros, pois é assim pensada antes de sua própria produção”. Assim, podemos considerar que a atividade da escrita é a prática de uma produção/reprodução, pois o que escrevemos são condicionados por ideias já existentes.

Em se tratando do contexto acadêmico, há muitos aspectos técnicos que condicionam a produção da escrita, pois torna-se necessário uma base fundamentada por estudos já existentes, a fim de desenvolver o que se conhece por escrita científico-acadêmica. Conforme aponta Costa (2021), a escrita é o elemento-chave para produzir e organizar as percepções acerca de determinadas áreas do conhecimento, contribuindo assim, para a divulgação científica. Nesse sentido, a disseminação de ideias formuladas pela escrita acadêmica acontece, periodicamente, nos espaços em que se promovem discussões de natureza científica, no qual, o compartilhamento das informações exige descrições que compete diretamente com a prática contínua do escrever bem, atribuída à competência de quem a produz. De acordo com Ruiz (2021, p.7), “cada autor

constrói sua escrita a partir de orientações determinadas por um conjunto teórico que equaliza a pesquisa descrita, inclusive em suas análises”. Diante disso, há vários estudos analíticos que provocam reflexões acerca da escrita. Sobre essa questão, é importante destacar:

São inúmeros os trabalhos que discutem o ensino-aprendizado da leitura e da escrita no ensino fundamental e médio, no Brasil. Ao contrário, a escrita acadêmica não tem recebido a merecida atenção na universidade, seja do ponto de vista do ensino, seja como objeto de pesquisa. (MARINHO, 2010, p. 365-366)

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de conhecer com mais profundidade os aspectos que circundam a escrita científico-acadêmica. Durante a graduação, é comum que muitos alunos sintam-se desconfortáveis com a produção dos gêneros discursivos solicitados pelos professores, isso acontece porque “os estudantes tendem a ver o texto escrito como algo muito formal, de difícil realização e, conseqüentemente, descolado de suas realidades” (SILVA, 2021, p. 41) bem como, desconhecem a funcionalidade dos elementos textuais que envolvem a execução da escrita acadêmica a partir de um gênero. É perceptível que a tensão relacionada à escrita fica mais concentrada, principalmente, no(s) último(s) semestre(s) da graduação, em que o contato com a construção do texto científico torna-se ainda mais intensa, sobretudo porque é nos anos finais que é exigida a produção de um gênero de cunho monográfico. Mediante tais colocações, entende-se:

[...] a necessidade de se realizarem pesquisas sobre a escrita acadêmica por inúmeras razões, dentre elas destacamos as seguintes: as práticas letradas que circulam na academia são distintas das práticas até então vivenciadas pelos alunos, isso significa que mesmo que o graduando tenha sido um competente leitor e produtor de texto durante a Educação Básica, ainda assim, sua inserção não acontecerá de forma automática; ademais, analisar a escrita acadêmica significa compreender e esclarecer o discurso acadêmico. (MELLO, 2007, p. 35)

É nessa perspectiva que os discentes, em sua maioria, carregam consigo sentimentos de angústias, medos, dúvidas e insegurança, pois o contexto da universidade é visivelmente novo e complexo (SILVA, 2014). Além disso, pode-se afirmar que as condições estabelecidas nos cursos de nível superior em relação à escrita de trabalhos científicos envolvem muitos aspectos atribuídos ao fazer pesquisa que se articulam a uma fundamentação teórica bem estruturada, bem

como ao conhecimento do gênero solicitado e a formatação estabelecida através da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), entre outros recursos que auxiliam no desenvolvimento de uma proposta científica. No entanto, para que os sujeitos consigam dominar as técnicas de escrita exigidas, eles precisam passar pelo processo chamado letramento acadêmico, que se refere às atividades essencialmente da esfera acadêmica, isso porque, quando chegam na universidade, esses estudantes, na maioria das vezes, desconhecem os novos gêneros que passarão a produzir, visto que:

No ensino médio, eles estudaram e/ou escreveram, possivelmente, gêneros textuais diversos, que circulam em diferentes esferas sociais, a exemplo de cartas, depoimentos, resenhas jornalísticas, crônicas, artigos de opinião, editorial, entre outros. Todavia, quando chegam ao ensino superior, eles se deparam com gêneros específicos desse ensino: artigos acadêmicos, projetos de pesquisas, ensaios, monografias e etc. (SILVA, 2017, p.135)

Diante disso, estudos surgem na tentativa de compreender o processo gradual dos discentes inseridos no meio acadêmico, uma vez que a escrita de nível superior é vista como terreno fértil para futuras pesquisas de interesse científico (ASSIS et al 2017). Nesse sentido, há contextos de produções acadêmicas que permitem ao aluno expressar-se de maneira mais independente, a exemplo do gênero relato, assim como existem aquelas produções que exigem um pouco mais de cuidado em relação aos elementos gramaticais e linguísticos, por se tratar de algo mais científico. Além disso, é preciso destacar que o ato de escrever está para além de saber as normas gramaticais, é antes de tudo organizar sistematicamente as ideias a fim de comunicar-se e conhecer a si mesmo.

De acordo com Assis; Bailly; Gonçalves (2017, *apud* REUTER, 2004), existem duas vertentes para designar o papel da escrita acadêmica. A primeira tem por finalidade o compartilhamento de ideias em determinada comunidade científica, enquanto a segunda possui caráter formativo, a fim de preparar o sujeito para a pesquisa. Assim, percebe-se que a escrita possui papel fundamental no contexto de produção acadêmica. No entanto, teóricos como: Monteiro; Coimbra; Luquetti (2016), defendem que há lacunas na prática da escrita, trazidas pelos alunos desde a educação básica. Nesse sentido,

As constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldades na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em proposta de ensino e pesquisa (MARINHO, 2010, p. 364).

Logo, as produções de textos escritos por graduandos tem sido objeto de análise de vários estudiosos envolvidos no assunto, pois sugerem que a falta de um bom desempenho dos alunos com a prática de leitura e escrita está relacionado com a preparação que eles tiveram na escola, isto é, a forma como aprenderam executar tais atividades. Conforme afirma Tavares (2017, p. 35-36), “[...] a escrita é utilizada pelos professores apenas como instrumento de avaliação, o que dificulta a percepção dos alunos em relação à função social inerente da língua”. Por essa razão, o aluno, muitas vezes, pode apresentar falta de interesse quando o assunto for escrever textos, isso porque sua experiência nesse exercício foi com base em critérios avaliativos. Nesse sentido, Oliveira (2010), destaca que a escrita em geral é vista como um “processo que leva a um produto”. Trata-se de um ato gradativo, no qual é preciso ter a prática do exercício constantemente, para assim construir tal habilidade e isso envolve essencialmente o hábito da leitura.

Uma vez abordadas as relações da escrita no processo de ensino-aprendizagem, no que se refere ao contexto de produção científico-acadêmica, abordaremos na próxima seção as concepções do letramento em contexto acadêmico.

2.2 O Letramento acadêmico na constituição do pesquisador iniciante

Ao longo da vida, somos condicionados a conviver em diferentes domínios sociais, estabelecendo assim relações em diferentes contextos: na escola, igreja, trabalho, universidade, entre outros. Desse modo, utilizam-se os recursos da fala e escrita como principais meios de socialização, que correspondem às manifestações comunicativas a partir das práticas de letramento. De acordo com Soares (2009, p. 18), o letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Assim, pode-se dizer que o letramento está relacionado com acontecimentos do convívio coletivo e/ou individual, que surgem a partir do posicionamento manifestado, por meio de registros escritos.

Nessa perspectiva, Kleiman (1995, p.18) também define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. Percebe-se então, que o letramento comporta uma diversidade de aspectos gerados pelo uso da escrita.

Nessa concepção, é preciso levar em consideração o contexto tecnológico das práticas sociais, pois com a ampliação das redes de comunicação, o letramento se faz presente nas relações entre pessoas de forma mais próxima e frequente. Os recursos que a tecnologia promove, tem por base favorecer a comunicação e o exercício da escrita. Isto é, as trocas de mensagens por aparelhos eletrônicos, publicações em plataformas digitais, divulgações *online* e entre outros atos comunicativos, que de certa forma condicionam as práticas de letramento.

Na visão de Mello (2017, p. 26), o letramento pode ser considerado como um “conjunto de práticas sociais vinculadas ao contexto social e cultural de produção, bem como o significado que as pessoas atribuem à escrita, e das relações de poder que regem os seus usos.” Dito isto, podemos compreender que o letramento está para além de um conceito fechado, ou seja, ele envolve toda uma construção a partir das relações sociais, culturais e cognitivas, fazendo com que o sujeito consiga desenvolver um posicionamento crítico e/ou consciência crítica. Nesse sentido, pode-se dizer que o letramento também é a forma como conseguimos interpretar as diferentes situações com o uso do texto.

Dessa forma, outras perspectivas acerca do letramento surgem a partir do movimento *New Literacy Studies* (NLS) - Novos Estudos de Letramento, que teve como um dos principais representantes o autor Brian Street. Para a concepção dos NLS, foram utilizadas duas categorias para relacionar os fenômenos do letramento, sendo estes definidos como modelo autônomo de letramento e modelo ideológico. Conforme Street (2014), o modelo autônomo está voltado para os domínios das técnicas de linguagem e o ideológico refere-se às possibilidades de uso da linguagem por meio de contextos sociais. Por essa razão, compreende-se que o modelo autônomo pressupõe a competência individual do sujeito, a partir das suas habilidades de leitura e escrita, enquanto o modelo ideológico diz respeito as habilidades cognitivas da leitura e escrita estarem associadas à perspectiva de cunho social, isto é, o que indica o letramento como prática social.

