



Letras-Português no EaD

Tão longe, tão perto





Roberta Pires de Oliveira
Zilma Gesser Nunes
(Org.)

Letras-Português no EaD

Tão longe, tão perto

Florianópolis
Maio de 2012





Organizadoras

Roberta Pires de Oliveira
Zilma Gesser Nunes

Comissão editorial

Roberta Pires de Oliveira
Zilma Gesser Nunes
Renato Miguel Basso
Izete Lehmkuhl Coelho
Tânia Regina Oliveira Ramos

Seleção de fotos e as informações

Cecília Augusta Vieira Pinto

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Ane Girondi

Ilustração da capa

Kamilla Souza

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da UFSC

L649 Letras-Português no EaD : tão longe, tão perto / Roberta Pires de Oliveira, Zilma Gesser Nunes (Org.). – Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2012.
208p.

ISBN 978-85-61482-54-1

1. Língua portuguesa – História. 2. Professores de Língua portuguesa – Formação. 3. Ensino a distância – Avaliação. 4. Professores – Narrativas pessoais. I. Oliveira, Roberta Pires de. II. Nunes, Zilma Gesser.

CDU: 806.90(091)





Sumário

<i>Apresentação</i>	7
Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes	

Impressões

<i>(Sem título)</i>	11
Adriano Chagas	

<i>EaDesafio</i>	13
Elair B. Damaceno	

<i>Fazendo a História</i>	18
Cristina Pires Guedes Kafmann	

<i>Educação a distância, uma grata surpresa</i>	24
Claudia Maria Chiesa Charavara	

<i>Unidas também pelas Letras: Duas irmãs alunas do polo de Pato Branco- PR</i>	26
Carla Todescatto e Claudia Todescatto	

<i>De mãos dadas constrói-se o castelo</i>	35
Andreia Lopes de Vargas Brondani e Paula Cristina Merlo Bertolotto	

<i>Dezoito bravos guerreiros da persistência</i>	47
Antônio Carlos	

<i>É possível estudar e aprender a distância?</i>	51
Leonice Terezinha Chernoski Nascimento	

<i>O nascimento!</i>	53
Wanderlaine Gleice Marçal	





Receita. Como fazer um Polo de Apoio Presencial UAB56

Wanderlaine Gleice Marçal

Reflexões Acadêmicas

A materialidade livro como exercício de aproximação61

Tânia Regina Oliveira Ramos e Gizelle Kaminski

*Coordenadoria de tutoria: atividade administrativa
ou afetiva?.....79*

Josias Ricardo Hack

*A (sócio)-linguística no ensino de língua materna e na formação
do Professor de Português (Brasileiro) 99*

Renato Miguel Basso, Izete Lehmkuhl Coelho e Roberta Pires de Oliveira

Escrever na universidade: um convite a novos olhares.....126

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Karoliny Correia e Suziane da Silva
Mossmann.

Memoriais

*Memorial Descritivo – Avaliação da Graduação Letras-Português
a Distância 149*

Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes.

Rememorando o Curso174

Cecília Augusta Vieira Pinto

Biografias.....201





Apresentação

Este livro é a nossa homenagem aos formandos da Primeira Licenciatura em Letras-Português a Distância na Universidade Federal de Santa Catarina realizada como uma avaliação desse curso a partir de diferentes olhares. Este projeto de educação, que se iniciou em 2005 quando resolvemos responder ao edital do MEC para a Educação a Distância, através da Universidade Aberta do Brasil, forma em julho e agosto de 2012 sua primeira turma de professores. No final de 2011, entendemos que um livro seria uma boa maneira de contarmos essa história e fizemos chamadas para aqueles que gostariam de contribuir com um relato ou uma reflexão para uma avaliação da experiência de Letras a Distância 2008. Os textos recebidos foram encaminhados à comissão para seleção. Os selecionados foram agrupados em duas categorias: os relatos pessoais, que constituem a primeira parte deste livro, *Impressões*, e as *Reflexões Acadêmicas*, que são a segunda parte. Na última parte, *Memoriais*, apresentamos um memorial descritivo-avaliativo e uma retrospectiva do curso. Ao final, estão as biografias dos autores deste livro.

Esperamos que esses capítulos possam contribuir para várias áreas, para uma história da Licenciatura em Letras-Português a Distância, para a reflexão sobre o Ensino a Distância e sobre a Licenciatura em Letras. Nossos agradecimentos a todos - e foram tantos que não atrevemos nomear - os que contribuíram para que esse Projeto fosse tão bem sucedido.

Roberta Pires de Oliveira
Zilma Gesser Nunes







IMPRESSÕES







¹olhei a fachada da universidade aberta do brasil com seus arcos e colunas, que dispõem de alguma forma inusitada esses elementos da arquitetura clássica. pensei em trabalhar nesse espaço, entremeio às ideias e formações imaginárias ali contidas nas paredes brancas e janelas-vitrines de estudo e conhecimento. se pensar no desenho que descreve o alçado: ponte. isso, ponte entre um mundo virtual que acena/ encena suas aulas nesse espaço. ponte, sim, elo entre várias universidades com o chão pato branquense. 8 de abril de 2011, em um intervalo na escola, escrevi no google: tutoria letras. então, entre os primeiros, senão o primeiro ícone, o link, para o edital da ufsc, que se encerraria naquele dia. claro, com alma desejo, almejo esse lugar. morava em uma cidade a oitenta quilômetros. à tarde, embarquei em um ônibus e entreguei meu currículo lattes e inscrição. duas vagas, dois inscritos. bastava ser aprovado na seleção da qual esperava ser apenas um texto dissertativo, mas eram três. tranquilo...mais ou menos! fui aprovado e comecei minhas atividades em 25 de abril do mesmo ano. trabalhava durante o dia em uma escola rural e à noite viajava para cumprir duas horas e meia de tutoria presencial. aos sábados completava a carga horária de 20 horas semanais. daquela visada no prédio da uab, já havia passado dois anos. e esse iniciante na docência, apenas dois anos da minha colação de grau, tinha ao alcance da visão um grupo de 18 estudantes, um tutor de estágio com instinto cristão e outro que entrara na mesma seletiva. toda a estrutura do curso me cativava: os livros graduação encadernados e capas que traziam obras de arte! me trouxeram à tona, além de seus estudos de vanguarda, a poética do olhar.

Percebo que o papel de tutor presencial não tem script, melhor dizer da função de contra-regra virtual do teatro, a colocar – segundo a marcação do diretor – por trás das cortinas, cada cadeira no seu lugar, a instalar equipamentos

¹ Sem título, nota das organizadoras.





de efeitos visuais e, na mágica feita em bites, estar nos momentos de videoconferência em cinco lugares a um só tempo. em e-mails em massa em vinte e cinco. conheça seu professor, conheça seu tutor, webteca, fóruns, vídeos. e o contra-regra calouro nas letras - no olhar de um homem maduro, marido e pai de um filho adulto, - encontrou algum tesouro entre interfaces do moodle com disciplinas em seus *designers* arrojados, nas salas de aulas informatizadas, na escada nua que desenha o interior das paredes arquitetadas e que nesse olhar que trago agora: metáfora de uma escalada. na altura do *hall* hipérbole de uma visão panóptica. essas paredes sazonalmente abrigam professores itinerantes, os quais trazem na mala na fala na voz e no discurso o conhecimento escavado e distribuem a todos. o contra-regra tem o privilégio de escutar/ouvir bem de perto e se aquecer nas cortinas. regressar para algumas leituras, ler uma nova luz colocada em cena e seguir o trabalho a estudar essa lux . perceber que o espetáculo é como na antiga grécia: os atores, todos, concomitantemente, plateia e scene: théatron. é justo dizer que esses 18, representando a si mesmos em um texto brechtiano, muitas vezes, 18 personagens em busca de um autor, seja candido ou barthes, machado ou rezende. a dividir seus pensamentos com as memórias póstumas de um burguês ou memórias prévias de uma prostituta a provocar análises, a estender seus pendões teóricos. o despertar do prazer estético, observado pelo contra-regra, constatado pelo dramaturgo e diretor. a inquietação de vasculhar as letras, telas, filmes, páginas. a leitura por trás da leitura, a palavra na sua “face neutra”. o contra-regra se retira, antes do *grand finale*, mas é o primeiro a aplaudir os corações que acolhem as letras, as mãos que colhem “a flôr do lácio”. bravo, bravíssimo!

Adriano Chagas 25/04/2011 a 29/02/2012





EaD **desafio!**

Educação a Distância. Início de curso, quanto desafio! Creio que todos os tripulantes quando embarcaram rumo ao descobrimento estavam eufóricos, animados, cheios de expectativas e de medo também. No primeiro contato com a nau fomos informados pelo coordenador de tutoria (professor Josias), que seríamos vencedores. Era só acreditar! Entre as informações que recebemos, muitas outras dicas nos foram repassadas como organização e disciplina seriam fundamentais para um aluno EaD; que paixão, motivação e muito esforço nos ajudaria a enfrentar melhor os desafios com a certeza da vitória. Disse-nos ainda que ao longo dos quatro anos precisaríamos “casar com o curso”; levei tão a sério a colocação que por pouco não “descasei em casa”.

Alegria. Aflição. Euforia... Assim fomos seguindo o curso. Uns abandonando a nau, outros ainda chegando. Primeiro, segundo, terceiro, quarto chamamento... não importa, primeiro ou último, os que aqui estão, são todos vencedores. O caminho foi extenso. Cheio de curvas, porém, largo e proveitoso. Quanto conhecimento. Novos caminhos. Muitos amigos. Diferentes olhares. Flores. Espinhos. Mas, a cada novo dia, um novo espetáculo diante dos olhos. Como é bom saber. O doce sabor do saber. Sapiência. Ciência.

Desafio! Quanto desafio! Preencher perfil, planejar estudos, aprender a utilizar o “moodle”. Organizar grupo de estudos! Como nos ensinou Paulo Freire, foi preciso “aprender a aprender”. Assim deslanchamos. Logo de início entusiasmados com tanta informação e novidades, pesquisamos sobre o uso das tecnologias, as tais mídias e os





mais diferentes meios de comunicação os quais estaríamos profundamente envolvidos. Desde a invenção da imprensa por Gutenberg, à rapidez dos computadores e usos da internet. Ontem: rádio, televisão, jornal; celular “tijolão”; hoje: tablet, internet, iPhone, iPad, iPod, ai-ai, enfim, todas essas ferramentas à disposição da sociedade influenciando na educação. “Coisa de louco”; “maluca”, porém não seriam se utilizada(s) com discernimento. Não podemos esquecer o nosso “livro impresso”, tão próximo, amigo; inseparável que nos acompanhou(rá) sempre.

Praticando

Das pequenas produções de textos sem “eira” e nem “beira” e das paráfrases mal formuladas que escrevemos para as primeiras disciplinas do curso, hoje às produções de resenhas e artigos elaborados, por exemplo, para a participação na Semana Acadêmica de Letras/UFSC, ou de relatórios escritos para o livro sobre o Curso. Quanta ousadia. Produções certamente “aprovadas” pelas professoras Rosangela, Mary, Diva e por todos os professores responsáveis pelo nosso crescimento.

Aprendendo

Muitas foram às orientações que recebemos ao longo do curso; entre elas, que “copiar sem dizer de quem” era(é) Plágio! Porém, um dia um professor, não me recordo qual, disse-nos que “o português é a espinha dorsal de todas as outras disciplinas”. Concordo plenamente com ele. Descobrimos também que ler, é um ato alimentador da escrita. Como dizia Paulo Freire, a importância da leitura é tão essencial quanto qualquer outra coisa, como a fala, a escrita, pois ela também contribui na construção da nossa forma de ser, agir e pensar. Penso que ela nos transforma.





E nessa maravilhosa trajetória acredito que nos tornamos leitores ruminantes com quatro estômagos no cérebro. De aprendizado ao aprendizado. Das teorias às práticas. Do letramento à formação do leitor e suas implicações na nossa formação e como construímos o sentido através das leituras e das vivências e interações sociais. E ainda, como concebemos a língua enquanto objeto social. Penso que esses ensinamentos nos ajudaram na significação e compreensão da nossa língua por outro viés.

Desafiando

Do desafio aos desafios! Do descobrimento do Brasil às convenções e as paixões de Rousseau! E, eu que nem sabia que a mente tem “língua”! Sim, o “mentalês”! Sem palavras! O professor Heronides que explique essa teoria. Disciplinas e disciplinas. Dos morfemas aos dilemas. Organização, Didática, Metodologia. Agora estamos embasados para lecionar. Do abstrato ao concreto. Da flexão à derivação. Com a ajuda da Psicologia e “firme[s]” na Sociolinguística, podemos atuar nesse cenário: Ensinar! Pois os fenômenos da língua(gem) já não mais assustam tanto. Agora, tudo é possível analisar! Das regras as descontrações. Até os: “vou ir” e os: “entrar para dentro” e “sair para fora”, têm seus motivos. Das variações aos dialetos. Português, ôh querido português! Das quebras de tabus às mais diferentes possibilidades! As aulas de Estudos Gramaticais não passaram em vão! Qualquer variedade pode ser analisada! Quanta beleza há em uma simples palavra. E quanta carga de significado também! Quem diria que Matemática e Português sendo linguagens, ambas têm muita coisa em comum! A experiência com a Semântica que comprove tudo isso!



Progredindo

Avante! Das leituras, a proficiência. Da obrigação ao prazer. O professor Castelli que não descubra, mas a tarefa das férias ficou de lado! Das “noventa e nove” (dezessete mais precisamente) leituras de obras literárias obrigatórias, digo, “indicadas”, para a disciplina de Literatura Brasileira II, realizei umas duas por completo (*ipsis literis*). Não sei para onde foi o “destino da literatura”, só sei que dividimos as tais leituras entre os colegas. Assim socializamos e somamos nossos conhecimentos. Isso sim é interação e trocas de experiências! Ainda me recordo de algumas dessas obras como *Macunaíma* (malandro brasileiro - o herói sem nenhum caráter) ou *Iracema* (a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira); bem como de alguns textos, como o *Manifesto Antropófago* em, “*Tupy, or not tupy that is the question*”, ou então, o *Homem da Cabeça de Papelão...* Foram leituras interessantes. Sem esquecer a *Primeira Missa do Brasil*. Simplesmente, fantástico!

É, muita coisa aprendemos. Será impossível dizer que não nos transformamos. Da conhecida tese de Heráclito de Éfeso, “Ninguém banha-se duas vezes no mesmo rio”, posso seguramente afirmar que já não sairemos mais deste curso como entramos. Quanto conteúdo. Informação e conhecimento. Teorias, conceitos, autores, filósofos, correntes literárias (ôh as críticas literárias), não transitaram em vão na nossa mente. Conhecer, aprender e refletir. Quanta reflexão. O que realmente fica da “literatura” depois da escola? Será que somos “Escritores da *nossa* Liberdade”? Espero que esse “mar de histórias” esteja cheio de “peixes de mil bocas” para contar nossas experiências. Penso que ao longo desse processo passamos por uma grande metamorfose. Já não somos os mesmos de quando





chegamos. Acredito que “a maior obra prima do ser humano é [seja] a edificação de si mesmo”.

O que ficou

De estudo em estudo, compreendi que o verdadeiro papel do professor é construir. Que todos são “mediadores” do conhecimento e, portanto, responsáveis pela construção do saber juntamente com seus alunos através de experiências vivenciadas. E ainda, aprendemos que a cultura vai “burilando” o indivíduo, provocando nele diferentes reações de consciência, modulando-o. Penso que assim somos nós, hoje, conscientes de nossas atitudes e responsabilidades. Não é fácil, porém, não impossível.

“Sinta-xe” à-vontade. Foi assim que busquei me sentir ao longo do curso. De combinações a constituintes e de “árvore em árvore”, simples ou complexa, argumentando, acusando ou defendendo, hoje podemos afirmar: Somos vencedores! A partir de agora será nosso compromisso e comprometimento (sem escapatória) com a educação, especialmente com a nossa língua materna, independentemente de qual caminho venhamos a percorrer.

Desta maneira perseveramos. Descobrimos. Ensinamos. Aprendemos. Apre[e]ndemos... Agora, professores Forma[n]dos! Futuros mestra[n]dos, quem sabe na UFSC... talvez doutora[n]dos, quiçá...quiçá... Acredito que todos encorajados e, porque não, preparados para ocuparem seu lugar neste discurso, a sua posição de sujeito. Acredito que desta primeira embarcação já alçamos voo!

As marcas

Muitas certamente.

Ritmo e poesia! Quanta maestria em ensinar. Quantos Estudos, Teorias, História da(s) Língua(s), Literaturas,





leituras. Muita informação. Comunicação. Educação. Transformação. Formação. Os aplausos são especialmente aos mestres, doutores e transformadores de um grupo que aspirava por conhecimento.

De forma geral, acredito que estudar e se especializar em uma área independentemente do curso, seja primordial e ao mesmo tempo singular ao ser humano. Penso que todas as áreas são importantes e somam-se ao nosso aprendizado. Porém, haverá aquela a qual gosta[re]mos mais ou nos identifica[re]mos melhor com ela, no meu caso, “o mundo das letras”. Sou apaixonada por leituras. Portanto, fazer “letras” foi uma paixão realizada. Observo o quanto o curso de Letras-Português tem feito a diferença na minha vida, especialmente profissional (mesmo não estando em contato direto com o aluno) faço uso das letras diariamente.

No entanto, deixando de lado o “trelelé” e passando, portanto, ao “trololó”, pois o assunto é sério, quero externar que, nesta viagem encantadora já não sou mais a mesma de quando embarquei nessa aventura. Nesse bordado, acredito que todos nós costuramos um pouco do nosso saber. Embora eu tenha aprendido muito, ainda assim, “só sei que nada sei”; ou melhor, aprendi apenas o necessário para o tanto que ainda desejo aprender. Penso tudo isso é o começo de uma longa história que certamente não terá tão cedo o seu fim, pois creio que o aprendizado acontece ao longo das nossas vidas... até o

Fim...

Elair B. Damaceno

Fazendo a História

Eu já tinha ouvido falar vagamente sobre a educação a distância, que de certa forma, começava a firmar seu espaço na educação do Brasil. Era uma realidade desconhecida em minha vida. No entanto, à medida que essa realidade passa





a fazer parte de nosso cotidiano, percebemos como essa modalidade de ensino transforma a vida de quem vive esse momento, de quem teve a maravilhosa oportunidade de aprender, de crescer, de desabrochar para um mundo novo que nasceu a partir da inserção nesse ambiente.

Quando soube que haveria um vestibular para a educação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade em que resido, Treze Tílias (SC), não tive dúvidas. Iria fazer. O que me separava da sala de aula, do ensino, eram 23 anos. Isso mesmo. Vinte e três anos após concluir o ensino médio, fui classificada para cursar Letras-Português pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), na educação a distância em um curso ministrado pela já mencionada Universidade Federal de Santa Catarina. Que orgulho sentimos, eu e minha família! Agora era assumir o papel de estudante e recomeçar.

A UFSC em parceria com a UAB, o MEC, e as prefeituras locais, iniciou o curso de Letras-Português na modalidade a distância em 06 polos: Cruzeiro do Oeste, Cidade Gaúcha e Pato Branco no Paraná, Divinolândia de Minas em Minas Gerais, Treze Tílias e Videira em Santa Catarina.

Confesso que foi um início meio conturbado. Eram muitas informações ao mesmo tempo. Nessa época eu trabalhava fora de casa. Sou casada, tenho dois filhos. Era casa, marido, filhos, trabalho e estudo. E, para a Universidade, assim como para mim, um projeto piloto. Começamos o semestre com a mesma grade curricular do ensino presencial. Eram 05 disciplinas no semestre. Não deu certo. Era preciso reformular algumas posturas.

É importante mencionar que iniciamos o curso aqui no Polo de Treze Tílias com 50 alunos. No primeiro semestre de 2008, houve uma desistência muito grande e permanecemos em apenas 15. Essa desistência não aconteceu apenas no nosso Polo. Aconteceu também com os outros. Como esse primeiro semestre mostrou que dessa forma seria





inviável, a Universidade mudou de posição e deu uma segunda alternativa para aqueles que haviam desistido, além de encontrar uma forma mais amena para todos aqueles que iriam continuar. O “semestre” seria remodelado por “bimestre”. Passamos a ter duas disciplinas a cada bimestre, tornando assim o curso mais apropriado para todos: alunos e professores. Não deixando, é claro, de permanecer o comprometimento por todas as partes. Foi feita uma segunda chamada a quem gostaria de retornar. Então, voltaram alguns desistentes e voltamos a formar uma turma de 20 alunos aqui em Treze Tílias. Mas, nesse longo caminho percorrido, alguns novamente desceram do trem e nós continuamos a viagem. Hoje somos apenas 10. Mas, acredito que essas 10 alunas que ainda permanecem juntas, aqui estão porque acima de tudo acreditam na educação a distância, e acreditam que serão profissionais exemplares. Alguns daqueles alunos que desistiram o fizeram por terem achado que iriam cursar uma educação a distância facilitada, pois na concepção de muitos é essa a ideia que têm da educação a distancia. No que estão completamente equivocados, pois a UFSC sempre traçou os mesmos projetos e planos de acordo com o ensino que ela aplica na modalidade presencial; com algumas diferenças, facilmente explicadas. Por exemplo, nessa modalidade foram elaborados livros-textos pelos professores responsáveis pelas disciplinas. Isso mesmo, o livro substitui uma fala, o que não acontece no presencial, pois há a presença do professor diariamente. Além do livro-texto, tínhamos sempre disponíveis textos digitalizados. Uma biblioteca virtual que não deixa a desejar se comparada a uma presencial. Cada disciplina dispunha de duas videoconferências, uma aula presencial com o professor e, em alguns casos, eram disponibilizadas videoaulas no ambiente virtual, muito apreciada pelos estudantes. Também contamos com o acompanhamento de tutores presenciais e virtuais. Os presenciais são aqueles contratados para





nos dar suporte no polo e a quem recorriamos sempre que julgávamos necessário ou caso o professor solicitasse atividades a serem desenvolvidas em módulo presencial. Eram os olhos e ouvidos da Universidade em nosso dia a dia. E, os virtuais são os tutores de conteúdo em andamento que nos davam o suporte a distância, que corrigiam nossas atividades e provas. Nos diálogos e trocas com os tutores virtuais, ou UFSC, acontecia a verdadeira aprendizagem a distância, pois eram travadas longas conversas e discussões via fórum e e-mails trocados.

Convém ressaltar quem são os estudantes dessa modalidade de ensino. Apesar de termos entre nós alguns alunos jovens, a grande maioria são alunos maduros que, por um ou outro motivo, não tiveram a oportunidade de frequentar um curso de graduação e que o fazem com total afinco, conscientes e comprometidos com o objetivo que traçaram para si. Existem também alguns que já possuem uma graduação e que estão tendo o privilégio de cursar uma segunda opção em uma universidade como a UFSC. No decorrer desses quase quatro anos, pudemos aprender a conhecer um pouco de todos, apesar de em muitos casos nunca termos nos encontrado. No meu caso, até conheci alguns desses nossos companheiros de jornada. Falarei disso mais adiante. Mas, é importante ressaltar que com o contato no ambiente virtual, e nas videoconferências, tivemos a oportunidade de conhecer suas ideias, dúvidas, conhecimentos e porque não dizer: passamos a fazer parte de uma grande “família Ead”. Aprendemos muito nesses quatro anos de curso. Acredito que cada um de nós se lembra de como éramos no começo e, de como estamos hoje. Nossos textos melhoraram muito. Em cada disciplina cursada, uma etapa vencida e um aprendizado somado. Vencer todos os obstáculos foi um caminho lento e gradativo. Quando olhamos a ementa de cada disciplina, por vezes pensamos: não seremos capazes de resolver essas atividades! Mas, então, paramos, respiramos



fundo, começamos tudo de novo e, dando um passo de cada vez, chegamos até aqui.

Fazer parte dessa história é um orgulho para nós. Saber que somos parte importante de um marco inicial na construção da educação a distância da Universidade Federal de Santa Catarina no curso de Letras-Português, faz, de cada um de nós, pilares fortes, capazes de compartilhar os ensinamentos aqui aprendidos por todo canto onde passarmos. Ser um aluno dessa modalidade de ensino requer comprometimento e disciplina. Aprendemos a ter compromisso e disciplina. Entendo que o estudo a distancia pode ensinar isso também.

É importante lembrar o encontro que vivenciei com outro polo. No mês de Dezembro de 2010, fui ao Polo de Divinolândia de Minas fazer uma prova. Foi um momento único. Conhecer outro polo, seus alunos, meus colegas de curso. Achei maravilhoso compartilhar experiências com eles. Pude também viver a magnitude de tudo isso. Um polo a 1800 quilômetros da Universidade! Como os professores foram determinantes nessa formação. Como a dedicação deles pôde fazer a diferença.

Dos polos da UFSC que antes mencionei, o de Cidade Gaúcha foi aos poucos diminuindo e os alunos que restaram iam ao polo de Cruzeiro do Oeste. Mas hoje não resta mais nenhum desses alunos e então somos apenas cinco polos.

Vou falar um pouco do ensino em si. Podemos dizer que aprendemos tudo o que foi proposto? Talvez sim... Em muitas disciplinas conseguimos absorver o âmago, em outras nem tanto, mas acredito que é assim mesmo uma faculdade. Identificamo-nos mais com umas do que com outras.

E, nessas foi importante abrir nossas mentes para esse desconhecido. Tivemos leituras maravilhosas. Tantos contos, crônicas, romances, poesias, teorias, enfim um verdadeiro mundo se abriu aos nossos olhos. E o momento do estágio? Nossa, foi um misto de medo, insegurança, emoção de estar



naquela fase. Momento de colocar em prática um pouco de tudo o que tínhamos aprendido na teoria. Posso arriscar em afirmar que foi muito bom vivenciar essa consagração. Estar dentro de uma sala de aula nos faz pensar o quão importante foi aquele primeiro passo que demos ao prestar o vestibular para Letras-Português.

Outro fator importante a ser destacado, é o polo de apoio presencial. Esse local é a nossa Universidade. É um local agradável e que tem uma estrutura direcionada para o nosso tipo de curso. São salas equipadas com aparelhos de videoconferência, biblioteca, salas para as aulas presenciais e salas de informática. Tem equipamento para atender a todos os cursos que estão em andamento atualmente.

Contamos também com o coordenador do polo, que é a pessoa responsável por gerenciar toda essa estrutura e garantir o bom funcionamento dos cursos em andamento.

Enfim, existe uma estrutura toda específica para que a roda continue em movimento. Para aquele que pensa que a educação a distância é um modo fácil de se obter um diploma de terceiro grau, posso garantir: está muito equivocado. As instituições sérias, como a UFSC, primam pela qualidade de seu ensino, garantindo assim, a formação de profissionais competentes e responsáveis.

Para finalizar, gostaria deixar registrada a importância de se ter criado esse curso nessa modalidade com a seriedade e transparência com que foi administrado. Acrescentando o quão importante é ter um polo desse nível em cidades pequenas e distantes de centros acadêmicos, viabilizando a formação de profissionais com a mesma qualidade da modalidade presencial. Os alunos que chegaram à formatura, juntamente com todos os professores, tutores, coordenadores, enfim, toda a equipe que durante esses anos fez com que essa conquista fosse possível, o fizeram com comprometimento, responsabilidade e, acima de tudo, prazer. Sim, pois o que fazemos com prazer, fazemos com





o coração. E, o coração determina onde queremos chegar. Termino com uma frase que coloquei no nosso relatório de estágio, que diz assim:

As escolhas que fazemos determinam o que somos e o que queremos ser!

Cristina Pires Guedes Kafmann

Educação a distância, uma grata surpresa

Quando surgiu a oportunidade de fazer o vestibular para letras português Educação a distância em 2008, eu não sabia muito bem como era estudar a distância, estava com quarenta anos e por ter ficado quase duas décadas sem estudar, fiz a prova sem tantas expectativas, pois tinha quase certeza que não iria passar. Para minha surpresa em maio de 2008, recebi uma ligação dizendo que eu tinha passado na quarta chamada e que se eu tivesse interesse era para fazer a inscrição.

Naquele momento minha vida estava meio confusa, pois, minha mãe biológica entrou em contato comigo depois de 36 anos sem vê-la. Eu tenho um irmão gêmeo e fomos entregues a adoção quando tínhamos 4 anos. Atualmente ela mora em Itapema SC, perto de Florianópolis inclusive. Estou contando essa história, porque tem tudo a ver com o curso e com o momento que tudo aconteceu. Geralmente quando alguém completa quarenta anos, a tendência é achar que o tempo passou e que não vale mais a pena voltar estudar, por exemplo, ou fazer mudanças radicais. O medo de passar por ridícula ou insatisfeita com a vida é enorme, principalmente quando se é casada, mãe de duas filhas que já fazem faculdade, ou seja, quando a vida está estabilizada parece que algo diz, por que parar com tudo e simplesmente se acomodar. Então pensei por que não; Letras Português era um curso que eu já tinha cursado o primeiro período no





início da década de 90, sempre gostei de ler e o meu sonho na época era ser professora.

Como a vida nos leva por caminhos diferentes esse sonho foi adiado. Foi adiado, mas não descartado, lá no fundo sempre pensei: um dia surgirá à oportunidade e será na hora certa.

Na mesma semana em que me matriculei no curso, fui a Florianópolis encontrar meu irmão para irmos juntos conhecer nossa mãe biológica. Posso dizer que foram emoções fortes. Depois desse episódio feliz, voltei determinada a fazer todas as atividades atrasadas do curso, pois eu tinha passado na quarta chamada e isso não facilitou em nada. Nunca tinha feito uma resenha ou um ensaio, foi muito difícil, refiz muitos trabalhos, perdi as contas de quantos foram, mas o mais engraçado foi o episódio do meu primeiro contato com as alunas do pólo que, na minha visão, eram mulheres mais velhas como eu que deixaram seus estudos e que depois de um tempo retomaram esses estudos. Para minha surpresa minhas colegas eram todas formadas, jovens, atualizadas, atuantes na área e seis delas jornalistas, mas decidi que esse seria mais um obstáculo a cumprir.

Na verdade o que realmente me impulsionou para cumprir as minhas tarefas e ir em frente foi sem dúvida minha querida tutora e amiga Andréia Brondani (hoje ela não atua mais no polo de Pato Branco, ela está no polo de Chapecó) ela foi para mim a chave para o sucesso dos meus estudos, pois, quando batia o desânimo, lá estava ela para dar o incentivo de que precisava. E não foi só ela que me fortaleceu, quando eu pensava em desistir, aliás, foram muitas as vezes que tive esse pensamento, meu marido e minhas colegas do meu grupo diziam que não, eu não iria desistir depois de tudo que tinha passado.

Os encontros no polo sempre são prazerosos, pois são uma oportunidade de falar com os colegas e de realmente ter maior interação com tutores e professores, principalmente





quando tem aula presencial, esse contato é muito importante para nós alunos EAD.

Outro capítulo que não posso deixar de mencionar são os professores, confesso que sinto uma ponta de inveja (inveja boa) deles, pois todos possuem uma bagagem de conhecimento que para nós acadêmicos foi fundamental no decorrer do nosso processo de estudo a distância.

E assim foram passando os anos. O engraçado é que durante esse tempo assim como tiveram pessoas que incentivavam a estudar, surgiam também pessoas que falavam coisas absurdas, elas pediam por que esse curso afinal, para dar aulas? Outros comentavam, Letras Português serve pra que mesmo? E assim por diante, muita gente tem o poder de deixar a dúvida, pois, às vezes eu mesma me perguntava por quê? Letras Português! Mas enfim as respostas foram surgindo durante o curso, então não tive mais dúvidas era isso que eu queria.

