

*Nascentes***PRÁTICAS DIALÓGICAS E HUMANIZADORAS NO ENSINO REMOTO:
UMA EXPERIÊNCIA COM A PRODUÇÃO TEXTUAL***Edmila Silva de Oliveira***Rogério Gusmão****Denise Aparecida Brito Barreto****

RESUMO: Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, apresenta a análise de uma experiência docente no contexto do ensino remoto como solução emergencial e provisória apresentada para os impactos causados pela pandemia da Covid-19. O *lôcus* da pesquisa foi um Centro de Formação de Professores, no âmbito do componente curricular optativo Oficina de Produção de Textos, no curso de Pedagogia. O objetivo é partilhar uma experiência didático-pedagógica, mediada pelas tecnologias digitais, enfatizando as possibilidades de efetivação das práticas recomendadas por Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”. Através da observação participante nas atividades empreendidas no decorrer do semestre, dos dados produzidos acerca das dificuldades com os processos de leitura e escrita no contexto universitário, bem como das impressões dos estudantes sobre o trabalho realizado na disciplina, foi possível desvelar que a abordagem dialógica e humanizada contribui para aprendizagens potentes no ensino superior. Além disso, os resultados proporcionaram a compreensão de que as experiências no Ensino Remoto instituíram copiosas possibilidades de ensinar, estudar e aprender numa práxis ancorada na educação *online*.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto; Prática Pedagógica; Paulo Freire; Produção Textual; Tecnologias

Considerações iniciais

É inegável que a inserção das tecnologias digitais tem sido, cada vez mais, difundida e explorada no contexto educacional, seja por meio da utilização dos novos aparatos tecnológicos, pelo desenvolvimento de políticas públicas educacionais de tecnologias ou pela necessidade de integrar, amplificar e rever as práticas de ensino e aprendizagem já existentes. Nesse sentido, os profissionais que fazem parte do *lôcus* educacional vêm perscrutando novas possibilidades de práticas que respondam de forma satisfatória às demandas voláteis e distintas da nova cultura digital.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora Substituta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

** Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Membro do Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas – GELFORPE/UESB/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa em Memória, Espaço e Culturas – MESCLAS/UFRB/CNPq.

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

O ano 2020 foi marcado pela pandemia da COVID-19, infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), precipitando uma imensurável ruptura no funcionamento de todas as esferas da sociedade contemporânea mundial. De forma emergencial, a população foi impelida pela adequação ao distanciamento ou isolamento social impostos pela Organização Mundial de Saúde (OMS), repercutindo drasticamente no funcionamento de todas as atividades que demandam o contato social, inclusive na educação. As instituições de ensino presencial foram expostas à emergência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como transposição provisória e desordenada do arranjo presencial para o online, ordenando esforços no sentido de adaptação às plataformas online emergentes, sobretudo àquelas que ofertam os serviços de comunicação por vídeo.

Diante desse cenário, a pesquisa busca respaldo na importância da dimensão pedagógica da humanização, com base nos processos didático-pedagógicos críticos e dialógicos apresentados por Freire e que se materializam em ações participativas e, sobretudo, humanizadoras. Ademais, o estudo está apoiado no conceito de prática pedagógica docente-discente, advindas da relação entre professores e estudantes, visto que, conforme Braga e Fagundes (2017, p. 549) “a prática pedagógica docente se articula, diretamente, à prática pedagógica discente, uma vez que o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender.”.

Nessa perspectiva, o texto apresenta uma experiência desenvolvida nas aulas remotas da disciplina optativa Oficina de Produção de Textos, em um Centro de Formação de Professores, no âmbito do curso de Pedagogia. Para tanto, buscamos, na escuta dos estudantes, descortinar suas ponderações sobre as aprendizagens no decorrer do componente curricular, considerando os aspectos dialógicos e humanos como potencializadores de aulas mais produtivas.

Percurso metodológico

O presente estudo qualitativo optou pela pesquisa participante como caminho metodológico, visto que, conforme Brandão (2006, p. 46) se configura como um “instrumento dialógico de aprendizado partilhado”. A interação entre os pesquisadores e os participantes é fator-chave na coleta das informações que norteiam esse tipo de estudo.

O corpus de análise da produção foi composto pelos dados coletados de dois questionários aplicados via *Google Forms*¹. O primeiro deles, com o intuito de criar dados básicos

¹ “*Google Forms* é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o *Google Forms* para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.” Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Forms

que foram usados como base para a triangulação dos resultados, foi um instrumento de diagnóstico elaborado para conhecer o perfil dos estudantes quanto às suas afinidades e principais dificuldades de leitura e de escrita. O segundo questionário foi aplicado no final das atividades do componente e continha dois blocos de perguntas que permitiram a análise comparativa com os dados básicos, sendo elas: a) Como foi sua experiência com a disciplina Oficina de Produção de textos? As aprendizagens serão úteis para as produções textuais dos próximos componentes? Descreva. b) Você acha que as práticas foram humanizadas e dialógicas? Justifique.

A análise de conteúdo foi utilizada para interpretar os dados, que conforme Amado (2017, p. 302) é “uma técnica flexível, e adaptável às estratégias [...], que aposta claramente na possibilidade de fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos”. Realizamos o agrupamento dos dados por meio da categorização, que é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147). Os dados obtidos foram organizados e interpretados a partir das seguintes categorias - aqui consideradas unidades de análise - já apontadas na obra *Pedagogia da Autonomia*: a) ensinar exige curiosidade; b) ensinar exige saber escutar; c) ensinar exige consciência do inacabamento; d) ensinar exige criticidade; e) ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Cabe salientar que, além dos dados expostos nesta pesquisa, as atividades realizadas pelos estudantes no decorrer do semestre também foram analisadas. A fim de realçar os dados e sustentar as análises, julgamos necessário observar as primeiras produções textuais, o avanço da turma no desenrolar dos exercícios solicitados, bem como o desempenho na última produção escrita do componente.