A noção de letramento ganha visibilidade somente a partir de 1980, quando surge a necessidade de descrever as práticas de leitura e escrita em situações diversificadas, que até então estavam vinculadas ao processo da alfabetização. Nesse contexto, no Brasil e em países como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra foi atribuído um conceito para o termo letramento, quando essa abordagem,

[...] Tornou-se foco de atenção e discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leituras e de escrita da população (SOARES, 2004, p. 6)

Seguindo esse raciocínio, observa-se que o letramento engloba uma série de fatores que circulam pelas esferas sociais baseando-se nas atividades exercidas em diferentes práticas comunicativas, sejam orais e/ou escritas. Todavia, vale lembrar que essa perspectiva enquadra-se também aos eventos e as práticas de letramento, que são os elementos que advêm de contextos mais centrais aos mais amplos, em relação às ações dos sujeitos em uma dada situação. Os eventos de letramento, sob a perspectiva do NLS, são a forma como os sujeitos interagem perante a inserção do texto escrito em determinado cenário, no qual seja possível uma observação analítica dos aspectos que envolvem tal contexto (MELO, 2017). Já as práticas de letramento correspondem a um conceito mais amplo e abstrato, pois possuem posicionamento que estão para além das mesmas condições de comportamento dos eventos de letramento, seus conceitos, tanto sociais, como culturais, conferem-se ao uso do significado da leitura e/ou escrita (STREET, 2014, p. 174). Ainda na visão de Street (2014), “as práticas letradas incorporam não só os ‘eventos de letramento’, mas também as concepções ideológicas que os sustentam”.

No entanto, falar sobre letramento implica também em esclarecer suas relações com a alfabetização, tendo em vista que ambas atuam em conjunto, apesar de que a alfabetização está voltada para questões específicas do contexto da leitura e da escrita, enquanto o letramento aponta para uma visão mais ampla, no que diz respeito ao contexto de aprendizagem. Soares (2004) afirma que, no Brasil, a discussão do letramento surge enraizada ao conceito de alfabetização, o que tem gerado uma inadequada interpretação entre esses dois fenômenos. Contudo, as percepções de letramento tornam-se mais complexas por entrelaçar práticas mais diversificadas em diferentes contextos. Ainda de acordo com a autora, é preciso deixar claro que o processo da alfabetização é caracterizado,

[...] por sua excessiva especificidade, entendendo-se por “excessiva especificidade” a autonomização das relações entre o sistema fonológico e o sistema gráfico em relação às demais aprendizagens e comportamentos na área da leitura e da escrita, ou seja, a exclusividade atribuída a apenas uma das facetas da aprendizagem escrita (SOARES, 2004, p. 9)

Desse modo, compreende-se, que as relações entre o letramento e a alfabetização estão interligadas ao processo de desenvolvimento dos sujeitos que passam pelo contexto de ensino, o qual proporciona saberes relacionados à leitura e escrita. Em diálogo com a concepção da alfabetização e de letramento apresentado por Mello (2017, p. 22), ela vem dizer que “[...] a alfabetização é uma competência cognitiva individual, ao passo que o letramento relaciona-se às práticas de cunho social”. Em outras palavras, a alfabetização está envolvida com o ensino da representação do sistema da linguagem humana, podendo acontecer até depois da inserção do letramento na vida do indivíduo. Assim, o letramento torna-se a ampliação desse processo, em virtude das práticas no meio educacional, social e cultural, alicerçados nas atividades de leitura e escrita. Vale ressaltar que,

Da perspectiva interdisciplinar dos Estudos do Letramento, concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos. (ZAVALO, 2010, p. 73)

Nesse contexto, destacam-se as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito da universidade, denominado por letramento acadêmico. De acordo com Lea e Street (2014, p. 477), “embora o termo ‘letramento acadêmico’, tenha sido originalmente desenvolvido visando ao estudo de letramentos em nível superior, o conceito também se aplica ao período da pré-escola ao ensino médio”, isso porque, em cada camada social faz-se necessário a aquisição de um letramento específico, o que justifica o uso do termo (TAVARES, 2017). Por essa razão, vale ressaltar que:

[...] considerar os contextos específicos, nos quais a escrita aparece, é entender que o letramento acadêmico não é um fenômeno homogêneo, em que apenas as necessidades dos estudantes são enfatizadas, o que justifica, em geral, o uso do termo “letramento acadêmico” no singular (SILVA, 2017, p. 156-157)

Todavia, a utilização do termo letramento(s) acadêmico(s) serve para referenciar as conjunturas encontradas dentro do contexto da academia, seja no modo de pesquisas, aplicações, produções, entre outros (SILVA, 2017). No cenário universitário, observa-se que as questões mais centrais no quesito de formação do sujeito advêm, essencialmente, dos eventos de letramento, pois, conforme enfatiza Marinho (2010), é nas particularidades da sala de aula do ensino superior que se

constrói a “matéria-prima” que nos leva a compreender as práticas do letramento acadêmico. Por essa razão,

Os estudos sobre leitura e escrita no contexto acadêmico, denominados Letramentos Acadêmicos, intensificaram-se, no Brasil, principalmente, sob a égide da expansão do ensino superior e da massificação de seu público, através de inúmeros programas de democratização e acesso ao ensino como Fies¹, Prouni², Reuni e Pibid³, e devido às dificuldades dos estudantes em lidar com as práticas escriturais do domínio acadêmico (TAVARES, 2017, p. 30)

Nesse sentido, nota-se que há uma necessidade de se entender as abordagens que constitui o letramento acadêmico, visto que “uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve a escrita e o discurso acadêmico” (LEA; STREET, 2014, p. 482). Portanto, para entender os aspectos que inviabiliza a produção da escrita acadêmica por discentes recém-ingressos à universidade precisamos compreender os aspectos que promovem o saber/fazer pesquisa.

De acordo com Lea e Street (2014), há três modelos que configuraram o processo de leitura e escrita do estudante do nível superior: a) modelo de habilidades de estudo; b) modelo de socialização acadêmica e c) modelo de letramentos acadêmicos. O primeiro modelo é proposto mediante as condições de habilidades básicas com o uso da escrita autônoma, que ocorre de maneira espontânea pelos diferentes contextos, no qual pode estar relacionada também ao processo de letramento escolar. Conforme afirmam Lea e Street (2014, p.479), essa abordagem “pressupõe que estudantes podem transferir conhecimento de escrita e letramento de um contexto para o outro sem quaisquer problemas”. Nesse sentido, é de grande relevância que, ao ingressarem nos cursos de graduação, os discentes estejam aptos a produzirem textos, mesmo que ainda não dominem as exigências do contexto acadêmico para conseguirem implementar suas habilidades de escrita,

¹ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) previsto pela lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, tem objetivo conceder financiamento para estudantes em cursos de nível superior não gratuitos. Disponível em: <http://portalfies.mec.gov.br/#conteudo>. Acesso em: 19 de set. 2021

² O objetivo do Programa Universidade para Todos (ProUni), é ofertar bolsas de estudos integrais e parciais para os estudantes que ingressarem nas instituições particulares de nível superior. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 de set. 2021

³ O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo antecipar a experiência com a sala de aula de rede pública para os estudantes de licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 19 de set. 2021

bem como usufruir dela como um processo de contribuição do aprender/construir conhecimentos de base científica (MARINHO, 2010).

O segundo modelo, denominado de socialização acadêmica, visa promover as relações dos estudantes com o meio universitário, uma vez que nesse contexto são estabelecidos domínios que regem categorias de discurso e gênero específicos dessa área, diferentes dos que pertenciam aos domínios escolares, os quais os alunos eram até então habituados. Em conformidade com Lea e Street (2014), “[...] supõe que os discursos disciplinares e os gêneros são relativamente estáveis e que, tendo os estudantes dominado e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, estariam aptos a reproduzi-lo”. Posto isto, podemos observar que ocorrem adaptações aos domínios do contexto acadêmico, uma vez que os sujeitos são levados a adquirirem modos de escrever, falar, pensar e interagir com as práticas sociais dessa esfera, pois eles tornam-se integrantes do sistema acadêmico (LEA E STREET, 2014).

O terceiro modelo, denominado letramento acadêmico, segundo Lea e Street (2014, p. 497), configura-se a partir da “relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; colocando-se em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico”. Assim, percebe-se que surgem algumas semelhanças ao modelo anterior, cujas práticas do letramento direcionam para as construções simbólicas e sociais referentes ao contexto acadêmico. No entanto, este modelo abrange aspectos ainda mais operantes, pois envolvem fatores intersubjetivos, como a criação identitária dos estudantes, que advêm essencialmente da escrita, uma vez que, segundo Guimarães (2017), é o canal de divulgações dos textos científicos, o que também se associa às relações de poder, bem como a fatores que correspondem a situações internas e externas, que opera desde as práticas burocráticas estruturais, como procedimento de matrícula do graduando, até o modo de interpretação de textos.

As abordagens apresentadas mostram o papel do letramento acadêmico no processo formativo dos estudantes inclusos no ensino superior, que trazem consigo, de forma inconsciente, as práticas letradas. De acordo com Street (2017, p. 31), “o desenvolvimento do modelo de letramento acadêmico tem aplicações significativas para a forma como as instituições lidam com essas questões”, visto que as três

perspectivas se complementam nos diferentes aspectos que compõem as práticas de letramento social e acadêmico. Desse modo, percebemos que:

Os três modelos não são mutuamente exclusivos; ao contrário, são sobrepostos. Todos eles poderiam ser aplicáveis a qualquer contexto acadêmico, como na análise de práticas de escrita e letramento em biologia, antropologia ou educação de professores e no modo como os estudantes chegaram a compreender e utilizar essas práticas de letramento em cada contexto acadêmico (LEA; STREET, 2014, p.479)

Dessa forma, compreende-se que os modelos de letramento acadêmico não estão separados, mas contém peculiaridades associadas “[...] a definições particulares tanto da teoria da língua quanto da teoria da aprendizagem” Lea e Street (2014, p. 480). Assim, vale destacar que para os autores Lea e Street (2014), os três modelos aplicam-se aos estudos de investigação sobre a escrita e outras práticas de letramento situadas no meio acadêmico, bem como aos educadores que “desenvolvem currículos” na dada esfera acadêmica, em uma perspectiva que os levem a pensar sobre as práticas de ensino (LEA E STREET, 2014, p. 480).