Hoje, fevereiro de 2012, quem diria estamos perto de completar o ciclo de quatro anos de fortes emoções, atividades intensas, professores maravilhosos, pois, somos alunos da UFSC, posso dizer de boca cheia, eu sou acadêmica da Universidade Federal de Santa Catarina.

“Não é a distância que mede o afastamento”

Antoine de Saint-Exupéry
Claudia Maria Chiesa Charavara

Unidas também pelas Letras: Duas irmãs alunas do polo de Pato Branco -PR

Apresentaremos os relatos sobre nossa vida acadêmica no Curso de Letras Português EaD - Polo de Pato Branco. Por meio desse trabalho, queremos oportunizar aos leitores um contato com a educação à distância, seu método de ensino e





desmistificar alguns conceitos negativos referentes a esse novo e promissor caminho para uma formação superior.

Abordaremos as seguintes questões: impressões iniciais sobre o dia do vestibular, os primeiros dias de aula, as dificuldades com o aprendizado no ambiente moodle, os trabalhos acadêmicos realizados, as amizades desenvolvidas no decorrer do Curso, a experiência dos estágios e as vitórias alcançadas ao longo desses anos de muito empenho e dedicação.

Mostraremos em poucas palavras a imensa gratidão e o carinho que temos pela UFSC por nos ter proporcionado uma graduação tão qualificada, equiparada com a dos Cursos presenciais da UFSC. Nós somos exemplo de que, possuir um Curso Superior hoje em dia é possível, não importa se a pessoa trabalha o dia todo, tem família, ou não possa pagar uma Faculdade, basta apenas possuir força de vontade, dedicação e realmente estudar, isso tudo contando com o apoio de Universidades idôneas, são pontes que ligam os sonhos até a sua realização.

Relato da acadêmica Carla Todescatto – 07410036

Hoje encontrei um tempo para refletir sobre a minha caminhada no Curso de Letras Português da UFSC. Parece que foi ontem que fiz o vestibular, lembro que foi um dia chuvoso, e como todo vestibular, muita gente na sala para fazer a prova. Bem, passei, aí é que começou a verdadeira jornada...

No primeiro dia de aula, me assustei, uma turma de 50 alunos, pessoas que não conhecia, me olhando com aqueles olhos interrogativos. Tive sorte de ter minha irmã comigo, assim não me sentia tão sozinha. Naquele dia conhecemos como seria todo o processo da UFSC, as aulas, conhecemos também nossas tutoras presenciais, a Andréia e a Francieli. Elas nos explicaram como seriam as aulas, e eu não tinha me dado conta que as aulas seriam pela internet, sabe me



caiu a ficha naquele momento? Meu Deus! Eu me inscrevi num curso a distância e eu nem tenho computador... O que estou fazendo aqui! Até aquele dia eu não tinha acessado o campus, não sabia o que fazer, a tutora Andréia, sempre atenciosa veio falar comigo e disse que eu tinha que acessar o campus virtual. Mas eu fiquei toda perdida, não sabia o que fazer, aí pedi para Andréia me passar o site para entrar. Fui para casa atordoada, pois quando comecei o Curso de Letras, eu já cursava outra faculdade, estava no segundo ano de Química. Depois daquele dia, eu e minha irmã passamos a frequentar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Polo de Pato Branco. E eu que não trabalhava na época, passei a ir à casa do meu tio Félix para entrar no campus e acessar as atividades. Ele mora na cidade, e eu moro no interior de Vitorino PR, cidade vizinha de Pato Branco. Eu lembro que nem tinha pendrive, mal sabia usar disquete e CD, eu copiava os textos da webteca no caderno para poder fazer as atividades em casa.

Enquanto íamos para o Polo acessar o campus, eu e minha irmã encontramos uma amiga muito querida, a Paula Cristina Merlo Bortolotto, começamos a conversar e nos identificamos por sermos de outra cidade, morarmos na zona rural e termos que esperar o ônibus até as 23h00 para irmos para casa. Passamos a frequentar a UAB nas segundas e quartas, mas eu como frequentava outra faculdade, sempre chegava atrasada nas videoconferências, grupos de estudo, etc... precisava ver as aulas que eu tinha na outra faculdade para poder escapar sem os professores me darem falta ou eu perder uma matéria muito importante.

Durante todo o percurso que passamos na UFSC, eu e minha irmã Claudia Todescatto, sempre estudamos muito, nos dedicamos e quase sempre nossos fins de semana foram estudar e estudar.

Chegou um tempo em que disse a todos que não ia mais, havia dito para as tutoras que eu não estava dando conta



das duas faculdades, isso porque também estava fazendo o estágio de Química, e escrevendo o relatório, ainda tinha que fazer os trabalhos do Curso de Química e os de Português. Foram dias muito sofridos e por isso disse ao pessoal que eu estava desistindo. Já não fui nas videoconferências e disse para minha mãe que não iria mais. Depois de uns dias, a tutora Andréia me ligou, pedindo para que eu continuasse, que não desistisse, disse que eu era uma das melhores alunas e que não podia desistir, ela me disse que me ajudaria no que precisasse. Aí eu pensei e resolvi continuar. E hoje eu só tenho a agradecer a minha querida tutora Andréia, ela foi quem me incentivou a continuar e hoje eu agradeço por tudo que ela fez por mim. Passou a ser uma amiga muito especial, não só para mim, mas para minha irmã e para a amiga Paula.

Outro dia estávamos olhando os trabalhos da faculdade, os primeiros que fizemos, nossa! Nós rimos muito, porque vimos o quanto melhoramos nesses quatro anos, nossos primeiros trabalhos não tinham nem formatação, escrevíamos muito mal, era uma loucura. Ficamos imaginando o que nossos professores da UFSC devem ter sofrido com nossos trabalhos. Mas o que importa mesmo é que conseguimos chegar ao fim, crescemos muito com todas as leituras, aulas presenciais e videoconferências.

Lembro-me de um trabalho que tivemos que fazer logo no início do curso, fazer um ensaio, sobre *O Uruguai*, ou sobre *A Carta de Pero Vaz de Caminha*, eu fiquei muito desanimada em fazer esse trabalho, era algo complexo e nós ainda estávamos no início, achei aquilo muito pesado para nós, mas acabei fazendo, passei dias e noites na casa do meu tio digitando tudo e no fim eu tirei 9,0 ou por aí, não me lembro bem certo. Escrevi sobre a *Carta*. E, depois de algum tempo apresentei esse trabalho oralmente na Semana Acadêmica de Letras da UTFPR Pato Branco, me inscrevi e o trabalho foi aceito. No ano seguinte tivemos que fazer mais um ensaio, esse eu fiz sobre Rubem Fonseca, tirei 10, me inscrevi novamente





na Semana Acadêmica de Letras da UTFPR daquele ano e apresentei este trabalho oralmente também. Tive elogios ao curso e à UFSC também. Minha irmã e amiga Paula também apresentaram um trabalho que nós fizemos a respeito do filme e do livro *A hora da estrela*, também foram elogiadas e foi um ótimo trabalho, nós adoramos Clarice Lispector. Esse ano, 2011, nós fomos na UFFS *campus* Chapecó SC, apresentamos um trabalho de Sociolinguística e também fomos parabenizadas pelo trabalho. Levamos o nome da EaD - UFSC no nosso painel e as pessoas vinham nos perguntar como era o curso, e tal, foi muito bom.

No decorrer do Curso, muitas pessoas desistiram, de 50 alunos, hoje somos em 18. Durante o Curso ocorreram desligamentos devido a reprovações, plágios, do qual inclusive fui vítima, desistências porque alguns alunos acharam que o Curso poderia ser levado na brincadeira. Hoje somos poucos, mas somos os melhores.

Em abril de 2011, nós começamos o Estágio Supervisionado I no Ensino Fundamental. Foi bem difícil, como pudemos fazer em grupo de três, eu a Claudia e a Paula fizemos em Mariópolis-PR cidade da Paula, em Pato Branco não havia turmas suficientes para todos e em Vitorino não existiam turmas do Fundamental para que pudessemos fazer o Estágio. Então, partimos para Mariópolis, tínhamos quatro aulas por semana, duas por dia. Eu e a Cláudia pegávamos um ônibus em Vitorino às 16h20 e chegávamos lá as 18h00. Fazíamos um lanche e depois íamos para o Colégio Estadual Presidente Arthur Costa e Silva, lecionamos na oitava série, dormíamos em uma casa que pagávamos por mês. De manhã, levantávamos às 06h15 e pegávamos o ônibus para Pato Branco, a Paula descia na estrada perto da casa dela, eu seguia para meu trabalho em Pato Branco e a Claudia descia daquele ônibus e pegava outro para ir trabalhar em Vitorino. Foram quatro meses assim, de muita correria e cansaço, e muita chuva, pois nós éramos premiadas por pegar chuva...





Mas apesar das noites mal dormidas e das dificuldades foi uma experiência muito gratificante para nosso crescimento pessoal e profissional. Sentimos muita dificuldade em fazer nosso relatório de estágio, ele ia e voltava para nosso tutor a distância, foram inúmeras explicações e correções que contribuíram muito para que pudéssemos melhorar a elaboração do relatório II.

Ainda estamos percorrendo nosso caminho, falta pouco, mas não podemos fraquejar, todo o processo mais preocupante parece que passou. Estou muito contente com tudo que aprendi, com a pessoa que me tornei durante a faculdade, e fico muito feliz por ter conhecido tantas pessoas especiais no decorrer do curso. Gostaria de agradecer a todos da UFSC pela iniciativa de ofertar esse curso, especialmente professores, tutores e equipe técnica que contribuíram para que pudéssemos aprender mais a cada dia que se passava. Para terminar queria deixar uma homenagem para meu ídolo, grande poeta, que esteve conosco durante todo o curso e norteou nossas vidas como se fossem versos de uma de suas poesias: “Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo!” (Fernando Pessoa).

Relato da acadêmica Claudia Todescatto - 07410046

Tudo começou num dia na hora do almoço, estávamos com o rádio ligado e ouvimos que estavam abertas as inscrições para o vestibular na UAB Polo de Pato Branco, minha irmã e eu nos interessamos. Minha irmã, a princípio, por Engenharia Ambiental e eu por Letras Português. Fomos amadurecendo a ideia até que resolvemos nos inscrever para o vestibular, eu fiz para Letras Português e minha irmã também mudou de opinião e resolveu fazer o mesmo curso. Fizemos o vestibular, lembro bem do dia, estava chovendo muito, acredito que a chuva nos persegue até hoje, faz parte do curso. O resultado do vestibular saiu, passamos





na primeira chamada foi um dia feliz e também de muita expectativa, pois eu já tinha experiência com Educação a Distância e estava ansiosa para saber se seria a mesma coisa ou se seria diferente do curso que havia feito anteriormente. Fizemos a matrícula, confesso que estava querendo desistir de fazer o curso pelo fato de ser quase que totalmente *online* porque eu não tinha computador em casa, fiquei pensando nisso por alguns dias. Eis que recebo uma ligação da tutora Andréia um anjo em forma de pessoa, ligou avisando que tínhamos videoconferência e que deveríamos ir. Chegou o dia da primeira videoconferência, um dia um pouco assustador por ser algo novo, cheguei assustada e fui me assustando mais no decorrer da videoconferência, me senti um bicho do mato em meio a todas aquelas pessoas, eram em torno de cinquenta. Fiquei muito assustada pelo fato de precisar utilizar o computador e a internet muitas vezes e eu não tinha acesso a eles. Isso foi me desmotivando e querendo me fazer desistir. Lembro que no final da vídeo a tutora Andréia veio conversar acho que com sua sensibilidade tinha percebido que estava perdida e assustada, comentei da minha dificuldade e ela me disse que eu poderia vir ao Polo quantas vezes fossem necessárias na semana para fazer as atividades e que ela e a tutora Francieli estariam no Polo para nos auxiliar, disse que iria pensar e fui embora.

Estava decidida a não fazer o curso por não ter computador e por não saber mexer nele, por incrível que pareça eu não sabia muito sobre computador, tinha dificuldade até em ligar quanto mais entrar no site da universidade. Certo dia à noite, recebo uma ligação telefônica era a tutora Andréia, ela viu que eu ainda não havia entrado no ambiente virtual e que não tinha feito nenhuma atividade da disciplina de Educação a Distância do professor Josias, então ela me falou para ir ao Polo que ela iria me ajudar nas atividades e no computador. Bem ela me convenceu, aliás, não só a mim mas a minha irmã também, decidimos então que iríamos no Polo. Como





não moramos em Pato Branco tínhamos que providenciar locomoção até lá, conseguimos um ônibus que nos levasse. Chegando lá fomos recebidas pelas tutoras que nos ajudaram a fazer as atividades, as duas foram e são muito importantes em nossa vida acadêmica e pessoal, porque foi pela insistência, por elas acreditarem em nós que estamos aqui hoje.

No primeiro ano mais precisamente no primeiro semestre, foi muito difícil porque foi uma época de adaptação com o computador, com o moodle, com a forma de ensino, com as atividades que eram muito complexas, apesar de já ter feito uma faculdade a distância percebi uma diferença gigantesca de uma para outra, a oferecida pela UAB realmente exige dos seus alunos que eles aprendam, a uma cobrança muito grande e que deve ser reconhecida porque por meio dessa cobrança é que crescemos como profissionais.

Durante esse processo de reconhecimento do moodle, das atividades, da ajuda das tutoras tive o prazer de conhecer uma amiga muito especial, diria mais uma irmã de coração, a Paula Cristina Merlo Bortolotto, uma pessoa muito especial, companheira para todas as horas. A Paula também mora no interior só que na cidade de Mariópolis e tinha a mesma dificuldade que eu não tinha computador e pouco sabia mexer nele, acredito que foi por isso que nos tornamos grandes amigas, pois superamos as dificuldades juntas, tivemos a vontade de desistir, mas uma ajudou a outra e estamos aqui até hoje e devemos muito à tutora Andreia que nos incentivou e não nos deixou desistir.

No segundo ano de curso tivemos a oportunidade de participar da Semana Acadêmica de Letras da UFSC, foi muito enriquecedor para todos nós, porque pudemos ter o primeiro contato com a Universidade pessoalmente, sem a tela do computador, pudemos realmente nos sentir alunos da UFSC. Vencidas todas as dificuldades tivemos uma grande surpresa, a nossa querida tutora Andréia iria nos abandonar, isso nos deixou muito triste porque o tutor presencial para um curso





a distância é essencial, ele é o nosso porta voz, nosso porto seguro, e a saída dela foi triste porque além de perder uma tutora perdemos uma grande amiga, mas que continua em nossos corações e entre nossos contatos. Ficamos então a princípio só com a Francieli Grotto, e após algum tempo veio outra tutora a Francieli Moterle, elas também foram muito importantes na nossa caminhada pelo curso.

Não poderia deixar de falar das aulas presenciais, de como elas são importantes para os alunos de EaD, nessas aulas nós podemos realmente sentir o que é uma explicação do professor não é a mesma coisa de quando vemos no computador é algo inexplicável ter a possibilidade de falar frente a frente com o professor, sentimos falta disso deveria ter mais aulas presenciais porque durante essas aulas aprendemos muito.

No ano de 2011, tivemos mais uma surpresa, nossas tutoras nos abandonariam a Fran Grotto iria ter seu bebê e a Fran Moterle nos abandonaria por problemas pessoais, ficamos muito sentidos, pois seria a segunda vez que pessoas que foram importantes no nosso crescimento acadêmico nos deixariam. Para substituí-las vieram dois tutores, o Antonio e o Adriano, pela primeira vez teríamos tutores homens, nós que estávamos acostumados com o sexo feminino tivemos que nos acostumar com o sexo masculino. Foi um pouco difícil no começo, tudo que é novo assusta.

Além deles tivemos o tutor de Estágio,, o José Luís que nos acompanharia durante todo o Estágio I. Tirando o susto fomos acostumando com o ritmo dos novos tutores.

Em abril de 2011 começamos o Estágio I no Ensino Fundamental e foi uma experiência única, muito enriquecedora tanto profissional quanto pessoalmente. Realizamos o estágio em trio (Carla Todescatto, Paula C. Merlo Bortolotto e eu). Como na cidade de Pato Branco tinha poucas turmas de Ensino Fundamental fomos realizar o estágio na cidade da Paula, em Mariópolis. A princípio não





sabíamos como iríamos fazer pelo fato de ser em outra cidade e no período da noite. Após muita conversa conseguimos nos programar para realizar o estágio, acredito que foi difícil para todos da turma, mas para nós foi um pouco mais pelo fato de termos que nos deslocar para outra cidade e até passar a noite lá. Eu e minha irmã pegávamos um ônibus às 16h20 para chegarmos até Mariópolis onde nos encontrávamos com a Paula. Alugamos um quatinho para passarmos a noite e no dia seguinte pegávamos um ônibus bem cedinho e íamos para a nossa cidade trabalhar. Tirando as noites mal dormidas, a preocupação das aulas, dos relatórios foi muito proveitoso e faria tudo novamente porque serviu para meu crescimento pessoal e para toda a minha vida.

O estágio foi o período de maior preocupação, empenho de todo o curso, pois tivemos que montar as aulas, escrever nossos relatos, conhecer a escola e escrever sobre ela, foram muitos encontros para que o relatório final pudesse ficar pronto, pois o tutor Anderson nos enviou várias vezes para arrumá-lo até que ficou pronto.

Estamos chegando à reta final com muito orgulho porque somos vencedores os melhores de uma turma de 50 pessoas, me sinto muito feliz e realizada, ao olhar para trás e ver o quanto eu cresci, agradeço muito a Deus, a minha família por me dar forças para continuar e aos professores tutores da UFSC, tutores presenciais que foram muito importantes no meu crescimento como acadêmica do Curso de Letras e como pessoa também, sentirei saudades desses dias maravilhosos e das pessoas que fizeram parte destes dias.

Carla Todescatto

Claudia Todescatto

De mãos dadas construiu-se o castelo

Nesta escritura apresentar-se-ão os nossos olhares (tutora presencial e acadêmica) sobre a Educação a Distância (EaD)





de modo geral. A decisão e a concretização de escrever esse relato foi tomada também a distância, através de conversas pelo MSN. A escrita traz o sentimento de cada uma de maneira individual, porém sempre quando paramos e nos dedicamos a conversar/lembrar como foi essa experiência vêm várias coisas em nossas mentes, dentre elas, a crescente relação de palavras: preconceito, dificuldades, novidade, afetividade, apoio, força de vontade, amizade, cooperação, união, aprendizado, regra, determinação e vitória.

Por ser um relato pessoal sobre as impressões vivenciadas durante o decorrer do primeiro curso de Letras Português EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a sequência de assuntos mencionados por cada uma de nós será vista em específico em cada relato. De forma sintetizada, a fim de situar o leitor do que encontrará no seguimento do texto, primeiramente serão apresentada as palavras proferidas pela tutora presencial, que relata desde as suas primeiras impressões sobre a EaD (curso de Letras), a preparação para receber os alunos, o primeiro contato com os acadêmicos, as dificuldades, o sentimento enquanto tutor e o aprendizado. Depois, a aluna expõe toda sua vivência no curso, passando pelos primeiros momentos, dificuldades, facilidades, importância das pessoas, atividades em destaque, estágio, entre outros.

Relato da tutora presencial Andréia Lopes de Vargas Brondani – Período de atuação 2008/2009

A EaD é uma modalidade de ensino bastante difundida e certamente valorizada por sua capacidade de atingir alunos distantes dos grandes centros, que em geral não dispõem de condições para uma formação universitária. No entanto, o trabalho com EaD exige alguns aspectos por parte dos alunos como a maturidade, autodidatismo, comportamento autônomo e muito cooperativismo. É fato que nem todos





os alunos possuem essas características, e por isso devem ser estimulados por todos os envolvidos no processo, especialmente pelos tutores presenciais, os quais devem se utilizar de várias estratégias para promover uma construção de conhecimento favorável ao que é exigido no curso. Procurarei relatar brevemente minha experiência como tutora presencial do curso de Letras Português edição 2008, a qual considero como uma experiência extremamente rica em minha carreira como docente. No primeiro momento fiquei bastante apreensiva com a situação, pois a EaD ainda era pouco conhecida e muitas vezes encarada com desconfiança por parte dos professores que obtiveram sua formação no ensino presencial. Percebi então que tinha pela frente um grande desafio, e que para superá-lo era necessário abandonar todos os preconceitos e estar disposta a conhecer melhor esse universo com o qual me deparava. Enfatizo que para superar a desconfiança dos demais em relação à EaD, percebi que primeiro eu precisava superar essa desconfiança e conhecer com profundidade todas as possibilidades desse novo modo de ensino-aprendizagem. Com isso, passei logo a acreditar seriamente nesse projeto, que se mostrou bastante significativo. Ao participar do primeiro curso de formação na UFSC, percebi que não somente a minha concepção de EaD deveria mudar, mas também a minha visão sobre o papel do tutor presencial. Minha ideia de tutor presencial, advinda da informação de alunos EaD de cursos de iniciativa privada, era de uma pessoa que simplesmente abria as salas, ligava os aparelhos eletrônicos e recolhia as atividades. Foi bastante interessante perceber já no primeiro curso de formação que o papel do tutor presencial vai muito além dessas meras atividades funcionais. O tutor presencial é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois é ele que tem o contato direto com os alunos na maior parte do tempo. Desse modo, é fundamental que o tutor esteja





comprometido com o processo e conceba o seu trabalho como uma atividade pedagógica e não meramente como uma atividade técnica ou administrativa. Neste sentido, o tutor tem como desafio o incentivo e a motivação dos alunos em todas as atividades. É fato que no início muitos alunos são relutantes e desconfiados em relação à EaD. Muitos não têm conhecimentos básicos sobre internet e outros não estão motivados para fazer o curso que escolheram. Essas são algumas das dificuldades iniciais que não são resolvidas meramente com tarefas burocráticas do tutor, mas exigem um compromisso verdadeiro com o curso e com o processo pedagógico como um todo.

Para além do compromisso e da dedicação, é também absolutamente necessário que o tutor presencial esteja sempre atualizado das atividades do curso. Na medida em que os alunos nos primeiros meses ficam repletos de dúvidas e inseguranças, é imprescindível que o tutor presencial tenha completo conhecimento de tudo o que acontece no curso. É evidente que um tutor mal preparado, que não tem conhecimento das atividades que estão sendo realizadas não pode transmitir segurança aos alunos e muito menos motivá-los.

No meu caso, o primeiro contato com os alunos não foi muito fácil. Eu e a tutora Francieli percebemos que muitos tinham pouca noção ou nenhuma noção de informática, o que certamente poderia dificultar ainda mais o nosso trabalho. Depois de tantas explicações durante a formação de tutores e de passar as férias aprendendo a lidar com a plataforma moodle, meu dever foi transmitir para os alunos tudo que eles precisavam de conhecimento sobre ambiente virtual, ou seja, a sua sala de aula. E neste sentido foi bastante útil o tempo em que me dediquei aprendendo melhor o funcionamento do moodle.

No início do semestre, os alunos apresentaram uma série de dúvidas, e muitos não acreditavam que o curso seria bom e que chegariam até o final. Para reverter essa situação, foi





necessário muito trabalho, muita insistência e muito apoio para que eles permanecessem no curso. Ainda assim, muitos se perderam pelo caminho e abandonaram o curso, mas aqueles que tiveram nosso apoio no primeiro momento e que acreditaram que ter autonomia para estudar seria o mais importante estão hoje terminando o curso com qualidade. É importante frisar também que a maioria dos alunos chegaram com muitos preconceitos sobre EaD. Muitos deles concebiam a EaD como uma atividade sem rigor científico, cujo único objetivo seria a distribuição de diplomas sem as famosas dificuldades dos cursos sérios. Ou seja, muitos viam a EaD como uma oportunidade de obter um diploma sem muito esforço e sem muito estudo. É certo que muitas experiências desse nível em outras instituições EaD podem ter contribuído para essa visão. No entanto, depois das primeiras semanas de contato com o curso de Letras Português EaD da UFSC, os alunos já perceberam que estavam numa instituição séria, com um curso de nível elevado, cujo rigor científico era o mesmo dos cursos presenciais. Perceberam logo que o diploma somente seria resultado de muito esforço e estudo.

O primeiro semestre foi um pouco conturbado. Muitos alunos, como já dissemos, possuíam pouca ou nenhuma noção de informática. Isto levou alguns ao desânimo e sem dúvida ao abandono. No entanto, com muito esforço, muitos conseguiram superar essa dificuldade inicial. Além disso, no primeiro semestre tivemos cinco disciplinas ao mesmo tempo, o que levou a muitas reclamações por parte dos alunos. No entanto, a coordenação analisou a situação e resolveu ofertar apenas duas disciplinas em cada período, o que foi um grande avanço. Os alunos conseguiram se organizar de uma maneira satisfatória e muitos acabaram retornando ao curso.

Sei que o meu papel como tutora presencial foi extremamente importante, sempre tentei motivá-los e toda





vez que encontrava todos no Polo me mostrava pronta a ajudá-los. Representar a UFSC no Polo de Pato Branco não foi uma tarefa fácil, mostrar que estávamos ali como professores, mas ao mesmo tempo também ser psicólogo, orientador e até mesmo amigo. Nós éramos o contato inicial da UFSC com os alunos e, portanto, ouvíamos as reclamações de modo mais direto e imediato. Nem sempre é fácil ouvir reclamações, muitas vezes feitas por insegurança por parte dos alunos, mas nosso papel era tentar solucionar aquilo que estava em nosso alcance. Aquilo que não cabia a nós encaminhávamos para a coordenação.

Mas, a maior de todas as recompensas era poder acompanhar o aluno em sua vida acadêmica. É o mesmo que estar na plateia vendo passo a passo cada evolução, algo que o professor e o tutor virtual nem sempre conseguem perceber, pois não estão cotidianamente em contato com o aluno. Posso afirmar que se trata de um privilégio para o tutor presencial que acompanha do início até o fim e que acredita no potencial de cada aluno.

Depois que me desliguei da tutoria por motivos pessoais, fiquei um bom tempo sentindo falta do contato com os alunos e professores da UFSC. Lembro bem que cada professor tinha a sua característica especial. O professor Castelli, por exemplo, ficava curioso em conhecer cada detalhe da cidade, inclusive pedia que enviássemos antes um breve histórico da cidade. A professora Salma que nos pedia com antecedência uma camisa do time de futebol da cidade para sua coleção e que com toda sua elegância aproveitava a viagem para lançar seus livros no Polo. A professora Mary com sua paciência. Os professores Josias, Zilma e Roberta que sempre souberam nos ouvir, nos respeitar e que acreditaram mais que todos que esse projeto daria certo. Enfim, todos os professores sem dúvida marcaram profundamente a vida e a formação intelectual dos alunos e tutores. Eles traziam conhecimento e cada segundo das suas aulas era valorizado.





Mesmo tendo deixado a tutoria do Polo de Pato Branco, venho acompanhando os alunos em todos os momentos e afirmo que a EaD é uma espécie de “vício” benéfico, e hoje conservo grandes amizades e acredito que se pode até deixar de trabalhar, mas nunca deixar de acreditar que o ensino a distancia é uma ferramenta essencial na democratização do Ensino Superior, que possibilita o acesso aos bons cursos das grandes Universidades brasileiras àqueles que estão longe dos grandes centros.

Hoje trabalho como tutora presencial da edição 2011 no Polo de Chapecó Santa Catarina e acredito que os alunos dessa nova edição também terão o sucesso dos alunos da edição 2008.

Agora posso dizer: Parabéns a todos que participaram desse grande projeto, professores, tutores, coordenadores, técnicos e aos nossos alunos que foram vitoriosos por chegarem até o fim.

Relato da acadêmica Paula Cristina Merlo Bortolotto – Currículo 2008/2012

Com o intuito de relatar minha experiência particular como aluna do primeiro curso de Letras Português EaD da UFSC, vou mencionar neste breve escrito o meu olhar com relação a Educação à Distância e o que ela representa na minha vida. Relatarei também desde o primeiro dia em que fui até o Polo, passando por momentos marcantes no primeiro ano de estudo, a importância do tutor presencial, as principais dificuldades e facilidades, as atividades marcantes, o primeiro Estágio Supervisionado I, a união do grupo, as grandes amizades feitas e a reta final do curso.

Com o avanço tecnológico é cada vez mais possível estudar e aprender, a distância não é mais um problema, o aprendizado é feito do esforço, da dedicação e do querer sempre saber mais de cada um de nós. Analisando o percurso histórico da Educação a Distância, constata-se que ela é recente em





nosso país e começa a ter seu espaço em meio a críticas e conquistas. Engana-se quem pensa que quem estuda a distância não aprende, claro que isso vai depender da dedicação do aluno e da seriedade da instituição, porém, se há comprometimento, não importa se estamos dentro de uma sala de aula na sede da Universidade ou quilômetros de distância em nossos Polos ou em nossas casas.

Lembro-me perfeitamente do primeiro dia em que fui ao Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na cidade de Pato Branco, Estado do Paraná. Na verdade essa seria a segunda vez que estive no Polo, pois a primeira foi quando fui fazer minha matrícula. Então neste dia, saí do município de Mariópolis, Estado do Paraná, cidade na qual moro e fui até o Polo, foi o primeiro dia em que se marcou um encontro (fevereiro de 2008) para que pudéssemos nos conhecer (alunos, tutoras e coordenação da UAB) e nos organizarmos, mas na verdade, neste dia não foram todos os alunos, acho que o encontro tinha sido adiado, mas quem não ficou sabendo foi da mesma forma. Cheguei sem conhecer ninguém, mas logo foram-nos mostrados os ambientes do Polo e em seguida fomos a um laboratório de informática para entrar no campus virtual, o nosso famoso moodle. Uma pessoa de quem eu não sabia o nome e nem quem era, começou a falar se nós já tínhamos entrado nos nossos ambientes virtuais. Eu que não entendia muito de internet e não tinha muita noção de informática, não havia feito nada ainda, e então ela me disse que era para entrar no ambiente dela e ir mexendo para me familiarizar. Essa pessoa, descobri depois era a tutora Andréia. Nesse dia, e nos outros primeiros encontros, a sensação que sentia era de que não iria conseguir acompanhar uma graduação a distância, pois eu não entendia nada desse mundo virtual e no início tudo parecia tão difícil, pensei diversas vezes em desistir, mas sempre as tutoras nos diziam que não era para fazer isso, que logo iríamos nos adaptar.





Apesar de todo o aparato virtual oferecido, ou seja, a nossa “sala de aula virtual”, na qual dispomos de professores, tanto a distância, quanto nos encontros presenciais, tutores a distância; videoconferências; videoaulas; chats; fóruns; etc... há uma enorme necessidade de ter alguém presente, pessoalmente quando se precisa, independente da situação. O tutor presencial é muito importante, é ele quem acolhe os alunos primeiramente nas dificuldades, é aquele que escuta ou simplesmente entende as dificuldades somente de observar, é aquele que num primeiro momento direciona, que ajuda, dá força positiva e que muitas vezes fala por você. De modo especial, no início, eu precisei de muita ajuda das tutoras presenciais, Andréia e Francieli, para seguir no curso, agradeço muito por tudo e a todos que passaram ao longo do curso.