Contextualizando o Ensino Remoto

Os impactos devastadores e sem precedentes da pandemia da Covid-19 vem afetando as esferas sociais, econômicas, políticas e históricas, não sendo possível mensurar as suas repercussões de forma precisa. Fato é que toda a sociedade vem se movimentando para criar medidas em busca da redução dos danos, sejam individuais ou coletivos, físicos ou mentais. A crise sanitária instaurada em todo o mundo demandou atitudes drásticas para conter o alastramento da doença e reduzir o quantitativo de novos casos e mortes.

No tocante à educação, entre as ações adotadas pelas esferas governamentais, o fechamento dos estabelecimentos considerados não essenciais demandou a interrupção integral das aulas presenciais em todas as redes e níveis de ensino. Com o fechamento das instituições,

o Ensino Remoto foi instaurado de forma emergencial e provisória, estimulando alunos e professores a dar continuidade às atividades em suas próprias residências, desenvolvendo, ainda que sem planejamento, estrutura e formação devida, habilidades para o uso das tecnologias digitais conectadas em rede.

O Ensino Remoto Emergencial foi oficialmente validado pelo MEC através da Portaria nº 544, publicada no Diário Oficial da União em 16 de junho de 2020 e dispõe a respeito da “substituição das aulas presenciais por aulas remotas, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19), e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020” (BRASIL, 2020, p. 1). Acerca deste momento, Pretto, Bonilla e Sena (2020) agregam dados relevantes:

No momento em que acontece a suspensão das atividades presenciais nas escolas e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo, necessário se faz pensar em alternativas para que o universo de mais de 13 milhões de estudantes no ensino superior e quase 48 milhões de estudantes da educação básica brasileira possa continuar com atividades formativas, sejam elas as formais, do currículo escolar, ou as informais, aquelas notadamente associadas ao uso da internet para filmes, vídeos e as já conhecidas e famosas *lives*, sejam ainda por meio de leitura ou de outros tipos de jogos ou brincadeiras (PRETTO; BONILLA; SENA, 2020, p. 4).

Cabe aqui pontuar outro dado significativo para as pesquisas desenvolvidas no Ensino Remoto e que podem, eventualmente, agregar às análises futuras: a pesquisa “Painel TIC COVID-19”, por exemplo, afirma que muitos dos usuários “alegaram dificuldades para acessar conteúdos de aulas e atividades remotas. As principais barreiras foram a dificuldade de esclarecer dúvidas com os professores, a falta de estímulo para estudar e a falta ou a baixa qualidade da conexão à Internet” (CETIC.BR, p. 9).

Somando ao debate, no que tange o profissional docente, o relatório “Trabalho docente em tempos de pandemia” afirma que:

A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores(as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

A contribuição de Oliveira (2020) ao identificar o esforço coletivo e colaborativo, de alunos e professores, na diligência em tornar a educação possível no contexto pandêmico, embora com muitos percalços e adversidades, evidencia as potencialidades dos ambientes virtuais nos processos de ensino e aprendizagem. Esses espaços virtuais sempre foram vistos como ambientes potencializadores de troca de informações, comunicação, produção de

conhecimento, liberdade, cocriação e criatividade. Contudo, é com a pandemia que estes espaços são vastamente difundidos e reconhecidos em sua potencialidade.

Neste ínterim, iniciam-se discussões acerca das plataformas *online* e suas possibilidades na educação, intensificando o número de transmissões por *lives*², eventos e palestras *online*, webinários³ e aulas virtuais. É permeado por este contexto que o Ensino Remoto Emergencial começa a ser, erroneamente, confundido com a Educação a Distância (EaD) e Ensino Híbrido (*Blended Learning*).

Face ao exposto, compreendemos como fundamental que as pesquisas que tratam do Ensino Remoto se apropriem das suas características emergenciais e estabeleçam as devidas diferenciações. Desta forma, a Figura 1 estabelece um paralelo entre a modalidade da EaD com o transitório Ensino Remoto:

Figura 1: Diferenciação entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto



Fonte: Criado pelos autores a partir do MEC e do site <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/>

² “Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais”. Fonte: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghtml>

³ “A palavra ‘Webinar’, também conhecida como ‘Webinário’ é uma abreviação para ‘web-based-seminar’ que em sua tradução para português significa ‘Seminário feito na internet’”. Fonte: <https://canaltech.com.br/internet/o-que-e-webinar/#:~:text=A%20palavra%20%22Webinar%22%2C%20tamb%C3%A9m,Webinar%20%C3%A9%20um%20semin%C3%A1rio%20online.>

Podemos perceber que, embora haja uma convergência na mediação pelas tecnologias digitais, existem diferenças marcantes entre a Educação a Distância e o Ensino Remoto Emergencial. A EaD é uma modalidade de ensino com legislação própria, planejada com brevidade através de materiais (textos, áudios e vídeos) específicos para a sua finalidade de permitir mais autonomia aos alunos, que, em grande parte do tempo, não demandam a presença dos professores para darem continuidade ao seu processo de aprendizagem. Já o Ensino Remoto é uma solução emergencial que acontece apenas dentro das plataformas *online*, priorizando a transmissão das aulas em tempo real e objetivando que a interação entre alunos e professores ocorra como transposição do presencial, mantendo as mesmas rotinas e metodologias da sala de aula.

Destarte, é importante estabelecer a conceituação do Ensino Híbrido como uma metodologia que acomoda a combinação das aulas presenciais e remotas, utilizando intencionalmente esta mesclagem como prática pedagógica inovadora que visa estimular a melhoria da aprendizagem e do desempenho dos estudantes através de múltiplos estímulos.