Conforme apresentamos no decorrer desta seção, observa-se que os aspectos conceituais de base teórica, no que tange às práticas de letramento, surgem na intenção de sanar as lacunas que envolvem os eventos de letramentos no contexto acadêmico. Dito isto, busca-se mostrar na seção seguinte uma discussão sobre os gêneros textuais/discursivos.

2.3 Os gêneros textuais/discursivos

As relações de comunicação entre os sujeitos acontecem pelo uso da linguagem de forma oral e/ou escrita nos mais diversos espaços sociais. Com isso, de acordo com Bakhtin (2003, p. 285), para dadas ocasiões em que se expressa o uso da comunicação verbal, produz-se um gênero, isto é, “um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”. Para o referido autor, os gêneros podem ser definidos em: primários (simples) e secundários (complexo). Os gêneros primários correspondem a uma ação da “comunicação verbal espontânea” Bakhtin (2003, p. 285), relacionada ao uso da linguagem nas relações cotidianas. Os gêneros secundários referem-se a um

estilo mais elaborado, como por exemplo, temos os romances, textos científicos, entre outros.

Em diálogo com essa perspectiva dos gêneros, Marcuschi (2008, p.161) afirma que os gêneros são “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder”. Partindo dessa ideia, compreende-se que, para cada contexto de interação comunicativa, existe um tipo específico de intercomunicação que compõem um gênero, o qual promove o uso da linguagem em funcionamento. Isto é, para cada setor da prática coletiva há uma forma de comunicação que sistematiza as ações/falas vivenciadas nas esferas sociais, a exemplo, a comunidade escolar, religiosa, entre outras. Nessa perspectiva, é importante destacar que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 2003, p. 280)

Dessa forma, ainda que as diversidades dos gêneros apresentam-se de maneira instável, entende-se que, para cada categoria de um dado gênero, existem segmentos específicos para que o ato de comunicação aconteça. Com isso, pode-se ocorrer novas possibilidades de interação a partir do contato de socialização entre grupos de pessoas, fazendo surgir uma troca de conhecimentos sobre um determinado assunto, no qual possua relevância para esses sujeitos. Assim, para entender melhor o funcionamento do gênero, se faz necessário entender que:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis na situação de comunicação em que ocorrem. (MARCUSCHI, 2008, p. 84)

Por essa ótica, observa-se que o gênero é composto por elementos como o discurso e o texto, tendo em vista que são representações do modo do dizer/falar e do objeto empírico no qual está relacionado ao texto como fonte de observação. Com isso, os gêneros se moldam conforme a situação sociocomunicativa, podendo ampliar-se ao contexto da abordagem discursiva. Para Marcuschi (2008, p. 85), o gênero possui dois aspectos importantes: (a) gestão enunciativa e (b) composicionalidade. O primeiro corresponde às escolhas das enunciações, formas

discursivas e a seleção dos tipos textuais, enquanto o segundo é inerente a identificação dos aspectos textuais. Dessa forma, as atividades que envolvem comunicação são realizadas por meio de gêneros, que promovem diferentes formas de se expressar através da linguagem, podendo ser atribuídos a variados contextos de práticas discursivas.

Diante das informações apresentadas, percebe-se que os gêneros possuem formas diversificadas e se manifestam em diferentes contextos comunicativos. Dessa forma, veremos a seguir a perspectiva do gênero dentro da esfera acadêmica, os chamados gêneros acadêmicos.

2.3.1 Os gêneros na esfera acadêmica

De modo a pensar na pluralidade dos gêneros, tomemos como ponto central os gêneros no âmbito acadêmico, pois, com base nas condições de produções que circulam na universidade, a variedade de gêneros textuais/discursivos pertencentes ao contexto acadêmico, Marcuschi (2008) afirma que gêneros como teses, ensaios, artigos científicos, monografias, resumos, projeto de pesquisa, entre outros são produções que legitimam modelos do fazer ciência. Além disso, tais gêneros assumem o controle da decisão sobre o que é ou não científico.

Assim, vale lembrar que é por meio dos gêneros que cada autor consegue desenvolver sua própria identidade através da escrita, por possibilitar abordar e argumentar suas concepções de forma articulada tendo como veículo a produção de texto. Nesse sentido, vale ressaltar que,

[...] Os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas de preferência, na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, por necessidade próprias, esses gêneros (MARINHO, 2010, p. 366)

Frente a esse cenário, estudantes que estão na graduação apresentam um contato mais intensivo com as práticas de leituras e escrita dentro da universidade, uma vez que muitos deles participam e apresentam trabalhos em eventos acadêmicos, publicam seus textos em revistas científicas, anais, *e-books*, entre os veículos de divulgação. Muitos desses alunos frequentam os espaços de estudos

como bibliotecas e até mesmo laboratórios, a fim de adquirir novas informações que venham a somar com o currículo de conhecimento.

Segundo Marcuschi (2008, p. 85), o gênero pode estar relacionado a dois conceitos importantes: (a) “gestão enunciativa”, sendo composto pelo o planejamento das ideias a serem elaboradas, as escolhas discursivas, enunciativas e textuais; e (b) “composicionalidades” que diz respeito ao reconhecimento das unidades do texto que fazem referência com a sequência e o encadeamento linear do escrito. Em outras palavras, produzir gêneros textuais/discursivos requer organização, objetividade e coerência por parte do autor/pesquisador, tendo em vista que uma boa escrita advém desses elementos enquanto princípios de construções enunciativas. Ademais, é válido afirmar que:

O domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida” (MARINHO, 2010, p. 367)

Para o autor, construir-se enquanto comunicador em contextos de áreas específicas, como, por exemplo, na academia, consiste em saber gerenciar as práticas discursivas a partir dos gêneros, de maneira autônoma e consistente. No campo universitário, atividades como essas passam a ser compromisso do estudante enquanto pesquisador iniciante ou já experiente, pois ele toma-se o principal responsável da divulgação de seus próprios textos científico-acadêmicos. De acordo com Aranha (2007), a divulgação de trabalhos “expande as possibilidades de partilha e discussão de pesquisa”. Isto torna acessível a circulação do estudo realizado, podendo vir a interessar a uma dada comunidade científica que pode sugerir novas ideias para determinado grupo de pesquisa.

Assim, para relacionar o uso dos gêneros acadêmicos, é preciso entender que “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situação sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p. 10). No entanto, para produzir um gênero textual de domínio discursivo acadêmico é preciso desenvolver a escrita adequadamente de acordo com a estrutura exigida pelo gênero escolhido. Dito isso, é importante destacar que:

Na universidade as práticas discursivas acadêmicas estão relacionadas a textos que veiculam conhecimentos e organizam as interações nas diferentes áreas das ciências. Por essa razão é necessário conhecer diferentes gêneros de textos relacionados a trabalhos acadêmicos-científicos. (ROVER; ONEDA, 2020, p. 15)

Assim, a escolha dos gêneros abordados na esfera acadêmica são, em sua maioria, produções que requerem um preparo mais intenso, tendo em vista que são textos de cunho científico. Além disso, redigir gêneros acadêmicos envolve articular as ideias junto a uma base teórica, que uma vez bem fundamentada, fornece um estudo consistente.

Conforme apresentado durante esta subseção, fica evidente que os gêneros acadêmicos possuem aspectos que se vinculam ao contexto científico. Desse modo, veremos a seguir como se constitui a produção do gênero projeto de pesquisa.

2.3.1.1 A produção do projeto de pesquisa de cunho monográfico

A produção de gêneros acadêmicos faz parte do cotidiano da universidade, visto que é nesse espaço onde surgem oportunidades que transformam os estudantes em pesquisadores. Nesse sentido, os discentes precisam desenvolver trabalhos científicos, entre eles, o projeto de pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 19), “o planejamento da pesquisa pode ser definido como o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência à investigação para em determinado prazo alcançar o conjunto de metas estabelecidas”, visto que para, a realização de um trabalho científico demanda um certo período de tempo para que se concretize um estudo pesquisado.

Motta-Roth (2010, p. 52) afirma que “a atividade de pesquisa é uma das atividades humanas que mais dependem de um planejamento prévio para que o(s) objetivo(s) seja(m) alcançado(s). Comumente, o planejamento de uma pesquisa é chamado de projeto”. Dito isto, percebe-se que no projeto de pesquisa deve existir uma organização estrutural do estudo preestabelecido. Nesse sentido, pensar a pesquisa envolve um conjunto de elementos que podem direcionar ao foco de análise acerca do estudo escolhido. Desse modo, para Motta-Roth (2010), um dos princípios básicos para a formulação de um projeto é conhecer outros estudos ligados à mesma área de conhecimento e, com isso, refletir a partir desses textos a fim de desenvolver um estudo inovador, que contribua para a área de pesquisa.

Além disso, a elaboração de um projeto passa a ser critério determinante em algumas modalidades acadêmicas, seja em contexto avaliativo de uma dada disciplina e/ou seleção curricular de outros títulos acadêmicos. Por essa questão, é preciso desenvolver um plano de pesquisa consistente que opere em conjunto com a área do estudo científico. Desse modo,

Uma pesquisa precisa ser planejada. Para o pesquisador elaborar um projeto é necessário saber, com clareza, qual é o objeto de pesquisa, qual é o problema que se propõe estudar, quais as hipóteses para resolver o problema, quais os recursos teóricos, qual a metodologia, de quais recursos instrumentais poderá dispor, a que etapas (cronogramas) deverá cumprir para executar o projeto. (ROVER E ONEDA, 2020, p.15)

Nesse contexto, destaca-se que cada gênero acadêmico necessita de uma construção sistemática, na qual os estudantes de graduação possam arquitetar o planejamento da pesquisa de maneira segura. Severino (2013, p. 112) diz que “o projeto, em seus vários pontos, pode ser alterado no decorrer da pesquisa. Isto é normal e até positivo, uma vez que revela eventuais descobertas de dados novos e aprofundamento das ideias do autor”. A partir disso, percebe-se o gênero projeto de pesquisa não desenvolve detalhadamente o conteúdo do trabalho em si, mas apresenta o planejamento geral do estudo a ser realizado.