O tempo foi passando e com o andamento do primeiro semestre, com as videoconferências, aulas presenciais, videoaulas, chats, fóruns e as várias atividades fomos interagindo e conhecendo tutores e professores, mas as dificuldades eram imensas. Porém, por querer aprender sempre mais e por encontrar apoio naquele momento em que mais precisava me fez ficar e ser persistente. Aos poucos, fui me envolvendo com todo aquele mundo novo e desconhecido, e o gosto foi aumentando a cada dia que passava. E juntamente com essa vontade, mais o acréscimo positivo que veio de pessoas amigas e especiais, ajuda dos tutores, dos professores com as matérias e a valorização, casaram-se de modo perfeito neste primeiro ano e com isso decidi me dedicar cada vez mais ao curso e falei para eu mesma que não iria mais desistir.

Pode parecer fácil num primeiro momento estudar a distância, mas só quem vivencia diariamente as inúmeras atividades referentes às matérias sabe que não é bem assim. Para chegar até aqui, no oitavo período, precisei me dedicar com todas as minhas forças para vencer as mais adversas dificuldades.





Antes de qualquer coisa o desafio é a organização, não adianta nada querer estudar somente na véspera da prova e ignorar as atividades durante o decorrer das disciplinas, é preciso criar o hábito e se lembrar que se o aluno não vai à aula todos os dias, mesmo assim tem que tirar um tempo diário para estudar, senão é impossível dar conta da gama de informações que é preciso assimilar e aprender.

As dificuldades fazem parte e estão em todos os departamentos de nossas vidas. Quando a pessoa se depara com barreiras, é preciso ser persistente, eu tinha muitas dificuldades referentes à adaptação com o ambiente virtual, de maneira geral, não fazia parte de minhas vivências, porém foi errando e tentando que fui aprendendo. Quando eu não entendia, lia uma vez, duas, três ou quantas vezes fossem necessárias para entender. E vale acrescentar que quando não souber alguma coisa, o importante é não ter vergonha de pedir ajuda, pois sempre há pessoas capacitadas para ajudar. As facilidades talvez foram menores do que as dificuldades, mas advindas com certeza do vencer das dificuldades. Com o passar do tempo descobre-se as áreas que se têm mais afinidades e a partir dessas, algumas coisas se tornam mais fáceis. Eu me identifiquei bastante ao longo do percurso, com a área da Linguística e então tive mais facilidades com as disciplinas ligadas a esse campo de estudo.

Tudo o que fez parte do curso de Letras Português foi marcante e muito importante, mas algumas atividades e acontecimentos sempre nos marcam de maneira especial. Destaco as atividades em grupo, em que é preciso aprender a conviver com a diversidade para no fim apresentar algo bom. A teatralização de poesias, realizada na disciplina de Literatura Brasileira II, e tendo como professor Marcos Antônio Castelli foi muito especial, cada grupo se organizou e depois houve uma confraternização com apresentação. Outro trabalho em grupo que merece ser lembrado foi o recital em homenagem a Fernando Pessoa, na disciplina de





Literatura Portuguesa III, ministrada pela professora Susan Aparecida de Oliveira, foi um trabalho em que houve a participação de todos. O recital foi apresentado no Polo, era aberto ao público e teve o acompanhamento de uma banda instrumental municipal.

Outra atividade marcante foi uma pesquisa sobre a variação linguística na fala e na escrita, que terminou com a apresentação dos resultados obtidos num seminário em que gravamos, na disciplina de Sociolinguística com a professora Edair Gorski. E este projeto foi retomado recentemente no mês de novembro de 2011, por mim e pela Carla e Claudia Todescatto. Ampliamos o trabalho e apresentamos na Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) *campus* Chapecó SC, um painel intitulado de: *O apagamento da consoante vibrante /R/ final na fala de adolescentes de alguns municípios da região Sudoeste do Paraná* e posteriormente esta pesquisa se tornou um artigo, que publicamos na mesma instituição. Falando em trabalho em grupo, talvez o mais trabalhoso, unido, sofrido e vencido foi o Estágio Supervisionado I. Uma experiência única, as primeiras aulas jamais serão esquecidas, primeiro pelo fato da inexperiência, a insegurança, querer passar algo produtivo e que agradasse o público. A vivência do estágio foi bastante proveitosa para nosso grupo (Carla, Claudia Todescatto e Paula), e nos ajudará nas futuras práticas como professoras de português. Tivemos uma experiência de atuação em sala de aula proveitosa, observando o dia a dia de um ambiente escolar. Observou-se o quanto é difícil a vida de um licenciado, que todos os dias precisa fazer “mágica” ao preparar aulas que não sigam apenas o livro didático para que seus alunos se interessem pelas matérias.

Na EaD, há uma grande união e cooperação de todo o grupo que compõe o curso (professores, tutores presenciais e a distância, colegas, coordenação do curso e do Polo entre outros). Um dentre os muitos exemplos dessa união que





várias vezes observei, era quando se via que um colega estava com dificuldades, sempre tinha alguém que se fazia presente e não deixava ele desistir. Assim, muitos se tornaram verdadeiros amigos, não apenas para avançar no curso, mas pela proximidade adquirida. Eu, particularmente, me aproximei muito de três pessoas em especial, da ex-tutora presencial Andréia, que sempre me ajudou e esteve presente na minha caminhada acadêmica e que hoje somos grandes amigas e das irmãs Carla e Claudia Todescatto. Talvez nos aproximamos inicialmente por sermos de contextos parecidos, moramos no interior e até certo momento do curso não tínhamos computador e internet em casa. Nossa amizade só cresceu, vencemos muitas dificuldades juntas e tivemos também grandes alegrias. Quero ressaltar também que todos nós (colegas de curso) nos aproximamos muito, tornando-nos amigos e admiradores uns dos outros. E depois de termos vencido tantas batalhas estamos nos encaminhando para a reta final do curso, e as expectativas são as melhores possíveis.

O sentimento permanece o mesmo, de dedicação em mais algumas batalhas que vêm pela frente e o que toma conta é o querer agradecer a cada pessoa que passou por todo esse longo período. Cada um de maneira singular marcou e vai ficar para sempre na memória e no coração. Aos professores o meu muito obrigado mesmo por tudo o que nos passaram; tutores presenciais, os que estão e os que não estão mais, vocês foram de grande valia e nos passaram segurança, amizade e valorização; a minha família que me deu força e não mediu esforços para eu estudar; aos tutores a distância, sempre presentes mesmo tão longe; a todos os colegas e amigos do curso; aos colegas que ao longo do período se perderam pelo caminho; à coordenação e aos idealizadores do curso; coordenação e funcionários do Polo de Pato Branco PR, aos técnicos responsáveis pelos vídeos de modo geral, ao pessoal dos materiais didáticos (livros), enfim a





todos que participaram deste maravilhoso curso de Letras Português, UFSC EaD, meus sinceros agradecimentos, pois aprendi muito nesta graduação.

Andréia Lopes de Vargas Brondani

Paula Cristina Merlo Bortolotto

Dezoito bravos guerreiros da persistência

Buscar a felicidade é, sem dúvida, o maior, senão o único, objetivo do ser humano. Eu sempre persegui esse objetivo. Não sei quantas vezes dei de cara com o fim de um caminho do labirinto, mas sei que todas as vezes que isto aconteceu eu pude e eu quis voltar alguns passos e iniciar nova caminhada, em um novo caminho.

Acredito, hoje, que viver é tentar, testar, tropeçar, às vezes, chorar, se preciso, mas sempre levantar e voltar a tentar, porque nem sempre se consegue na primeira tentativa.

Vivi e vivo tentando, experimentando... Certamente as muitas alegrias sobrepõem-se às poucas tristezas. Estudei, trabalhei, convivi e aprendi com muita gente maravilhosa. Essas experiências me mostraram como as pessoas são muito mais boas do que más, como existem muito mais oportunidades do que dificuldades.

Depois de quarenta anos de vivências e experiências, uns vinte e cinco de vida profissional, eis que surge mais uma daquelas inesperadas oportunidades que trazem consigo mais uns “tijolinhos” para construirmos a felicidade: seleção para tutor presencial de ensino a distância. UAB? Polo? EAD? UFSC? É claro que eu já tinha ouvido falar. Mas como funcionaria isso na prática?

O que eu teria a perder? Nada. Então, lá fui eu, fazer minha inscrição, depois a prova. Só o dia da prova já foi uma experiência fascinante. Na sala, só havia um concorrente. Se bem que tinham duas vagas. Mas tínhamos que alcançar a nota mínima: sete.



Poucos dias depois, fomos chamados: eu e meu colega Adriano. Vinte e cinco de abril de 2011. Polo da UAB de Pato Branco. Agora eu me transformara em TUTOR. “Uau!”

A turma já estava em andamento. Substituiríamos as duas tutoras presenciais que estavam, por coincidência, saindo juntas: as “Frans” - Franciele e Francieli. Eis aí mais duas pessoas que ajudam a iluminar o caminho de quem enxerga a luz do semelhante. Obrigado “Frans”.

O meu companheiro Tutor Adriano é um “cara” que mereceria que se escrevesse um livro sobre ele. Uma mente privilegiada, leitor apaixonado, homem das letras e que nutre um sentimento muito especial pela fala, pelo discurso, pelo texto. Assim, também, o Tutor de Estágio, José Luiz, que já trabalhava com a turma. Grande amigo, sempre disposto a ajudar.

Fomos fazendo contato com o “moodle”, “ambiente”, “AVEA”, “e-mails” às pencas. Enfim, eu começava a conhecer esta nova via do conhecimento: a EAD. A princípio, dava a impressão de que não existia um “cérebro” neste processo.

Parecia que as coisas aconteciam automaticamente. As pessoas interagem, alunos, tutores, professores, coordenação do polo, a Universidade... Eu ficava maravilhado olhando aquele mar de mensagens que iam e vinham de todos os lados num alucinante mundo virtual.

Logo, no primeiro sábado de tutoria, eis que surge o táxi do Sr. Davi. Isso mesmo, ele sempre chegava de Chapecó, trazendo do aeroporto os professores. Enfim, professores de carne e osso. E já nas primeiras aulas que assisti, junto com os alunos, percebi estava conhecendo mais algumas mentes iluminadas, destas que fazem a gente ficar oito horas, num sábado, de olhos, ouvidos e boca abertos, sem um único bocejo, sem sentir a bunda doída, sem ver o tempo passar. “Uau!” De novo! Eu vi aulas, no inteiro e verdadeiro teor da palavra: aulas de verdade.

É incrível como esses “mestres”, sendo tão diferentes, conseguem nos cativar tanto. Uns famosos, já até apareceram





em programas de televisão, outros mais tímidos, mas não menos geniais. E o que dizer de um “mago” que nos prende a atenção por quatro horas seguidas, ensinando-nos, fazendo-nos rir, encantando-nos, sem que ouvíssemos sua voz, em uma comunicativa aula de libras.

Eu poderia até contar alguns problemas, reclamar de algumas dificuldades com equipamentos, com instalações. Mas isso foi tão pequeno, perto do resultado final que estou vendo acontecer. E é sobre isso que quero falar: o resultado final destes anos do curso de Licenciatura em Letras-Português. E o resultado é o aluno formado, agora professor.

Os alunos... Esses sim... mercedores de meu profundo respeito, mercedores das conquistas já alcançadas e das que estão por vir. Por tudo o que passaram, pelo que, bravamente, enfrentaram, pela persistência que demonstraram. Heróicos acadêmicos que chegam, agora, à sua vitória.

Quando comecei aqui no Polo, eram dezoito alunos: dezessete mulheres e um homem. Dos cinquenta que iniciaram o curso em 2008, estes dezoito chegam a esta etapa final. Eu sou testemunha da qualidade do material fornecido e da exigência dos professores. Estes formandos superaram todos os desafios. Mas, não era só isso: tinham o trabalho, a casa, a família, os compromissos. E ao contrário do curso presencial, no curso a distância, o aluno não tem um professor ali na frente, na sala de aula todo o dia para tirar suas dúvidas, para explicar de outra maneira mais clara o conteúdo. Além de todo o aprendizado, tem também a necessidade de desenvolver a capacidade de comunicação via ambiente virtual, especialmente a escrita, através das mensagens que, incansáveis, iam e vinham.

O polo de Pato Branco fica um pouco afastado da cidade. Para quem mora em cidade de interior, como a gente, isso é um complicador. Algumas alunas moram em cidades vizinhas, outro problema. Quando tínhamos videoconferências, nunca vinham todos os alunos, no





ensino a distância, é uma grande dificuldade juntar toda uma turma. Algumas vezes, o sinal estava horrível e pouco podíamos ver e ouvir. Muitas vezes até nas provas, alguns precisavam faltar. Mas sempre havia uma opção, uma alternativa. Isso é que eu achei interessante. Assim como havia a dificuldade, também havia as soluções. E quando não havia, a gente criava uma.

Se me permitem dar uma opinião sobre a Educação a Distância, eu diria que tem como uma importante característica formar nas pessoas a capacidade de se auto-organizarem, administrarem seu tempo e seus esforços. Pode não parecer, mas pessoas com essas virtudes são muito mais bem aceitas no mercado de trabalho, em qualquer área. Não tenho dúvida de que nossos formandos absorveram-nas, também.

Chegando próximo do final do curso, eu lamento não ter convivido mais tempo com estas pessoas. Dezoitos guerreiros, que por sua persistência e garra, são hoje vencedores.

Tivemos até gente que nasceu durante o curso. Não é fantástico? Mas as nossas mães, mesmo num momento tão ímpar de suas vidas, não desistiram de seus sonhos e prosseguiram e nos mostraram que um filho não é desculpa para desistir, pelo contrário é um motivo para a pessoa lutar ainda com mais garra.

Eu sou um privilegiado por ter vivido estes momentos e convivido com essas pessoas. Superação talvez seja a palavra que as define melhor, ou seria vontade... ou seria compromisso com seus sonhos... ou seria dedicação, quem sabe persistência.

O fato é que neste momento histórico, formam-se pelas mãos da UFSC, da UAB, dos profissionais que trabalharam para isso, mas principalmente, formam-se pelas mãos e pelo esforço deles próprios uma turma de PROFESSORES. Professores que formarão médicos, engenheiros, advogados; que formarão cidadãos que farão o futuro de todos nós. Quiçá, sejam esses professores portadores de mãos e ideias





que iluminem as mentes de seus alunos e mostrem a eles o simples e maravilhoso caminho da tão sonhada felicidade.

Antônio Carlos Mazzetti

É possível estudar e aprender on-line?

Em 2008 quando fui selecionada para ser tutora da primeira turma de graduação em Letras-Português a distância – UFSC para o polo de Videira, confesso que fiquei orgulhosa pela oportunidade de poder trabalhar para uma Universidade tão conceituada. Porém, acompanhado deste sentimento surgiram vários questionamentos. Por ser um Projeto Piloto será um sucesso? Conseguiremos ultrapassar todas as barreiras que ainda nem conhecemos? Acadêmicos conseguirão aprender com estudos on-line? Será possível haver interação entre os envolvidos neste processo?

No início parecia impossível de se obter bons resultados, pois nós, os envolvidos no processo não possuíamos experiência no ensino EaD. Então, após o desenvolvimento das primeiras disciplinas com a prática diária no MOODLE, os grupos de estudos e as aulas presenciais nos tornamos exímios tutores, coordenadores, professores e alunos na produção e aprendizado de novos conhecimentos. Todos deixamos de lado o medo da tecnologia, como também muitas vezes ficamos de lado nossos amores, nossa família, os passeios em feriados e fins de semana, as festas e os amigos, pois era preciso acessar as páginas da EaD diariamente para ler, enviar recados, corrigir e enviar tarefas para não perder o prazo de entrega. Com o passar dos dias surgiu o encantamento com os conteúdos bem estruturados, a Webteca com uma bibliografia diversificada, as aulas ministradas por mestres e doutores com vasto conteúdo e carisma excepcionais. Então sim, tive certeza que o projeto EaD UFSC já estava sendo um sucesso e que os acadêmicos que conseguissem





chegar ao fim do Curso teriam uma excelente formação teórica e humana.

Nesse percurso, iniciamos o trabalho de tutoria sem nenhum conhecimento e formação, foi muito importante o fato de que a UFSC nos proporcionou cursos para formação de tutores. Ali tivemos palestras com excelências no assunto Educação a Distância. Aprendemos muito com elas e durante os cursos trocamos com os demais envolvidos no processo vivências que deram certo, fomos bem esclarecidos sobre os plágios, assimilamos juntos a navegação no AVEA e entendemos nos estudos que realizamos que aprender a distância depende do envolvimento sério e incansável de todos os envolvidos. Sei que com o passar dos dias conseguimos repassar a outros o que fomos obtendo com nossos acessos diários ao MOODLE, conversas e lições dos coordenadores e tutores UFSC e atividades presenciais com os acadêmicos e professores.

Percebi e vi cair por terra a crença falsa de que um curso à distância é moleza. É preciso sim ser autodidata para conquistar um diploma em Letras com mérito, pois sabe-se que um aluno do EaD estuda muito e às vezes solitário para realizar inferências sobre os conteúdos estudados. Sendo assim, seu maior consolo é saber que pode obter auxílio nas dúvidas com os professores, tutores e colegas apenas com alguns toques no teclado.

Infelizmente, minha atuação como tutora UFSC encerrou. O que já está presente é a saudade do contato com as acadêmicas, com os demais tutores, professores e coordenadores. O que ficará é a experiência gratificante, o aprendizado fantástico e sólido adquirido através da tutoria do Curso à distância e principalmente a certeza que é possível estudar e aprender on-line.

Leonice Terezinha Chernoski





Nascimento!

Esta é a palavra que traduz a implantação do Polo de Apoio Presencial da UAB em Divinolândia de Minas.

Nascer sim! É o nascer de novas expectativas...

Nascer do enriquecimento cultural da história local...

Nascer do Marketing que transforma a propaganda em contexto social:

“Divinolândia de Minas: Aqui, o ensino é FEDERAL!”

E, por que não, o nascer para a vida?

Com a implantação do Polo, um sonho se tornou realidade.

O nascimento gerado através de um desejo, antes, impossível: a existência de Maria Júlia, minha filha, que nasceu junto à Universidade Aberta do Brasil.

A gestação de Maria Júlia ocorreu junto à gestação do Polo.

É como se eu tivesse engravidado de gêmeos. O marco foi o ano de 2007.

Em Janeiro, realizou-se o primeiro encontro no MEC para a implantação da UAB nos municípios.

Em Fevereiro, a surpresa do resultado do teste de gravidez: Positivo!

O que era sonho, repleto de incertezas, naquele momento, se transformava em dúvidas: Será que aconteceu? Será que é mesmo gravidez? E, de repente, uma realidade: A EXISTÊNCIA!

No mesmo mês aconteceu a publicação no diário oficial da União: Polo UAB em Divinolândia de Minas recebe os primeiros cursos federais: Letras UFSC / Administração e Pedagogia UFOP. Novamente, sonhos e incertezas transformados em dúvidas que já estavam na boca do povo: “Será possível”?... “Federal em Divinolândia”?... “Parece até piada”!... E mais uma realidade :A IMPLANTAÇÃO!

E a partir daí deram-se os meses de gestação...

O pré-natal do bebê: As consultas médicas.





O pré-natal do Polo: As consultas às IFES parceiras e Mantenedora.

O controle do peso; da alimentação para o bebê chegar saudável.

O controle e confecção de planilhas orçamentárias para a construção de um espaço acadêmico.

A construção do quarto do bebê!

A construção das dependências do Polo UAB.

A avaliação do médico sobre o desenvolvimento do feto.

A avaliação *in loco* das IFES parceiras...

A escolha do nome do bebê!

A denominação do Polo UAB!

Pronto! O Polo já estava preparado para nascer para a comunidade: vestibulares realizados, turmas formadas... Só faltava a inauguração e o término da construção, mas, enfim nasceu em 07 meses!

E, como gêmeos, é óbvio, que nascem juntos, o bebê não quis esperar os nove meses, uma vez que seu irmão já tinha chegado. E aí, em 07 meses nasceu Maria Júlia!

Então, surge uma mistura de sentimentos: Surpresa!

Admiração! Felicidade!

Sei que não posso dizer :”Sou também a mãe do Polo”! Mas é assim que me sinto.

O nascimento transformava sonhos....

E acrescentava desejos...

E alimentava esperança...

E sorria para a vida!

E... Somava realizações a cada fase do desenvolvimento...

Hoje, temos a certeza de que “sonho que se sonha só é apenas um sonho...

Sonho que se sonha junto é realidade”!

Esta é a história de um sonho... De um povo... De um marco importante para uma humilde cidade...

Histórias que o Polo conta





A Equipe do Polo UAB de Divinolândia de Minas, sempre foi muito batalhadora, também, no sentido de conseguir angariar fundos para a aquisição de bens materiais com o objetivo de valorizar seus espaços acadêmicos.

A maioria dos bens materiais, no caso de mobiliários, que o polo possui foi adquirida através de ofícios em que as agências dos correios e o banco SICCOB CREDIRIODOCE realizaram significativas doações ao espaço acadêmico logo no início de sua implantação. A cantina, por exemplo, foi montada através de uma grandiosa festa universitária a qual rendeu-nos bons lucros possibilitando a compra de um fogão industrial e um freezer. Assim, na compra destes produtos conseguimos ganhar uma sanduicheira para fazermos uma rifa para então comprarmos um bebedouro. E aí é que começa a história:

“Era uma vez um bebedouro ...”

Certa vez, ao fazer a exposição de uma sanduicheira, como rifa, eis que chega ao polo um motorista da UFOP, universidade parceira, trazendo alguns professores para acompanhar seus alunos na orientação de seus trabalhos. Então, cada professor foi encontrar-se com seus alunos enquanto a equipe de apoio do polo, mui gentil, como sempre, incumbiu-se também em acolher o motorista, o Senhor Paulo. Ao apresentar o polo ao Senhor Paulo ele foi surpreendido pelo imenso embrulho que continha uma sanduicheira com a seguinte frase: “Rifa-se em prol da compra de um bebedouro”. Muito surpreso ele foi logo indagando:

– Por que estão fazendo esta rifa? A universidade não ajuda o polo?

Na intenção de informá-lo melhor a secretária respondeu:

– Sim, Senhor Paulo, as universidades parceiras ajudam oferecendo os cursos.

Os recursos materiais e tecnológicos são de responsabilidade da mantenedora. Completou a secretária.





E o Senhor Paulo, usando de uma grande lábua de político experiente, acrescentou:

– Nossa! Não é necessário esta rifa! Vou conseguir um bebedouro para vocês. Sou muito amigo do reitor da UFOP, vou expor para ele a situação deste polo e vamos conseguir para vocês um bebedouro de excelente qualidade. Podem parar com esta rifa que de certa forma nos envergonha. Vamos sim conseguir o bebedouro e com máxima urgência.

E o tempo foi passando... Passaram-se meses... E nada de bebedouro!

Ligamos no celular do motorista e nada de motorista atender. Parecia ter até mudado o telefone.

E o tempo continuou passando...

Até que certo dia mais uma equipe de professores UFOP veio novamente ministrar aula para os alunos. O motorista, desta vez, não apareceu no polo. E quem era o motorista?

Claro! O senhor Paulo, que, muitas vezes esteve em Divinolândia mas nunca mais teve a coragem de entrar no polo porque não deu conta do bebedouro para nós. E se estivéssemos aguardando até hoje a chegada do bebedouro pelas mãos do senhor Paulo estávamos sem beber água até o momento.

Obs: Senhor Paulo é um nome fictício com o objetivo de preservar a identidade do protagonista de mais esta “História que o polo conta”.

Wanderlaine Gleice Marçal

Receita: como fazer um Polo de Apoio Presencial UAB

Ingredientes

Projeto característico;
IFES parceiras;
Cursos de graduação, especialização;





Espaço apropriado;
Recursos tecnológicos;
Recursos humanos capacitados;
Candidatos bem intencionados;
Virtudes: compromisso, paciência, responsabilidade;
Uma pitada de organização;
Uma porção de dinamismo; outra de humildade e mais uma porção de “União”!
Não o açúcar propriamente dito, mas a doçura da convivência harmoniosa;
Muito sorriso; liderança; trabalho;
Coloque alegria e criatividade à vontade;

Modo de preparo

Elabore um projeto bem característico.

Envie-o ao MEC que possivelmente irá deixá-lo em “banho Maria” (se demorar muito, acrescente um pouco mais do ingrediente paciência);

Após sua aprovação, apresente-o às IFES e faça articulação com elas;

A seguir, coloque o projeto em prática dentro do espaço apropriado;

Pegue os cursos de graduação, especialização e apresente-os aos candidatos bem intencionados;

Coloque os recursos tecnológicos;

Junte os recursos humanos, oriente-os e vá distribuindo-os cuidadosamente, um a um, definindo suas funções em meio ao trabalho em equipe;

Acrescente todas as virtudes: organização, paciência, compromisso, responsabilidade...

Acrescente também a porção de dinamismo, liderança e trabalho: muito trabalho para obter um resultado mais consistente, sólido;





Jogue a pitada de organização para dar mais sabor à degustação;

Por fim ,vá salpicando alegria e criatividade . Polvilhe novamente a União!

Não precisa bater. Basta manusear tudo com cuidado e manter em alta temperatura!

Pronto! Está feito um dos melhores pratos da educação brasileira.

Um prato típico da Universidade Aberta do Brasil e de Divinolândia de Minas chamado “ POLO DE APOIO PRESENCIAL UAB PROFESSOR JOSÉ COELHO PERPÉTUO”.

Rendimento:

Porções de profissionais preparados para atuarem em Divinolândia de Minas e região.

P.S: Muito Obrigada! Sem você, compondo os ingredientes desta receita, este prato jamais teria o sabor que realmente tem.

Wanderlaine Gleice Marçal



REFLEXÕES ACADÊMICAS







Tânia Regina Oliveira RAMOS
Gizelle Kaminski CORSO

A materialidade livro como exercício de aproximação

Resumo: A proposta deste texto é lançar reflexões sobre a permanência dos livros-textos ou didáticos no processo ensino-aprendizagem, especialmente como instrumento de mediação para o ensino de literatura. Neste artigo pensamos também a EAD – Educação a Distância - e do quanto ela pode se valer do modelo do livro didático (livro-texto) para a efetivação da relação ambiente virtual e materialidade de apoio¹.

Palavras-chave: Livros didáticos. Literatura e ensino. Leitura.

Só no quarto ano trocamos os livros ilustrados por um volume
mais grosso,
sem enfeites: era a antologia de Olavo Bilac e Manuel Bonfim.

(Paulo Mendes Campos. *Primeiras Leituras*).

Nesta primeira década do século XXI, o avanço e a incorporação de novas tecnologias e as mudanças de paradigmas já iniciados nas últimas décadas do século XX nos levaram paradoxalmente à constatação da permanência do objeto livro e da sua adjetivação didática como o suporte para a mediação do aluno e do professor no processo ensino e aprendizagem.

Vejamos o que nos respondeu uma turma de professores ensino básico, em um recente encontro sobre literatura, diante da pergunta: “que livro marcou a sua infância e a sua adolescência na escola?”. Um número significativo deles lembrou de seus livros didáticos, suas capas, suas antologias,

¹ Esse texto em sua primeira versão foi publicado em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras>. Acesso em: 15 fev. 2012.





seus textos. Muitos inclusive apontaram seus primeiros livros ou suas cartilhas. Quando, a partir deste contraponto, perguntamos aos alunos da disciplina Literatura e Ensino, do curso de Letras Português da UFSC, futuros professores, se conseguiam se lembrar da sua cartilha, do seu primeiro livro de leitura, naturalmente a resposta foi antecedida pela pergunta: o que é cartilha, o que é primeiro livro de leitura? Diante do anacronismo da pergunta pedimos que falassem, então, do primeiro livro, aquele com o qual aprenderam a ler, e a maioria deles, nascidos já no final da década de 80 e alguns no início da década de 90, não lembrava quando aprenderam a ler e falaram de suas apostilas e de folhas soltas de exercícios e textos.

Se o primeiro livro de leitura não é mais um marco, nem deixa marcas como ocorria para as gerações anteriores, a pergunta, mesmo assim, incitou-nos a escrever este texto, que ensaia ideias para futuras pesquisas, como pensar na forma pela qual se dá a leitura da literatura na escola após os primeiros anos do ensino fundamental. Aqui entra a recuperação da presença do livro didático não como lembrança de infância, mas como material escolar, instrumento formal para a aprendizagem. Não vamos entrar no mérito dos livros didáticos em si, mas pensá-los na sua especificidade e na sua sobrevivência, inclusive no formato de “livro-texto” como material de apoio, diálogo, interação, no ensino superior a distância - EAD.

I

O livro didático é, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), uma das modalidades mais antigas da expressão escrita para a efetivação da aprendizagem na escola. Supostamente antecedido pela Poética, de Aristóteles, e pela Institutio oratoria, de Marcus Fabius Quintiliano, o livro didático construiu a sua história como uma espécie de assistente fiel de grande parte dos professores.





Por uma explícita necessidade pragmática de seu uso e até pela possibilidade que ele oferece ao ser adotado por escolas, classes, turmas, séries, anos, passou pelo crivo de decretos e medidas, com as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado Novo, em 1937, que consistiram em distribuição e divulgação de obras de interesse educacional. Em 1968, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), com o Programa Nacional do Livro Didático, alterado em 1976, e, em 1985, a criação do Plano Nacional do Livro Didático,² regulamentado pelo decreto nº 9154/85 que implementou o Programa Nacional do Livro Didático, o qual, em seu artigo 2º, estabelece a avaliação rotineira dos materiais.

Os livros didáticos tornam-se, assim, fortes aliados dos professores por serem facilitadores da rotina docente, cujos conteúdos, organizados em unidades menores, ajudam a controlar o horário e evitar desperdício de conhecimento a ser dominado. Deste modo, professores precisam aliar o tempo para o aprendizado na escola aos extensos programas de ensino. Além disso, os livros didáticos, em seu formato como os conhecemos, permitem que os alunos tenham sempre todo o conteúdo organizado e sistematizado em unidades, capítulos e tópicos. Extremamente visuais, trazem seleção de textos, exercícios, que otimizam a vida dos professores, por disporem de pouco tempo para preparar suas aulas, e a dos alunos, que não precisam copiar conteúdos e avaliações do quadro, no tradicional movimento físico da cabeça, do olhar para a frente, do baixar a cabeça, de lembrar o que leu para reproduzir no caderno. Talvez poucos de nós que tenha passado por isso tenha refletido sobre a complexa atividade que é copiar

2 PNLD – parte das políticas públicas de educação desenvolvidas pelo MEC. Seu objetivo é a distribuição gratuita de LD para todos os alunos das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil. O programa tem origem nas ações da antiga Fundação de Assistência ao Estudante e tomou formato de sua versão atual em 1985. Só a partir de 1996 teve início a avaliação de obras didáticas e desde 2000 passou a ser realizada por diferentes instituições encarregadas por área do conhecimento. No caso de língua portuguesa, que inclui a área de alfabetização, a análise vem sendo realizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE, FaE, UFMG) da Faculdade de Educação da UFMG.





do quadro e do esforço mental e físico que a atividade requer, geralmente exigida em finais da aula como tarefa a ser executada em casa. O livro didático e os exercícios nele contidos a cada unidade, além de mostrar ao professor onde deve chegar, permite que o aluno ganhe tempo, dizem os representantes das editoras em seus catálogos.