Os primeiros contatos com a disciplina Oficina de produção de textos no ensino remoto

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 12) defendem que “frequentemente, os alunos são cobrados por aquilo que nunca lhes é ensinado, tendo de aprender por conta própria, intuitivamente, com muito esforço”. Considerando estes aspectos, o componente foi pensado no intuito de reconhecer a importância do ato de ler enquanto ferramenta fundamental para o pleno desenvolvimento da escrita e discutir características da produção textual em gêneros acadêmicos. Esses objetivos foram traçados a partir da seguinte proposta disponibilizada no ementário de componentes curriculares do curso de Pedagogia⁴:

Quadro 1: Ementa

Componente curricular: Oficina de Produção de textos
Ementa: Práticas de leitura e de escrita. Conceitos de leitura. Modalidades, níveis e estratégias de leitura. Teoria do texto. Propriedades textuais. Gêneros e tipologias textuais. Produção de textos escritos coerentes, coesos e funcionais, dos gêneros autobiográfico, resumo, resenha e artigo de opinião.

Fonte: Ementário do curso de Pedagogia

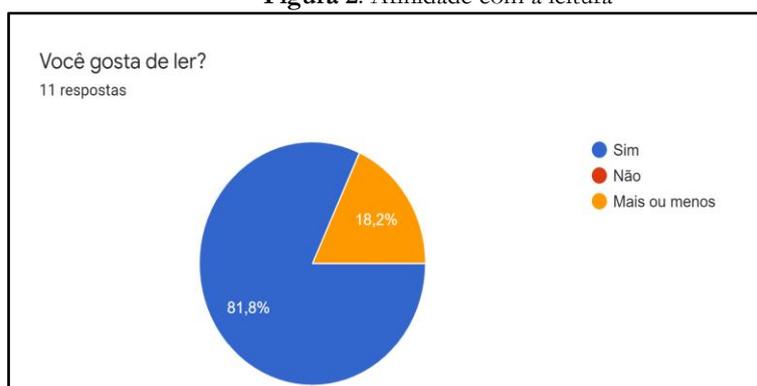
⁴ O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia está embasado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura, na Resolução nº 01 e 02/2002- CNE/CP e no Estatuto Institucional da Universidade, em fase de estatuante. Vale ressaltar que este projeto é do ano de 2008. A versão reformulada ainda não foi implantada.

Todas as aulas foram do tipo expositivas-dialogadas, com espaço para participação, questionamentos e discussão. Houve a partilha de dicas de leitura no início de cada encontro e diversos excertos de textos foram analisados de maneira colaborativa. Ministrados de forma *online* por meio da plataforma *Google Meet*⁵, os encontros tiveram duração de 1h30min e foram utilizadas apresentações em slides desenvolvidos através do Canva⁶.

O primeiro passo para a condução das atividades foi a elaboração e posterior envio, com antecedência, de um questionário por meio do *Google Forms*, com o intuito de conhecer como a turma se relaciona com a leitura e a escrita, bem como suas principais dificuldades para que o componente fosse encaminhado a partir das maiores necessidades apontadas.

Questionados quanto ao gosto pela leitura, a maioria dos participantes respondeu positivamente, uma pequena parcela respondeu “mais ou menos” e nenhum deles respondeu “não”, fato que chamou a atenção, principalmente por observar, na condição de docente, a resistência de muitos estudantes no que se refere às práticas leitoras. Essa afinidade relatada por toda a turma foi um ponto positivo para iniciar uma disciplina que trabalha, essencialmente, com a leitura.

Figura 2: Afinidade com a leitura



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas dos participantes

No decorrer das aulas, um dos pontos amplamente discutidos foi a importância da familiarização com a leitura para identificar as características mais comuns de cada gênero trabalhado e, assim, adentrar no caminho da produção de textos. Sobre essa questão, Vieira e Faraco (2019, p. 39) pontuam que

A leitura, de um lado, nos oferece recursos para ampliarmos nosso conhecimento. Sem esse repertório sem expansão, estaríamos muito limitados quanto ao modo de interpretar o mundo e os acontecimentos, portanto, teríamos pouco a dizer

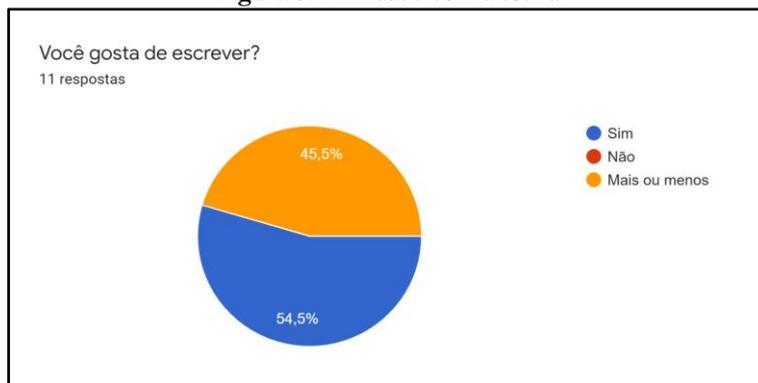
⁵ “Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google”. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet

⁶ Canva é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Canva>

por escrito. Por outro lado, a leitura nos fornece exemplos das práticas correntes de escrita.

No que se refere ao gosto pela escrita, a turma ficou dividida entre as respostas “sim” e “mais ou menos”. Vale destacar que nenhum dos participantes respondeu “não”, fator que, sem dúvida, contribuiu para a realização das propostas do componente curricular, pois os estudantes demonstraram interesse e disposição para encarar as atividades.