Conforme Souza; Ferreira; Gomes, (2016, p.30), ao escrever um projeto de pesquisa, define-se uma “cartografia de escolhas para abordar a realidade”, pois a produção de tal gênero evolui a partir de um objeto construído. O que significa dizer que é “uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores”, isto é, o estudante/pesquisador precisa desenvolver suas ideias de pesquisa com base em um arcabouço teórico que sustente toda a proposta do trabalho. Nessa perspectiva,

[...] um pesquisador necessita comunicar seus propósitos de pesquisa para que seja aceita na comunidade científica. O ‘meio de comunicação’ reconhecido no mundo científico é o projeto de pesquisa. Através deste, outros especialistas poderão tecer comentários e críticas, contribuindo para um melhor encaminhamento da investigação. É importante lembrarmos que a pesquisa científica pressupõe sempre uma instância coletiva de reflexão.” (SOUZA; FERREIRA; GOMES, 2016, p.32)

Com isso, nota-se a importância que devemos ter ao preparar um projeto de pesquisa, uma vez que é produzido a fim de proporcionar resultados de estudos planejados, por meio de outros gêneros como a monografia, o artigo científico, relatórios, entre outros que equivalem ao trabalho de conclusão de curso (TCC).

Desse modo, concordamos com Severino (2013) que, em última análise, o projeto de pesquisa possui a função colaboradora, visto que o resultado gerado a partir do seu planejamento é fator determinante para a divulgação do estudo investigado.

Com base no que vem sendo abordado, percebe-se que a esfera acadêmica enquadra diversos fatores que contribuem com o desenvolvimento dos sujeitos inseridos na universidade. Assim, de modo a pensar no ensino, apresentamos, na próxima seção, os desafios do ensino remoto.

2.4 Os desafios do processo de ensino-aprendizagem em contexto remoto

A chegada da pandemia do novo coronavírus acarretou mudanças que afetaram significativamente boa parte das camadas sociais, especialmente, o campo da educação, uma vez que o espaço da sala de aula teve que ser transferido para um ambiente completamente digital, surgindo com isso uma série de fatores que, comumente, não eram vivenciados pela comunidade acadêmica, sobretudo, professores e alunos. Nesse sentido,

A sala de aula, em 2020, sofreu impactos significativos, em decorrência da pandemia provocada pela Covid-19, que alterou de forma repentina e irreversível a rotina de toda a população mundial. Os professores, de todos os níveis de ensino, tiveram que se reinventar, aprender novas metodologias, fazer uso de recursos tecnológicos e midiáticos que não conheciam, tendo que aprender fazendo (TEMÓTEO, 2020, p. 69)

Assim, observa-se que a urgência da implantação do ensino remoto propôs que professores e alunos conseguissem fazer uso de recursos didáticos a partir dos meios tecnológicos, tornando possível o encontro virtual, no qual promovesse o ensino-aprendizagem por meio de aulas síncronas e assíncronas em plataformas digitais. Nesse sentido, de acordo com Garcia *et al* (2020, p. 5), “ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia”. No caso do ensino remoto, as aulas são mediadas em ambientes virtuais, nos quais professores e alunos conseguem acesso por meio de plataformas digitais, como *Google Meet*, *Zoom*, dentre outros. Assim, são múltiplas as questões que interferem no processo da aprendizagem, quando se trata das trocas de conhecimentos entre pessoas que dependem dos fatores externos, como rede de internet e aparelhos eletrônicos.

Dessa forma, pensando no contexto da universidade, conforme enfatizam Salvagni; Wojcichoski; Guerin (2020), o início da pandemia da COVID-19 fez com que as instituições de ensino superior suspendessem as aulas presenciais, de modo a cooperar com o isolamento social, sendo mais tarde sugerido o novo modelo de ensino, denominado de remoto e/ou *online*. Nesse contexto, surgiram grandes desafios, uma vez que, com as aulas *online* e a dependência da rede de internet, os debates que geralmente aconteciam nos cursos de licenciatura de modo presencial foram comprometidos, o que resultou em aulas brevemente explanadas a partir dos conteúdos programados pelo professor (GARCIA et al, 2020).

Nesse cenário, Vieira *et al* (2020) afirma que as mudanças acometidas pela pandemia trouxeram um duplo desafio para a vida do estudante visto que: (a) os discentes passaram a ser os grandes responsáveis pela execução das atividades que compete ao contexto universitário, além disso, precisaram assumir uma postura autônoma diante da nova realidade acadêmica; (b) eles também precisaram cumprir com as recomendações do isolamento social, que apesar de ser a precaução mais eficaz para conter a propagação do vírus, ainda assim, segundo (BITHENCOURT, 2020, p. 171) “é incômodo e exige paciência de toda pessoa que se encontra nessa situação de contenção humana no perímetro domiciliar”. Isso pode explicar os motivos pelos quais os estudantes, em grande parte, demonstraram inseguranças quando o assunto é desenvolver textos escritos em curto prazo a partir das aulas síncronas e assíncronas.

O ensino remoto teve suas contribuições positivas e negativas para a esfera acadêmica. Conforme menciona Salvagni; Wojcichoski; Guerin (2020, p. 4), a pandemia “reacendeu o debate sobre o uso das tecnologias de informação como possibilidade de estratégia educacional em um período de isolamento social físico”. A maneira como as ferramentas digitais foram utilizadas para a condução de aulas remotas propôs ao aluno autonomia para desenvolver suas habilidades nos estudos. No entanto, percebe-se também que essas mesmas tecnologias surgem como sendo desafiadoras no que tange ao uso de dispositivos eletrônicos como celulares, notebooks, computadores, entre outros, ocasionando, muitas vezes, situações que inviabilizaram o acesso de professores e alunos aos encontros *online*.

De acordo com Ferreira; Branchi; Sugahara (2020), no que diz respeito aos alunos, os desafios mais recorrentes estão relacionados ao acúmulo de atividades assíncronas, tempo e espaço organizados para executar das tarefas. Enquanto por

parte dos professores, o desafio maior é a organização do tempo destinado às funções remotas, isso envolve as demandas atribuídas ao período extraclasse. Em vista disso, é possível notarmos que a nova realidade de ensino traz inúmeras eventualidades que, diferentemente do formato presencial, exige métodos que estejam bem articulados para que assim possa ocorrer o processo de ensino e aprendizagem.

Pode-se constatar, portanto, que o planejamento estratégico das aulas síncronas e assíncronas configuradas pelo ensino remoto é uma possibilidade viável para contribuir com os mecanismos da educação, capaz de trazer melhoria no quesito da aprendizagem dos estudantes, uma vez que, conforme cita Ferreira; Branchi; Sugahara (2020), os equipamentos tecnológicos usados nesse contexto oportunizam acesso ao conhecimento de maneira prática, embora que a chegada do ensino remoto tenha acentuado a diferença de classes sociais, visto que muitos estudantes não dispõem desses recursos.

Diante das informações apresentadas, nota-se que o ensino remoto proporcionou grandes impactos no sistema de ensino. Nesse sentido, abordamos no capítulo seguinte, a experiência vivenciada pelos discentes do curso de Letras CAP/UERN, no que diz respeito aos desafios da produção do gênero projeto de pesquisa em contexto de ensino remoto.

3 OS DESAFIOS DE PRODUIR O GÊNERO PROJETO DE PESQUISA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO

É comum encontramos nos cursos de Ensino Superior um número considerável de graduandos que apresentam dificuldades quando o assunto é produzir gêneros acadêmicos. Diante do cenário pandêmico da COVID-19 e da adoção do ensino remoto pelas universidades, os desafios enfrentados pelos estudantes ao produzirem gêneros de domínios científicos se intensificaram, tendo em vista que as orientações para a escrita ocorreram apenas virtualmente, aspecto que não estavam habituados. Nesse contexto, conforme apontamos na Introdução deste trabalho, buscamos investigar os principais desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras no processo de escrita do gênero projeto de pesquisa. Os participantes do presente estudo são graduandos do curso de Letras - Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), do *Campus* Avançado de Patu (CAP), matriculados na disciplina de Seminário de Monografia I.

É importante ressaltar que esses discentes residem em cidades diferentes, próximas da localidade do *campus*. Muitos deles trabalham e/ou estão engajados em projetos de pesquisa, extensão e programas de ensino, ofertados pela referida instituição. De um modo geral, todos eles são envolvidos com outras atividades fora da sala de aula. Nesse sentido, conforme Monteiro; Raimundo; Martins, 2019, p. 3/7), “não se trata de pesquisar ‘qualquer pessoa’, sem marca e sem história, mas de acreditar que os sujeitos têm importância fundamental na construção do conhecimento”. Dito isto, a turma escolhida para o presente estudo corresponde a um total de 32 de alunos. Entretanto, apenas 16 deles se dispuseram a responder ao questionário solicitado pelo pesquisador. Os demais justificaram que por falta de tempo não iriam se engajar na pesquisa. Os referidos discentes encontravam-se no processo de desenvolvimento do gênero projeto de pesquisa para fins de planejamento do trabalho de conclusão de curso (TCC).