Nossa leitura em um primeiro momento está querendo pensar nos livros didáticos que contêm conteúdos de literatura ou práticas de leitura. Em muitos casos, os métodos/meios utilizados por professores estão longe de desenvolver a leitura propriamente dita quando se detêm no livro didático e em seus fragmentos, trechos, pedaços de textos, o que distancia os alunos dos textos integrais e do próprio desejo de ler. O conhecimento de literatura constrói-se, ali, por meio de fragmentos e retalhos de informação literária.

É possível formar leitores com fragmentos literários? É mais profícua a leitura de fragmentos de um número x de livros ou a leitura integral e contextualizada de menos da metade deles? Cyana Leahy-Dios, em Educação literária como metáfora social: desvios e rumos, afirma o seguinte a respeito do livro didático:

Propondo-se facilitar o trabalho do professor, o livro didático limita sua criatividade e o domínio do conhecimento teórico, embora diminua a dependência discente da palavra do professor para obter sucesso acadêmico. Entretanto, como fonte única de informação factual e de saber literário, enfraquece os interesses e os limites investigativos, bloqueando a curiosidade intelectual. Apesar de nem sempre os alunos observados terem sido silenciados por estratégias autoritárias explícitas, foi possível perceber a pressão apassivadora causada pelos limites de tempo, pelo programa positivista, pela forte expectativa socio-cultural de passar nos exames. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 106).





Embora a maior preocupação de alguns alunos resida em “passar nos exames”, independentemente do que e de como aprendem, e de alguns professores em “passar o(s) conteúdo(s)”, quando tomado como fonte única de (in)formação, como afirma a professora e pesquisadora, o livro didático enfraquece os limites investigativos e bloqueia a curiosidade intelectual. E isso nos permite pensar que, bom ou ruim, adequado ou inadequado, o livro didático é ainda um dos contribuintes e patrocinadores (ou um dos responsáveis) pela formação do leitor brasileiro no ensino fundamental e médio. Em livro recentemente organizado e publicado sob a responsabilidade da professora Maria da Graça Costa Val, intitulado *Alfabetização e Língua Portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas* (2009), os professores Delaine Cafeiro e Hércules Tolêdo Correa, em seu texto “Abordagem de textos literários em livros didáticos de língua portuguesa de 5^a a 8^a séries”, elaboram considerações importantes sobre a presença da literatura nos livros didáticos. A literatura, segundo consta nesse texto, até meados dos anos 70, tinha status privilegiado na escola porque os textos que circulavam nos livros didáticos, bem como os selecionados por professores, eram os de caráter literário. Todavia, a necessidade da presença de gêneros diversos na escola – e aqui nos referimos aos gêneros do discurso –, aclamada pela chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tirou um pouco do espaço da literatura na sala de aula. Sérios problemas começaram a se instaurar: “livros didáticos e professores, passando a se dedicar mais a outros gêneros, acabaram por dar um tratamento uniforme aos textos provenientes de diferentes esferas sociais, como a jornalística, a publicitária, a política e, também, a literária.” (CAFIEIRO; TOLÊDO, 2009, p. 157). Daí que a questão reside justamente em saber lidar com essas esferas diferentes porque textos jornalísticos, publicitários, políticos e literários, por exemplo, não podem ser lidos da mesma forma. É preciso conhecê-los e aprender a lidar – ler – com cada um deles, res-





peitando as peculiaridades de cada um. A literatura tem um modo particular de produção e leitura e, portanto, necessita de tratamento e envolvimento à parte.

Com relação à presença de textos integrais nas recentes publicações de livros didáticos, afirmam os professores-autores que aqueles ainda são raros, prejudicando o contato do aluno com o texto e sua circulação na sociedade. Experiências de leitura limitadas à dinâmica do fragmento podem acarretar “a falsa concepção de que texto de escola, texto de aula de português, é sempre ‘pedaço’ de texto”. (CAFIEIRO; TOLÊDO, 2009, p. 164).

Encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo, o livro didático é, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilbermann, “cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 121). É imprescindível também citar que os livros didáticos são ainda os mais vendidos e disseminados entre professores, que os utilizam, geralmente, como única referência de ensino. E, apesar do berço ilustre, como afirmam as professoras, é o primo pobre da literatura:

texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantado seu “prazo de validade”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996, p. 120).

No entanto, o livro didático é o primo rico das editoras porque sua vendabilidade é certa; conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, e é aceito por pais e educadores. Apenas a literatura infantil oferece-lhe concorrência: mercado





cativo e sempre crescente. Por outro lado, professores geralmente alegam que alunos não gostam de ler, mas, na maioria das vezes, acabam lendo menos do que os próprios alunos. Como formar leitores sem ser um leitor? Muitas vezes os professores, por falta de tempo, detêm-se apenas nos resumos de obras para terem uma ideia do seu “conteúdo”. Se a literatura depende do modo como é ensinada/transmitida pelos professores, e a leitura literária é geralmente trabalhada em fragmentos, trechos, pedaços de textos, como formar leitores de literatura sem ser via dinâmica do fragmento?

Os fragmentos (ou retalhos) possuem sua carga de relevância textual, mas não podem ser levados em conta como única saída de ensino. Disso podem resultar atividades descontextualizadas, dispersas e fragmentadas que dificilmente chamam a atenção ou despertam interesse dos alunos. Assim, próprios para instruir, os livros didáticos deveriam ser vistos como uma alternativa a mais na vida de qualquer professor de cada disciplina, e não como única fonte de pesquisa e ensino. O professor português Carlos Ceia, em *A literatura ensina-se?* (2004), expõe a situação em que se encontram os professores do ensino básico em Portugal (correspondente ao ensino fundamental no Brasil):

No ensino básico, os estudos literários estão nas mãos de professores que não se sentiram preparados para essa função pelas instituições que os formaram, pelo que gradualmente adoptam um *modus faciendi* cada vez mais padronizado, consistindo na repetição de exercícios de receituário publicados de forma a normalizar todas as leituras possíveis de um texto literário constante do programa oficial; a rigor, não há qualquer descoberta da escrita e da leitura criativas; neste nível, o profissional de literatura é um profissional que não faz literatura, que está convencido que é incapaz de fazer crítica literária pelas suas próprias mãos e cabeça e, pior do que tudo





isto, defende com fervor que não tem a obrigação de ir mais além das sugestões de leitura dos manuais, ou seja, a função do profissional de literatura passar a ser unicamente a de assegurar que um dado manual e um dado conjunto de leituras programadas não sejam desvirtuados. (CEIA, 2004, p. 27).

A afirmação de Carlos Ceia acima faz referência ao profissional das Letras que sai da Universidade sentindo-se despreparado para atuar em sala de aula e incapaz de produzir literatura e crítica literária. É claro que isso não pode ser visto de maneira generalizada, mas é algo evidente. É muito mais cômodo ler uma análise de outrem sobre alguma obra (ou mesmo a do livro didático), apropriar-se de determinados pontos, disseminá-los em sala de aula, do que produzir uma leitura crítica. Isso ocorre especialmente com textos contemporâneos, cuja produção de leituras críticas é bastante incipiente. Na dúvida de saber se sua leitura está correta (se é que isso realmente existe), muitos professores acabam deixando de lado obras que ainda não possuem uma considerável fortuna crítica por receio de caírem em armadilhas, por medo de desvendarem o novo e por se sentirem inseguros para efetuar uma possível leitura.

Em entrevista concedida a Rony Farto Pereira no jornal *Proleitura*, Egon de Oliveira Rangel, professor e coordenador em processos de Avaliação do Livro Didático por vários anos, fez a seguinte afirmação a respeito do que seria a qualidade de um livro didático (LD): “a qualidade de um LD é definida, sempre, por referência a um corpo de princípios, valores e critérios, explícitos ou não, que sintetizam o que uma determinada época pensa e espera do ensino de língua materna” (RANGEL, 1998, p. 1). E aqui vale acrescentar: o livro didático é definido de acordo com o que determinados elaboradores, dos quais boa parcela não atua na escola, concebem o como e o que deve ser apre(e)ndido pelos estudantes. Por outro lado, o livro didático é utilizado pelos alunos, mas de fato, dirige-se ao professor, que





nem sempre acaba sendo um bom mediador. Se muitos deles nem sempre são completamente adequados para o ensino em sala de aula, por trazerem conceitos e informações equivocadas, deficiência metodológica e insuficiência teórica, a melhor saída seria, então, dispensá-los das aulas?

Para dispensar o LD é preciso ter coisa melhor a oferecer. Se o LD de má qualidade for o parâmetro, é muito mais fácil, para um grupo de educadores reunidos numa escola minimamente decente, selecionar e mesmo elaborar, com vantagens, materiais alternativos. Mas acredito que, mesmo no caso de boa parte dos livros que o Guia classifica como recomendados com ressalvas, não é fácil dispor de coisa melhor. Se a alternativa é selecionar outros materiais didáticos, o universo não será muito diferente do que se apresenta no LD. (RANGEL, 1998, p. 4).

Se, como afirma Egon de Oliveira Rangel, mesmo com boa vontade por parte de professores, não é fácil apresentar algo muito diferente do que está contido nos livros didáticos, podemos pensar que, em matéria de literatura, o que deve ter um lugar destacado nas aulas é a insubstituível leitura de livros. E isso tem a ver com a afirmação do professor Carlos Ceia, ao arriscar uma proposta do que seria o melhor manual aos alunos de literatura:

O melhor manual que se pode recomendar aos alunos de literatura é o pior manual que se pode dar ao professor de hoje: um manual sem textos de apoio, sem notas, sem linhas de leitura, sem propostas de actividades, isto é, apenas com os textos literários em estado puro e sem a presença de críticas ou propostas redutoras. (CEIA, 2004, p. 52).

A afirmação do professor português torna evidente que o melhor manual para os alunos seria justamente o pior para os





professores, por terem de lidar diretamente com os textos literários, “em estado puro”, alheios a críticas ou textos de apoio. Nesse manual ideal o texto viria em primeiro lugar, substituindo, assim, “a escola”, “o movimento”, “o autor”, os mone-mas da língua, como definiu Roland Barthes.³

Concordamos que o texto literário deve vir em primeiro lugar, e procure ser o pontapé inicial para as discussões, inquietações e reflexões, mas, como seriam as aulas de literatura sem um pouco de presença da crítica ou mesmo de textos de apoio? Nessa esteira, e também com “olhos para o presente”, a professora Maria Graciete Vilela (2005) reconhece devida importância a manuais, florilégios, antologias, coleções que, segundo ela, permitem a alunos e professores o contato com trabalhos sérios que intentam fortalecer a reflexão dos textos literários. Vilela não descarta dados e leituras complementares, mas assevera que:

As informações sobre autores e contexto, as leituras críticas complementares, a existirem no manual, devem estar claramente distanciadas dos textos e devem fornecer dados precisos, concisos e relevantes. As propostas de actividades, ou propostas de leitura (as editoras, hoje, não dispensam este material) devem incentivar o aluno a ter uma experiência pessoal de leitura, devem dar-lhe uma possibilidade de conversar com o texto, de averiguar o modo de tricotar a renda da linguagem do texto, não esquecendo que os escritores são os guardadores da linguagem precisa, clara e luminosa e que, muitas vezes, a “corrompem” porque a conhecem demasiado bem. (VILELA, 2005, p. 639-640).

Assim, as noções biográficas, e mesmo os fragmentos que delineiam o contexto em que tal obra foi escrita, sempre presentes em todo o tipo de “manuais”, e que ocupam um espaço que poderia ser ocupado por textos integrais, possuem sua

³ Em Reflexões a respeito de um manual (1969 [1988]).





eficiência quando precisos, concisos e relevantes, mas a professora alerta para o fato de que o aluno tenha, acima de tudo, “uma experiência pessoal de leitura”, de conversa com o texto e suas tessituras. E se aparecem no manual, na apostila, no livro, atividades que procurem “encaixotar” a literatura, e solicitem que o aluno escreva qual estilo de época “voltou-se para uma realidade subjetiva buscando a oposição entre matéria e espírito; a purificação, por meio da qual o ser atinge as regiões etéreas, o espaço infinito, a sublimação”, que o professor procure conjugar com o texto literário. Será que a “sobrealimentação da sonoridade, da musicalidade e fluidez do verso” somente ocorre no Simbolismo?

Acreditamos que é necessário discernimento crítico por parte do professor para saber enfatizar determinados aspectos em lugar de outros quando da utilização desses “suportes” (apostilas, livros didáticos, fotocópias) que em sua maioria recorrem à historiografia. O que deve ser desejado é que o professor faça dos conteúdos do livro, e da forma como são apresentados, uma oportunidade de reflexão tanto para ele quanto para os alunos, pois o importante é serem leitores críticos do que lhes é oferecido como texto e(m) sua materialidade.

II

É neste ponto que a nossa leitura se reporta diretamente para a paradoxal experiência: escrevemos juntas um “livro didático” sobre Literatura e Ensino para o Curso de Letras Português,⁴ da UFSC, modalidade a distância, depois de vivenciarmos algumas experiências, ou seja, ministrarmos para o mesmo curso a disciplina Literatura Brasileira III – Literatura Contemporânea e prepararmos um material de História da Literatura Brasileira para ser adaptado às especificidades do Curso de Libras – EAD, UFSC. O futuro nos remeteu ao

⁴ Literatura e ensino (2010).





passado, pois tivemos de pensar sobre todas as questões que apontamos como fragilidades do livro didático.⁵ Um exercício de metalinguagem. Reaprendemos a escrever manuais, estudos dirigidos, provas de múltipla escolha, trabalhamos com excertos, antologias, críticas e literárias, escrevendo discursiva e cartesianamente nossas aulas, começo, meio e fim, ilustrando com fragmentos, selecionando o cânone entre os cânones, estabelecendo links a partir de rodapés. Há muito tempo a historiografia e o discurso crítico não haviam sido tão recortados e tão seletivos. Nunca mais tínhamos nos valido das certezas positivistas da historiografia e nunca carecemos tanto da ausência de uma história das visualidades e dos acervos digitais.

Em pleno século XXI nos reportamos, então, às reflexões acerca dos manuais, feitas por Roland Barthes em 1969 (BARTHES, 1988), ao império da eloquência, evocando a retórica disciplinar do século XVIII e XIX estudado por Roberto Acizelo de Souza e, mais recentemente, à reflexão sobre as antologias feitas por Luiz Rufatto, para entender essa nossa nova produção acadêmica. Como nos diria Cazuzo: “Eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades”.

Para ilustrar, vamos aos manuais. Roland Barthes, em “Reflexões a respeito de um manual”, diz que a história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que só existe por seu ensino. A literatura, por sua vez, como já mencionamos anteriormente, é um objeto de ensino feita de monemas: autores, obras, escolas, movimentos, gêneros e séculos. Sobre esses objetos a combinação de traços e predicados, quase sempre em oposição: Romantismo/Classicismo; Romantismo/Realismo produzindo individualidades ou certos indivíduos literários. É assim que, nos manuais, os próprios séculos acabam por apresentar-se sempre de maneira paradigmática. Diz diretamente

5 A primeira reflexão sobre estas questões e as ideias aqui desenvolvidas foram pela primeira vez apresentadas no Congresso da ABRALIC, USP, 2008, no GT Memória Cultural, coordenado pelo Prof. Dr. Luiz Roberto Veloso Cairo.





Barthes sobre estas questões: “O que estou dizendo é simplesmente a amostra do que se poderia imaginar como uma espécie de pequena gramática da nossa literatura, gramática que produziria umas espécies de individualizações estereotipadas: os autores, os movimentos, as escolas” (BARTHES, 1988).

A gramática de nossa literatura precisa, no entanto, na feitura dos livros didáticos que tanto criticamos, de textos, exemplos, remissões. É neste momento que retomamos a leitura de Luiz Rufatto, escritor contemporâneo, colecionador e organizador de antologias. Antes de analisar a primeira antologia brasileira de contos, excluídas as de fins didáticos, *Contos Brasileiros*, uma edição de 404 páginas, publicada pela Livraria Garnier do Rio de Janeiro, impressa na Bélgica em 1922, organizada pelos poetas Alberto de Oliveira e Jorge Jobim (poeta bissexto e pai de Antônio Carlos Jobim),⁶ Luiz Rufatto posiciona-se a respeito das antologias afirmando que:

As antologias servem, de maneira geral, para evidenciar e consolidar nomes, e serão tanto mais significativas quanto maior a capacidade de apreensão do “espírito do tempo”, demonstrada pelo responsável pela escolha dos autores. Ao fim e ao cabo, trata-se de um esforço para normatizar o gosto literário, baseado em interesses os mais diversos, sejam da sociedade, do mercado editorial ou de grupos marginalizados ou não [...]. Mesmo as seletas geracionais, que prescindem dessa mescla, necessitam, para serem aceitas, de um garantidor que pode ser o autor de prestígio que assina a apresentação do livro, a editora que empresta crédito ao projeto, ou o grupo que sustenta a ação.⁷

Neste futuro repetindo o passado naquilo que não devemos hoje chamar apenas de livro, mas material impresso, guia de estudo, porque o objeto livro, seu conteúdo, fica a serviço da

⁶ Estes dados são todos retirados do artigo de Luiz Rufatto citado anteriormente.

⁷ RUFATTO, Luiz. *Idem*. *Ibidem*.





interação virtual, vemos a combinação do manual pensado por Barthes com uma estética das antologias, dos fragmentos, que buscam operar neste novo perfil de universitários a assimilação das informações, o gosto, o pensamento crítico, motivando e remetendo à leitura das obras como um todo. O livro é uma motivação a distância aos estudantes da EaD, ainda que amparados nos polos por uma estrutura física, não mais mediados pelo pensamento imediato e pela presença de um professor da disciplina, cuja voz permanece imperativa nos comandos escritos: Leia. Leia mais!

Não é em vão que os intermediários vão se chamar tutores. A cátedra volta a existir: graduados, mestrands, mestres, doutorandos e doutores, assistentes, tornam-se tutores, estabelecendo o diálogo virtual e presencial, uma imprescindível participação colaborativa.

Na dúvida e na tensão do diálogo como este que estabelecemos agora – porque escrevemos o que pode se chamar de livro didático ou material impresso, a voz da experiência provisória e a crítica debatem-se na avaliação do material e nas próprias escolhas. As certezas da historiografia, as assertivas informacionais, a gramática dos estilos, os manuais, as múltiplas escolhas, as antologias, as escolhas de textos, os fragmentos, têm nos permitido alguns acertos provisórios nessa forma de ensino.

Retomamos Roland Barthes quando nos recomenda fazer de nós mesmos o centro dessa história. E nesse ponto entra Bakhtin (2003) e a busca ao diálogo, o dialogismo desejado, a escritura, ao mesmo tempo como subjetividade e comunicabilidade, a existência sempre de um outro, nos textos que escrevemos. Porque a despeito dos manuais, dos fragmentos, do gosto literário pelo exemplo, pelo antológico, pela seletiva dos cânones, o livro didático – ou como querem chamar – material impresso, é realmente a materialidade de alguma coisa que a presença nos desobriga. Você lembra o que vimos na Unidade 3? Recupere o início de nossa expli-





cação. Volte à aula anterior. Reveja agora o que vimos sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha. Localize agora o poema “Se eu morrer amanhã” do poeta romântico Álvares de Azevedo em <www.literaturabrasileira.ufsc.br> Leia. Leia mais! Gestos automáticos para uns, gestos de interpretação para outros. Buscas, perdas, memória e esquecimento.

Nesta geografia e nos deslocamentos teóricos, a síntese da nossa experiência desejou trazer à tona questões contemporâneas das necessidades pragmáticas que estabelecemos com os arquivos da memória e com a história da literatura. Ou das literaturas. Há processos contínuos de mudança na relação que se estabelece entre o conhecimento acumulado e uma prática que precisa ser renovada, mas que se submete àquele suporte que tem se mostrado como o mais poderoso auxiliar para os estudos de literatura: o livro, o impresso, a sistematização historiográfica, os textos, mesmo que sujeitos a novos formatos.

A despeito de pressentirmos “um museu de grandes novidades”, muito mais integradas do que apocalípticas, rendemo-nos ao mais frágil dos instrumentos de apoio, porque no momento em que escrevemos, tudo o que aqui representamos – na provisoriedade de nossa experiência – já atingiu o estatuto universitário de grandes projetos disseminatórios: o ensino a distância e do quanto ele se vale do modelo do livro didático para a concretização do processo ensino e aprendizagem.

O material que estamos produzindo na UFSC para outros ou para o Outro, cuja depositária é a CAPES⁸ – manuais,

8 Art. 25. À Diretoria de Educação a Distância compete: I - fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais de apoio presencial, visando a oferta de qualidade de cursos de licenciatura na modalidade a distância; II - articular as instituições públicas de ensino superior aos polos municipais de apoio presencial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB; III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da metodologia da educação a distância, especialmente no âmbito da UAB; IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e tutores nas instituições públicas de ensino superior e tutores presenciais e coordenadores nos polos municipais de apoio presencial; e V - planejar, coordenar e avaliar, no âmbito das ações de fomento, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições públicas e a infraestrutura física e de pessoal dos polos municipais de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica.





guias, antologias – exercício de escrita por tantos anos desaprendido, quer resultar no pacto entre o lembrar e o esquecer sem comprometer os atos de ver na gramática e na tradição de nossa literatura a mesma história tantas vezes lida: autores, obras e textos.

O que quisemos demonstrar a partir desta leitura, que escrevemos atando a ponta de duas vidas em diferentes etapas de formação e de atuação, é que o livro, aliado às novas tecnologias, não mais se ressentirá da falta de um diálogo com o pictórico, com o fílmico, com o imagético, com o sonoro, com a literatura em meio eletrônico, esses campos instáveis que ao lado da palavra escrita são produtores de sentidos. Se neste texto pensamos nos livros didáticos, de Comunicação e Expressão, Linguagens, Português, Literatura, Língua Portuguesa, dialogando abertamente com o ensino a distância, o fizemos porque nessa modalidade de ensino eles não mais apenas surgem como suporte a professores, tutores e alunos, mas substituem uma fal(t)a, tornam-se presença e ausência, fragmentos e retalhos, mosaicos para múltiplas leituras e tessituras. O sistema literário deve se somar ao sistema figurativo de uma memória cultural e de novas tecnologias para que não mais precisemos reconhecer ou ter que discutir a fragilidade do livro didático ou livro-texto. Eles devem sempre servir de suporte de aproximação dos alunos com a sistematização dos conteúdos de qualquer nível de ensino, seja pela ilustração (no sentido de conhecimento e de visualidade), seja pela síntese, seja por um modo de interação cooperativa entre aquele que ensina e aquele que apre(e)nde conteúdos. O importante é que a resposta à pergunta de Roland Barthes em reflexões a respeito de manuais de literatura – o que fica da literatura depois do colégio? – seja dada pelas lembranças e esquecimentos dos professores e dos jovens, futuros professores, com os quais iniciamos este texto, mas nunca mais com a amarga reflexão de Graciliano Ramos a respeito de seu manual escolar: “Um grosso volume escuro, cartonagem se-





vera. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de lesma ou catarro seco” (2003, p. 12).

Referências

- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto. In: Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal). BARTHES, Roland. A morte do autor. In: _____. O rumor da língua. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 65-70.
- _____. Reflexões a respeito de um manual. In: _____. O rumor da língua. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 35-59.
- CEIA, Carlos. A literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal, 2004.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
- LEAHY-DIOS, Cyana. Educação literária como metáfora social: desvios e rumos. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.
- RAMOS, Graciliano. Infância. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- RAMOS, Tânia Regina Oliveira; CORSO, Gizelle Kaminski. Literatura e ensino: 5º período. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Para não arruinar talentos. Proleitura. FCL, UNESP de Assis, ano 6, n. 23, p.1-4, dez. 1998. Entrevista.
- RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. São Paulo: Biruta, 2009.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. Paródia, paráfrase & cia. 6.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- VAL, Maria da Graça Costa (Org.). Alfabetização e língua portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica





Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Coleção Linguagem e Educação).

VILELA, Maria Graciete. Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In: G. RIO-TORTO, G.; FIGUEIREDO, O.; SILVA, F. (Coord.). Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela (v. 2, p. 633-641). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2005. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2010.





Josias Ricardo HACK

Coordenaria de tutoria: Atividade administrativa ou afetiva?

Resumo: *A comunicação dialógica entre alunos, tutores e professores na educação superior na modalidade a distância (EaD) é essencial. Além disso, é muito importante encontrar algumas bases afetivas para se instituir tal dialogicidade. Para tanto, o artigo a seguir analisa os resultados da atuação dos tutores e da Coordenação de Tutoria no Curso de Letras-Português EaD oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 2008 e 2012. O intuito é provocar o leitor à reflexão sobre a necessidade de atitudes afetivas equilibradas que valorizem o respeito às múltiplas possibilidades de construção do conhecimento por movimentos de interação social (individuais e coletivas).*

Palavras-chave: *Educação a distância. Tutoria. Afetividade. Comunicação educativa.*

Na concepção do sistema Universidade Aberta do Brasil (doravante UAB), a figura do tutor tem relevante importância, pois ele atua como um articulador entre professores, alunos e instituição. Em outras palavras, o tutor auxilia no processo de aprendizagem ao esclarecer dúvidas, reforçar determinados conteúdos, coletar informações sobre os estudantes e prestar auxílio para manter e ampliar a motivação dos estudantes.

No Curso de Letras Português na modalidade de Educação a Distância (doravante Curso de Português EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina (doravante UFSC) há dois tipos de tutores: o tutor presencial (que fica no polo de apoio) e o tutor a distância (que atua junto ao professor, na UFSC). O projeto do curso define o tutor presencial como aquele que mantém o contato com o aluno por ferramentas disponíveis no



Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem AVEA (doravante AVEA⁹), por telefone, softwares de comunicação instantânea, bem como promove encontros presenciais obrigatórios com seu grupo para atender as solicitações dos alunos que se deslocam até o polo à procura de orientação para seus estudos. O tutor a distância é aquele que auxilia na aprendizagem dos conteúdos de uma disciplina específica, corrige as atividades avaliativas e se comunica com a comunidade que compõe o Curso pelos mesmos meios que o tutor de polo, com exceção da comunicação presencial (HACK, 2011).

A seleção dos tutores é chamada por edital público e realizada de forma colegiada, com a participação dos coordenadores do Curso e professores das disciplinas. O processo de escolha compõe-se de análise de currículo e prova tanto para os tutores presenciais quanto para os tutores a distância.

O projeto do Curso de Português EaD define que os tutores presenciais exercerão a função por tempo indeterminado, ou seja, até que as atividades do projeto se encerrem na cidade onde exercerá a função ou devido a alguma incompatibilidade pessoal com a proposta. As expectativas que a Coordenação tem com relação aos tutores de polo estão relacionadas com atividades como:

1. A organização de grupos de estudo com os estudantes;
2. A realização dos encontros presenciais indicados pelo professor da disciplina, como apresentações de trabalhos em equipe, etc.;
3. O acompanhamento e o gerenciamento, juntamente com o coordenador do polo, das interações entre os alunos e o professor nas videoconferências;

⁹ O AVEA utilizado pela UFSC é o Moodle (<http://www.ead.moodle.ufsc.br>).



4. O esclarecimento aos alunos sobre todos os regulamentos e os procedimentos que envolvem o Curso;
5. A representação dos alunos junto aos responsáveis pelo Curso;
6. A interlocução constante com o aluno para ampliar as relações afetivas que potencializam o processo de aprendizagem;
7. A aplicação de avaliações presenciais;
8. O auxílio aos professores quando é necessário dirimir alguma dúvida sobre o envolvimento do aluno no cotidiano acadêmico, afinal, o tutor presencial conhece o aluno há mais tempo e pessoalmente;
9. A participação na avaliação institucional do curso, bem como o comprometimento com as formações que buscam potencializar seu trabalho (HACK, 2010).

A contratação dos tutores a distância, aqueles que se encontram localizados fisicamente na UFSC, dura apenas até o fim da disciplina que ele está tutorando. As ações que se esperam de um tutor a distância são as seguintes:

1. A orientação de seus alunos no planejamento dos trabalhos (cada tutor é responsável por até 25 alunos);
2. O esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo da disciplina que está tutorando;
3. O auxílio na compreensão de regulamentos e procedimentos que envolvam o curso e a UFSC;





4. A resposta assídua aos alunos com os resultados dos trabalhos e avaliações realizadas. Na compreensão do Curso de Português EaD, o tutor a distância deve devolver as atividades corrigidas e comentadas em até dez dias úteis após o término do prazo final de entrega da tarefa;
5. O estabelecimento de um contato virtual constante com os alunos, pelo uso de ferramentas disponibilizadas no AVEA. Desde as primeiras reuniões promovidas pela Coordenadoria de Tutoria, os tutores a distância são orientados a responder rapidamente os questionamentos dos alunos, mesmo que a resposta seja para dizer ao aluno que a equipe docente se reunirá para conversar sobre a dúvida ou solicitação do aluno;
6. A participação na avaliação institucional do curso, bem como o comprometimento com as formações que buscam potencializar seu trabalho (HACK, 2010).

No início das atividades do Curso de Português EaD, a coexistência de compreensões distintas sobre o papel do tutor que está no polo, trouxe alguns conflitos. No entanto, logo se chegou à definição de que o tutor presencial, sempre uma pessoa formada na área do conhecimento do curso, não ministraria aulas ou corrigiria avaliações dos alunos. Suas atividades estariam voltadas à organização das tarefas planejadas pelo professor e à interação com os alunos. É claro que se entende que o tutor de polo também pode tirar dúvidas de conteúdo, no entanto essa não é uma atribuição específica que lhe foi atribuída. Afinal, é o tutor a distância, aquele que está na UFSC junto ao professor, quem tem a responsabilidade de tirar as dúvidas de conteúdo das disciplinas (HACK, 2011).





Na sequência apresentarei o resultado dos primeiros momentos de orquestração entre as equipes de tutores, professores e alunos em busca de uma comunicação educativa dialógica, entre os anos de 2008 e 2011. Também destacarei o resultado de alguns inquéritos feitos a tutores sobre suas experiências e a importância da afetividade no processo de aprendizagem colaborativa.

1. A orquestração

Imagine que cada um dos membros do Curso (alunos, professores, tutores e coordenadores) tocasse um instrumento musical em uma orquestra. Para que haja harmonia é preciso antes afinar os instrumentos e depois seguir a mesma partitura. Com o intuito de afinar e orquestrar as atividades da equipe de tutores presenciais e a distância (que está intimamente ligada com os professores e alunos), o projeto do Curso de Português EaD instituiu a figura do Coordenador de Tutoria, função que é atribuída pelo Coordenador do Curso. O mesmo projeto diz que as atividades desse coordenador envolvem visitas aos polos regionais para acompanhar o trabalho do tutor presencial, realizar reuniões virtuais por meio de videoconferências com o grupo de tutores do curso, propor processos de formação para os tutores sempre que considerar necessário, coordenar as equipes de tutores presenciais. Assim, suas principais atribuições são:

1. Seleção de tutores, juntamente com o Coordenador do Curso e os professores das disciplinas. A escolha dos tutores compreende as seguintes etapas: divulgação, inscrições e seleção;
2. Formação dos tutores, juntamente com uma equipe que auxilia no planejamento deste momento;



3. Acompanhamento qualitativo e quantitativo do desempenho dos tutores.

No dia 14 de abril de 2008 assumi a função de Coordenador de Tutoria do Curso de Português EaD, a convite das professoras Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes que pretendiam gerenciar o Curso de forma colegiada e colaborativa. Assim, a Coordenadoria de Tutoria recebeu a incumbência de harmonizar as relações entre os tutores que estavam na UFSC, os tutores dos polos, os professores e os alunos. Em suma, mais do que uma atividade administrativa, a Coordenadoria de Tutoria imprimia a necessidade de uma aproximação com todos os envolvidos no curso para buscar formas de equalizar possíveis conflitos.