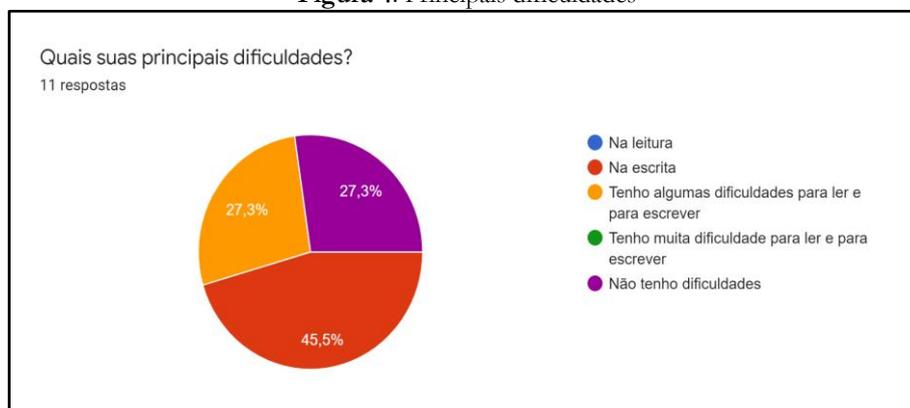
Figura 3: Afinidade com a escrita



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas dos participantes

O diagnóstico também investigou as principais dificuldades da turma, e foi constatado que, embora gostem de escrever, esta ainda é uma atividade que representa a principal “queixa” por parte dos estudantes, especialmente no que se refere a organizar ideias, colocá-las no papel, estruturar o texto, entre outros pontos que discutiremos mais adiante. Vale ressaltar que os estudantes que declararam não ter dificuldades na prática leitora e na prática escrita são estudantes que vieram de outros cursos de graduação, ou seja, já haviam tido contato com o gênero textual acadêmico.

Figura 4: Principais dificuldades



Fonte: Elaborado pelos autores com base nas respostas dos participantes

Vieira e Faraco (2019, p. 7) pontuam que “as atividades que costumam apresentar mais dificuldade são, sem dúvida, as de produção escrita. Isso se deve, em parte, talvez ao fato de que normalmente falamos e escutamos mais do que lemos, e lemos mais do que escrevemos”. Ademais, na maioria das vezes, as experiências na escola com a produção textual não favorecem o domínio maduro da atividade de escrita. Soma-se a isso o fato de que “ao entrarmos na universidade, esse domínio é indispensável porque a vivência universitária está direta e intrinsecamente vinculada à língua escrita, ao ler e ao escrever.” (VIEIRA e FARACO, 2019, p. 7).

Após a sondagem, conhecendo as afinidades e dificuldades de cada estudante, a primeira aula foi um espaço aberto para o diálogo sobre nossas trajetórias, as expectativas no componente e sobre a entrada num curso de graduação, já que todos os matriculados eram alunos do 1º semestre do curso de Pedagogia. Isto posto, cumpre destacar que Saul (2012, p. 2) apresentou um estudo acerca de uma prática inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire e mencionou que “ele fazia questão de ressaltar que nossos desejos, os nossos sonhos de professor/a seriam confrontados com os sonhos dos alunos e alunas”. Dessa forma, assim como Freire propunha, entendemos que o primeiro passo ao encontrar com a turma é discutir com eles a proposta de trabalho da disciplina. Sem dúvida, essa atitude abre espaço para conhecermos as expectativas da turma, construir juntos as possibilidades de trabalho com as temáticas propostas, além de estabelecer uma relação de abertura, respeito e confiança.

Ensinar exige curiosidade: Escrita de carta reflexiva

A efetivação de práticas inspiradas em Freire, no livro *Pedagogia da Autonomia* possibilitou que o trabalho realizado na disciplina Oficina de Produção de Textos fosse um campo fértil para semear aulas de produção de texto diferentes e proveitosas, visto a pretensão dos estudantes de se familiarizar com as atividades de escrita acadêmica, bem como de superar a insegurança com as próprias ideias e lidar com as questões que envolvem o registro escrito.

Como afirma Antunes (20, p. 46) “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”. Nessa mesma linha de pensamento é que foi organizada a primeira atividade avaliativa do componente: a escrita de uma carta reflexiva para um/uma colega que, supostamente, teria faltado à aula introdutória e necessitava ser atualizado/a quanto ao que foi abordado. Uma produção no intuito de expressar como foi o contato com a disciplina, as expectativas, a relação com a leitura e a escrita e outras questões que os/as estudantes considerassem pertinente escrever sobre a condução da aula. A ideia era a

liberdade na escrita: de maneira leve e subjetiva, o remetente da carta deveria situar o/a destinatário/a sobre o início da disciplina, pontuando suas reflexões.

A articulação dessa proposta avaliativa levou em consideração que “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p. 47). Dessa forma, a escrita do texto proposto foi uma maneira de deixar os estudantes à vontade para, dentre outros aspectos, avaliar a primeira aula. Essa estratégia vai ao encontro do que Freire (1996, p. 90) propõe: “não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina”. Além do mais, corroboramos com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 111) quando mencionam que “é importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores”. Isso reforça que ouvir as diversas vozes da turma pode ser um instrumento de avaliação de aprendizagem potente, pois muitas falas dos graduandos norteiam as práticas docentes de maneira significativa.

Os registros revelaram que os/as estudantes ficaram à vontade para se expressar, principalmente pelo fato do gênero textual ‘carta’ apresentar marcas de personalidade, ser um texto de ordem sentimental e subjetiva, além de permitir a utilização de uma linguagem informal. No que se refere à devolutiva da atividade, em tempo hábil, todos tiveram o retorno e discutimos sobre o “trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever”, como sugere Antunes (2016, p. 16). Esse exercício reflexivo começou antes mesmo da realização da atividade e teve uma durabilidade significativa, pois durante todo o componente pontuamos sobre a necessidade de ler e reler de maneira crítica o que se escreve, já que, muitas vezes, nosso olhar está “viciado”.

Sobre o ato de refletir, Antunes (2016, p. 16) destaca que

Essa reflexão poderá favorecer uma compreensão mais consistente da atividade de escrever, pondo fim nas mistificações simplistas e reducionistas do ato de escrever ou aquelas outras aterrorizadas provindas da estrita correção gramatical. Os mitos de que *A escrita é um dom; O escritor já nasce feito; A escrita é para poucos; Escrever é muito difícil; Escrever bem é escrever corretamente* etc. poderia sofrer uma reavaliação (grifos da autora).