Isto posto, apresentamos neste capítulo a análise dos dados. Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicamos um questionário semiestruturado *online* gerado pela plataforma do *Google Forms* para os alunos do sétimo período do semestre 2020.2. Vale destacar ainda que o questionário era composto de 23 (vinte

e três) questões, sendo 3 (três) de identificação pessoal⁴, 8 (oito) objetivas e 12 (doze) discursivas. Mediante a metodologia proposta, percebe-se que o trabalho poderia ter sido realizado como uma pesquisa mais ampla, com procedimento de cunho etnográfico, tendo em vista a quantidade de perguntas elaboradas no questionário. No entanto, priorizamos para este estudo analisar as respostas das perguntas que mais direcionavam aos nossos objetivos, somadas apenas a três perguntas.

Diante dos dados obtidos através do questionário, elencamos as seguintes categorias de análise: a) Fatores que contribuem/interferem na produção escrita do gênero projeto de pesquisa dos discentes do curso de Letras/CAP/UERN; b) Os impactos ocorridos durante a produção do gênero projeto de pesquisa; c) Pontos positivos e negativos no processo de escrita do gênero em questão.

3.1 Fatores que contribuem/interferem na produção escrita do gênero projeto de pesquisa dos discentes do curso de Letras/CAP/UERN

A escrita acadêmica envolve aspectos específicos que levam a produção de um determinado gênero. Desse modo, apresenta-se nesta seção, a percepção do gênero projeto de pesquisa de cunho monográfico pelos discentes do curso de Letras/CAP/UERN, no que diz respeito aos desafios encontrados na produção do projeto de pesquisa, destacando-se os fatores que contribuem e/ou interferem na escrita desse gênero. De modo geral, os fatores apontados pelos discentes estão relacionados: a) ao reconhecimento das características do gênero; b) a organização de ideias e tempo; e c) o uso da escrita acadêmica. Elencamos no quadro a seguir algumas das respostas em relação a estes fatores:

⁴ Para a análise dos dados, preservamos as identidades dos sujeitos e utilizamos nomes fictícios.

Quadro 1- Respostas dos discentes

- a) *A organização do trabalho, como exemplo, como iniciar o projeto quais tópicos abordar... (KARLA, 2021)*
- b) *O tempo para tentar focar em um ponto sem empecilhos (MARIA ELOÁ, 2021)*
- c) *Dificuldades de escrita, pouco tempo e muita cobrança (MERCIA, 2021)*
- d) *A falta de leitura é um grande problema, como também a falta de prática de escrita (ANDREZA, 2021)*
- e) *Conseguir conciliar o tempo das atividades cotidianas e acadêmicas, com o tempo para a escrita (KELLY, 2021)*
- f) *Estar fazendo ele em meio a uma pandemia (RAFAELA, 2021)*
- g) *Desenvolver a pesquisa em si (MARIA ISÍS, 2021)*
- h) *Conseguir organizar as ideias e encontrar textos dos teóricos que estou trabalhando (LUÍS, 2021)*
- i) *Encontrar textos teóricos que possam ser utilizados como base teórica. Além da falta de tempo para ler os textos com mais profundidade (THOMAS, 2021)*

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2021.

Vemos que a discente Karla destaca como desafio para a produção do gênero o conhecimento da estrutura composicional do projeto, indicando não saber nem ao menos como começar o que será abordado em seu estudo, “*quais os tópicos abordar*”. Motta-Roth (2010, p. 14) vem dizer que “para definir o tópico de um texto (sobre o que vamos escrever), a leitura é fundamental (...) não há uma ordem específica na definição do tópico e na leitura do material”. Portanto, não existe uma regra a seguir, para se começar a direcionar a pesquisa, todavia, faz-se necessário compreender o assunto a partir de leituras, uma vez que essa é a forma mais aconselhável para começar a pensar sobre o que escrever no trabalho.

Para Maria Ísis, o maior desafio é “*desenvolver a pesquisa em si*”. Essa colocação da discente envolve muitos aspectos, que vão desde a ausência de leituras sobre a área a ser pesquisada até a o momento de se redigir o texto. Para desenvolver um trabalho acadêmico, como o projeto de pesquisa de cunho monográfico, é preciso, conforme aponta Motta-Roth (2010), traçar objetivos que conduzam nos procedimentos de planejamento do estudo, para assim decidir um

propósito de análise. Dessa maneira, torna-se estratégico organizar as informações que serão desenvolvidas na pesquisa.

Os discentes Thomas, Kelly, Maria Eloá e Mércia ainda declaram que além da ausência de leitura teórica, outro desafio bastante recorrente é a conciliação do tempo com a produção escrita. Thomas diz que além da falta de tempo é difícil *“encontrar textos teóricos que possam ser utilizados como base teórica”* e lê-los *“com mais aprofundamento”*. Percebemos que, nesse caso, o aluno apresenta duas situações que podem ser complementares ou não. Ele pode não ter facilidade para encontrar a referência teórica e o tempo também pode ser insuficiente para a dedicação à leitura.

Consideramos que um bom levantamento bibliográfico é um dos fatores que contribuem para a pesquisa. Contudo, caso não haja uma leitura cuidadosa do material selecionado, o processo de produção será afetado. De acordo com Motta-Roth (2010, p. 14), *“a atividade de leitura alimenta a escrita, portanto devemos selecionar biografia relevante (em forma de conteúdo) sobre possíveis tópicos dentro da área de estudo”*. Assim, é possível sistematizar o processo de construção do trabalho de maneira mais consistente, tendo em vista que essa é uma técnica que não só facilita, mas também acelera a produção.

As alunas Kelly, Maria Eloá e Mércia também enfatizaram que o tempo destinado às atividades acadêmicas é o aspecto que mais interfere no processo de escrita. A primeira destaca: *“conseguir conciliar o tempo das atividades cotidianas e acadêmicas, com o tempo para a escrita”*, enquanto a segunda diz: *“o tempo para tentar focar”* e, por último, Mércia ressalta: *“dificuldade de escrita, pouco tempo e muita cobrança”*. Percebemos que há nos discursos das discentes a presença de fatores externos que também interferem na produção do texto, por isso que é muito importante a atividade do planejamento da escrita, pois é a partir dessa ação que conseguimos administrar melhor as nossas atividades.

Vale salientar que a discente Andreza diz que: *“a falta de leitura é um grande problema, como também a falta de prática com a escrita”*. Observamos que, implicitamente, Andreza aponta que o domínio da leitura e escrita é essencial para a realização de um projeto de pesquisa. Além disso, é importante destacar que, conforme Mott-Roth (2010, p.16), *“a redação acadêmica demanda que tenhamos uma imagem precisa de nosso público-alvo, o qual, provavelmente, conhece o assunto e lerá o texto em busca de informação nova”*. Desse modo, podemos

perceber que Andreza, ao declarar seu posicionamento deixa transparecer certa preocupação, uma vez que reconhece e tem consciência dos impactos que a falta de leitura ocasiona.

De modo geral, é possível notar que os maiores desafios no processo da escrita enfrentados pelos estudantes do curso de Letras/CAP/UERN para a produção do projeto de pesquisa estão relacionados à falta de reconhecimento das especificidades do gênero, ao gerenciamento do tempo de estudo e a dificuldade para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Nesse sentido, é necessário analisarmos na próxima seção as relações desses desafios a partir de um contexto de ensino remoto.

3.2 Os impactos ocorridos durante a produção do gênero Projeto de Pesquisa

Ao ser adotado o modelo de ensino remoto na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, os discentes do curso de Letras do CAP/UERN, em processo de escrita do gênero projeto de pesquisa de cunho monográfico, manifestaram algumas preocupações durante o desenrolar da disciplina Seminário de Monografia I. Perante isso, apresentamos no questionário aplicado aos alunos as seguintes questões: a) O que você acha que poderia ser diferente no ensino/aprendizagem do projeto de pesquisa de cunho monográfico? b) Você pode apresentar comentários sobre a escrita/leitura na universidade, a produção do projeto de pesquisa (aulas, o modo de ensinar/ aprender pesquisa durante a graduação)?

A discente Rafaela diz: *“Na minha opinião, para se fazer o projeto de pesquisa seria necessário que o orientador acompanhasse desde o início, ou melhor, o projeto era pra ser produzido com o orientador”*. Percebemos neste discurso que a aluna enfatiza uma ausência de uma orientação prévia a respeito da construção do projeto de pesquisa, logo, pode-se considerar que,

a maioria dos docentes não consegue perceber que grande parte das dificuldades estão relacionadas ao fato de que a aprendizagem não está concluída quando os discentes ingressam na universidade; que a aprendizagem da escrita é contínua; e que para cada prática de letramento se fazem necessários determinados conhecimentos textuais (MELLO, 2017, p. 35)

Há uma recorrência acentuada nas falas dos discentes em relação à falta de uma orientação mais direcionada, antes mesmo de começar a produção escrita do

projeto de pesquisa. Para Andreza, *“os professores deveriam orientar mais, dando mais apoio aos alunos para a realização desse projeto, pois é algo novo”*. Nota-se, a partir da fala da aluna, que a orientação acontece de alguma forma quando ela ressalta que *“deveriam orientar mais”*, deixando explícito a orientação por parte dos professores não é suficiente para sanar as dúvidas mais frequentes em relação ao gênero.

Outra visão dos discentes do curso de Letras do CAP/UERN em relação à produção do gênero projeto de pesquisa explicita um ponto de vista mais amplo sobre a realidade acadêmica, que vai desde a percepção da escrita até os aspectos dos componentes curriculares do curso. Vejamos o relato a seguir:

Vejo que a escrita monográfica é algo que depende exclusivamente de quem está escrevendo, nesse caso, nós. Então, cada um precisa ter isso em mente e começar a agir, porque ninguém fará esse trabalho por nós. Por isso, fazer a leitura dos textos é fundamental. Em relação ao ensino e tal, acredito que muitas vezes as informações referente ao próprio gênero é raso. Não no sentido de ser ruim, mas no sentido de ser insuficiente. O projeto de monografia é algo único e que temos contato basicamente somente no final do curso, então já se percebe que os universitários terão dúvidas que precisarão ser sanados. (LÍVIA, 2021)

No relato acima, a discente demonstra ter consciência de que o desempenho da escrita é de responsabilidade do aluno. À medida que os estudantes alcançam maturidade na pesquisa, conseguem, segundo Pinho (2017), estabelecer uma postura mais ativa frente ao processo de produção do conhecimento e reconhecer a importância do fazer pesquisa na universidade. Nesse sentido, observa-se que para o aluno obter a maturidade na pesquisa precisa ter um contato mais frequente com leituras relevantes para seus estudos, na tentativa de aprimorar cada vez mais seu desempenho. Assim, nota-se a percepção que discente Lívia apresenta, que além desse olhar amadurecido com a produção do projeto de pesquisa ainda alerta para o fato de que todos os alunos deveriam ter consciência, visto que é um trabalho desenvolvido individualmente.