Dentre as minhas competências como coordenador de tutores nos primeiros oito meses de minha nomeação, gostaria de destacar algumas ações com bons resultados e que ajudaram a organizar os trabalhos da Coordenadoria:

1. A implantação de reuniões com os professores das disciplinas e os tutores localizados na UFSC. Esse momento foi criado para:
 - Explicitar a necessidade do tutor UFSC acessar o AVEA diariamente, comunicando imediatamente à Coordenadoria de Tutoria qualquer problema de acesso;
 - Orientar os professores a apresentarem um cronograma de atividades compatível com a brevidade das disciplinas;
 - Esclarecer aos tutores que os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos devem retornar em 10 dias úteis, a contar da data final de entrega da tarefa e que os resultados devem conter comentários que levem os alunos a melhorar seu desempenho na disciplina;



- Recomendar que a resposta aos e-mails dos alunos seja assídua e cordial para que o canal de comunicação entre tutores e alunos permaneça sempre aberto;
 - Auxiliar no planejamento das videoconferências e vídeo-aulas, com orientações sobre a elaboração do roteiro para potencializar o tempo disponível, bem como o encaminhamento dos professores e tutores ao setor responsável por questões técnicas;
 - Elucidar questões referentes ao tempo regular da disciplina, formas de recuperação e como acontece a dependência;
 - Solicitar que o tutor UFSC faça anotações durante suas atividades na disciplina, relatando aspectos positivos e negativos da experiência, para apresentar em seu relatório ao final da tutoria.
2. A criação de uma agenda de encontros de acompanhamento dos professores e tutores UFSC durante todo o período letivo de suas disciplinas – desde a primeira semana de aula até a realização da dependência. Algumas atividades realizadas para concretizar esta ação foram:
- Orientação na criação de atividades *on-line* e *off-line*, fóruns e outras estratégias didáticas e avaliativas necessárias ao bom andamento da disciplina;
 - Esclarecimento e auxílio na configuração das categorias e pesos de cada atividade avaliativa da disciplina no AVEA para o posterior envio das médias finais ao CAGR¹⁰.

10 O CAGR (Sistema de Controle Acadêmico da Graduação) é um sistema informatizado onde se gerenciam as atividades acadêmicas dos cursos de graduação da Universidade Federal



3. A visita anual aos polos presenciais para uma reunião sobre questões gerais com os alunos, tutores e coordenador de polo. Tal atividade foi realizada em parceria com as Coordenadoras do Curso, professoras Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes, e promoveu a integração entre a parte administrativa do Curso e os discentes ao esclarecer a organização do Curso. Penso que tal atividade foi uma das mais enriquecedoras e que proporcionou uma maior aproximação afetiva entre todos os envolvidos.
4. O contato semanal via e-mail ou telefone com os tutores dos polos para orientar na execução de atividades como:
 - A organização de grupos de estudo com os alunos;
 - O planejamento e realização das videoconferências juntamente com o coordenador do polo;
 - O esclarecimento aos alunos sobre os regulamentos e procedimentos do curso;
 - O acesso constante a todas as disciplinas em andamento no AVEA;
 - A aplicação das avaliações presenciais das disciplinas.
5. A resolução de problemas técnicos relacionados com o AVEA e a intermediação entre a equipe do Núcleo de Processamento de Dados (doravante NPD)¹¹ – e os envolvidos com o Curso (professores, tutores e

de Santa Catarina. Pelo CAGR é possível: obter cópia do histórico escolar e de atestado de matrícula; verificar a grade de horários; efetuar o pedido de rematrícula a cada semestre; verificar as notas ao fim de cada semestre; acessar os currículos dos cursos oferecidos pela UFSC; verificar o calendário acadêmico; atualizar dados cadastrais; dentre outras coisas.

¹¹ Na época chamava-se NPD (Núcleo de Processamento de Dados). Atualmente, tal núcleo é chamado de SeTIC – Superintendência de Governança Eletrônica e Tecnologia de Informação e Comunicação.



alunos). Questões como o cadastro no sistema, funcionamento de atividades, postagem de dados, dentre outros, foram solucionados em sua maioria sem a necessidade de acionar o NPD, mas sempre que necessário o setor deu respaldo suficiente para sanar a dificuldade ou dar novo encaminhamento. É importante lembrar que nos primeiros meses de implantação do Curso, as dúvidas operacionais de uso das tecnologias envolvidas vinham de todos os lados: coordenadoria de polo, tutores de polo, alunos, professores e tutores na UFSC.

Como é possível observar até aqui, para a orquestração de toda a equipe envolvida na Coordenadoria de Tutoria foi necessário criar espaços abertos à crítica, bem como foi imprescindível o sentimento de que se participava de um ambiente cooperativo e propício à experimentação. Na última seção de minha reflexão, apresentarei os resultados de um estudo com os tutores sobre afetividade e comunicação educativa na EaD.

2. A comunicação educativa afetiva

Como observado na seção anterior, os tutores do Curso de Português EaD da UFSC precisam estabelecer uma interlocução constante com o aprendiz através de múltiplas tecnologias que permitam uma comunicação de mão dupla entre as partes, pois se faltar o diálogo no processo educacional, se reduzirá sensivelmente a estrutura do estudo acadêmico. Na EaD, o tutor tem papel imprescindível na comunicação educativa, pois ele coopera com o aluno ao formular problemas, provocar interrogações ou incentivar a formação de equipes de estudo. Em outras palavras, o tutor se torna memória viva de uma educação que valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações (MARTIN-BARBERO, 1997).



Ao mediar a construção do conhecimento, com o uso de tecnologias de informação e comunicação sem muitas vezes poder visualizar, ouvir as palavras nem perceber as reações imediatas do interlocutor, o tutor precisa potencializar os processos comunicacionais para que haja dialogicidade, cumplicidade e afetividade entre os envolvidos. Tais formas de lidar com a construção do conhecimento e seus desdobramentos exigem metodologias e ações diferenciadas que são inéditas para alguns docentes.

Nos primeiros dois meses de minha atuação na Coordenação de Tutoria, os tutores a distância de todas as disciplinas do primeiro semestre do curso (2008) foram chamados para reuniões de trabalho que visavam estabelecer identificação entre os vários envolvidos no Curso. Na oportunidade, já havia transcorrido aproximadamente três meses de curso e as reuniões apontaram a necessidade de a Coordenação do Curso junto aos docentes (professores e tutores) desenvolverem intensamente as seguintes ações:

1. Destacar aos alunos a importância da autonomia na aprendizagem a distância. Vários tutores salientaram a necessidade de proporcionar elementos e instâncias para que os estudantes desenvolvam bases autônomas sólidas, já que a maioria dos envolvidos nunca teve uma experiência autônoma nos sistemas regulares de ensino.
2. Incentivar os alunos para que leiam e escrevam mais. Os tutores a distância diagnosticaram que muitos alunos possuíam certas deficiências de expressão que poderiam ser facilmente abrandadas pela prática da leitura e escrita.
3. Pedir aos tutores dos polos que incentivem os alunos a acessarem o AVEA com maior frequência, pois al-



guns alunos demoravam, na época, 07 dias ou mais entre uma visita e outra ao AVEA. Como existiam certas atividades com um prazo curto para serem feitas, o aluno que ficasse muitos dias sem acessar o AVEA corria o risco de perder alguma atividade.

4. Ampliar a comunicação entre os alunos e os tutores. Aumentar a cultura de envio constante de mensagens, por meio das quais o aluno exponha suas dificuldades e possa receber orientações pontuais.

Enfim, algumas inquietações que passei a encontrar em minha caminhada como Coordenador de Tutoria me levaram a refletir cada vez mais pontualmente sobre a relevância da autonomia e da afetividade no processo de aprendizagem a distância. Tal como Illich (1976), pude perceber que a educação está baseada na surpresa da pergunta inesperada. Em outras palavras, a função do tutor e do professor é proporcionar momentos de encontro entre os estudantes para que a aprendizagem possa ocorrer a partir das perplexidades e das questões não resolvidas. Afinal, como já definiu Piaget (1990, p.31), “uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade e iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento destituído de valor formador por falta de compreensão suficiente dos pormenores das etapas sucessivas.”

Após o resultado destas primeiras reuniões com os tutores, resolvi desenvolver uma pesquisa acadêmica para identificar as bases afetivas necessárias para se instituir uma dinâmica de comunicação dialógica na EaD, de modo que o estudante se sinta envolvido no sistema educacional. Para investigar tal tema, as perguntas norteadoras foram: (1) o que se considera uma relação baseada na afetividade entre docente/aluno, aluno/aluno? (2) qual a importância de relações educativas baseadas na afetividade? (3) o que é importante fazer





para garantir um bom ambiente nos momentos presenciais que ocorrem durante o período letivo de cada disciplina? (4) que manifestações de afetividade têm boa e má repercussão no processo de aprendizagem? No total, foram entrevistados 10 tutores presenciais, que serão identificados adiante por T1 (tutor 1), T2 (tutor 2) e assim sucessivamente.

Quando os tutores foram questionados sobre o que eles consideram uma relação baseada na afetividade entre docente/aluno, aluno/aluno, apresentaram os seguintes comentários:

T1: Considero aquela em que o educador não tem o aluno apenas como clientela, mas o reconhece como um ser que sofre, chora, erra, possui limitações e dificuldades em certos conteúdos que precisam ser superadas. O educador deve dar apoio constante, porém jamais deixar a afetividade superar a ética educacional.

T4: Uma relação baseada no respeito mútuo, onde cada um, docente ou aluno tem consciência de sua função e respectivas responsabilidades próprias ou para o bem comum.

T6: Aquela que se constrói através do respeito, compreensão, responsabilidade e diálogo.

T8: Esta afetividade entre docente/aluno começa nas participações de todos nos polos, cada um respondendo por suas obrigações e respeitando suas funções. E entre aluno/aluno na partilha e no companheirismo nas atividades obrigatórias em grupos.

Como se observa, há clareza sobre o que caracteriza uma relação afetiva entre os envolvidos no processo de aprendi-





zagem. Palavras como apoio, respeito, consciência, responsabilidade, compreensão, diálogo e companheirismo foram chaves na construção do discurso dos entrevistados. No entanto, tal prática exige do tutor a reflexão permanente sobre o processo comunicacional adotado em sua prática docente, que deixa de ser estritamente expositiva, por vezes autoritária, para assumir as cores do diálogo construtivo, que objetiva a emancipação e a liberdade do aprendiz (FREIRE, 1975, 1997).

Ao serem questionados sobre a importância de relações educativas baseadas na afetividade, os tutores dos polos de apoio do curso de Letras Português EaD responderam:

T2: Considero importante sim, no entanto, é claro que o conceito de afetividade muda um pouco quando se trata da EaD, já que o próprio nome explicita a distância. Mas aí é que entram os polos, responsáveis por estreitar um pouco mais os vínculos entre as pessoas que fazem parte do processo.

T3: Acho importante e motivador, pois já que se trata de uma relação distante fisicamente, o professor deve mostrar interesse pelo aluno, acompanhá-lo mais de perto, questioná-lo, interessar-se em saber como está este aluno, quais são suas dificuldades.

T5: Considero fundamental as relações educativas baseadas na afetividade na EaD, pois assim o processo não parece tão distante e aproxima mais o educando, motivando a continuar o curso.

T7: A afetividade é importante, porém na EaD fica um pouco mais complicado devido a distância. O que podemos fazer





sempre é motivar os alunos, dando abertura para sua expressão sempre que necessário.

As reflexões feitas pelos respondentes da entrevista ratificaram a importância da relação afetiva entre os envolvidos no processo de aprendizagem a distância. Segundo os entrevistados, com uma comunicação educativa baseada na afetividade, o aluno se sentirá aceito e pertencente a um grupo, mesmo que a distância física o separe de colegas e docentes. Assim, ele inclusive se sentirá à vontade para cometer equívocos de aprendizagem, pois entenderá que o erro faz parte do processo de construção do conhecimento. Aqui, encontrou-se reforço à compreensão de Rogers (1975) de que o processo de aprendizagem é baseado em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre os envolvidos – no caso do Curso de Português EaD, os alunos, tutores e professores.

A pergunta seguinte de nossa entrevista buscava identificar o que é importante fazer, na interpretação dos tutores entrevistados, para garantir um bom ambiente nos encontros presenciais que ocorrem durante o período letivo de cada disciplina. Algumas respostas dadas foram:

T1: Tenho a mesma disponibilidade e atenção com todos, procuro conscientizá-los da importância das videoconferências e aulas por serem os únicos momentos em contato direto com o professor da disciplina. Não dispenso a conversa descontraída e o cafezinho.

T2: Procuro mostrar alegria em estar no polo, mostrar disposição em auxiliar. Ao voltarmos, no início do ano, eu e a minha colega de tutoria fizemos um bilhete para cada aluno, com uma mensagem de incentivo e também com um





bombom, tudo muito simbólico, mas com o intuito de renovar o ânimo dos alunos!

T5: Depende do que vamos fazer: se é um filme, nós combinamos para trazer pipoca, café, refrigerante; se é um mural, apresentação, procuramos sempre conversar com os alunos e animá-los.

T9: Tratando-os de igual para igual.

Aqui, ficou patente a importância de atitudes afetivas como a preparação adequada do espaço onde os acadêmicos estudarão no polo, bem como ficou evidente a necessidade de se estar aberto à conversa informal, como aquela que ocorre no momento do “cafezinho”. Para os entrevistados, tais práticas auxiliam na busca de uma comunicação fluida, constante e bidirecional. Novamente o pensamento de Piaget (1990, p. 96) é ratificado, pois para o autor “nem a autonomia da pessoa, (...) nem a reciprocidade, (...) se poderão desenvolver numa atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais; ambas reclamam imperiosamente, (...) a experiência vivida e a liberdade de pesquisa”. E em minha interpretação, nada é melhor do que um ambiente de aceitação afetiva para se estabelecer uma experiência educativa libertária.

Os últimos questionamentos apresentados aos entrevistados tinham o intuito de identificar manifestações de afetividade com boa e má repercussão no processo de aprendizagem. Algumas respostas que apontaram manifestações com boa receptividade dos alunos foram:

T1: Incentivar o estudo em grupo, mostrar interesse nas dificuldades encontradas, auxiliar na assimilação de conteúdos e desenvolvimento de atividades, estar sempre atento para evi-





tar o afastamento e o desânimo nos estudos, atendê-los diariamente via Moodle.

T3: Proporcionar momentos de recreação no polo, atividades extracurriculares, o interesse em saber como está o meu aluno, conhecer o aluno, saber de seus problemas e tornar mais prazerosos e de fato significativos os momentos em que ocorrem os encontros presenciais.

T4: Conversas coletivas, que envolvam todos, sem exceção. Interagir com eles procurando colaborar com as mais diversas situações: dificuldade em compreender ou realizar alguma atividade; sanar dúvidas referentes ao andamento do curso, das disciplinas; e muitas vezes tentando contribuir de forma saudável com aqueles que também trazem problemas pessoais e de relacionamento entre colegas do curso.

T7: Acredito que no ambiente escolar, ter afetividade é aproximar-se do aluno, saber ouvi-lo, valorizá-lo e acreditar nele, dando abertura para a sua expressão.

As respostas apresentadas pelos tutores sobre manifestações de afetividade com boa receptividade entre os alunos fortalecem o resultado de outro estudo (HACK, 2010), ao destacar a imprescindibilidade, por parte do tutor, da administração do tempo e do gerenciamento das atividades acadêmicas, para que os estudantes recebam os feedbacks com a maior brevidade possível, sempre em busca de um processo comunicacional dialógico, mesmo que distante fisicamente. Além disso, ficou notório que os momentos de recreação, de atividades extras, de conversas coletivas e de colaboração ajudam a desenvolver o espírito de equipe, bem como ampliam as habilidades de comunicação interpessoal.





De outro lado, algumas respostas que apontaram manifestações de afetividade com má receptividade dos alunos no processo de aprendizagem foram:

T2: Acredito que as manifestações de afetividade que possam ter má repercussão são aquelas em que o aluno confunde a tua disponibilidade em ajudar, com a tua função de tutor em si. Muitos pensam que o fato de você ser tutor pode “aliviar” o lado deles, que você vai permitir coisas que a UFSC não permite, essas coisas. Mas nessas horas é preciso deixar bem clara qual a sua verdadeira função no processo, porque é o teu profissionalismo que está em jogo. A partir daí tudo transcorre muito bem.

T5: Se distanciar do aluno, não respondendo suas questões, não ouvindo. Não conhecendo sua realidade, e também não deixando que nos conheça.

T6: Proximidade excessiva, pois torna o aluno dependente.

T10: Falta de união entre diferentes grupos de alunos. Competitividade de notas. Divergência de opinião e atitudes entre tutores presenciais. Falha na comunicação entre tutor/aluno (demora ou ausência de respostas dos e-mails enviados, gerando dúvidas quanto ao recebimento/conhecimento de determinadas situações.).

Os comentários acima fortalecem a importância das manifestações de afetividade na construção das relações sociais em processos de aprendizagem a distância, bem como expõem a necessidade de todos agirem com liberdade e ao mesmo tempo se responsabilizarem por seus comportamen-





tos. Em outras palavras, seguindo o pensamento de Rogers (1975), aqui vejo destacado o desafio de abandonar nossas atitudes defensivas para tentar compreender como a outra pessoa sente a sua experiência e concebe sua aprendizagem.

Como se observou, a experiência do Curso Português EaD da UFSC indicia o quanto é primordial a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem na educação superior a distância e traz ao tutor a premência de repensar nuances afetivas de sua comunicação educativa. Em minha interpretação, tal premência poderá impulsionar a criação de ambientes motivadores e acolhedores, onde o equilíbrio afetivo ajude o aluno a vencer o medo de se comunicar ou apresentar suas ideias, expondo-as com liberdade à interpretação e ao questionamento dos demais participantes do curso. No entanto, há que se ressaltar que o equilíbrio nas relações afetivas que envolvem a comunicação educativa é imperativo e exige responsabilidade. Cada pessoa que participa do processo de construção do conhecimento a distância precisa entender qual é seu papel colaborativo, para então, encontrar a devida equanimidade entre seus direitos e deveres.

3. Considerações finais sobre a liberdade e a responsabilidade

A experiência que vivi nestes quatro anos de atividades no Curso de Licenciatura em Letras Português na modalidade a distância da UFSC leva-me à percepção de que os envolvidos no processo repensaram e possivelmente continuam repensando (num processo contínuo) sua comunicação educativa para a mediação do conhecimento na EaD. Vejo que minha própria prática foi afinada durante esta experiência ao aprender a administrar a coordenadoria de tutoria com afetividade.

Lembro-me muito bem de uma situação quando resolvi chamar a atenção via e-mail de todos os tutores presenciais, por causa de algo que tinha ocorrido com um único tutor de polo. Em minha mente, aquela mensagem seria salutar e servi-





ria para chamar a atenção e alertar os demais tutores para que tal inconveniente não ocorresse em nenhum outro polo. Poucos minutos depois (literalmente) comecei a receber respostas dos demais tutores dizendo que não entendiam a mensagem que receberam e que se sentiam desanimados pela repreensão por algo que não entendiam terem culpa. Retornei à minha caixa de mensagens enviadas, reli o e-mail e percebi que minhas palavras haviam sido duras. Imediatamente comecei a escrever individualmente a cada tutor que não merecia ter recebido a repreensão, pedindo-lhe desculpas, dando-lhe motivos pontuais para se orgulhar de seu trabalho e reforçando a importância dele no Curso. Para alguns, inclusive preferi fazer a reparação por telefone.

Reconheço que errei na forma de administrar a situação, mas felizmente havia um ambiente afetivamente construído que me permitiu voltar atrás, afinar os instrumentos, retomar a partitura e receber novamente o apoio que sempre tive de toda a equipe de tutores. Aquilo foi uma grande aprendizagem sobre comunicação afetiva via e-mail para mim. Daquele momento em diante defini que quando preciso enviar alguma mensagem escrita para chamar a atenção de alguém, duas coisas são essenciais: 1) dirigir-me exclusivamente à pessoa envolvida e dependendo do assunto, procurá-la pessoalmente ou por telefone; 2) caso a mensagem possa ser enviada por e-mail, devo pedir que outra pessoa leia o texto com muita atenção para ver se o conteúdo é claro e não ofensivo. Se você é homem, peça para uma mulher ler sua mensagem. Se você é mulher, peça para um homem ler sua mensagem. Geralmente nos surpreendemos com as interpretações que nossas palavras podem causar. Muitas vezes somos ofensivos com os outros sem querer. Por exemplo, as pessoas que tratam os assuntos de forma muito direta em suas comunicações escritas acabam sendo interpretadas como arrogantes ou grosseiras, mesmo que tenham escrito sem esta intenção. Mas este é assunto para outra conversa.





Enfim, para encerrar faço aqui a lembrança de algo que ficou muito patente em minha prática na Coordenadoria de Tutoria: é possível administrar com afetividade, mas para tanto, é preciso construir um espaço de trabalho onde as pessoas consigam agir com liberdade e responsabilidade.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HACK, J. R. Comunicação dialógica na educação superior a distância: a importância do papel do tutor. **Revista Signo y Pensamiento**. Colômbia, Bogotá: Editorial P. U. Javeriana. n. 56, 2010, p. 114-123.

_____. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

MARTIN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.



Renato Miguel BASSO
Izete Lehmkuhl COELHO
Roberta PIRES DE OLIVEIRA

A (sócio)linguística no ensino de língua materna e na formação do professor de português (brasileiro)

Resumo: Neste texto argumentamos que o ensino de linguística e de sociolinguística é imprescindível para a boa formação do professor de português porque ela depende crucialmente do professor dominar os recursos para uma análise gramatical e os princípios que permitem a construção de gramáticas. Defendemos que a grade curricular de língua e linguística do currículo de Letras do EaD reflete a formação de um professor que entende o que é o português brasileiro (falado), a norma culta, as diferentes variedades porque entende o que é uma gramática e como construímos gramáticas historicamente.

Palavras chaves: Formação de professores. (Sócio)Linguística. Gramática. Variedades.

[...] Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. (BRASIL, 1998a, p. 29)



Um currículo deixa entrever o profissional que emerge de seu cumprimento. As disciplinas de língua e linguística do currículo do Português-Letras EaD 2008, essencialmente o mesmo currículo do curso de Letras-Português 2007 presencial da UFSC, desenham um professor que, como indicam os Parâmetros Nacionais, é sensível ao fato de que há variedades no Brasil, de que há uma relativa unidade, uma estabilidade inclusive na oralidade, que é o português da gente, para usar a feliz expressão de Ilari e Basso (2006), ou o português vernacular, na expressão de outros autores (cf. CASTILHO, 2010), e de que há a norma, aquela em que são redigidos documentos oficiais, que é a língua nacional. O português são dois, como diz Mattos e Silva (2006), porque há duas unidades na diversidade: o português brasileiro (PB), o vernáculo, e o português culto e escrito, que é a língua nacional. Essa formação permite ao professor explorar a capacidade linguística de seus alunos para construir com eles as gramáticas dessas variedades e com isso auxiliá-los no processo de aquisição de outras variedades, inclusive o padrão escrito, ao mesmo tempo em que desperta neles uma consciência crítica sobre as avaliações que os falantes fazem dessas variedades. Para tanto, o professor precisa, sem dúvida, ter uma sólida formação teórica para, entre outras coisas, reconhecer sua variedade, a de seus alunos e construir pontes entre elas e a norma culta¹².

No Projeto Pedagógico que subsidia o EaD 2008¹³, o professor de português, egresso dessa formação, domina esse panorama que envolve não apenas entender o que é uma gramática, o que é um julgamento de valor sobre variedades de gramáticas, o que é ensinar outras gramáticas, inclusive aque-

12 O termo norma culta utilizado neste trabalho segue a concepção de Faraco (2002), remetendo aos usos e atitudes (valores) da classe social de prestígio, ou seja, à parcela da população brasileira que é plenamente escolarizada e que está em contato com a cultura escrita historicamente legitimada.

13 O Projeto Pedagógico está disponibilizado na plataforma do português www.ead.ufsc.br/portugues, na seção Como é o curso



la da língua escrita, mas também como construir gramáticas. Ele entende o que hoje sabemos sobre as línguas humanas em geral e sobre o Português Brasileiro (PB) e suas variedades em particular. Esse professor sabe muito mais do que redigir um memorando ou um ofício; ele sabe observar o mundo, explicar esse mundo e ter uma posição crítica frente a ele; no caso da língua, o professor precisa, entre outros olhares, olhá-la como um objeto natural. Ele passeia na diversidade do que encontra na sua sala de aula, constrói diálogos com seus alunos através dos quais eles constroem juntos diferentes gramáticas, ensinando ao aluno como formular hipóteses, como testá-las, como reformular a sua gramática. Ele acompanha os alunos numa reflexão construtiva sobre o que é uma língua, uma gramática, o que são variedades, que língua ele fala e que língua os outros falam para torná-los capazes de lidar com diferentes tipos de linguagem. A análise linguística é uma ferramenta valiosa para que o professor desempenhe essa tarefa e consiga entender o que é o preconceito linguístico ao mesmo tempo em que se desperta para os fascínios da língua, seja através de sua estrutura seja através de seu papel político-social.

Há, como lembrou Pagotto na conferência sobre ensino de língua na última formação de tutores do curso de 2008¹⁴, também um conhecimento sobre as línguas, a linguagem, o pensamento que não pode ser estranho para o professor de português enquanto um cidadão educado que ele deve ser. O currículo de Letras deve permitir que o professor tenha acesso ao que é hoje o conhecimento científico sobre as línguas. Sem sombra de dúvidas, essa certeza de que a linguística é necessária para a formação dos professores de português, de que há um papel nas escolas para os linguistas, embasa a proposta de currículo do curso de Letras-Português da UFSC. Esse currículo é exemplar porque oferece ao professor uma

¹⁴ Essa palestra e outras sobre ensino de gramática estão disponibilizadas na plataforma do português na pasta Ensino de Gramática.





visão ampla da linguística, permitindo que ele experimente desde abordagens mais científicas das línguas – a fonética e a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica – até as questões de ideologia e subjetividade despertadas nas interações linguísticas (linguajeiras) e objeto de reflexão, por exemplo, da Análise de Discurso.

A epígrafe, extraída dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, deixa entrever que o ensino de gramáticas na escola é fundamental, porque sem ele, como dissemos, não compreendemos a existência de diferentes variedades e o fato de que a elas se agregam certos valores sociais, nem temos as ferramentas para explorá-las como instrumentos de ensino. Partindo desse mote, nossas reflexões sobre (sócio)linguística e ensino se dividem em duas seções: na primeira delas, discutimos a diferença entre a abordagem linguística e o que o senso comum diz sobre as línguas; na segunda, examinamos o papel da sociolinguística no ensino de português.

A linguística e o senso comum

A aparentemente simples constatação de que entendemos e avaliamos as variedades, que aparece no trecho citado nos PCNs, suscita muitas questões linguísticas complexas e valiosas. Se escutamos alguém dizendo tché!, sabemos imediatamente que esse falante vem do sul do país (ou que ele quer que acreditemos que ele vem do sul), que é onde se usa essa expressão; o mesmo se dá para falantes de outras regiões: basta ouvirmos meia dúzia de palavras para identificarmos com uma precisão impressionante, dado o tamanho do Brasil, a origem do falante. Isso mostra que a fala é uma fonte de informação importante, detectamos através do padrão melódico, da música da fala, a origem do falante – essa é uma fala do sul do país ou do nordestino – e também detectamos a gramática dessa fala – essa fala tem concordância marcada





apenas no artigo ou não, por exemplo, quando alguém diz ‘os meninos’ vs. ‘os menino’ – e “julgamos” os falantes a partir da gramática que intuitivamente depreendemos de sua fala. Quando identificamos uma gramática, muitas vezes acreditamos que essa não é a nossa gramática, e caímos na ilusão de que é apenas o outro que fala “errado”, porque não fala a nossa gramática. Nesse sentido, há uma grande contribuição da sociolinguística que permite o acesso às tendências estatísticas de uma língua num certo momento no tempo e uma grande contribuição da linguística que fornece ao professor os instrumentos que permitem que ele, juntamente com os alunos, a partir do que eles sabem, construam a gramática da fala do aluno para então situá-la com respeito a outras falas.

As falas, porque têm diferentes gramáticas, são avaliadas socialmente de modo muito distinto, como iremos explorar na próxima seção:

- (1) Os menino saiu.
- (2) Os meninos saíram.

A sentença em (1) é considerada errada. Muitos falantes do português diriam: ela não é o modo certo de falar; não é bonito falar assim; isso é fala de quem não sabe português, etc. Mas, de um ponto de vista estritamente gramatical, (1) e (2) veiculam exatamente o mesmo conteúdo, isto é, elas são verdadeiras ou falsas nas mesmas situações: se mais de um menino realizou o evento de sair num momento relevante anterior ao momento de fala, então ambas são verdadeiras; qualquer falante de PB sabe que, tanto com (1) quanto com (2), estamos falando de mais de um menino, pois ambas veiculam o plural. Sendo assim, a diferença entre (1) e (2) deve-se muito mais a fatores externos do que estruturais. Como lembra Labov (2008 [1972]), variantes são duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com as mesmas condições de verdade. Mas há uma outra questão, o





português brasileiro, o português da gente, está mais próximo de (1), enquanto que a norma culta escrita aparece em (2). Ali estão os “dois portugueses”: aquele falado pelos brasileiros e a língua nacional com a qual se redigem documentos e leis. Quando mais marcarmos a pluralidade, mais próximos estamos do padrão escrito; por inverso, o português da gente não exige a marcação do plural em todas as posições possíveis.

Como mostram vários estudos em linguística (ver, por exemplo, as gramáticas de Perini (2010) e de Castilho (2010)), o português vernacular é como (1), em que a pluralidade é marcada apenas na primeira casa do sintagma nominal (nesse caso, no determinante), variedade considerada errada pelos brasileiros. Bonito e correto é falar como (2), em que a pluralidade é marcada em todos os sintagmas. O português da gente não é o português escrito nem aquele que está nas gramáticas escolares – as chamadas gramáticas normativas –, como já mostraram vários autores. A língua escrita é, para a maior parte dos brasileiros, uma segunda língua; essa é a língua que eles aprendem na escola. Perini (2004) propõe precisamente ensinar a partir do fato de que estamos diante de pelo menos duas línguas, a língua que falamos e a língua que escrevemos, cada qual com a sua gramática – e não é só o PB que tem essa característica: qualquer língua natural falada que conta com uma escrita tem (pelo menos) duas normas, a da língua escrita e a da língua falada. Não há nada de complicado aí. Somos multilíngues; há muitas línguas em cada um de nós. Nesse sentido, o professor de português é um professor de língua. O problema é a escola e a sociedade excluírem (1) como se fosse uma vergonha falarmos o PB, perpetuando um jogo de poder nefasto que tem origens antigas e não está longe de posturas colonialistas.