(Des) construindo algumas dessas ideias, os estudantes demonstraram estar mais abertos para o processo, confiantes no potencial que têm para escrever (ainda que, inicialmente, sem tanta clareza), e dispostos a se arriscar mais. Sem dúvida, as chances de aprender com as experiências vivenciadas são muito maiores quando há essa disponibilidade.

As aulas foram regadas por questionamentos, inquietações, comentários feitos pelos/as estudantes que, em sua maioria, boa parte da turma se identificava, já que vivenciaram e vivenciam situações muito parecidas nas atividades de leitura e de escrita. Um dos aspectos marcantes nas aulas foi a curiosidade discente e docente para desvelar, juntos, os caminhos da escrita e isso reforça que “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (FREIRE, 1996, p. 85).

Ensinar exige saber escutar: Partilha de impressões da leitura

De acordo com Freire (1996, p. 113) “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”. Nessa direção, tendo como respaldo a ideia de que é muito mais produtivo falar “com” do que falar “para”, outra atividade solicitada na disciplina foi a socialização acerca da leitura do capítulo “O que é o processo de escrever?” do livro *Lutar com palavras*, de Irandé Antunes.

Em duplas, os/as estudantes realizaram exposições criativas sobre as impressões acerca do que foi lido, propuseram questionamentos e relacionaram os tópicos discutidos com outras leituras e experiências no decorrer da vida estudantil. Esta etapa foi importante para ratificar que “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 1996, p. 119). As concepções apresentadas pelas duplas foram uma espécie de ponte para que os/as estudantes compreendessem, com base nas ideias que se cruzaram e nos contrapontos, como se configura o processo de escrita e, a partir disso, avançar para as próximas discussões do componente.

Ao abordar as ações que poderiam promover o desenvolvimento de competências em escrita, Antunes (2016, p. 17) sugeriu a prática de um trabalho com um debate, por exemplo, “aberto e plural, sobre o próprio ato de escrever, sobre as crenças ingênuas que rondam a compreensão desse ato, sobre os procedimentos inerentes à sua realização, muito poderia contribuir para que os alunos se lançassem na empreitada de percorrer esse caminho”. Seguindo essa orientação, a prática efetivada foi bem sucedida, justamente por possibilitar que os/as estudantes, além de apresentar as ideias da autora, argumentassem e se posicionassem de maneira crítica e reflexiva.

Sobre a abertura para a escuta neste momento formativo,

E intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, **o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala.** (FREIRE, 1996, p. 117, grifos nossos)

O momento de debate/partilha de impressões acerca da leitura favorece a aproximação entre docentes e discentes e entre discentes e discentes, além de possibilitar que os/as estudantes compreendam a importância das contribuições de cada um para uma discussão enriquecedora e frutífera, pois muito do que foi discutido será aplicado nas produções textuais futuras. Por todas essas questões, corroboramos com Freire (1996, p. 119) ao pontuar que “É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele.”

Ensinar exige consciência do inacabamento: Revisão de texto

Nas palavras de Freire (1996, p. 50) “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua conclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. Assim são os textos: sempre inacabados, sempre passíveis de revisão. Nesta perspectiva, levando em consideração que a escrita do texto é sempre provisória, a terceira atividade avaliativa do componente foi revisar uma produção textual.

Sem dúvida, aquilo que pode ser alterado em um texto é um dos aspectos mais importante no processo de revisão. Sendo assim, Spinillo e Correa (2016, p. 110) pontuam que “De modo geral, as alterações podem ser de forma ou de conteúdo, ou serem locais ou globais, envolvendo uma reorganização do texto (estrutura e direcionamento, por exemplo)”. Nessa direção, observar e pontuar questões como termos inadequados, sentido, pontuação, concordância, repetições e estrutura dos parágrafos foram algumas das incumbências ao realizar a atividade.

Essa proposta induziu a turma a pensar criticamente o texto, a importância de planejá-lo e estabelecer ajustes necessários para que a produção fosse aprimorada. Sobre isso, Antunes (2016, p. 17) aponta que “o desenvolvimento das competências e, escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática do texto planejado e revisado”. Esses procedimentos deveriam ser rotineiros desde a fase escolar, no entanto, percebemos as lacunas referentes ao planejamento, produção e revisão das atividades de escrita na escola.

Além disso, a autora sinaliza também que a revisão não deve ser centrada num trabalho de “mera correção gramatical e ortográfica” (p. 17), pois isso reforça a ideia de que escrever sem “erros” significa escrever bem. É muito mais interessante pensar na necessidade de melhorar a produção, tentando resolver os problemas identificados; para isso é crucial conhecer as condições de produção e circulação dos textos, bem como não perder de vista que é escrevendo que se aprende a escrever e esse processo envolve a revisão constante, isto é, o olhar crítico sobre o que é escrito.

Vale chamar atenção para o fato de que, embora a revisão seja parte da própria escrita “é possível que ela seja realizada também de forma independente, como ocorre, por exemplo, quando se revisa um texto do qual o revisor não foi o escritor” (SPINILLO E CORREA, 2016, p. 110). Essa prática desvelou a utilização de diferentes estratégias de revisão e diversas possibilidades de pensar o texto numa perspectiva de adequação, tendo em vista os propósitos de quem escreveu e as visões de quem revisou, sempre com o cuidado de não apagar as ideias do autor e manter o seu protagonismo. A intenção da atividade proposta não foi revisar por revisar, mas criar parâmetros para uma futura atividade de produção textual que será abordada a seguir.