Lívia traz uma questão referente às estratégias metodológicas usadas na disciplina Seminário de monografia I, ministrada através do ensino remoto. Quando a discente afirma que *“em relação ao ensino e tal, acredito que muitas vezes as informações referentes ao próprio gênero é raso”*, apontando possíveis lacunas existentes nas orientações para a produção do gênero projeto de pesquisa. No

entanto, é válido ressaltar que o ensino *online* trouxe uma série de impactos também para os professores. Por essa ótica, é importante destacar que:

De um modo geral, a experiência tem nos mostrado que o ensino *online* não goza do mesmo prestígio que o presencial, em razão das particularidades que são próprias dessa modalidade como o distanciamento físico, a metodologia para condução do trabalho, a qual pode levar o estudante a não se sentir tão seguro quanto se sentiria no ensino presencial (TEMÓTEO, 2020, p. 71)

Nesse sentido, percebe-se que o ensino *online* propôs desafios para todos os agentes que nele estão vinculados. Conforme Ferreira; Branchi; Sugahara (2020), os professores e alunos enfrentam desafios semelhantes relacionados ao ensino remoto, como as demandas de atividades, prazos a serem cumpridos, entre outros aspectos.

Um outro posicionamento a respeito dos impactos ocorridos durante o processo de escrita do gênero projeto de pesquisa é o do discente Thomas. Ele enfatiza que, devido ao contexto de ensino remoto, a sobrecarga das atividades influenciou no atraso das leituras e da escrita do projeto, dizendo que:

Sempre precisamos observar o que melhorar e durante esse período remoto o principal motivo de frustração seria o grande número de atividades para serem realizadas, de modo que não é possível um aprofundamento na leitura e escrita acadêmica (THOMAS, 2021)

Logo, percebemos que, igualmente a discente Lívia, o estudante Thomas demonstra consciência crítica, quando afirma “*sempre precisamos observar o que melhorar*”. Por outro lado, remete ao contexto de ensino remoto como algo conturbado, por ocasionar muitas demandas de atividades. Conforme Ferreira; Branchi; Sugahara (2020), um dos desafios acometidos pelo ensino remoto para o aluno é o aumento de atividades assíncronas. O fato de ser atividades realizadas em momento extraclasse acaba comprometendo o tempo que podia ser destinado a outras tarefas. Com isso, o aluno passa a sentir-se sobrecarregado, como é o caso do discente Thomas, quando argumenta que: “*durante esse período remoto o principal motivo de frustração seria o grande número de atividades para serem realizadas*”.

Thomas também evidencia que o tempo destinado às atividades assíncronas acaba inviabilizando ter “*um aprofundamento na leitura e escrita acadêmica*”. Observa-se que o fator tempo é um dos aspectos mais citados em relação à

produção do gênero projeto de pesquisa. Por consequência disso, Thomas acaba atrasando a leitura relacionada ao conteúdo da sua pesquisa e, conseqüentemente, a execução do trabalho. Assim, o posicionamento do discente mediante a distância com o exercício da leitura e escrita científica pode resultar em desafios da elaboração do referido gênero.

A discente Kelly traz indagações que perpassam as relações afetivas que eram vivenciadas do contexto presencial podendo ser consideradas como fator contribuinte no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Ela ressalta:

Talvez estaríamos seguindo por um caminho mais firme, muito bom estar presencialmente com colegas e professores onde podíamos trocar ideias e expressões e gestos também ajudavam. Nesse contexto atual, acabamos nos distanciando com colegas não só fisicamente, mas também os contatos, pois acabamos ficando mais ocupados. (KELLY, 2021)

Observa-se que a discente Kelly traz recordações dos momentos presenciais e sugere que se não fosse a realidade do ensino remoto, possivelmente, todos os alunos, da turma em análise, estariam mais seguros em relação à produção do projeto de pesquisa. Isso porque, na visão de Kelly, conversar com os colegas e também com os professores podia colaborar de alguma forma com andamento do estudo. Quando ela diz: *“muito bom estar presencialmente com colegas e professores onde podíamos trocar ideias e expressões e gestos também ajudavam”*, percebe-se que a discente Kelly expressa sentimentos de saudades.

Em seguida, ela ressalta *“nesse contexto atual, acabamos nos distanciando”*, fazendo referência ao contexto pandêmico. Para Veras e Ferreira (2010, p. 221), as relações de afetividade entre professores e estudantes é um dos fatores que colabora com o desempenho da aprendizagem. Na visão das referidas autoras, “é essencial que o professor de Ensino Superior esteja envolvido nesse processo, considerando a afetividade como parte do desenvolvimento, buscando a formação integral dos estudantes universitários”. De acordo com o que fora relatado pela discente Kelly, a ausência da interação vivenciada no contexto presencial afetou também no rendimento das produções acadêmicas, pois além do distanciamento social, boa parte da turma não manteve contato durante a pandemia.

De modo geral, percebe-se que a urgência do ensino remoto trouxe desafios para todos os envolvidos nessa nova modalidade de ensino, isto é, professores e alunos, uma vez que os docentes também se enquadram nessa realidade. Para os professores, “o desafio maior é a organização do tempo destinado às funções

remotas”, uma vez que precisam cumprir com as ementas das disciplinas (FERREIRA; BRANCHI; SUGAHARA, 2020, p. 25).

Em suma, as análises que foram apresentadas nesta seção enfatizaram alguns dos impactos relacionados à produção do gênero projeto de pesquisa durante as aulas de Seminário de Monografia I. Os estudantes apresentaram provocações sobre a experiência de se produzir um projeto de monografia em contexto de aulas assíncronas e síncronas, propondo possíveis recomendações para essa modalidade de ensino. Com isso, mediante as informações abordadas, trataremos na seção seguinte dos principais pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes para a elaboração do gênero projeto de pesquisa de cunho monográfico a partir do contexto remoto.

3.3 Pontos positivos e negativos apresentados pelos discentes no processo de escrita do gênero em questão dentro do contexto de ensino remoto

Ao serem instigados a relatar os principais desafios de se produzir o gênero projeto de pesquisa, no contexto de ensino remoto, solicitamos que os discentes apontassem os pontos positivos e negativos vivenciados no processo da escrita do gênero em análise. Entre as respostas, destacamos as seguintes:

Quadro 2 – Pontos Positivos apresentados pelos discentes

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">a) Conseguir ser mais produtivo pelo fato de não está se deslocando (MARIA ELOÁ, 2021)b) A comodidade de produzir em casa (LUÍS, 2021)c) Um ponto positivo é que não precisa sair de casa para ter acesso à informação (RAFAELA, 2021)d) O positivo seria a relação de ter um espaço dentro de casa, sem a necessidade de se locomover a outro lugar (THOMAS, 2021)e) Até o momento não consegui ver nenhum ponto positivo, na verdade, é bem complicado (LÍVIA, 2021)f) Não vejo positivos (MARIA CECÍLIA, 2021)g) Não há gastos com locomoção até o campus da Universidade, então entro em contato com a orientadora via <i>whatsApp</i> e <i>e-mail</i>. Ela disponibiliza o material em PDF para leitura, o que ajuda a economizar com a aquisição de livros. O acesso a cursos grátis no <i>Youtube</i> sobre a linha de pesquisa. (ANA, 2021)h) Se queremos realizar uma entrevista com alguém que mora longe, por exemplo, a forma <i>online</i> facilita (ELIZA, 2021) |
|---|

i) A aprendizagem com as ferramentas e plataformas digitais (ANGELA, 2021)
--

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2021.

Com base nas falas dos discentes, observa-se que há uma recorrência significativa nos apontamentos que fazem relação ao deslocamento físico, pois boa parte dos estudantes do *campus* Avançado de Patu reside em cidades circunvizinhas.

A discente Maria Eloá destaca que o lado positivo de fazer o projeto de pesquisa na modalidade de ensino remoto é que há uma grande chance de ser mais produtiva, uma vez que não precisa ir até a universidade para ter orientações. Ela diz que produzir um projeto de forma remota resulta: “*ser mais produtivo pelo fato de não está se deslocando*”. Nota-se que a discente Maria Eloá deixa a entender que no espaço da sua casa consegue obter mais resultados.

Os discentes Rafaela e Luís também enfatizam ser vantajoso produzir no ensino remoto. Rafaela diz: “*não precisa sair de casa para ter acesso à informação*”. Observa-se que o posicionamento de Rafaela assemelha-se ao de Maria Eloá, uma vez que ambas ressaltam não precisar sair de casa para realizar as produções, pois com o ensino remoto tornou-se frequente a possibilidade de assistir a uma aula por meio de um *link*; responder a um questionário *online* ou participar de um fórum de discussões e de eventos através de plataformas digitais apenas com auxílio de um aparelho *smartphone* e/ou *notebook* que tenha conexão com a rede de *internet*. (LIMA, 2020). Dito isso, notamos que, para alguns alunos, essa é uma das vantagens de se produzir um projeto na modalidade virtual.