Estudar o português falado na escola é uma questão política, porque é dar credibilidade a uma língua considerada – pelas instâncias de poder – feia, incorreta, errada... Essa língua, aquela que marca o plural apenas no determinante, é





estigmatizada socialmente e por metonímia os seus falantes também o são. Houve uma época em que era comum ouvir o argumento falacioso de que Luis Inácio da Silva Lula não poderia ser um bom presidente porque ele não sabia falar direito. De fato, Lula fala o português da gente, mas o que isso tem a ver com ele ser ou não um bom presidente? Há uma associação entre falar bem e pensar bem, falar correto e saber; falar errado é não ser capaz. Essa é uma associação equivocada, mas que está no que o senso comum acredita que seja uma língua. Ela tem uma história, que se remonta à construção de ideia de nação e pátria e à escolha de uma variedade como língua oficial, língua nacional. Mais uma vez, vemos esferas de poder atuando de modo a desautorizar a população – e uma população enorme – que não faz o plural, por exemplo, da maneira ditada pelas gramáticas. Será que os mais de 190 milhões de brasileiros que falam como (1) são burros ou linguisticamente incompetentes? Logo vemos o absurdo da postura normativista extremada, em parte presente no nosso senso comum.

Acreditar que a sentença em (1) é errada é ainda mais estranho quando notamos que a gramática de (1) – ver Franchi (2006, 2011) para uma descrição mais sofisticada dessa gramática –, em que a marcação de pluralidade ocorre só no determinante é muito mais parecida com a gramática do inglês do que a gramática de (2):

(3) The boys left running.

No inglês, o plural só aparece no nome e o inglês é bonito; é uma língua prática, moderna, fácil. Essa é a visão do senso comum que associa as línguas a certas propriedades morais e a certos valores estéticos que, por metonímia, são atribuídos aos seus falantes. Falar inglês é o máximo, mas falar o português da gente é ridículo, errado, feio. Essa “teoria” sobre as línguas tem seu lugar quando se quer instaurar uma variedade





como o idioma nacional, ou se quer afirmar uma língua como a língua internacional. Afinal, uma maneira de excluirmos a fala do outro é rotulá-la de errada. Daqui a posturas fascistas ou genocidas (glotocidas) é um caminho muito curto, que já foi percorrido diversas vezes na história da humanidade. Obviamente, essa visão do senso comum não é o modo como o linguista enxerga as línguas.

Um linguista está preocupado em entender como são as línguas naturais, aquelas que ouvimos no berço e que aprendemos sem ir para a escola, ouvindo nossos pais, nossos vizinhos, nos constituindo enquanto sujeitos que falam. No berço, ouvimos nossas mães falarem o português vernacular; é na escola que teremos contato com o padrão escrito. Dessa perspectiva, não faz sentido falar que (1) é um erro. Essa é, na verdade, uma das primeiras lições da linguística: desconstruir a ideia de que há línguas melhores, de que há um falar correto e outro errado. Não há erro. Não há uma língua melhor, mais adequada, mais correta, nem mais bonita, nem mais difícil. Há línguas e contextos de uso. Usar a variedade culta da língua é a maneira mais adequada de nos comunicarmos em alguns contextos. Falar gíria é mais adequado em outros. O aluno precisa apreender a se mover nas línguas e variedades; refletir sobre a gramática de sua língua é, ao mesmo tempo, um caminho para ele aprender outras gramáticas, outras línguas e uma maneira de valorizar a sua identidade.

O primeiro passo para construirmos uma gramática de uma língua qualquer é diferenciar a noção de erro do conceito de (a)gramaticalidade. Esse é certamente um momento importante nas aulas de português, que deve ser retomado em diferentes ocasiões, para que os alunos percebam que a avaliação social só é possível porque mobilizamos ao mesmo tempo nosso conhecimento de gramáticas e um valor social (de erro e acerto). É preciso, então, entender por que não há erro em (1), por que a noção de erro não faz sentido para um linguista, embora faça sentido falar que uma certa teoria científica está





errada ou não faz as predições corretas. É preciso separar o que é o objeto de estudos da teoria, da teoria construída sobre aquele objeto de reflexão.

O olhar do linguista para a língua repete aquele do físico que busca entender por que os objetos caem (caem na Terra, diriam os físicos hoje em dia). Solte um apagador na frente da sala de aula e o que acontece? Ele cai. Solte um objeto qualquer em qualquer lugar da Terra, sob condições normais, e ele cai. Essa é uma “lei” física. Não faz sentido algum afirmar que está errado os objetos caírem, porque certo e errado não fazem parte desse mundo em que não há intencionalidade. Certo e errado são valores humanos que os homens, porque têm consciência, atribuem às suas ações. São juízos sobre as intenções humanas que muitas vezes cumprem funções ideológicas. É moralmente errado matar. Mas esse julgamento moral não se aplica à natureza. Um tsunami não é moralmente condenável pela morte de centenas. Já uma explosão nuclear, deliberadamente causada, pode ser considerada imoral. Em suma, juízos morais não se aplicam a fenômenos naturais.

O linguista vê as línguas como um fenômeno natural e procura entender como elas funcionam, como elas surgiram na espécie humana, como as crianças falam e como perdemos nossa língua em acidentes cerebrais ou vítimas de demências. As teorias da física buscam entender as forças da natureza, o funcionamento do universo. Para isso constroem-se teorias que são passíveis de verificação. Sabemos, hoje em dia, que a teoria geocêntrica está errada. A Terra não é o centro do Universo. Aqui o julgamento não é moral, mas da razão prática: essa teoria não faz predições corretas sobre o movimento dos planetas, por exemplo. A teoria de gravidade proposta por Newton, que em geral aprendemos na escola, não faz predições corretas para fenômenos gravitacionais que envolvem objetos muito grandes como o universo; ela não consegue explicar o funcionamento do nosso universo. Einstein postula que a gravidade, em sua teoria da relatividade, não é uma



força como havia pensado Newton, mas uma deformação do espaço-tempo. Por enquanto, essa é a melhor teoria que temos sobre o universo, mas ela pode estar errada.

O mesmo podemos dizer sobre a construção de teorias para explicar as línguas humanas. É possível avaliá-las. E sabemos que a ideia do senso comum de que há uma língua correta está errada e é preciso, no mínimo, democratizar esse conhecimento. Os cidadãos têm direito de saber o que dizem as teorias científicas, em especial quando o senso comum julga errado o que os critérios científicos julgam diferentemente.

Como sabemos que o senso comum está errado? Primeiramente, porque os falantes proferem enunciados como (1). Logo, do ponto de vista naturalista, isso é um fato a ser explicado (e não a ser julgado). Em segundo lugar, porque o que os falantes falam não é aleatório. Há uma gramática, um conjunto de regras que o falante utiliza quando ele fala, mesmo que ele não saiba como são essas regras. Quem fala (1) não fala (4.1), (4.2) ou (4.3)¹⁵:

- (4) 1. * Menino os saiu.
 2. * O meninos saiu. (tradução literal de (3))
 3. * O menino saíram.

A sequência em (4.1) não faz parte da gramática da língua que aparece em (1), porque nessa gramática o artigo precede o nome. Essa é, na verdade, uma regra categórica do português, inclusive do português europeu (PE).

Sabemos que não há gramáticas melhores ou piores porque todas elas são sistemas recursivos e regrados, através dos quais conseguimos expressar significados de modo criativo, isto é, interpretamos sentenças que nunca ouvimos antes e produzimos sentenças novas. Podemos descrever esses sistemas porque há sequências que não são produzidas pelos falantes, que são agramaticais. É possível, inclusive, que haja

¹⁵ O asterisco indica agramaticalidade na língua que estamos estudando.



regras universais, compartilhadas por todas as línguas. Essa é uma questão empírica, a ser devidamente investigada, uma investigação que é justamente uma das tarefas do linguista.

Seja como for, há regras gramaticais específicas que regem a variedade exemplificada em (1) e outras regras para a variedade exemplificada em (2). Se em (1) e (2) temos gramáticas diferentes, então temos línguas distintas? Essa não é uma discussão simples. Basta lembrar que Chomsky, entre muitos outros, afirma que uma língua é uma variedade com um exército e uma marinha – essa brincadeira salienta o quanto de político (e militar) há na noção de língua. Podemos pensar como um critério para responder essa pergunta a compreensão mútua; sendo assim, (1) e (2) pertencem à mesma língua porque os falantes de ambas as variedades se entendem. Mas os holandeses entendem os alemães, os brasileiros entendem (em diferentes graus) os espanhóis e não estaríamos dispostos a dizer que o espanhol e o português ou o alemão e o holandês são a mesma língua. Um critério mais seguro é comparar as gramáticas e verificar se a variação é de fato relevante, mas essa é uma tarefa muito difícil. Reflexões como essa rapidamente nos levam a uma problemática que já tem, pelo menos, 200 anos: há de fato um português brasileiro?

Para responder precisamos antes saber o que é e como é o português falado no território brasileiro, quais são as suas características sintáticas e depois compará-las com o português europeu. É muito comum ouvirmos como crítica às gramáticas normativas que a língua que está tratada ali não é o português brasileiro. Hoje em dia temos também gramáticas do português brasileiro. Essas são certamente indicações de que há um português do Brasil, uma língua da colônia, um português que é das gentes, dos “gentios”, que certamente não é o idioma nacional, mas que é a língua falada pelos brasileiros em situações informais. Como é esse português? Como ele se formou historicamente? São algumas das questões que o professor de português formado pelo currículo 2008 é capaz de responder e sobre





as quais ele deve levar seus alunos a refletir. Há uma história do português brasileiro que pode ser trabalhada em conjunto com o professor de história, mas para isso é preciso que os alunos saibam se mover em diferentes gramáticas.

Com certeza, a gramática do PB e do PE não é a mesma. Apenas para exemplificar, a sentença em (5) faz parte apenas do português do Brasil; ela não é gramatical no português europeu. O item 'criança', que aparece no singular e sem artigo, é uma construção do PB e de nenhuma outra língua românica:

(5) Criança chora. (*PE)¹⁶

Na gramática do PE não é possível construir uma sentença como essa e expressar uma generalização sobre crianças. Os portugueses dizem 'A criança chora'; o artigo é obrigatório nessa língua, mas não é no PB. Se essa estrutura não aparece no PE e nem nas outras línguas românicas, como ela apareceu no português brasileiro? Essa não é a única diferença entre o PB e o PE. O sistema pronominal, que será discutido na próxima seção, é característico do PB frente ao PE. Outra diferença facilmente detectável é a possibilidade de objeto nulo no PB, mas não no PE:

(6) Você viu o João?
Vi (*PE)

De fato, os linguistas têm prestado atenção a essas diferenças não apenas para podermos entender qual é a gramática do português falado no Brasil, mas principalmente para entendermos como as línguas mudam. Por que o sistema nominal do PB não é o mesmo sistema nominal do PE? Como explicar essas diferenças? Para isso o professor precisa saber construir gramáticas, entender como são esses sistemas.

¹⁶ *PE significa que a sentença é agramatical no português europeu (PE).





Vamos, então, retornar à escola e à formação do professor. É papel da escola formar o cidadão e uma de suas tarefas é familiarizá-lo com o conhecimento produzido pelas ciências, democratizando esse conhecimento, esclarecendo-o. Se pensarmos por esse prisma, o professor de português deve estar preparado para mostrar a seus alunos que a “teoria” sobre as línguas que está no senso comum é um construto histórico que tem uma função político-ideológica: ela se constitui no momento em que surge a ideia de país e de identidade nacional; em que é preciso afirmar uma variedade como a língua nacional, na maioria das vezes desprezando e aniquilando outras. Esse movimento se ancora na ideia de que há línguas melhores, mais corretas. As línguas são também vistas pelo prisma da moralidade e da estética, permitindo que certas falas sejam excluídas e que seus falantes sejam considerados menores, inferiores, por causa de sua fala, que é então tão inferiorizada e estigmatizada que se acredita que tal fala não seja gramatical, como se ela não tivesse uma gramática – todas as variedades têm uma gramática que, como todo objeto natural, não deve ser julgada por valores estéticos ou axiológicos.

No Brasil, essa maneira preconceituosa de ver as línguas levou o brasileiro a rejeitar a sua maneira de falar. Brasileiro acredita que não sabe falar corretamente, tem vergonha de sua fala – e, mais uma vez, somos mais de 190 milhões. A escola, refletindo a sociedade e as estruturas de poder, não permite que o português da gente ganhe lugar de língua, não aceita que sua gramática seja analisada. Mas não estaria aí exatamente uma das causas de seu enorme insucesso?

Há, felizmente, outro caminho que vale a pena explorar: incluir a reflexão linguística na escola, olhando a língua sob o prisma da ciência. O professor propor que a língua do aluno, que é também a sua, entre na escola, para que ela seja a porta para outras línguas, inclusive a língua padrão escrita. Esse professor precisa não apenas ter uma formação sólida em vários campos do saber – em particular ele precisa entender as varie-





dades para poder mostrar que elas são “variedades”, variantes de um padrão, que cumprem a sua função social, mas que de um ponto de vista naturalista têm o mesmo funcionamento – ele precisa também ter coragem de enfrentar os preconceitos. Ele precisa mudar a sua prática pedagógica, partindo do que o aluno sabe para construir juntos gramáticas. Foltran (2012), Basso e Pires de Oliveira (2010) entre outros apresentam propostas para levar o ensino de gramática à escola de uma outra maneira, através da reflexão científica sobre as línguas.

A Sociolinguística na Escola

Nesta seção, vamos nos deter na questão do valor social e ver como uma reflexão sobre a variação linguística pode auxiliar o professor na escola. Sabemos que as pessoas são identificadas geográfica e socialmente pela forma como falam. Mas, além dessa identificação, há também muitos preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído aos diferentes modos de falar: como vimos, é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio social como inferiores ou erradas.

Os documentos (PCNs) já alertam para o fato de que: O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença (BRASIL, 1998a, p. 26). Sabemos que as reações de preconceito se manifestam, quase sempre, naquelas pessoas que se situam nos pontos mais altos na pirâmide social, ou seja, que pertencem a um nível socioeconômico mais alto e que dominam a norma culta da língua. A fala (ou a escrita) é julgada em função do status social dos indivíduos que a utilizam.

Os PCNs apontam para uma política linguística e um planejamento linguístico no Brasil, isto é, para um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e à implementação de uma política linguística. Um





mesmo falante pode e deve usar diferentes formas linguísticas, dependendo da situação em que se encontra. Para compreender esse tipo de variação, podemos fazer uma analogia entre as situações sociais que exigem vestimentas diferentes e os diferentes usos linguísticos (ou diferentes falares). Assim como usamos roupas diferentes nas diferentes ocasiões sociais, também usamos uma roupagem linguística apropriada para cada situação social específica.

O que está em jogo aí são os diferentes papéis sociais que as pessoas desempenham nas interações que se estabelecem em diferentes ‘domínios sociais’: na escola, na igreja, no trabalho, em casa, com os amigos etc. Os papéis sociais que desempenhamos vão se alterando em conformidade com as situações comunicativas (entre professor e aluno, patrão e empregado, pais e filhos, irmãos, etc). Esses papéis sociais são “um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais [...] e são construídos no próprio processo da interação humana” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

É tão inadequado (mas não errado, pois tal noção não se aplica aqui) dizer (7.1), na mesa de um bar, com os amigos, quanto um apresentador de telejornal dizer (7.2), ao vivo:

- (7)
1. Desculpe-me, por obséquio,
 2. A gente num temos pobrema nenhum

E quanto à escola? Segundo os próprios parâmetros, ela deve oferecer condições para que o aluno desenvolva sua competência comunicativa, sabendo:

- a. ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais;
- b. expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato;





- c. refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua. (BRASIL, 1998a, p. 59)

Como se pode ver, além de tratar sobre o uso da língua oral e escrita, os PCNs não falam em erro, mas sim em (i) adequação e em (ii) reflexão sobre a língua e a linguagem, que incorpora práticas de análise linguística. Em que pode a linguística contribuir para o alcance dessa prática?

Para que o aluno saiba refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua, o professor precisa, antes de tudo, conhecer, se informar, ter embasamento científico e domínio conceitual. O professor tem que ter bons conteúdos e uma formação teórica e crítica sólida.

Os estudos linguísticos mostram, há tempos, que a criança, quando vai para a escola, já adquiriu sua língua materna. Todo falante nativo, por volta de 7 a 8 anos de idade, já internalizou as regras do sistema de sua língua, porque tem competência linguística, ou seja, nasce dotado de uma capacidade para a linguagem. Muitos estudos de aquisição da linguagem assumem esses postulados, segundo os quais os seres humanos são dotados de uma faculdade da linguagem (no seu estado inicial). E esse estado inicial é o mesmo para todas as crianças, independentemente de região ou classe social.

Conforme a criança vai crescendo, ela desenvolve o conhecimento das regras da língua a que ela está exposta (por exemplo, o português brasileiro). A criança adquire sua língua materna naturalmente, como desenvolve a dentição ou como aprende a falar. É esse conhecimento que permite a ela produzir frases bem formadas e reconhecer enunciados como pertencentes à sua língua materna.





Isso significa dizer que, quando o aluno vai para a escola, ele já domina as regras de sua gramática internalizada; um conhecimento desenvolvido independentemente dos ensinamentos escolares. O papel da escola, então, não é o de ensinar a língua materna ao aluno e, sim, de ensinar a ele outras variedades da língua, a variedade culta, por exemplo, em geral escrita, que deve ser usada em determinadas situações comunicativas. Entretanto, vale ressaltar que a norma culta não é homogênea e muitas vezes aparece em gramáticas e livros didáticos “vestida” arbitrariamente de regras conservadoras e esquipáticas, como lembra Ivo Castro, no artigo “Norma linguística e ensino do português”:

Essa norma padrão apresenta-se como a codificação de escolhas, feitas por consenso da colectividade ou arbítrio das autoridades, entre a enorme variedade de possibilidades linguísticas alternativas (organizadas ou não em normas sectoriais), que decorrem da dispersão de comportamentos típica das sociedades de modelo mais antigo, desprovidas de escrita ou dispendo apenas da manuscrita para perpetuar ou para enviar à distância mensagens verbais que, na quase totalidade das situações, eram orais, transmitidas de pessoa a pessoa e logo apagadas (CASTRO, 2006, p. 31)

É papel do professor de língua oferecer condições para que o aluno desenvolva plenamente suas competências comunicativas. Para tanto, deve ensinar a norma culta, não no sentido de exigir que o aluno substitua uma norma (a dele, vernacular) por outra, mas sim no sentido de capacitá-lo a dominar outras variedades para que possa adequar seu uso linguístico a diferentes situações de uso. Inclusive, deve mostrar aos alunos as normas usadas em outras épocas para que ele possa ler textos de tempos passados, e ver que, muitas vezes, o que é errado ou feio hoje em dia já foi a norma no pas-





sado, e assim abrir os olhos para o fato de que, quando se trata de norma linguística, certo ou errado são construções históricas e, portanto, fortemente carregadas de cargas políticas e ideológicas. É importante frisar que usar apenas a variedade culta nas situações comunicativas que requerem diferentes estilos é tão inadequado (ou disfuncional) quanto usar apenas o vernáculo (seja ele estigmatizado ou não), como mostram os exemplos (7.1) e (7.2) acima.

Do ponto de vista pedagógico, não basta dizer que o português culto é a língua da escola, é preciso que os professores mostrem aos alunos que todas as variedades (ou dialetos) são igualmente válidas e que não há razões legítimas para a discriminação de falantes que usam variedades não-padrão, como Mattos e Silva aponta no excerto a seguir:

Os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais.[...] (o professor) se tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 282)

Para explicar que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais, embora todas as variedades sejam sistemas linguísticos igualmente estruturados – nunca é demais salientar –, o professor precisa ter embasamento científico e domínio conceitual. Só assim ele terá atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos.

O embasamento científico para lidar com questões que têm a ver com norma, prestígio, discriminação e preconceito é oferecido aos futuros professores de Língua Portuguesa do curso de Letras-Português da UFSC por intermédio das disciplinas de Sociolinguística, História da Língua, Política Linguística, entre outras. Um dos conhecimentos teóricos fundamentais diz respeito às reflexões sobre o que se entende por variação e





mudança linguística. Sabe-se que nem sempre variação leva à mudança, mas toda mudança pressupõe variação. Muitas vezes as formas permanecem em variação estável no indivíduo e na comunidade durante muitos e muitos anos. Outras vezes, observamos um processo de mudança de uma forma (ou expressão) a outra no tempo (mudança diacrônica) ou através dos diferentes usos que registramos entre as faixas etárias mais jovens e as mais velhas (mudança em tempo aparente), no que se refere ao léxico, à gíria, aos aspectos da gramática (como fonologia, morfologia, sintaxe) ou a elementos discursivos.

Sabemos atualmente que a língua continua estruturada enquanto mudanças vão correndo em sua estrutura, isto é, a mudança estrutural não afeta a estruturalidade (gramaticalidade) da língua, e que um dos componentes mais importantes (e impressionantes) de nossa capacidade linguística inata é lidarmos com essa variação e também usá-la de acordo com a situação social automaticamente, adaptando nossa fala sempre que necessário às diferentes situações sem sequer nos darmos conta de que fazemos isso.

Essas reflexões se assentam em evidências empíricas. Vejamos algumas delas no PB, tomando como exemplo o paradigma pronominal exposto no Quadro 1 e algumas das discussões de Görski e Coelho (2009).

QUADRO 1. Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB.

Paradigma 1	Paradigma 2
eu	eu
tu	tu/você
ele(a)	ele(a)
nós	nós/a gente
vós	(vós)/vocês
eles(as)	eles





A inovação que observamos no paradigma 2 deve-se ao fato de entrar no PB as formas pronominais ‘você(s)’ e ‘a gente’. Muitos trabalhos já mostraram que o pronome ‘você(s)’ já substituiu o pronome ‘vós’ (embora ainda esteja prescrito, falsa e erroneamente, na maioria das gramáticas normativas como um pronome em uso, ou seja, um conhecimento ativo), enquanto as formas pronominais ‘você’ e ‘a gente’ encontram-se em variação com as formas ‘tu’ e ‘nós’, respectivamente.

As formas novas ‘você(s)’ e ‘a gente’, segundo Lopes (2007), surgiram (pelo que tudo indica) de nomes ou expressões nominais: (i) do tratamento de base nominal ‘vossa(s) mercê(s)’ e (ii) do nome genérico ‘gente’. Ambas as formas entraram no PB por um processo conhecido como gramaticalização¹⁷. Ao assumirem determinadas propriedades, valores e funções essas novas formas passaram a fazer parte de uma nova categoria (ou classe), a de pronome. De acordo com a autora, algumas propriedades gramaticais se mantiveram e outras se alteraram nesse processo de mudança linguística de forma nominal para pronome. Começamos pela forma ‘você(s)’.

A forma ‘você(s)’ veio da forma nominal de tratamento ‘vossa(s) mercê(s)’ passando por formas gramaticalizadas como ‘vansuncê(s)’, ‘vassucê(s)’, ‘vacê(s)’ até chegar ao pronome pessoal de segunda pessoa (do singular e do plural) ‘você(s)’. Essa forma pronominal mantém o traço formal originário de terceira pessoa, criando uma situação de conflito: persiste a especificação original de terceira pessoa, embora a interpretação semântico-discursiva passe a ser de segunda pessoa. Quando a interpretação muda, ‘você’ começa a concorrer com o pronome ‘tu’.

Com relação à forma ‘a gente’, ela veio da forma nominal ‘gente’ (nome genérico), passando pelo pronome indefinido ‘a

¹⁷ Gramaticalização é um processo de mudança linguística que se dá através de regularização gradual, pela qual um item frequentemente utilizado em contextos comunicativos particulares, como nome ou sintagma nominal, por exemplo, adquire função gramatical. No caso das formas em questão, o processo se refere ao fato de formas linguísticas mudarem seu estatuto gramatical de nome (item lexical) para pronome (item gramatical).





gente' até chegar ao pronome pessoal de primeira pessoa do plural 'a gente'. A forma pronominal 'a gente' mantém o traço formal originário de terceira pessoa, mas a interpretação semântico-discursiva se altera para +EU, passando a incluir o falante (1ª. pessoa do plural). Há indícios sintáticos dessa inclusão, como podemos observar no exemplo (8):

(8) Quando eu e João_i saímos da cidade, a gente_i deixou para trás amigos e rancores.

Ao assumir o estatuto de primeira pessoa do plural, 'a gente' passa então a concorrer com 'nós', porém com concordância verbal de terceira pessoa.

Com a manutenção dos traços de terceira pessoa, os pronomes 'você' e 'a gente' provocaram uma reestruturação no paradigma pronominal, que passou a contar com formas homônimas no paradigma dos pronomes oblíquos e dos possessivos, como podemos observar em destaque no Quadro 2.

QUADRO 2. Descrição dos paradigmas pronominais pessoal (caso reto e oblíquo) e possessivo em uso efetivo no PB.

Pronomes pessoais	Pronomes oblíquos	Pronomes possessivos
eu	me, mim, comigo	meu(s), minha(s)
tu, você	te, ti contigo, lhe, o, a, se , (de) você, com você	teu(s), tua(s), seu(s), sua(s) , de você
ele(a)	lhe, o, a, se , si, consigo, dele, com ele(a)	seu(s), sua(s) , dele, dela
nós, a gente	nos, conosco, com nós/ se , (d)a gente, com a gente	nosso(s), nossa(s), da gente





(vós), vocês	(vos), lhes, os, as, se , (de) vocês, com vocês	(vosso(s), vossa(s)), seu(s), sua(s) , de vocês
eles(as)	lhes, os, as, se , si, consigo, deles, com eles(as)	seu(s), sua(s) , deles, delas

Se tomarmos apenas a entrada do pronome ‘você(s)’ no paradigma pessoal para por em debate, já podemos perceber que algumas alterações afetaram em cadeia as subclasses dos pronomes oblíquos (acusativos, dativos e reflexivos) e dos pronomes possessivos:

a) O pronome ‘você(s)’ leva para a segunda pessoa formas oblíquas que eram da terceira pessoa como ‘lhe(s)’, ‘o(s)’, ‘a(s)’, ‘se’ em:

(9) João, eu te/lhe/o vi no cinema ontem (te/lhe/o = João)

(10) Você se vestiu rapidamente (você = se)

b) Com a entrada de ‘você’, os possessivos ‘seu(s)’ e ‘sua(s)’ de terceira pessoa passam para o paradigma de segunda pessoa, concorrendo com as formas ‘teu(s)’ e ‘tua(s)’. Como ‘seu’ atende às duas pessoas (2^{a.} e 3^{a.}), a forma genitiva ‘dele’ [de+ele] tem sido usada como estratégia de terceira pessoa para evitar ambiguidade, como em:

(11) A Maria esteve aqui e deixou o teu filho para eu cuidar (teu ≠ de Maria)

(12) A Maria esteve aqui e deixou o seu filho para eu cuidar (duas interpretações: seu = a Maria ou seu ≠ de Maria)

(13) A Maria esteve aqui e deixou o filho dela para eu cuidar (de+ela = Maria)





c) Com a entrada do ‘você’ no quadro dos pronomes, novas possibilidades combinatórias se tornaram usuais. Variadas correspondências ocasionaram uma reestruturação do sistema, seja com possessivos, seja com oblíquos, como em:

(14) Qual foi a safadeza que você fez? Você bateu na tua irmã?

(15) Quando ele chegou, eu olhei pra ele e disse: Você não vai mais ficar aqui dentro de casa. Tudo o que é teu já está arrumado, você pode pegar tudo o que é teu e ir embora porque eu não lhe quero mais aqui dentro de casa.

Vale lembrar que os compêndios gramaticais, no entanto, simplesmente rotulam essas correspondências exemplificadas em (14) e (15) como “mistura de tratamento”, ignorando todas as transformações que o PB vem sofrendo ao longo de séculos.

d) As mudanças operadas no sistema pronominal repercutem também no deslocamento de formas pronominais que atuavam apenas como pronomes pessoais para funções de pronomes oblíquos, como se fosse uma mudança em cadeia, ilustrada em:

(16) Eu vi você chegar atrasado à festa/Eu te/lhe/o vi chegar atrasado à festa

(17) Ele viu a gente chegar atrasada à festa/Ele nos viu chegar atrasadas à festa

(18) Eu vi ele chegar atrasado à festa/Eu o vi chegar atrasado à festa

Como pode ser observado nos exemplos de (8) a (18), as formas pronominais do PB estão em variação e mudança e a heterogeneidade é ordenada. O reconhecimento da estrutura que está por trás das diferentes formas em variação é funda-





mental para que o professor e os alunos respeitem os diferentes dialetos ou variedades da língua que usam. No entanto, o reconhecimento dessas estruturas e de seu papel no(s) sistema(s) gramatical(is) só pode ser feito quando o professor possui as ferramentas teóricas de análise apropriadas e, ao apresentar as diferentes variedades e confrontá-la com a norma culta, dá aos seus alunos as mesmas ferramentas.

Para além das reflexões acima, segundo Lopes (2007, p. 113), o professor com o conteúdo necessário pode ainda analisar e discutir os seguintes pontos:

- A mera substituição de um pronome pessoal por outro no paradigma não resolveria o problema, pois as formas ‘nós/a gente’ e ‘tu/você’ ainda coexistem no português brasileiro.
- O pronome ‘vós’ ainda está presente nos textos bíblicos e pode ser ouvido em templos religiosos.
- O sistema atual dos pronomes em toda a sua complexidade deve ser apresentado aos alunos. No entanto, é um equívoco-não mencionar a existência dos pronomes em desuso. Trata-se de um conhecimento passivo, importante para que seja possível ler sincronias passadas.

É importante trabalhar explicitamente com essas e outras formas em variação na sala de aula, enfatizando a questão da heterogeneidade linguística. Note ainda que lidamos apenas com um fenômeno do PB, i.e., seu sistema pronominal, mas reflexões parecidas podem ser feitas quanto ao sistema verbal, ao sistema de determinantes, às diferenças entre adjetivos e advérbios entre inúmeros outros tópicos que podem levar o aluno a perceber, entender e querer fazer parte das discussões sobre as diversas gramáticas que compõem o que chamamos de português do Brasil.





Algumas considerações finais

Para finalizar, retomamos algumas estratégias metodológicas sugeridas por Görski e Coelho (2009, p. 84) para o ensino de língua. O professor poderia fazer da sala de aula um ‘laboratório de linguagem’ e atribuir aos alunos o papel de investigadores linguísticos,

- promovendo atividades variadas que levem em consideração as diferentes variedades que os alunos usam;
- criando situações comunicativas diferenciadas em sala;
- propondo atividades de reflexão tanto a respeito das posições sociais relativas à norma culta exigida pela escola, como a respeito do funcionamento da linguagem em seus diversos níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo, evidenciando o uso das regras variáveis que permeiam as diversas variedades linguísticas.

Reiterando a proposta pedagógica sugerida por vários autores, entre eles Basso e Pires de Oliveira (2010), o professor pode a partir desse laboratório de linguagem tornar seus alunos linguistas, que, curiosos, tentam explicar as línguas (e/ou variedades) que eles levantaram nas diferentes situações comunicativas. Com a ajuda do professor, eles podem formular hipóteses sobre como é a gramática de uma dada variedade, podem testar as suas hipóteses, refazê-las, comparar com o que já há nas gramáticas – não apenas as normativas – e, ao final do processo, construir as suas gramáticas. As gramáticas descritivas que os linguistas constroem são artefatos que os alunos devem experimentar construir. Essa experiência certamente terá efeitos na sua prática de escrita, no seu domínio de várias variedades, na sua compreensão sobre línguas e pre-





conceitos, além do efeito libertário de entender as razões do preconceito linguístico, evitando fazer parte dele ou exercê-lo.

O currículo EaD 2008 sustenta essa prática através da formação de um professor que transita por vários conteúdos.