Ensinar exige criticidade: escrita de ensaio

Entre as reflexões sobre os processos de ler e escrever no decorrer das aulas, a última proposta do componente foi lançada: escrever um ensaio, gênero textual acadêmico frequentemente utilizado para tecer posicionamentos e reflexões sobre determinada temática. Como pontua Medeiros (2007), o ensaio é problematizador e o espírito crítico do autor e a originalidade devem sobressair. Nessa perspectiva, esse texto permite novas discussões, demanda posicionamento e oferece a liberdade para tal, sempre levando em consideração o contexto.

A escolha do ensaio também se justificou porque “ele não só contempla a leitura de outros gêneros, já que o autor precisará movimentar sua bagagem cultural para compor seu trabalho, como envolve a defesa de um ponto de vista.” (SILVA, 2017). Assim, os/as estudantes foram levados/as a percorrer por outros textos, a fim de embasar sua produção com liberdade para ampliar ou refutar as ideias encontradas ao longo das leituras.

Conforme destaca Freire (1996, p. 32) “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital.” Nessa direção, a curiosidade se criticiza e esse é um processo essencial para a escrita

de um texto do gênero ensaio, pois a escrita do ensaio requer uma visão subjetiva de quem escreve, e mais do que isso é necessário que haja fundamentação na área.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, **uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.** (FREIRE, p. 1996, p. 32, grifos nossos)

A partir das socializações nas aulas com base em Motta-Roth e Hendges (2010), os estudantes foram orientados a ler os textos que escrevem com distanciamento e espírito crítico, deixando-o descansar quando possível, para que ao retomar a escrita, a leitura não esteja “viciada”. Outra orientação importante foi quanto ao cuidado de realizar uma leitura atenta, assinalando os desvios gramaticais, ortográficos, de estrutura, de estilo, entre outros. Tudo isso sem perder de vista que, como destaca Antunes (2007, p.54) a escrita e a compreensão de um texto “exigem muito mais que conhecimentos de gramática”.

Os professores fariam bem em adotar, sistematicamente, a prática do rascunho, da versão ainda não definitiva, da revisão do texto de ontem. Possivelmente, escrever menos, mas com esses cuidados, daria melhores resultados que escrever muitos textos de qualquer jeito, sem planejamento e revisão. (ANTUNES, 2016, p. 17)

A cada retorno recebido sobre os textos, os estudantes eram levados a pensar sobre as seguintes perguntas propostas por Vieira e Faraco (2019, p. 22) “Está ficando claro? Está garantida a unidade temática? A sequência das informações está fluindo sem sobressaltos? As partes estão bem costuradas?”. A partir dessas reflexões, foi discutido sobre a importância de obter os retornos e reescrever quando necessário.

Importa mencionar que o desenrolar da atividade da escrita fluiu sem grandes dificuldades, visto que o acompanhamento individual em tempo hábil possibilitou uma condução tranquila e produtiva. A maioria dos/das estudantes demonstraram certa dificuldade apenas para elaborar a parte introdutória dos textos, pois relatavam não saber exatamente como organizar, inicialmente, a ideia que gostariam de expressar/defender no ensaio.

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo: práticas e aprendizagens no ensino remoto

Durante a apresentação e discussão da proposta do componente curricular nas primeiras aulas, a turma concordou que as atividades solicitadas não deveriam ser recebidas como fardos ou sacrifícios, pois além de ter que enfrentar os desafios das aulas remotas há mais de um ano, não seria interessante encarar as responsabilidades da disciplina como mais

uma “tortura”, como os próprios estudantes costumam comentar acerca de algumas vivências acadêmicas.

Diante de uma infinidade de dificuldades relatadas, houve um consenso quanto ao fato de que oferecer a disciplina Oficina de Produção de Textos, no primeiro semestre do curso de Pedagogia, e realizar um trabalho de qualidade com a turma tem uma relevância indiscutível, pois as aprendizagens podem reverberar durante toda a graduação, principalmente quando levamos em conta as demandas de atividades de escrita que são exigidas no decorrer do curso.

Os objetivos elaborados, os conteúdos e as metodologias pensadas para o trabalho com o componente foram amplamente explanados e debatidos. O principal intuito foi a construção colaborativa das propostas e isso só foi possível por conta da postura dialógica adotada por todos. Corroboramos com Freire (1996, p. 86) ao destacar que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.”. Essa dialogicidade não nega, de maneira alguma, a validade de momentos explicativos, tão necessários para que o professor exponha questões importantes para o processo formativo.

Assim, como em uma prática desenvolvida e apresentada por Pinheiro (2018),

desenvolveu-se um trabalho em que a avaliação assume também um caráter distinto do que tradicionalmente exerce: ao invés de uma avaliação de julgamento retrospectivo e pontual, no fim do de um determinado ciclo de ensino-aprendizagem, procurou-se desenvolver uma avaliação formativa, de caráter prospectivo e construtivo. (PINHEIRO, 2018, p. 340)

Isso foi possível porque o processo de avaliação começou desde o primeiro encontro com a turma, no momento em que houve o cuidado em entender quais seriam as melhores metodologias a serem trabalhadas com o grupo, definindo, dessa forma, por quais caminhos o docente e os discentes percorreriam juntos, sem deixar de considerar a flexibilidade do planejamento, uma vez que esse aspecto pode oportunizar as aprendizagens individuais e coletivas.

Alguns *feedbacks* retrataram a importância da disciplina, visto que um maior conhecimento acerca do processo de leitura e escrita potencializa, em grande medida, o desempenho nas produções futuras. Ademais, como frisa Freire (1996, p. 66) “evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles.”