A partir do posicionamento da discente Ana, apresentado no quadro acima, percebe-se que ela faz um levantamento dos aspectos positivos relacionado à produção do gênero projeto de pesquisa no ensino remoto. Além de enfatizar a questão do deslocamento, assim com os demais colegas, ainda lista uma série de razões pelas quais o sistema remoto é viável, como por exemplo, a facilidade de estabelecer relação entre a orientadora, a partir de redes sociais (“*ela disponibiliza o material em PDF para a leitura*”), tornando flexível o acesso a instrumentos de pesquisas. É importante destacar que essa prática já era possível no formato presencial. No entanto, com o ensino remoto, as relações entre orientador e orientando, bem como a disponibilização de materiais ocorreram sobretudo por meio das plataformas digitais. Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, a discente

aponta outras fontes, como o *Youtube*, para aprofundar os conhecimentos acerca da temática a ser abordada no projeto de monografia.

Em concordância com o pensamento apresentado por Ana, a discente Ângela ressalta que outro ponto positivo é: *“a aprendizagem com as ferramentas e plataformas digitais”*. Considerando o enfoque da aluna, percebe-se que ela reconhece o quanto os meios tecnológicos possibilitam novos saberes, tendo em vista que são os principais meios condutores do contexto remoto. De acordo com Temóteo (2021, p. 70-71), *“as tecnologias digitais como suporte, no campo da educação não é novidade, no entanto, seu uso figurava como uma opção ou uma estratégia para promover processos bem-sucedidos de ensino e de aprendizagem”*. Logo, com a chegada do ensino remoto, os aparelhos e dispositivos digitais passaram a ser utilizados com bastante frequência, tendo em vista que são os elementos essenciais dessa modalidade de ensino.

A discente Eliza traz uma colocação positiva no que diz respeito ao desenvolvimento da pesquisa, destacando que: *“se queremos realizar uma entrevista com alguém que mora longe, por exemplo, a forma online facilita”*. Percebe-se que a aluna enfatiza a questão para a pesquisa de campo, em que se pode realizar de maneira remota, quando indica que *“a forma online facilita”*. Na visão de Ferreira; Brandi; Sugahara (2020), uma das vantagens do ensino remoto é trazer oportunidades que inovem a perspectiva do conhecimento. Com isso, observa-se que por meio que das tecnologias digitais o campo da educação ganhou mais expansão durante o período pandêmico.

Para as discentes Lívia e Maria Cecília não há pontos positivos em estar produzindo o gênero projeto de monografia no ensino remoto. Lívia declara: *“até o momento não consegui ver nenhum ponto positivo”*. Da mesma forma, Maria Cecília diz: *“não vejo positivos”*. Isso porque existem inúmeros fatores sociais que divergem da realidade de cada aluno. Para Ferreira; Branchi; Sugahara (2020, p. 26), o ensino remoto pode acentuar ainda mais a diferença de classe social, pois há alunos que não dispõem dos suportes necessários para acompanhar as aulas remotas nem mesmo possuem um local apropriado para executar as atividades que são recomendadas.

Kelly enfatiza que um ponto negativo é: *“não ter a presença física do professor, apesar de não ser algo que estaria toda hora junto”*. A discente Kelly, deixa explícito a sua insatisfação com o ensino remoto, uma vez que a presença

física só é possível na modalidade presencial. Nesse sentido, as discentes Andreza e Maria apresentam seus posicionamentos de maneira breve em relação aos pontos negativos de se produzir o projeto de pesquisa no contexto de ensino remoto.

A discente Maria Eloá traz uma sequência de dados negativos relacionados ao ensino remoto: *“Acúmulo de tarefas, o tempo que é pouco para fazer muita coisa, a sobrecarga de disciplinas, estágios, entre outros”*. Para a referida discente, além do acúmulo de atividades das disciplinas há também a prática de estágio, tendo em vista que o estudante vai a campo, isto é, a escola para exercer o trabalho docente de sala de aula também em contexto remoto. Conforme Vieira et al. (2020, p. 03), o cenário da pandemia pode trazer para a vida do estudante mudanças significativas, *“tanto do ponto de vista econômico quanto nos aspectos social e emocional, já que o equilíbrio das pessoas [...] pode ser afetado por situações emergenciais como esta”*. Assim sendo, a modalidade de ensino remoto sobrecarrega tanto os professores quanto os alunos, à medida que precisam organizar e executar suas atividades.

Outras colocações que foram apontadas pelos discentes Rafaela e Thomas estão relacionadas ao próprio contexto de pesquisa. Rafaela diz: *“Um ponto negativo vai muito para a questão de pesquisa em campo, pois devido as restrições não se pode ter uma conversa com pessoas envolvidas no objeto da pesquisa e por meio remoto fica algo muito seco”*. Nota-se que o posicionamento de Rafaela é em relação ao desenvolvimento da pesquisa. A aluna explica que devido às recomendações do isolamento social, a única maneira de realizar a pesquisa é por meio de instrumentos tecnológicos. Assim, quando utiliza a expressão *“fica algo muito seco”*, enfatiza dizer que, de modo geral, pode existir um contato mais próximo e harmonioso entre os participantes do trabalho com o pesquisador, o que não é possível ter a partir de um questionário *online* ou de uma entrevista virtual.

Dessa forma, de acordo com Ferreira; Branchi; Sugahara (2020, p. 25), *“a falta de interação presencial e do contato visual [...] impedem a real percepção de como os conteúdos estão sendo recebidos”*. Assim, como destacado por Rafaela, as limitações que surgem em decorrências das pesquisas de campo, em contexto de ensino remoto é completamente diferente do ensino presencial, pois não há como associar se os sujeitos de pesquisa estão compreendendo ou não o contexto do estudo, seja através dos questionamentos ou expressões gestuais.

Para o discente Thomas, *“o negativo seria de não poder ir a um lugar para aprofundar ainda mais a pesquisa, de ter o contato mais próximo do pesquisador*

com a fonte". Percebe-se que existe uma relação de semelhança com o posicionamento da discente Rafaela, visto que eles apontam para o mesmo ponto negativo em relação à produção do projeto de pesquisa em contexto de ensino remoto, que é sobre o próprio desenvolvimento da pesquisa. Aqui o discente Thomas traz a questão do contato direto com a fonte, tendo em vista o descolamento até a uma biblioteca, ao laboratório, ou até mesmo um estudo de campo, como enfatizado por Rafaela, que de todo modo, seria inviável devido às recomendações de isolamento social.

Diferentemente da posição assumida por Thomas e Rafaela, a discente Ana focaliza no lado negativo do uso dos recursos digitais. Ela destaca: "*a dependência quase total da tecnologia que já me deixou na mão inúmeras vezes*". Observa-se que a discente Ana traz uma questão que focaliza no principal fator do ensino remoto, a tecnologia digital, quando declara que: "*a dependência quase total da tecnologia*". Entende-se que o "quase", refere-se por um lado as atividades que não podem ser realizadas sem o auxílio da tecnologia digital, como leituras em livros físicos e as atividades de escrita no caderno. Por outro lado, pode-se compreender uma crítica ao sistema remoto, uma vez que sua funcionalidade depende dessa tecnologia.

Ferreira; Branchi; Sugahara (2020, p. 21) afirmam que "a tecnologia digital está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, tanto em atividades de lazer como profissionalmente". Logo, com a implantação do ensino remoto nas universidades, esses recursos tecnológicos tornaram-se essenciais para o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

Embora tenha sido possível reconhecemos alguns dos apontamentos que destacam os pontos positivos e negativos da produção científica no contexto de ensino remoto, relatado a partir da experiência dos discentes do curso de Letras/CAP/UERN, resta ainda relacionarmos essas questões de maneira mais sintética. Para isso, organizamos, no quadro a seguir, as respostas mais frequentes apresentadas pelos discentes no questionário aplicado:

Quadro 3- Visão dos discentes em relação à produção do Projeto de Pesquisa em contexto de ensino remoto

Pontos Positivos	Pontos Negativos
<ul style="list-style-type: none"> - Acessibilidade de informações dentro de casa; - Comodidade; - Mais possibilidade de domínio de conteúdo; - Aumento da produtividade; - Cortes de gastos; - Praticidade para desenvolver pesquisas; - Aprendizagem com ferramentas digitais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de orientação mais direcionada; - Sobrecarga e pouco tempo; - Local inadequado para estudar; - Instabilidade na rede de <i>internet</i>; - Cansaço físico e psicológico; - Insuficiência dos recursos tecnológicos; - Acúmulo de atividades.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas respostas dos discentes, 2021.

Nota-se, com base nas respostas apresentadas no quadro, que os discentes apontam o lado bom e ruim da produção do gênero projeto de pesquisa durante o ensino remoto. Embora que pareçam contraditórios, observa-se que os dois lados são possíveis de forma simultânea, pois pode ocorrer que o local inadequado para estudar em casa possibilite também comodidade. No entanto, não necessariamente as realidades desses estudantes dialogam, pois, tornam-se relativas à medida que enquanto alguns afirmam que puderam aprender muito com as ferramentas digitais, o que para outros foi insuficiente.

Os apontamos feitos, a respeito do lado bom de ser produzir o projeto no formato remoto mostram que os alunos veem aumento de produtividade, praticidade para desenvolver pesquisas; aprendizagem com ferramentas digitais; acessibilidade de informações dentro de casa; cortes de gastos, comodidade e mais possibilidade de domínio de conteúdo. Nesse sentido, pensar a tecnologia como um fator positivo dentro do ensino virtual tem gerado um novo olhar em relação ao processo da aprendizagem. Ferreira; Brandi; Sugahara (2020, p. 25), consideram que “um dos pontos fortes das atividades remotas é a oportunidade de desenvolver habilidades e competências extremamente importante na formação profissional: organização, disciplina e autonomia”. Desse modo, percebe-se que o trabalho com atividades remotas implica em uma aprendizagem diferenciada tanto para os discentes quanto para os docentes, uma vez que há uma responsabilidade de ambas as partes, no que se refere à construção do conhecimento.