Referências

BASSO, Renato Miguel; PIRES DE OLIVEIRA, Roberta. Feynman, a linguística e a curiosidade. In: CORREIA, H. H. S.; KLEPPA, L. Multiculturalidade e Interculturalidade nos estudos de línguas e literatura. Porto Velho: Editora da UNIR, 2010, pp. 208-227.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

CASTILHO, Ataliba T. de. Nova Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CASTRO, Ivo. Pensar a escola. Caderno Escolar. n.º 3, Lisboa, 2006, p. 30-34

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: M. BAGNO (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

FOLTRAN, Maria José. Ensino de Sintaxe. Atando as pontas, manuscrito. 2012.

FRANCHI, Carlos. 2006. Mas o que é mesmo “Gramática”? São Paulo: Parábola.

_____. Linguagem, Atividade Constitutiva. Teoria e Poesia. São Paulo: Parábola, 2011.





- GÖRSKI, Edair; COELHO, Izete L. (orgs.). Variação linguística e ensino de gramática. *Working papers em linguística*. 10 (1): 73-91, Florianópolis, jan. jun., 2009.
- ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.
- LABOV, William. Padrões sociolingüísticos. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].
- LOPES, Célia Regina dos Santos. Pronomes pessoais. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Vieira. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2007, v. 1, p. 103-114.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, E. M; COELHO, I. L. (orgs.) *Sociolingüística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 277-288.
- PERINI, Mário A. 2004. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática.
- WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Trad. de M. Bagno. São Paulo: Parábola, 2006 [1968].





Mary Elizabeth CERUTTI-RIZZATTI

Karoliny CORREIA

Suziane da Silva MOSSMANN

Escrever na universidade: um convite a novos olhares

Resumo: Este ensaio focaliza a produção textual escrita na Educação a Distância, discutindo implicações do fenômeno do letramento nesse processo. Argumenta em favor da ressignificação das representações acerca da performance em escrita em se tratando de graduandos em Letras e discute desdobramentos das práticas de letramento nessa mesma performance, advogando em favor de uma concepção de sujeito e de modalidade escrita da língua que contemple a natureza social, cultural e historicamente situada dos acadêmicos, na perspectiva de que seu processo de formação no campo da produção escrita objetive a horizontalização de suas vivências com os usos dessa modalidade da língua, em detrimento de uma ação universalizante centrada na suposição de capacidades desenvolvidas aprioristicamente por um sujeito abstraído de sua historicidade.

Palavras-chave: Produção textual escrita. Cultura escrita. Esfera acadêmica. Práticas de letramento.

“Escrever na universidade é difícil!”. E por que escrever seria difícil? É certo que nós, seres humanos, não nascemos biologicamente programados para a escrita tal qual nascemos para a fala e, para usar a escrita, precisamos empreender um processo de aprendizagem que implica reciclagem neuronal, de modo que a região occipito temporal ventral-esquerda possa ser adaptada para o ato de ler – o cérebro faz o novo com o velho (DEHAENE, 2007; SCLiar-CABRAL, 2011). Parece certo, ainda, que, reconhecendo, mas transcendendo esse olhar de base biológico-cognitivista em favor de um olhar





antropológico, vale compreendermos que os usos da escrita a que procedemos têm profundo imbricamento com a natureza das relações intersubjetivas que mantemos, em nossa datação histórica e em nosso endereçamento sociocultural, pela mediação semiótica dessa modalidade da língua (GEE, 2004; STREET, 1988; HAMILTON, 2000). E, talvez mais, agora pelo filtro de um olhar da filosofia da linguagem: constituímo-nos como usuários da língua – e, por implicação, da escrita –, em nossa condição de subjetividade, na alteridade (BAKHTIN, 2000 [1929]).

Sob essa perspectiva, os usos da escrita estão intrinsecamente relacionados com nossas experiências com a escrita em nossa historicidade, desde o aprendizado inicial – que contempla o sistema alfabético, mas não se limita a ele – até o desafio de usos mais amplos, que carreamos conosco para nosso cotidiano quando nos assumimos como membros da esfera acadêmica. E tal assunção seguramente traz consigo uma série de demandas em benefício das quais nem sempre as relações intersubjetivas que mantivemos até o ingresso na universidade, mediadas pela escrita, reverberam favoravelmente.

Então, chegamos à universidade com lacunas em nossa formação no que respeita aos usos da escrita? Interpretações dessa natureza têm grassado no meio acadêmico mais fortemente nos últimos anos e, a nosso ver, precisam ser colocadas sob escrutínio. Entendemos que só é possível falar em lacunas se o fizermos à luz de processos comparativos: falta aqui porque há ali. Em se tratando de educação, ações de ordem comparativa só se sustentam sob ideários epistemológicos que promovem a asepsia do homem de sua condição de corporeidade: os homens são tomados sob uma abstração categorial que torna confortável e segura qualquer análise, porque esses homens não existem de fato, não são corpóreos e, portanto, não estão sob as contingências do tempo e do espaço sociocultural. Assim, nos limites assépticos da cronologia e da certificação institucional, os sujeitos são avaliados para o ingresso no ensino superior.





Logo, no que respeita à escrita, devem se comportar tal qual a previsão das expectativas estabelecidas aprioristicamente para todos os sujeitos que ingressam no ensino superior independentemente de suas vivências com a modalidade escrita da língua. Se não o fazem, apresentam déficits de aprendizagem que precisam ser compensados, interpretação que foi, décadas atrás, objeto de aguda crítica de Soares (1986) ao focalizar as diferentes formas de falar com que alunos de Educação Básica chegam às escolas, fenômeno que só ganhou lentes de aumento com a ampliação da oferta desse ensino às classes populares na segunda metade do século XX.

Ao que parece, estamos reeditando, agora no ensino superior, o comportamento que Soares (1986), evocando Basil Bernstein, criticava na Educação Básica. E seguramente não se trata de mera coincidência: a geração que, ao final da década de 1980 e na década seguinte, estava na Educação Básica chegou finalmente à universidade – em razão, agora, da ampliação da oferta nesse outro nível de ensino – e, ao fazê-lo instituiu ali o problema: acadêmicos que não têm isso ou aquilo que outros acadêmicos têm. Eis, em desdobramentos diversos, a comparação entre ingressantes nas licenciaturas, por exemplo, e ingressantes nos chamados cursos nobres, como Medicina, Direito e Engenharias.

O que causa estranhamento nessa discussão, quando o enfoque é a modalidade escrita da língua, é o fato de que, no que respeita ao curso de Letras Português especificamente, a discussão legitimada seguramente é aquela que tange à fala: as formas de falar correspondem a componentes culturais e, nessa condição, precisam ser respeitadas. Não se aceitam, pois, evidentemente, discriminações nesse campo. Quanto à modalidade escrita, porém, parece haver uma universalização abstrata – objeto de contundente crítica de Street (1984) –, como se os usos da escrita também não estivessem intrinsecamente relacionados com a formação e as vivências socioculturais dos sujeitos. Há, é claro, distinções substan-





ciais entre ambas as modalidades, as quais de modo algum é nosso propósito denegar: enquanto a fala é naturalizada na espécie, a escrita não o é, havendo uma única forma oficial de grafia que é até mesmo objeto de legislação específica. Só podemos, no entanto, a nosso ver, sustentar esse argumento – manter na abstração de um sujeito universal a avaliação da performance dos sujeitos em escrita – se nos ativermos apenas no plano da biologia e da cognição humanas. Entrar no plano da sociedade e da cultura implica necessariamente rever essas bases, porque a escrita, tal qual a fala, se materializa nas interações entre homens corpóreos, em contextos socioculturalmente situados.

Assim, a ciência dessas diferenças entre ambas as modalidades – quando analisadas sob o ponto de vista cultural – não nos parece invalidar o eixo de nosso argumento; afinal, há uma fala tida como padrão que, tal qual mostra Faraco (2008), é uma abstração, porque a variedade culta não é isomórfica à chamada variedade padrão; esta, na verdade, é mera prescrição. Entendemos que os usos da escrita, assim como os usos da fala, sendo situados, carregam inerentemente consigo especificidades socioculturais, vivências, historicidades. O respeito a essas especificidades parece-nos já estar assegurado no plano da fala, mas, em se tratando da escrita, entendemos que o foco ainda são as faltas, as lacunas o déficit do código restrito de Bernstein (1982).

Percepções dessa ordem – as lacunas –, em nosso entendimento, sustentam-se como tal à luz de uma categorização padronizada, definida a priori: no plano desta discussão, essa categorização diz respeito aos domínios da escrita esperados para o sujeito com idade X, que tem em mãos a certificação de conclusão do ensino médio e que, nessas condições, pode entrar na universidade. Trata-se, pois, de um sujeito que só existe no plano da abstração categorial. As regras se aplicam quer esse sujeito seja submetido a um processo de seleção que mesure mais duramente a distância em que se encontra em





relação ao padrão esperado, quer seja submetido a um processo de seleção, digamos, mais complacente, que desvele essa mesma distância, mas a escamoteie em nome do necessário preenchimento das vagas oferecidas quando há um número ínfimo de interessados nelas. Escamotear, assim, o ingresso converte-se, posteriormente, em apontar lacunas que precisam ser compensadas: eis o custo caro que muitos alunos têm pagado por uma conveniente complacência institucional por ocasião do ingresso, dado que não se trata, nesse ingresso, de reconhecer as diferenças de práticas de letramento (STREET, 1988; HAMILTON, 2000), mas de escamoteá-las para atender a finalidades institucionais de implantação e manutenção de determinados cursos.

Importa que registremos não estarmos advogando em favor de um relativismo tal em que tudo seja aceitável e possível. Advogamos em favor do reconhecimento da diversidade, cujos pontos de convergência, evidentemente, continuam a ser a mútua compreensão e a lógica de que os usos da escrita são empreendidos a partir de efetivas demandas intersubjetivas. Se essa lógica, de base sociocultural, vale para a fala, parece certo que, em alguma medida, valha também para a escrita. Se o sujeito chegou à universidade, e suas vivências com a escrita são respectivas ao universo dos letramentos vernaculares (HAMILTON, 2000), não havendo familiaridade com os letramentos dominantes (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000), parece-nos certo que isso decorre da natureza das vivências com a escrita que esse sujeito manteve no âmbito de suas relações intersubjetivas até então. Seriam, então, lacunas? Podemos falar em lacunas sob o ponto de vista sociocultural? Se a resposta for afirmativa, possivelmente as discussões da Sociolinguística tenham de ser ressignificadas, o que, seguramente, não é o caso.

Talvez o argumento que se coloque é que a fala não precisa ser ensinada como a escrita. E, se a escrita precisa ser ensinada, há lacunas, porque a escola não cumpriu o seu papel





de alfabetismo pleno – no amplo sentido que o termo traz consigo, à luz do INAF (2009). Entendemos necessário rever afirmações dessa ordem, sobretudo porque elas incidem sobre grupos sociais específicos. Em nossa compreensão, não adquirimos uma língua – tomada na abstração sistêmico-cognitiva. Adquirimos uma variedade da língua, porque o processo aquisicional demanda inserção em uma comunidade de fala que exista de fato, de modo a, nas relações com sujeitos corpóreos, haver exposição e interação naquela variedade daquela língua. E, para que isso ocorra, insistimos, importa haver falantes corpóreos e, se são corpóreos, são datados historicamente e situados geograficamente; logo, falam uma variedade da língua e não a língua tomada na abstração sistêmico-cognitiva.

Isso significa que nem todos os usuários da fala adquirem a norma culta – no sentido que Faraco (2008) dá ao termo. Se isso procede, importa que o processo de escolarização lhes ensine essa mesma norma culta falada; logo, a escola tem, sim, de ensinar a fala – uma variedade de fala –, isso, é claro, para as populações que vêm de estratos socioeconomicamente vulneráveis e que não adquirem a norma culta por exposição e interação no processo aquisicional em seu entorno familiar imediato, como tende a acontecer em grupos sociais privilegiados socioeconomicamente e, por implicação, escolarizados plenamente. Não é à toa que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL – PCNs LP, 1998) introduziram a oralidade como foco do processo de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa. Logo, quando generalizamos percepções como não se ensina fala na escola, em nosso entendimento, fazemo-lo em uma perspectiva psicologista e, ainda que não seja nosso objetivo, nos colocamos a serviço de grupos sociais muito específicos.

Raciocínio similar, entendemos, pode ser aplicado à escrita, ressalvada a notória compreensão de que essa modalidade da língua, em se tratado de todos os usuários, precisa ser



aprendida, não em uma perspectiva de artificialismo como se dá com o aprendizado de conhecimentos enciclopédicos, mas em uma perspectiva de aprendizado no bojo dos usos, nas relações intersubjetivas que têm lugar também fora da escola: eis o aprendizado da escrita como processo cultural de que trata Gee (2004) e a que faz menção Kalman (2003). É certo que essa modalidade da língua não será adquirida, tal qual a fala, por exposição e interação. De todo modo, esse aprendizado estará significativamente facilitado se o sujeito crescer em um entorno em que o uso da escrita estiver amplamente incorporado nas relações familiares e de vizinhança, materializado nos mais diferentes eventos de letramento (HEATH, 2001 [1982]). Nos entornos sociais em que há rarefação dos usos da escrita (EUZÉBIO, 2011), seguramente não haverá exposição e interação que facilitem o aprendizado sistemático e intencional dessa modalidade da língua em seus diferentes usos. Nesses entornos, a escola assume a função de principal agência de letramento (KLEIMAN, 1995) e tende a confrontar o aluno com usos da escrita que só fazem sentido ali, na esfera escolar, e, nessa condição, são facilmente esquecidos no dia a dia porque não reverberam nele de fato. Eis, aqui, contornos de uma pluralidade tão sagradamente legitimada para a fala e tão pouco discutida para a escrita, modalidade esta que, reconhecemos, é uma só oficialmente na grafia, mas, salvaguardamos, não é uma só na diversidade de gêneros discursivos, diversidade não passível de uniformização legal. Em se tratando, porém, das vivências dos sujeitos as quais familiarizam esses mesmos sujeitos com determinados usos da escrita e não com outros, entendemos não haver uniformidade nem tampouco homogeneidade possíveis. A vida, tal qual se estabelece, testemunha sobejamente isso.

Se esse arrazoado for consequente, não podemos falar em acadêmicos chegando à universidade com lacunas pelo fato de que, tanto suas vivências familiares como suas vivências de escolaridade são diversificadas, não há unicidade, sobretudo em



um país como o Brasil, com tão flagrantes disparidades socioeconômicas, as quais estão profundamente imbricadas com os processos de acesso aos bens culturais e com a configuração da oferta da escolarização básica. Se a universidade está vivendo o que temos chamado de problemas com a escrita dos alunos, o faz porque se abriu para grupos sociais distintos daqueles que consolidaram o padrão esperado a priori. Só há lacunas se houver um padrão de comparação e, em se tratando das vivências com a escrita, o padrão são as elites escolarizadas que, não por acaso, são as mesmas elites socioeconômicas. É estranho que tenhamos, no âmbito da Linguística, consolidado raciocínios tão brilhantes para nos opormos ao preconceito¹⁸ linguístico na fala e não estendamos lógica similar – em suas especificidades, é claro – à modalidade escrita. Talvez porque quem se ocupe da escrita não seja linguista de fato.

Cumpre antecipar defesa à pecha de que estejamos assumindo a condição de apologistas de processos de escolarização básica de má qualidade. Obviamente qualquer posicionamento que se queira minimamente engajado sob o ponto de vista político, precisa assumir a reivindicação de processos de plena escolarização para todos, com a possibilidade de acesso aos letramentos dominantes, de modo a horizontalizar – e não substituir – as vivências dos sujeitos (KRAMSCH, 2010). Defesa dessa ordem, porém, precisa contemplar a ciência de que essa certamente não é apenas uma questão linguística, circunscrita à discussão do ensino e da aprendizagem dos usos da escrita na escola e fora dela. Essa é uma questão social mais ampla como bem mostram Graff (1994) e Britto (2003) e como brilhantemente mostrou Paulo Freire (2006 [1985]). Não há como falar em escolarização plena sem falar em outro tipo de plenitude, que implica o universo socioeconômico em

18 Brilhantes, embora ainda circulem apenas na esfera acadêmica e muitas vezes sejam repetidos à exaustão apenas como mantras, não havendo ações efetivas para que ultrapassemos os discursos e os espaços acadêmicos em nome da ressignificação das representações que têm lugar fora da academia.. Aqui, também, em nossa compreensão, importam novos olhares.





seus múltiplos desdobramentos. Insularizar a discussão no âmbito da ciência linguística é abstrair o que seguramente é corpóreo e, como tal, historicizado.

Todo esse raciocínio tem como mote o convite a não concebermos os acadêmicos oriundos de entornos sociais de baixa escolarização ou distantes dos grandes centros urbanos – centros estes marcados pelo grafocentrismo e pela expansão da oferta acadêmica – como sujeitos que apresentam um desempenho problemático, lacunar, como estando em falta, o que evidentemente demandaria uma ação compensatória. E, em nossa compreensão, não há ações compensatórias possíveis, porque não se trata de preencher o que falta, pelo fato de não haver faltas, mas diferenças. Em nossa compreensão, tal qual registram Kalantzis e Cope (2006), trata-se de uma discussão não sobre igualdade, mas sobre equanimidade. A busca, nos processos de escolarização, não deve ser pela oferta de condições de igualdade, possível apenas em se tratando de sujeitos tomados na abstração categorial. A busca deve ser por condições de equanimidade, não com o objetivo de atingir resultados iguais, porque cada indivíduo tem a sua historicidade, mas de modo a almejar a horizontalização das representações dos alunos por meio da convivência com as novas representações.

Não reconhecer isso implica, em alguma medida, replicar Bernstein (1982) tal qual aponta Soares (1986), agora no ensino superior e na modalidade escrita. Apropriar-se dos letramentos dominantes demanda imersão efetiva nas esferas sociais nas quais esse tipo de uso da escrita faz sentido e se justifica nas relações interpessoais. Do contrário, temos apenas notícias do que existe, à guisa de conhecimento enciclopédico, mas não como apropriação cultural efetiva (GEE, 2004). Não havendo essa imersão, não há compensações possíveis. E eis que o novo embate se impõe: É preciso escolarizar-se plenamente para se inserir de fato nessas esferas ou é preciso estar inserido nelas para se escolarizar plenamente? Segura-





mente se trata de uma discussão que não se estabelece nessa perspectiva causal-consecutiva porque nela intercorrem fenômenos sociais, culturais, econômicos, identitários, de disposições pessoais (LAHIRE, 2004) e um sem-número de outras implicações sobre as quais não temos controle, porque tocam a humanidade do homem na absoluta complexidade das relações intersubjetivas.¹⁹ Podemos controlar o sujeito abstrato e incorpóreo, mas não podemos controlar o movimento do sujeito corpóreo, daí por que não podemos estabelecer causalidades matemáticas no percurso desse movimento.

Se essa discussão é relevante em se tratando da educação presencial, em nosso entendimento recrudescer em se tratando da educação a distância; se não por outras razões, pelo fato de que a interação entre o acadêmico e o interlocutor mais experiente – processo por meio do qual, em tese, o aluno aprende aquilo que não sabia (VIGOTSKI, 2000 [1978]) – dá-se eminentemente por meio da modalidade escrita da língua, sobretudo nos tempos atuais em que, embora haja mídias que viabilizem interações orais, tais mídias ainda não parecem estar universalizadas nos espaços de EaD, nos quais a escrita tende a prevalecer por meio de fóruns, e-mails, chats, plataformas eletrônicas organizadas a partir da escrita e aulas lidas em manuais didáticos – não é a à toa que teóricos da área insistam para que a linguagem desses manuais seja acessível, se valha de recursos conativos e itens afins; afinal, importa que o aluno sinta estar conversando com o professor (DAGA, 2011).

Outra questão de relevância, nesta discussão, é a consideração de que a educação a distância, segundo a lógica que a instituiu, está endereçada a populações que se caracterizam pelo afastamento geográfico em relação às universidades, pela sobrecarga de trabalho que expõe essas pessoas à necessidade

19 Importa, no âmbito dessa discussão, reconhecer que há olhares fundados em epistemologias distintas daquelas que tomam o sujeito na abstração categorial, universo em que nos inscrevemos. Tais olhares se propõem a estudar essas múltiplas implicações, concebendo que os *ruidos* – os quais, para as abordagens assépticas, conspurcam o objeto de estudo – são elementos constitutivos e indispensáveis às compreensões pretendidas.





de estabelecer seus próprios horários de estudo ou mesmo pelas dificuldades relacionadas ao custo de frequentar a educação presencial em razão dos deslocamentos que esse processo requer, entre outros fatores socioeconômicos e geográficos implicados. Se a lógica de instituição da modalidade, sobretudo na graduação – nos espaços de pós-graduação entendemos haver outros contornos –, é essa, imaginamos que as populações a quem a educação a distância está efetivamente endereçada não são as elites socioeconômicas altamente escolarizadas. Causa estupor, nesse raciocínio, pensar que não é à toa que os chamados cursos nobres estejam fora do espectro da educação a distância.

Um arrazoado dessa ordem nos faz retornar à discussão de lacunas, uma discussão que ganha especial significado em se tratando de uma disciplina como Produção Textual Acadêmica que, ministrada no início do curso, com carga horária de quatro créditos ou, na configuração estrutural da EaD, durante dois meses de estudos, propõe-se a familiarizar os novos graduandos com os chamados – à luz do pensamento bakhtiniano (2003 [1952/53]) – gêneros discursivos da esfera acadêmica. Trata-se de um esforço hercúleo (ou seria ingênuo?) de todos os envolvidos para, em tempo recorde, familiarizar a maior parte dos alunos com a ponta do iceberg dos letramentos dominantes. Sobre esse contexto, escreve Zavala (2010, p. 72):

[...] enquanto no passado o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar [e escrever], que entram em conflito.





Considerando essa nova realidade, o que significa efetivamente ensinar os gêneros discursivos da esfera acadêmica para os universitários ingressantes na EaD? Estamos convictos de que seguramente não se trata de um processo de ensino nesses termos; nem na EaD, nem na educação presencial. O que conseguimos fazer em uma disciplina dessa natureza é lhes apresentar o que se escreve na universidade, mostrando alguns exemplares de textos nesses gêneros e os discutindo; e, em um processo reconhecidamente pouco produtivo, solicitar-lhes que escrevam textos em alguns desses gêneros, porque tal atividade demanda um processo mais complexo de familiarização com outros usos da língua. E familiarizar-se implica tempo de vivência com/em. Desse modo, o que conseguimos ensinar, na maioria das vezes, em uma disciplina como essa – sem mencionar o que os alunos conseguem aprender de fato, porque essa é outra discussão – são normas técnicas, disciplinamentos estruturais, configurações macro-textuais e itens afins.²⁰

Assim, parece-nos certo que não conseguimos empregar um processo por meio do qual muitos acadêmicos se apropriem desses gêneros no âmbito dessa disciplina, porque o movimento de apropriação implica vivência efetiva, exige usar os textos nos gêneros para instituir relações intersubjetivas reais, o que, mais uma vez, demanda imersão de fato na esfera acadêmica, na condição efetiva de insider (KRAMSCH, 1998). E isso não se ensina, se vive e requer tempo – não na dimensão da linearidade cronológica, mas na dimensão da experiência histórica. Anteriormente a essa maciça entrada, na universidade, de acadêmicos com práticas e letramento distintas daquelas das elites escolarizadas, esse tempo não era demandado porque a experimentação histórica com os letramentos dominantes, nos grupos que chegavam à univer-

20 Experiências ainda a carecer de pesquisa efetiva vêm sinalizando que novos acadêmicos, por ocasião de disciplinas posteriores no curso, não agenciam tais conhecimentos procedimentais normativos, concebendo-os de forma insularizada no âmbito da Produção Textual Acadêmica.





cidade, já datava de um longo período anterior ao ingresso na esfera acadêmica. Esse não é o caso dos grupos de vulnerabilidade social, hoje; daí a apreensão de lacunas e o equívoco de supor que uma disciplina como Produção Textual compense o que não existe nesses grupos.

Vale considerar, ainda aqui, que o discurso acadêmico e os gêneros dessa esfera se constituem como um tipo particular de mundo da escrita tomado sob uma série de convenções, exigindo, assim, o engajamento do aluno no contexto acadêmico – tanto quanto a disposição de o fazer (LAHIRE, 2004) –, como também, sem dúvida, o estabelecimento de relações intersubjetivas mais estreitas com/entre seus membros, processo favorecido ou não pela maior ou menor convergência entre as práticas de letramento dos alunos e as práticas de letramento que têm lugar na esfera acadêmica.

Qual é, então, o papel de uma disciplina como esta em um curso de Letras Português – ou em outros tantos cursos de graduação, sobretudo na modalidade a distância? Em nossa compreensão, esse papel diz respeito ao convite para o novo acadêmico a que inicie um lento e progressivo processo de exercitação de imersão nessa nova esfera, o que seguramente passa pela ciência de que a produção de um artigo acadêmico, de uma resenha nos padrões universitários, de um resumo que materialize uma leitura proficiente de um texto teórico requer imersão efetiva na esfera acadêmica; ou seja, requer tempo de/para. Não se trata, pois, de simples mobilidade, mas de imersão. E imergir significa tornar-se membro de, com todas as contingências que isso traz consigo. Quando o exercício da imersão se torna árduo, os novos acadêmicos tendem a se evadir da esfera, porque ela se tornou desconfortável e não reverbera em seu cotidiano tornando-os melhores em sua condição de humanidade e os fazendo mais felizes, razões últimas pelas quais a educação, em nosso entendimento, existe.

Se assim o for, importa rever os objetivos, o design, os modos de agir no que respeita às disciplinas de Produção Tex-





tual na universidade e, sobretudo, importa rever as expectativas do corpo docente em relação a uma disciplina dessa ordem, com os contornos com que se tem estabelecido. E mais: seguramente nesse processo de resignificação, é fundamental o reconhecimento de que não se trata de uma disciplina – aliás, manter-se como tal (uma disciplina) é por si só um equívoco – que pode ser ministrada no ensino superior por um professor com qualquer tipo de formação na área de Letras. Há que haver o domínio de um conjunto de novos conhecimentos, que implicam conspurcar-se em outras ciências, para além da Linguística, assumindo um diálogo mais amplo com a Sociologia, com a Antropologia, com a Etnologia, com a Pedagogia, com a Psicologia da Educação e áreas afins; ou seja, o que, em tese, faz o linguista aplicado.

Item não menos importante nessa discussão é o papel que os cursos de Letras têm, na formação de licenciados na área em relação à configuração com que o conteúdo da discussão que empreendemos aqui se consubstancia na Educação Básica no que respeita à apropriação dos letramentos dominantes. A escola é historicamente o organismo paladino do ensino e da aprendizagem do que chamamos gêneros secundários (BAKHTIN, 2003 [1952/53]) e, por implicação, da familiarização dos alunos com os letramentos dominantes. Ocorre que, reiteramos, em alguns estratos sociais, ela é a instituição responsável por; já, em outros estratos sociais, ela é mais uma instituição responsável por. Assim, não gratuitamente, nestes últimos, ela tende a ser mais consequente no atendimento de seus propósitos educacionais no que respeita à escrita.

Mencionar essa questão é, em nossa compreensão, tema de natureza absolutamente relevante na reflexão que propomos aqui porque nossa argumentação não converge, insistimos, com deixar as pessoas como estão, romantizando os letramentos vernaculares, tal qual alerta Street (2003). Os processos de escolarização existem – em se tratando do foco desta discussão – exatamente para horizontalizar as prá-





ticas de letramento dos alunos, o que, porém, reiteramos, não se circunscreve ao âmbito das ações em linguagem; tem implicações socioeconômicas e antropológicas mais amplas que fogem ao escopo da ação da escola, mas das quais ela, a escola, é parte: seguramente uma peça muito importante nesse amplo mosaico. Não a conceber assim implica colocar sua função flagrantemente em xeque.

Para que os processos de escolarização atuem em favor dessa horizontalização, as aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica, ministradas por licenciados nos cursos de Letras, precisam ter outros contornos e outro significados. E esses novos contornos e esses novos significados requerem profissionais politicamente engajados, com excelência em sua área de formação, críticos, com autonomia na ação, entre muitos outros predicados que, demandam conhecimentos imanentes de seu objeto de ensino e aprendizagem – a língua –, mas transcendem essa imanência em nome de novamente se conspurcarem com conhecimentos de outras ciências enoveladas nesse mosaico.

Em nossa compreensão, enfim, as universidades precisam, de uma vez por todas, tomar para si a responsabilidade que lhes cabe no processo de formação de licenciados em Letras que estejam efetivamente habilitados para, por sua vez, tomarem para si a responsabilidade que lhes cabe nos processos de formação de leitores e de produtores de texto nas escolas de Educação Básica – com a consciência de que estão em um processo institucional que é uma peça em um grande mosaico de contornos socioeconômicos e antropológicos mais amplos. Enquanto os cursos de Letras persistirem em um processo de formação focado prioritariamente na imanência linguística e não no papel que conhecimentos dessa ordem têm ao tomarmos a língua como objeto de ensino e aprendizagem no âmbito escolar – tanto quanto nas implicações desse objeto sob esse recorte –, o olhar sobre as lacunas prosseguirá a fomentar novas e inúteis tentativas de uma





educação compensatória. Enquanto essa resignificação não se consubstanciar, o processo de horizontalização das práticas de letramento – um desafio por si só, na origem – estará ainda mais obstaculizado em razão de professores de Língua Portuguesa não estarem teórico-metodologicamente seguros para agir nesses espaços e, arriscamos supor, sequer conscientes de como lidar honestamente com práticas de letramento tão distintas das práticas que têm lugar nos entornos sociais de que eles, professores, são parte – isso em que pesem as circunstâncias de natureza socioeconômica que caracterizam profissionais da Educação Básica hoje.

Questão ainda imersa nesse pool de fatores é a formação em nível de pós-graduação no âmbito da Linguística, que termina por colocar no mercado professores de ensino superior que assumem a docência, no campo da linguagem, em cursos de Pedagogia, habilitações que tendem a ser em grande número em nível nacional, diferentemente dos cursos de Letras e, portanto, acolhem egressos de programas de pós-graduação em Linguística em busca de empregabilidade. Não raro esses profissionais pós-graduados, com comprovada excelência no âmbito necessariamente delimitado de seu doutoramento, desconhecem ou minimizam desdobramentos que transcendem o campo dos estudos linguísticos imanentes, defrontando-se com a responsabilidade por empreender a formação de pedagogos para atuarem nos ciclos iniciais da Educação Básica. Como consequência, em muitos casos, instaura-se uma ação formadora que, em boa medida, pouco contribui para que a horizontalização das práticas de letramento e – por implicação, pouco contribui para o aumento dos níveis de alfabetismo pleno – seja desencadeada já nos anos iniciais da escolarização, o que evidentemente contribuiria, em boa medida, no processo de horizontalização dessas mesmas práticas em se tratando da ação do professor de Língua Portuguesa nos ciclos finais da Educação Básica e, também por implicação, haveria de





reverberar na configuração das práticas de letramento dos ingressantes no ensino superior.