Quadro 2: Respostas da pergunta 1

Pergunta 1: Como foi sua experiência com a disciplina Oficina de Produção de textos? As aprendizagens serão úteis para as produções textuais dos próximos componentes? Descreva.	
E1	O componente possibilita que o aluno tenha esse contato com as estruturas e normas dos textos acadêmicos , que por muitos são desconhecidos, trazendo uma familiaridade que vamos precisar para avançar no curso .
E2	A disciplina foi de grande valia para minha evolução enquanto estudante, esclarecedora posso assim dizer. Será mais fácil agora desenvolver algumas atividades que envolvam produção textual . Sinto por ter sido tão curta, avalio que seria interessante ter uma continuidade neste componente.
E3	Eu amei a disciplina, como os encontros foram remotos não tivemos aquela realidade dentro da sala, pesquisando, discutindo um olhando no olho do outro, mas tudo isso foi suprimido nas aulas e com toda certeza cada novo aprendizado será importante nas construções futuras .
E4	A experiência foi ótima! O conhecimento construído com as aulas do componente foi de fundamental importância para nos dar a base que precisamos para conseguir construir diversos tipos de textos acadêmicos que nos são exigidos .
E5	Sim, com certeza. As aulas foram leves, a professora passou os conteúdos de forma bem explicativa e tirava todas nossas dúvidas, além de ser bastante compreensiva. Acredito que todos os assuntos estudados irão ajudar nos próximos componentes .
E6	Proveitosa, tinha que passar por essa disciplina logo no início do curso, pois faria falta se não fosse aplicada .
E7	Foi a melhor experiência até aqui, não poderia ter componente melhor para primeiro semestre, pois é um norte bastante significativo para as produções textuais que se seguirão . O componente tem bastante peso e combinado com a docente, é enriquecedor.

Fonte: Os autores (2022)

A amorosidade, o respeito, a alegria, a disponibilidade para o diálogo e a escuta atenta são algumas características marcantes da humanização em Freire. Grande conhecedora da matriz emancipatória freiriana, Ana Maria Saul, docente da Cátedra Paulo Freire na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), afirma com convicção que “toda a sua criação ousada, todavia, era cercada por uma moldura onde o diálogo sempre foi a pedra fundamental.” (SAUL, 2012, p. 06). Essa disponibilidade para ouvir de maneira atenta, recriar, estimular, valorizar o que o outro tinha para dizer foi uma das grandes marcas deixadas por Freire e é inspiração para os professores que desejam enveredar no caminho de uma educação mais humana e acolhedora.

Quadro 3: Respostas da pergunta 2

Pergunta 2: Você acha que as práticas foram humanizadas e dialógicas? Justifique.	
E1	Sim, principalmente pela competência pedagógica da professora, nos ajudando a desenvolver confiança, em relação ao que estamos escrevendo, sempre respeitando a diversidade da turma, orientando e analisando cada escrita , conversando o que precisava ser mudado para se ter um bom texto, respeitando todas as ideias e nos direcionando para expressar estas ideias, também de forma escrita.
E2	Com certeza posso afirmar que as aulas foram humanizadas e dialógicas , pois sempre tivemos momentos de trocas onde foi adquirido conhecimento acerca dos temas propostos e sempre tive liberdade pra expressar minha opinião durante todo o componente .
E3	A professora nos dava total liberdade de nos expressar , como também de complementar o que estava sendo verbalizado.
E4	A docente usou de diferentes metodologias, o que permitiu a participação e aceitação de todos de forma leve e humanizada .
E5	Sem dúvidas, a professora dava espaço para todos, esclareceu tudinho. Foram aulas dinâmicas e interativas, a melhor do semestre.

E6	Sim, a participação nas aulas por parte de todos os alunos fez a diferença na forma como os assuntos ficava mais palatável.
E7	As práticas foram de uma leveza extraordinária, respeitando os limites dos discentes , e ao mesmo tempo dando horizontes a trilhar. Todos tivemos espaço e acolhimento, a metodologia humanizada ajuda e ajudou muito na compreensão e entendimento do componente.

A sequência de falas/avaliações da turma revela que a abordagem humanizada não compromete a seriedade dos momentos formativos e pode contribuir para que a aprendizagem seja significativa. Outrossim, os relatos corroboram com o pensamento freiriano de que

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por um de ditadura reacionalista. **Nem tampouco compreendi a prática educativa como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.** (FREIRE, 1996, p. 145-146, grifos nossos)

Os dados básicos desta pesquisa revelaram que 45,5% dos estudantes apresentaram uma afinidade mediana (resposta: "mais ou menos") com a escrita, bem como 78,8% relataram alguma dificuldade com a escrita (respostas: 45,5% "Tenho dificuldade na escrita"; 27,3% "Tenho alguma dificuldade para ler e escrever"). Este fato nos levou perceber que a turma, de modo geral, iniciou a disciplina com a autopercepção de uma relação insuficiente com os processos de escrita. Em contrapartida, os relatos dos Quadros 2 e 3, resultados dos questionários aplicados após a ministração da disciplina, revelam uma gradual evolução no que tange a afinidade e desenvolvimento com a produção textual, evidenciando a presença de abordagens humanizadoras e dialógicas.

Estabelecemos um contraponto com o que foi revelado até aqui e compreendemos que a educação vivenciou uma situação imprecisa e transitória, não sendo possível delimitar verdades estanques. Desta forma, acreditamos ser importante dar luz aos resultados das pesquisas que tratam as experiências docentes no ensino remoto. Ferreira, Ferraz e Ferraz (2021, p. 340) constataram que “o ensino remoto é limitador da interação, necessária para concretização de um trabalho que se dá a partir da comunicação entre os sujeitos participantes desse processo, portanto, através da/com a linguagem”. As autoras consideram ainda que “naturalizar esse “emergencial” é um risco para a própria profissão docente”. Neste sentido, concordamos que essa naturalização pode ser danosa, até porque as desigualdades sociais foram intensificadas, as dificuldades para o trabalho docente e a exclusão digital foram descortinadas. Por outro lado, reconhecemos que diversas experiências no ensino remoto foram exitosas e promoveram diversas aprendizagens, evidenciando que as práticas humanizadoras e dialógicas perpassam por uma posição diante da prática pedagógica e independem da modalidade de ensino ou da metodologia adotada