Em suma, os dados apresentados nos questionários demonstram os principais desafios para a produção do gênero projeto de pesquisa de cunho monográfico, ocorrido em um contexto de ensino remoto pelos discentes da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Os posicionamentos enfatizados como pontos negativos, em sua maioria, destacam-se a insatisfação e no que diz respeito às produções acadêmicas a serem realizadas por modalidade virtual enquanto as posições tomadas como positivas ressaltam as novas oportunidades de aprendizagem para a produção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciamos o trabalho de pesquisa, constatamos que os discentes do curso de Letras/CAP/UERN, que cursavam a disciplina Seminário de Monografia I, manifestavam preocupações para construir o projeto de pesquisa de cunho monográfico, tendo em vista o contexto das aulas remotas. Diante disso, consideramos importante investigar os desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras do CAP/UERN para a produção do projeto de pesquisa no ensino remoto.

Diante dos dados analisados no decorrer desta pesquisa, percebemos que para os discentes participantes, os pontos positivos de terem feito o projeto de pesquisa na modalidade remota foram: acessibilidade de informações dentro de casa, mais possibilidade de domínio de conteúdo, aumento da produtividade, cortes de gastos, novas aprendizagens com ferramentas digitais e a praticidade para desenvolver pesquisas.

Entre os principais fatores que interferiram na produção do projeto de pesquisa em contexto remoto foi destacado pelos discentes: o desconhecimento da estrutura do gênero, a sobrecarga de atividades vivenciadas naquele semestre, o tempo e a falta de uma orientação mais direcionada, tendo em vista que para algumas esse era o primeiro contato com o gênero. As condições estabelecidas pelo ensino remoto, por vezes causou insuficiência para a busca de informações, dificuldades para o levantamento bibliográfico referente à pesquisa em andamento. Além desses aspectos, destacam como pontos negativos a falta de um local adequado para estudar, o cansaço físico e psicológico e a instabilidade na rede de *internet*.

Dessa forma, constatamos que a produção do projeto de pesquisa de cunho monográfico, realizado em modalidade de ensino remoto, pode proporcionar relações positivas a partir das possibilidades de uso que as tecnologias digitais oferecem e também relações negativas através das circunstâncias acometidas pelo contexto de aulas remotas. Assim, percebemos que a investigação dos desafios enfrentados pelos discentes na execução do gênero acadêmico em questão pode vir a somar para futuras pesquisas que possuam interesses em investigar os impactos ocorrido durante o período do ensino remoto, tendo em vista a experiência relatada pelos sujeitos deste estudo. Disto isso, almejamos que as reflexões estabelecidas no

decorrer deste estudo possam promover novas discussões para o campo da Linguística Aplicada e do Letramento acadêmico, principalmente quando se refere as mudanças trazidas pela pandemia da covid-19 para o contexto de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto. **Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação** – Uberlândia: EDUFU, 2017.
- ARANHA, Solange. A busca de modelos retóricos mais apropriados para o ensino da escrita acadêmica. **Revista do GEL**, v. 4, n. 2, p. 97-114, 2007.
- ASSIS, Juliana Alves; BAILLY, Sophie; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **Escrita**, v. 21, n. 43, p. 9-22, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina. – 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior)
- BITTENCOURT, Renato Nunes. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 19, n. 221, p. 168-178, 2020.
- COSTA, Marcos Rogério Martins; DA SILVA, Demétrio Antônio; FERREIRA, Marcelo. **Escrita científica**. – 1.ed. – Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2021.
- DE LIMA, Fernanda Barboza. Ensino remoto em tempos de Covid-19: percepções de alunos do curso de Letras. **Palimpsesto-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ**, v. 19, n. 34, p. 60-78, 2020.
- FERREIRA, Denise Helena Lombardo; BRANCHI, Bruna Angela; SUGAHARA, Cibele Roberta. Processo de ensino e aprendizagem no contexto das aulas e atividades remotas no Ensino Superior em tempo da pandemia Covid-19. **Revista práxis**, v. 12, n. 1 (sup), 2020.
- FRANK, Dorotea et al. **Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola** - São Leopoldo, Casa Leiria, 2021.
- GARCIA, Tânia Cristina Meira et al. **Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas**. 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. -4. Ed. – São Paulo: Altas, 2002.
- KLEIMAM, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. *Coleção Letramento, Educação e Sociedade*.
- KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.
- KOMESU, Fabiana Cristina; FISCHER, Adriana. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e linguística Portuguesa**, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

MARCHI, Euclides. Religião e evangelização: presenças na carta de Pero Vaz de Caminha. **Revista História: Questões & Debates, UFPR. Curitiba. Ano**, v. 17, p. 103-121.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. **Gêneros textuais e ensino**, v. 2, p. 19-36, 2002.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, RBLA, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MELLO, Marcela Tavares. **Letramentos acadêmicos: teoria e prática** – Curitiba: CRV, 2017.

MONTEIRO, Lohse; COIMBRA, Marcela; LUQUETTI, Eliana. **Escrita na universidade: o processo de aquisição do letramento acadêmico**, Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2016

MINAYO, Maria Cecília.(org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, p. 658-675, 2017.

REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, v. 121, n. 1, p. 9-27, 2004.

ROJO, Roxane Helena. BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. -1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROVER, Ardinete; MELO, Regina Oneda. **Normas da ABNT: orientação para a produção científica**. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2020.

RUIZ, Eliane Donaio. **Escrita como prática (não) escolar**. – 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SALVAGNI, Julice; WOJCICHOSKI, Nicole; GUERIN, Marina. Desafios à implementação do ensino remoto no ensino superior brasileiro em um contexto de pandemia. **Educação Por Escrito**, v. 11, n. 2, p. e38898-e38898, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação**, p. 5-17, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. – 1.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, Kelmara Mendes et al. Vida de estudante durante a pandemia: isolamento social, ensino remoto e satisfação com a vida. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.S.; DE GRAND, P.B. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

APÊNDICES

Apêndice 01: Questionário Aplicado aos alunos

Parte superior do formulário

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

O questionário abaixo trata de questões em relação ao seu contato com textos escritos e aspectos da vida acadêmica. Todas as respostas serão mantidas anônimas, por meio do uso de nomes fictícios.

***Obrigatório**

Nome (Fictício): *

Sua resposta

Turma: *

Sua resposta

Data: *

Sua resposta

Você estudou em rede pública durante o ensino básico? *

Sim, sempre estudei em escolas públicas

Não, fiz meu ensino básico em escolas particulares

Estudei em escola pública e particular, como bolsista

Estudei em escola particular por um período

Você entrou na Universidade logo após o ensino médio? Caso não, por quanto tempo você ficou sem estudar desde que terminou o ensino médio até entrar na faculdade? *

Sua resposta

Você gosta do curso de Letras? *

Sim

Não

Parcialmente

Por quê? *

Sua resposta

Você gosta de ler? *

sim

Não

Parcialmente?

Por quê? *

Sua resposta

Você tem contato com textos escritos fora da Universidade? *

Sim (com frequência)

Sim (as vezes)

Difícilmente

Nunca

Você gosta de escrever? *

Sim

Não

Parcialmente

Você gosta de escrever? Se a sua resposta for "sim" ou "parcialmente", descreva o que; quando; para quem; e quais gêneros textuais você se sente à vontade para escrever (post, tutorial, resenha, resumo, conto... etc) *

Sua resposta

Você se sente preparado para produzir textos escritos na Universidade? *

Sim

Não

Parcialmente

Você se sente preparado para produzir pesquisa na Universidade? *

Sim

Não

Parcialmente

Por quê? *

Sua resposta

Em sua opinião, o que é escrever bem? *

Sua resposta

O que você entende por pesquisa acadêmica? *

Sua resposta

Você já teve contato com gênero projeto de pesquisa? *

Sim

Não

Parcialmente

Na sua opinião, para que serve a produção desse gênero? *

Sua resposta

Qual está sendo seu maior desafio com a elaboração do projeto de monografia? *

Sua resposta

Comente ponto(s) positivo(s) em produzir o projeto de pesquisa de cunho monográfico no formato remoto. *

Sua resposta

Comente ponto(s) um ponto negativo em produzir o projeto de pesquisa de cunho monográfico no formato remoto. *

Sua resposta

O que acha que poderia ser diferente no ensino/ aprendizagem do projeto de pesquisa de cunho monográfico? Você pode escrever comentários sobre a escrita/ leitura na universidade, a produção do projeto de pesquisa (aulas, o modo de ensinar/ aprender pesquisa durante a sua graduação). *

Sua resposta

Apêndice 02: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (s) Aluno (s):

Gostaria de convidá-lo (s) para participar da pesquisa de monografia intitulada: **“Os desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras/CAP/UERN para a produção do projeto de pesquisa em contexto de ensino remoto”**, a ser realizada nesta turma. O objetivo principal da pesquisa é analisar os principais desafios enfrentados pelos discentes do curso de Letras no processo de escrita do gênero projeto de pesquisa.

Sua participação é muito importante e, caso aceite participar, possibilitará a geração de dados por meio de produções escritas através de questionário semiestruturado, em datas e horários de sua disponibilidade e preferência.

Sua participação é totalmente voluntária e você pode: recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete quaisquer danos ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicação dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minha orientadora. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Dessa forma, no relato da pesquisa, utilizarei pseudônimo para me referir a seus dados. No entanto, *caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo.*

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Como benefício ofereço-lhe acesso e participação nesta pesquisa inédita e original, visando à produção de conhecimento sobre o tema Projeto de pesquisa de cunho monográfico na perspectiva do Letramento acadêmico, pela área da Linguística Aplicada.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisador, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades

de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar: Rosângela Félix de Oliveira, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, fone: 84 996806853 e email: felixrosangelaoliveira@gmail.com.

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Patu/RN, 17 de Abril de 2021.

Nome: Rosângela Félix de Oliveira

Pesquisador Responsável

RG:3352293

Nome: Luciana Fernandes Nery

Pesquisador Orientador