Palavras (in)conclusivas

Diante do propósito de partilhar uma experiência didático-pedagógica mediada pelas tecnologias digitais no cenário do Ensino Remoto, enfatizando as possibilidades de efetivação das práticas recomendadas por Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, a experiência aqui relatada com o ensino remoto emergencial nas aulas de Oficina de Produção de Texto, em um curso de Pedagogia, demonstrou uma entre várias possibilidades no processo de ensino-aprendizagem, tendo como inspiração o referencial epistemológico e metodológico freiriano centrado nas práticas dialógicas e humanizadoras. Urge a necessidade de transcender os discursos que dicotomizam as experiências que buscam inserir os recursos remotos no âmbito da educação, compreendendo que a sua utilização permeia os meios e não os seus fins.

No tocante às tecnologias e os seus atravessamentos, com esta pesquisa pudemos perceber que as tecnologias digitais não podem ser tratadas como dispositivos educacionais que obedecem a uma lógica meramente tecnicista, tampouco utilizadas como práticas pedagógicas que transpõem, de forma idêntica, as aulas expositivas-instrucionistas. Urge a necessidade de uma experiência de aprendizagem que produza novas práticas pedagógicas, culturais e sociais compatíveis à contemporaneidade, independentemente da modalidade ou metodologia adotada.

Além disto, o cenário pandêmico provocou uma mudança acentuada e súbita no cotidiano de todos os atores educacionais. Se por um lado, foram descortinados os problemas já sabidos sobre a precariedade da educação no Brasil, por outro, foram reveladas inúmeras possibilidades entre o digital em rede e a educação. Com isso, não queremos afirmar que o Ensino Remoto seja viável em vias normais de sociabilidade, mas, sim, validar que a sua experiência expôs copiosas possibilidades de estudar, ensinar e aprender no tocante à *práxis* ancorada na educação *online*, no pensamento autônomo, na interação e colaboração. Seja no presencial, no online, no híbrido ou no remoto, que Paulo Freire continue sendo inspiração para nós, educadores comprometidos com a qualidade da Educação!

DIALOGICAL AND HUMANIZING PRACTICES IN REMOTE TEACHING: AN EXPERIENCE WITH TEXTUAL PRODUCTION

ABSTRACT: This research, of qualitative approach, presents the analysis of a teaching experience in the context of remote teaching as an emergency and provisional solution presented for the impacts caused by the Covid-19 pandemic. The research locus was a Teacher Training Center, within the scope of the curricular component Text Production Workshop. The goal is to share a didactic-pedagogical experience, mediated by digital technologies, emphasizing the possibilities of putting into practice the practices recommended by Paulo Freire in his book "Pedagogy of Autonomy: Necessary Knowledge for Educational Practice". Through

participant observation of the activities undertaken during the semester, as well as the data produced about the difficulties and impressions of the students about the work done in the course, it was possible to reveal that the dialogical and humanized approach contributes to powerful learning. Moreover, the results provided the understanding that the experiences in Remote Learning have instituted copious possibilities of teaching, studying and learning in a praxis anchored in online education.

KEYWORDS: Remote Learning; Pedagogical Practice; Paulo Freire; Textual Production; Technologies

REFERÊNCIAS

- AMADO, João. *Manual de investigação qualitativa em Educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. Parábola Ed., 2003.
- _____. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. Ensino de produção textual. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. R.; STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa Participante: O Saber da Partilha*. 2ªed. Aparecida SP: Ideias & Letras, 2006.
- CETIC.BR - CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. *Pesquisa on-line com usuários de Internet no Brasil*. 4ª Edição: Cultura, Comércio Eletrônico, Serviços Públicos on-Line, Telessaúde, Ensino Remoto e Teletrabalho. Painel TIC COVID-19. 2022. Disponível em: <<https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/publicacoes/>> Acesso em: 15 abr. 2022.
- BRASIL. MEC. *Portaria 544*, de 16 de junho de 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho--de-2020-261924872>> Acesso em: 10 abr. 2022.
- Ferreira, Lucia Gracia.; Ferraz, Roselane Duarte; Ferraz, Rita de Cássia Souza Nascimento. Trabalho docente na pandemia: discursos de professores sobre o ofício. *Fólio - Revista de Letras*, v. 13, n. 1, 2021. DOI: 10.22481/folio.v13i1.9070. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/9070>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. MEDEIROS, João Bosco. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MOTTA ROTH, D.; HENDGES, G. H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Belo Horizonte: Relatório Técnico, GESTRADO/UFMG, 2020
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINHEIRO, Petrilson. Produção textual em contexto de ensino superior: rediscutindo perspectivas e procedimentos de ensino-aprendizagem. *Revista Alfa*, São Paulo, v.62, n.2, p.325-343, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1807-4>. Acesso em 14 mar 2022

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira; SENA, Ivana Paula Freitas de Sousa. *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre as implicações do isolamento físico imposto pela COVID-19*. Salvador: Edição do Autor, 2020.

SAUL, Ana. Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire _____. Uma prática docente inspirada no “jeito de ser docente” de Paulo Freire. *Rizoma freireano*, n. 12, 2012.

SILVA. Ana Márcia Martins da. O ensaio como estratégia de leitura, pesquisa e escrita. *Revista Navegações*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 112-120, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1983-4276.2017.2.29787>. Acesso em 21 mar 2022

SPINILLO, Alina Galvão e CORREA, Jane. A revisão textual na perspectiva de professoras do ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 62, p. 107-123, out/dez. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.48024>>. Acesso em 21 mar 2022

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. *Escrever na universidade: fundamentos*. v. 1. São Paulo: Parábola, 2019, 126 p.

Recebido em: 29/04/2022.

Aprovado em: 17/06/2022.