Se a reflexão que empreendemos é, em alguma medida, procedente, parece-nos impossível continuar a lidar com a disciplina de Produção Textual Acadêmica do modo como o temos feito na graduação, especialmente na graduação a distância. Não são gratuitas as amplas discussões que têm sido feitas no âmbito dos estudos de base histórico-cultural sobre os usos da escrita. Importa que essas discussões ganhem novos sentidos nos fazeres pedagógicos no ensino superior – especialmente em Letras Português, o espaço que toma para si o estudo científico da língua materna –, sob pena de mantermos discussões nobres em se tratando da fala, enquanto a escrita – sob suspeição na legitimidade da ciência linguística no que respeita à qual é o objeto de estudo dessa mesma ciência – persista sendo concebida na universalidade, na assepsia, em uma expectativa de padronização que não existe na vida real – eis o modelo autônomo de letramento objeto da crítica de Street (1984).

A EaD nos parece um território de nobreza incontestável sob o ponto de vista político. Entendemos que essa modalidade de educação não tenha se expandido por conta do advento das novas tecnologias, mas em razão de o quanto essas novas tecnologias podem se colocar a serviço da formação humana, especialmente naqueles espaços geográficos e sociais que não são ladeados pelas universidades públicas. Assim, uma ação em EaD desencadeada por uma universidade desse tipo precisa se revelar mais comprometida, mais consequente e com maior excelência. Ao fim e ao cabo, não se trata de complacência com esses espaços sociais, nem tampouco de diagnóstico de lacunas. Trata-se de compreender o papel que cabe à universidade – especialmente a pública – no escopo dessa diversidade, mas, para isso, é preciso que aprendamos a olhar de fato os homens reais, nos lugares reais em que usam a escrita. E esse aprendizado, quando honesto e verdadeiro, segu-





ramente não é um processo simples e implica uma discussão não sobre igualdade, mas sobre equanimidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952/53]. p. 262-269.

_____. [VOLOSHINOV, V. N.] *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2000 [1929].

BARTON, David.; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

BERNSTEIN, Basil. *Estrutura social, linguagem e aprendizagem*. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Queroz, 1982. p. 129-151.

BRASIL. SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

DAGA, Aline Cassol. *Compreensão leitora : o ato de ler e a apropriação de conhecimentos na EaD*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGLG/UFSC, 2011.

DEHAENE, S. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

EUZÉBIO, Michelle D. *Usos sociais da escrita na família e na escola: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis/SC*. Dissertação de mestrado. Florianópolis: PPGLG/UFSC, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – Em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1985].

GEE, P.J. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004.





- GRAFF, Harvey J. Os labirintos da alfabetização: reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.) *Situated literacies*. London: Routledge, 2000.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell, 2001 [1982]. p. 318-342.
- INAF BRASIL 2009 – Principais Resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>.
- KALANTIZIS, Mary; COPE, Bill. *Multiliteracies*. London and NY: Routledge, 2006.
- KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-abril, vol.VIII, n. 17, 2003, p. 37-66.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.
- KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford/New Yor: Oxford University Press, 1998.
- _____. Language, thought and culture. In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine. *The handbook of Applied Linguistic*. Blackwell Publishing: Oxford/UK, 2010. p. 235-261.
- LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Repensando as relações entre alfabetização e cognição. In: TREVISAN, Albino; MOSQUERA, Juan José Mouriño; PEREIRA, Vera Wannmacher. *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p.11-22.





SOARES, Magda. Linguagem e escolar: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.) The written world: studies in literacy thought and action. Nova Iorque: Springer-Verlag, 1988.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Tel-conferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

_____. Literacy in theory and practice. Cambridge: CUP, 1984.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de (orgs.). Letramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p.71-95.







MEMORIAIS







Memorial Descritivo-Avaliativo

Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de
Língua Portuguesa
Modalidade a Distância
De 2008 a 2012

Roberta PIRES DE OLIVEIRA
Zilma GESSER NUNES

1. Histórico

A Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Modalidade a Distância, habilitação em Licenciatura, oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina foi aprovada pelo Colegiado do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV), no dia 04 de outubro de 2006, como um projeto de extensão elaborado pelas professoras Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes. O projeto atendia às solicitações do edital de 20 de dezembro de 2005 da UAB (Universidade Aberta do Brasil) e seu objetivo maior era a expansão do ensino superior, em particular para os professores que já estavam atuando na rede de ensino sem qualificação. <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>)

O edital dizia respeito à oferta de cursos de licenciatura e bacharelado a distância. Ele vinha acompanhado pelo Decreto número 5.622, publicado no D.O.U., de 19 de dezembro de 2005, que garante que o diploma dos licenciados na modalidade a distância é equivalente ao diploma na modalidade presencial. Nesse contexto, apresentou-se o Projeto Pedagógico Letras-Português a distância, que oferecia uma licenciatura equivalente à já ofertada pela UFSC no presencial. Este projeto foi aprovado pelo MEC, formalizado na Portaria nº 1097, de 31 de maio de 2006. Em 06 de junho de 2007, a Câmara de





Ensino da UFSC – Resolução nº 006/CGE/2007 – aprovou a Licenciatura Letras-Português a distância.¹

Esse projeto de licenciatura se insere na chamada UAB-1, o projeto piloto de ensino a distância fomentado pelo MEC através da UAB – em 2008, a UAB passou a ser parte da CAPES –, em que se construiu uma parceria entre o governo federal, as universidades federais, entre elas a UFSC, e as prefeituras das cidades selecionadas. Seguindo o mesmo edital de 20 de dezembro de 2005, as prefeituras encaminharam ao MEC uma solicitação dos cursos que gostariam de sediar e uma carta de intenções para investimentos nos polos municipais. As universidades entravam com os projetos pedagógicos, as prefeituras com o compromisso com os polos e o MEC/CAPES com a seleção de polos e cursos, sua distribuição e o financiamento do projeto. Naquele momento, a escolha dos polos foi realizada sem o critério de regionalidade que passou a valer a partir da UAB-2 – hoje em dia a segunda edição do curso de Letras-Português a distância, a turma de 2011, se dá no âmbito da UAB-3, que se pautou não apenas pela regionalidade, mas também pela plataforma Freire.

Em 2007, os polos escolhidos para a implantação do curso de Letras-Português na modalidade a distância foram: Pato Branco, Cruzeiro do Oeste e Cidade Gaúcha – no estado do Paraná; Treze Tílias e Videira – em Santa Catarina; e Divinópolis de Minas – no estado de Minas Gerais.

A prefeitura de cada polo se comprometeu com a criação e manutenção dos polos, a escolha da coordenação local e os investimentos necessários para o bom andamento dos cursos, incluindo, entre outras coisas, a contratação de um técnico em informática e a constituição e manutenção de uma biblioteca. Entre os investimentos, certamente o mais importante para o bom desenvolvimento do curso, ao menos em seu iní-

¹ Todos os documentos, o Projeto Pedagógico, o Projeto de Pesquisa, o Currículo, as Ementas das disciplinas encontram-se disponibilizados no AVEA do português <http://ead.ufsc.br/portugues/>





cio, é a instalação de uma rede de conexão rápida. Era também obrigação das prefeituras montar uma biblioteca para o polo. É preciso dizer, contudo, que essas tarefas nem sempre foram realizadas a contento pelas prefeituras. Houve muitos problemas com as conexões de internet e em pelo menos um polo até o final do curso tivemos problemas técnicos que impediram a participação nas videoconferências. Nem todos os polos têm um técnico de informática à disposição e só o polo de Pato Branco conta com uma bibliotecária. No final das contas, as coordenações ficaram sobrecarregadas. Outro problema surgia quando havia mudanças na prefeitura, na época das eleições, pois não raro as coordenações eram trocadas juntamente com a troca de governo, independentemente do que ocorria no curso, causando instabilidades no processo pedagógico. Merece destaque o caso das bibliotecas, que não foram implantadas pelas prefeituras, conforme o acordo inicial, mas pelo MEC/CAPES. A implantação de bibliotecas é essencial para que os polos se tornem *campi* universitários e para o desenvolvimento de uma vida acadêmica. Os polos da UAB-1 têm atualmente bibliotecas bastante atualizadas nas áreas de linguística e literatura. Os professores de cada disciplina indicaram três livros que foram comprados pelo MEC e formam as bibliotecas locais. Esse é um ganho importante também para os municípios. Os polos envolvidos na UAB-2 e UAB-3 ainda não dispõem de bibliotecas. Também a UFSC disponibiliza de empréstimo de seu acervo, localizado na Biblioteca Central em Florianópolis, que é enviado ao aluno via correio tradicional, sempre que é requisitado.

Foram oferecidas 50 vagas para cada um dos polos, com exceção de Cidade Gaúcha que abriu apenas 25 vagas. Iniciamos, portanto, com 275 vagas.

Na página 7 do Projeto de Licenciatura Letras-Português, lemos que a intenção do projeto era democratizar o ensino através da formação prioritária de professores que já estavam atuando, principalmente os da rede pública: “O grande





número de professores que atuam sem qualificação adequada² e a exigência da legislação atual, que estabelece um prazo para que os professores completem sua formação em nível superior, cria a urgência da formação em serviço. Essa necessidade pode hoje ser suprida via formação a distância, que permite atingir regiões longe dos grandes centros, através da utilização de diferentes meios de comunicação”. A vontade de democratizar o saber e a crença de que professores com uma formação mais sólida têm mais condições de serem melhores professores – o horizonte do projeto é interferir nos índices educacionais do país – eram os norteadores do projeto. No entanto, para essa primeira edição, não foi possível realizar um vestibular direcionado, uma manobra seria considerada inconstitucional. Em 22 de julho de 2007, foram realizadas as provas de seleção para Letras-Português a distância sem reserva para os professores (<http://coperve.ufsc.br/vead/>). Essa situação se altera já na UAB-2 com a criação da Plataforma Freire, que garante ao professor uma vaga nos cursos de licenciatura a distância (<http://www.plataformalattes.net/plataforma-freire>).

Houve, então, uma mudança do perfil do aluno que entrou no curso. Não eram mais prioritariamente professores já em atuação sem ter o diploma de Letras-Português. O perfil levantado pela Coperve (Comissão Permanente do Vestibular) mostrou que, dos alunos aprovados, apenas 18,52% eram docentes em atuação, desses, a maior parte estava no ensino fundamental. Mostrou também que 20,37% dos alunos não trabalhavam e também que havia um bom contingente de alunos que estava fazendo a sua primeira graduação. Também foi possível constatar que o aluno da turma de 2008 é um aluno mais velho, que trabalha, recebe de 1 a 3 salários mínimos e que não tem (ou melhor, não tinha no início do curso) o hábito de utilizar o computador. Esse é um perfil parecido com os

² De acordo com o Censo Escolar 2005 do MEC, o total de professores no ensino fundamental apenas a formação de ensino médio é, em Santa Catarina, de 36,84%.





alunos presenciais do curso de Letras noturno oferecido pelo DLLV (Departamento de Língua e Literatura Vernáculas). Os relatos iniciais, tanto dos tutores quanto dos alunos, revelou que de fato a maioria desses alunos tinha pouca familiaridade com o mundo virtual.

Foram preenchidas 259 vagas das 270 oferecidas, segundo o quadro abaixo:

Divinolândia de Minas	47 alunos
Videira	52 alunos
Treze Tílias	38 alunos
Pato Branco	52 alunos
Cidade Gaúcha	20
Cruzeiro do Oeste	50

O curso finaliza em junho de 2012 formando 69 professores. Acontece em Treze Tílias a primeira formatura, no dia 07 de julho de 2012 e forma 10 professores. Em seguida, vem a formatura em Divinolândia de Minas, no dia 13 de julho, com 12 formandos. No dia 04 de agosto é a formatura dos alunos do polo de Cruzeiro do Oeste, com 12 novos professores. No dia 11 de agosto, formam-se 18 alunos em Pato Branco. Finalmente, em Videira a formatura ocorre no dia 18 de agosto e conta com 17 professores. O polo de Cidade Gaúcha foi desativado em 2009 por não haver mais alunos. Dos alunos que foram aprovados no vestibular, 26,64% se formam neste curso. Esse é um índice de aproveitamento próximo ao do curso de Letras-Português presencial no noturno. Apenas para exemplificar dos 40 alunos que ingressaram em 2008 no presencial noturno da UFSC, 8 se formaram, totalizando 20% da turma. Esse é um forte indício de que a primeira Licenciatura em Letras-Português é um sucesso.



Os cursos a distância da UAB contam com um representante da instituição, pertencente ao quadro da universidade. A profa. Araci Hack Catapan foi a representante UAB da UFSC até 2008, quando foi substituída pela professora Eleonora Falcão. Além da representação, os cursos da UAB contam com a plataforma SisuaB (Sistema da UaB) em que estão disponibilizadas as informações sobre o curso, os professores que atuaram no curso, os tutores, o material impresso e online. Essa plataforma permite acesso ao que está sendo realizado por outros cursos e a troca de materiais.

2. O funcionamento

A organização de um curso a distância envolve a interação com diferentes equipes de trabalho. A coordenação pedagógica do curso interage com a coordenação UAB, com as coordenações do polo, de responsabilidade das prefeituras, com a coordenação da CAPES, com os professores e as diferentes equipes.

Como os polos em geral sediam mais de um curso e muitas vezes cursos de universidades diferentes, os cronogramas de atividades presenciais são sempre problemáticos e atribulados. Decidiu-se, em acordo com os coordenadores de outros cursos e dos polos, que Letras-Português faria suas atividades nas segundas-feiras, quartas-feiras e sábados. Como veremos adiante, este é um curso com 30% de carga horária presencial.

O curso de Letras-Português contou com uma coordenação geral de responsabilidade da profa. Roberta Pires de Oliveira, uma coordenação pedagógica, realizada pela profa. Zilma Gesser Nunes, que teve, entre outros encargos, o acompanhamento das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – ACCs –, e uma coordenação de tutoria, que ficou sob a responsabilidade do prof. Josias Hack até o início de 2010 e foi, então, assumida pelo prof. Renato Miguel Basso. Na coordenação do curso, contamos ainda com o apoio da tutora





administrativa Cecília Augusta Vieira Pinto, responsável por receber dúvidas, reclamações, solicitações dos alunos, organizar cronogramas, gerir as faltas em provas e suas justificativas e as atividades presenciais, e a secretária Valdete Cunha que se ocupou de assuntos acadêmicos, desligamentos de alunos, históricos escolares, a organização das viagens aos polos e o acompanhamento das planilhas orçamentárias e de bolsas.

Além dessa equipe administrativo-pedagógica, o curso de Letras-Português contou com um Colegiado que decidiu não apenas as solicitações dos alunos, mas também as mudanças implementadas no decorrer do curso. O Colegiado é composto pelos professores da coordenação e pelos professores formadores que estavam atuando no momento. As decisões que diziam respeito ao curso eram sempre divulgadas para todos os professores envolvidos através de relatos das reuniões.

Era também de responsabilidade da coordenação geral elaborar as planilhas orçamentárias, as planilhas de bolsa e os pagamentos. Os professores conteudistas, que elaboraram o material didático, os professores formadores, que ministraram as disciplinas, os tutores a distância, que trabalharam juntamente com os professores formadores durante as disciplinas, e os presenciais, talvez as figuras mais importantes para o bom andamento de um curso a distância, responsáveis não apenas por organizar as atividades dos alunos no polo, mas principalmente por despertar nos alunos sua capacidade de estudo e independência, formam a equipe que atuava diretamente com o aluno, quer através da produção de material, quer ministrando as aulas e acompanhando presencialmente os alunos. Todos os membros das equipes envolvidas receberam bolsas do FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. A cada ano era de responsabilidade do coordenador geral a elaboração das planilhas orçamentárias encaminhadas a CAPES. A gerência do orçamento ficou a cargo da FAPEU (Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária), sob a supervisão do prof. Erves Ducati,





que compõe a equipe EaD-UFSC e é responsável pela gestão financeira do projeto.³

À coordenação do curso cabia ainda gerir a produção do material impresso e online que foi realizada em trabalho em conjunto pelas equipes dos laboratórios do Lantec (Laboratório de Novas Tecnologias) e do Hiperlab (Laboratório de Ambientes de Hipermídia para a Aprendizagem). A cargo da coordenação estava ainda a seleção dos professores conteudistas, dos professores formadores, dos tutores a distância e presenciais. Cada polo contou com o apoio de dois tutores presenciais. Eram, portanto, inicialmente 12 tutores presenciais. Cada disciplina teve pelo menos um professor formador e quatro tutores a distância. Os professores conteudistas, responsáveis pela elaboração do material impresso, e os professores formadores eram, na sua grande maioria, professores do DLLV da UFSC, com doutorado: dos 39 professores conteudistas que atuaram no curso, 26 eram do DLLV e 7 de outros departamentos da UFSC. Os demais eram ou de outras universidades federais ou alunos da pós-graduação da UFSC.⁴ Todos os professores que produziram o material didático eram doutores. A qualidade do material didático elaborado para este curso deve-se em grande parte à seleção de professores que atuam também na pesquisa.

Os tutores a distância eram selecionados através de edital público que exigia no mínimo a graduação em Letras ou áreas afins. A maioria dos tutores eram alunos das Pós-Graduações ligadas ao DLLV.

O curso teve início no dia **11 de fevereiro de 2008** com a disciplina de “Introdução à Educação a Distância” ministrada pelo prof. Josias Ricardo Hack, que se tornou o coordenador de tutoria. Essa disciplina inicia os alunos no AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem) Moodle, adota-

³ As planilhas orçamentárias aprovadas e o relatório financeiro estão disponibilizados no AVEA do português.

⁴ Veja a lista completa no próximo memorial neste livro.





do pelo MEC, e busca despertar neles as qualidades de um aluno que irá participar de um curso a distância, autonomia e independência. A primeira atividade dos alunos foi a leitura do *Guia do Aluno* – disponível no AVEA do Curso de Letras-Português – que funcionou como normativa para o curso já que não havia na UFSC uma legislação específica para os cursos a distância. As ações administrativas do curso tiveram como base a Resolução número 07 do CUN elaborada para o ensino presencial. Até o momento, embora a UFSC disponha de vários cursos a distância em andamento, não há uma normativa da universidade específica para os cursos a distância. O *Guia do Aluno* foi o primeiro material impresso que os alunos receberam, juntamente com o livro relativo à disciplina de Introdução à Educação a Distância.

De acordo com o projeto, cada disciplina foi ministrada por um professor formador que orientava a docência de quatro tutores a distância. As disciplinas foram todas acompanhadas por material impresso e apoio no AVEA Moodle. Cada disciplina se constituía por, no mínimo, 30% de atividades presenciais: pelo menos duas videoconferências, uma prova presencial e uma visita do professor ao polo. As viagens aos polos eram obrigatórias para os professores que, no polo, ministravam 4 horas de aula presencial. Esse modelo de educação a distância é bastante adequado para alunos que ainda têm pouca experiência com a modalidade a distância, porque permite momentos de encontros presenciais que são muito importantes porque estabelecem o contato físico entre alunos e professores.

O curso iniciou com o formato de disciplinas por semestre reproduzindo o funcionamento do presencial; foram inicialmente 5 disciplinas simultâneas. Esse modelo se mostrou inadequado e foi, provavelmente, o maior fator de evasão. Esse foi o formato apenas do primeiro semestre. Logo em seguida adotou-se o formato de disciplinas em fluxo, duas disciplinas por bimestre.





3. Produção de material

A produção do material foi realizada com o apoio do Lantec – Laboratório de Novas Tecnologias do CED (Centro de Ciências da Educação) da UFSC, coordenado pelas professoras Andréa Lapa e Rose Zen Crny –, e do Hiperlab – Laboratório de Ambientes de Hiperímídia para a Aprendizagem –, coordenado pela profa. Alice T. Cybis Pereira e o Laboratório de Áudios, de responsabilidade de Roberto Dutra Vargas, ambos do CCE (Centro de Comunicação e Expressão) da UFSC. Essas várias equipes contavam com a participação de muitos profissionais, vários deles alunos também em formação. De suma importância para a produção do material impresso e online foram as chamadas DIs, Designers Instrucionais. Atuaram como DIS de Letras-Português: Verônica Ribas Curcio, Técia Estefana Vailati, Maria Luiza Rosa Barbosa e Daiana da Rosa Acordi. As DIs não apenas organizavam o fluxo de produção dos livros, como também auxiliavam o professor na construção do Plano de Ensino e da interface da disciplina no AVEA plataforma Moodle. Eram também responsáveis pelas sugestões de imagens, gráficos e intermediavam a conversa dos professores com os designers gráficos e com os responsáveis pelo ambiente de ensino e aprendizagem. A profa. Marília Matos Gonçalves do Hiperlab foi a responsável pela elaboração e manutenção das hiperímídias utilizadas pelo curso de Português.

Ao Lantec cabia ainda a busca pelo ISBN e a descrição da formatação do livro com a qual se iniciava o processo de licitação nas gráficas através da FAPEU. É importante mencionar que, apesar do empenho dos professores e das DIs em manter os prazos, houve vários problemas de atraso do material por causa das gráficas.

O professor conteudista elaborava uma primeira versão do texto escrito que era então encaminhado à comissão editorial composta pelas professoras Izete Lehmkuhl Coelho, Tã-





nia Ramos e Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti. A comissão avaliava cada livro, elaborando um parecer que era encaminhado ao professor para realizar as mudanças sugeridas. As DIs liam o material com olhos de alunos e também propunham modificações. As sugestões e comentários eram também encaminhados ao professor conteudista que trabalhava no texto que era, então, novamente avaliado. Depois de o texto estar aprovado, havia uma última revisão antes de o material ser encaminhado para a formatação e gráfica.

Foram produzidos 42 livros didáticos e 43 disciplinas foram disponibilizadas no ambiente de ensino e aprendizagem Moodle. A disciplina de Libras, obrigatória para as licenciaturas, foi a única que não contou com material impresso.

Além das 85 videoconferências, o Lantec, juntamente com a equipe de produção coordenada por Roberto Dutra Vargas, auxiliou os professores na realização de videoaulas que se mostraram um instrumento pedagógico extremamente valioso. Foram produzidas 77 videoaulas.

As videoconferências ficaram sob a responsabilidade técnica de Roberto Dutra Vargas que, com o apoio dos cursos a distância, construiu o estúdio de videoconferência do Centro de Comunicação e Expressão – CCE.

4. Tutoria e formação de tutores e professores

Uma das conquistas dos cursos de Letras-Português e de Letras-Espanhol da UFSC, alavancada pela profa. Araci Hack Catapan, coordenadora UAB da UFSC de 2006 a 2008, foi a possibilidade de termos quatro tutores por disciplina. Há, evidentemente, várias razões pedagógicas que sustentaram esse modelo de tutoria que foi inicialmente aceito pelo MEC/CA-PES: cursos de letras exigem muitos exercícios de escritura de textos que precisam ser não apenas cuidadosamente corrigidos, mas meticulosamente comentados porque é através dos comentários detalhados aos seus textos que os alunos podem





crescer enquanto autores. Além disso, o curso de Letras-Português conta com uma carga horária em linguística bastante acentuada e sabemos que esse tipo de formação é ainda muito pouco explorado no Brasil. Torna-se assim necessário um acompanhamento mais próximo por parte dos tutores. Apenas para exemplificar, os alunos da EaD frequentaram Fonética e Fonologia, além de Sintaxe Gerativa. Esse é um modelo de tutoria que não foi adotado por nenhum outro dos demais cursos de letras a distância no país. A institucionalização dos cursos a distância tende a apagar essas maneiras alternativas. Segundo a última resolução da CAPES, é preciso um tutor a distância para cada 50 alunos, independentemente do número de disciplinas que estejam sendo ministradas.

O coordenador de tutoria era responsável pelos dois tutores, presenciais de cada polo e por quatro tutores a distância por disciplina. Durante um bimestre, o coordenador de tutoria acompanhava o trabalho de 20 tutores. Esse trabalho tinha início um mês antes da disciplina entrar no ar e só terminava após a conclusão da dependência (etapa após a disciplina para os alunos que não alcançavam média na recuperação).

Realizamos, juntamente com o Lantec, a formação de tutores e de professores pelo menos uma vez por ano. Houve vários momentos em que a formação foi apenas para os professores, em especial no início. É preciso lembrar que nem os professores nem os tutores estavam familiarizados com a educação a distância, poucos já haviam trabalhado com o AVEA Moodle, vários nunca tinham participado de uma videoconferência e tinham uma vaga ideia do que é um hipertexto. As formações foram importantes para que esses professores pudessem participar dessa nova modalidade de ensino.

Durante a formação, reuníamos tutores presenciais, tutores a distância, professores, coordenadores e discutíamos temas que eram levantados antes do encontro através de questionários que visavam avaliar os interesses dos tutores e dos professores. Foram realizados cinco encontros com os tutores,





todos em Florianópolis, e vários encontros para a formação de professores. Durante a formação, professores e tutores tiveram a oportunidade de aprender a atuar no ambiente de ensino e aprendizagem Moodle, a utilizar os seus recursos, a entender o funcionamento da educação a distância. Realizamos também várias palestras sobre a educação a distância, as questões de comunicação e afetividade e o problema do plágio nos trabalhos dos alunos, uma questão que foi muito tratada neste curso.

Um tema bastante delicado em especial no início do curso diz respeito à função de cada tutor no processo pedagógico. Nas primeiras disciplinas não estava clara a função do tutor presencial. Foram os encontros e as discussões sobre o tema que permitiram uma visão mais nítida do papel de cada tutor. Ao tutor presencial cabe a organização das atividades no polo, a presença física e emocional junto aos alunos, o acompanhamento pessoal de cada aluno, o despertar no aluno sua posição de sujeito do processo de conhecimento. É ele afinal quem está em contato com os alunos. O tutor a distância, por sua vez, é responsável pelo conteúdo, sua relação com os alunos é acadêmica. Mais uma vez, esse é um modelo de tutoria e a experiência da EaD 2008 mostrou que ele é positivo.

A cada formação convidamos um professor de fora da UFSC para fazer uma palestra sobre um tema selecionado pelos tutores. Entre outros, podemos citar a palestra, em 2009, do prof. José Manuel Moran (Diretor do Centro de Educação a Distância da Universidade Anhanguera Uniderp) sobre a educação a distância na atualidade; em 2010, o prof. Nelso Pretto (UFBA), proferiu a palestra: “Qualidade na formação de professores: o papel dos tutores”. Eis a lista das formações:

- I Encontro de Formação Inicial de Tutores para modalidade a distância – de 05 a 07 de dezembro de 2007
- II Encontro de Formação de Tutores Licenciatura Letras-Português, realizado em conjunto com o Programa





Anual de Capacitação Continuada (PACC) – 20, 21 e 22 de agosto de 2008

- III Encontro de Formação de Tutores dos Cursos de Licenciatura em Letras Português, 30, 31 de março e 01 de abril de 2009.
- IV Encontro de Formação de Tutores Licenciatura Letras-Português Programa UAB 24 a 26 de fevereiro de 2010.
- Seminário Integrado para a Tutoria dos Cursos de Licenciatura em Letras Português, Espanhol e Inglês, 11 a 13 de março de 2011.

Além dos encontros anuais, o coordenador de tutoria realizava uma formação específica para os tutores antes do início de cada disciplina com a participação do professor formador. Nesses encontros, vários tópicos eram discutidos: o plano de ensino, as atividades que seriam realizadas pelos alunos, os critérios de correção, que precisam ser uniformes, os problemas de tutoria, a relação tutor-aluno, entre outros temas. Os encontros aconteciam pelo menos um mês antes da disciplina começar. Como já dissemos, o trabalho de tutoria terminava apenas com a conclusão da dependência.

No curso de Letras-Português EaD 2008, os professores formadores eram também responsáveis por elaborar e disponibilizar no ambiente de aprendizagem o conteúdo para a dependência.

5. O AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem) Moodle e as provas

Por indicação do MEC e da UAB, adotamos o Moodle como o Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA)





do curso de Letras-Português. Essa é um ambiente educativo de uso livre.

Uma mudança importante na plataforma foi proporcionada pelos responsáveis pelo AVEA na UFSC, os professores Antônio Carlos Mariani XX e Andre Fabiano Dyck com a criação do Moodle-Prova.

Um dos problemas que o ensino a distância enfrenta é o tempo. O tempo de duração das disciplinas é muito rápido, aproximadamente dois meses. Até a disciplina de *Semântica*, na quarta fase do curso, as provas finais eram realizadas nos polos, sob a supervisão dos tutores e encaminhadas via correio para a UFSC. Eram, então, corrigidas pelos tutores a distância e professores formadores e reenviadas para os polos por correio tradicional. Esse é um procedimento lento, podendo envolver, no caso de Divinolândia de Minas, mais de duas semanas devido aos prazos dos Correios. Os alunos recebiam as provas de volta quando a disciplina já tinha terminado, sem chances para avaliar o seu desempenho.

Provas são instrumentos pedagógicos e é preciso que os alunos possam rever o que fizeram, entender a sua nota e, se for o caso, pedir uma nova avaliação. Esse procedimento só foi possível com a instalação do Moodle-Prova. A partir da disciplina de *Semântica* os alunos realizaram as provas no ambiente de aprendizagem, com o qual eles já estavam familiarizados, no Moodle-Prova, que tem um sistema de segurança bastante sofisticado e permite ao professor escolher não apenas o tipo de prova que deseja realizar – dissertativa, de múltipla escolha, combinando metodologias –, mas, principalmente, se o aluno pode ou não ter acesso a outros materiais, incluindo a internet. Além dessas vantagens, o Moodle-Prova permite que os professores e tutores a distância corrijam a prova no momento em que o aluno a conclui, via ambiente de aprendizagem. A correção é também feita no mesmo ambiente e enviada de volta ao aluno que pode conferir seu desempenho. Essa foi certamente uma conquista.





6. Os estágios de docência e ACCs

O curso de Letras-Português a distância prevê 400 horas de estágio supervisionado distribuídas em duas etapas: o estágio supervisionado I, dedicado ao ensino fundamental e o estágio supervisionado II, em que se atua no ensino médio. Não havia até aquele momento uma experiência em estágios de licenciatura a distância. Esse foi um desafio tão grande que houve um encontro, promovido pela CAPES, para que as coordenações das licenciaturas a distância em Letras do Brasil pudessem discutir formas de realização do estágio, tendo como horizonte de problema o fato de que em muitas localidades não há escolas disponíveis para o desenvolvimento do estágio. Foi preciso refletir sobre alternativas de estágio.

Também no estágio, o trabalho foi em equipe. A equipe dos professores – formada pelas professoras Nelita Bortolotto, Nilcéa Pelandré, Isabel Monguilhot e Eliane Debus – coordenava uma equipe de tutores que incluiu um tutor de estágio que atuou no polo, além dos tutores a distância da disciplina. Os tutores de estágio, um por polo, por causa do número de alunos, acompanharam as atividades presenciais dos alunos em estágio. Como ocorre no estágio no curso presencial, os alunos constroem projetos de atuação em sala de aula que inicia com a observação da atuação de professores em sala de aula e finaliza com os alunos se exercitando na prática docente, aplicando o projeto de docência elaborado com a ajuda dos tutores a distância e de estágio. Os tutores de estágio acompanhavam os alunos nas escolas, assistiam às aulas ministradas pelos alunos e ajudavam na elaboração do projeto de estágio. Na experiência do português, a presença do tutor de estágio se mostrou importante.

Para a realização dos estágios, foi preciso estabelecer parcerias entre a UFSC, as secretarias de educação dos estados envolvidos e as secretarias de educação dos municípios. Essa tarefa foi coordenada pela profa. Diva Zandomenego.





As Atividades Acadêmico-Científico-Culturais – ACCs – correspondem a 200 horas de carga horária extracurricular para integralização do curso. Essas atividades foram tratadas como disciplinas de 50 horas cada: Ensino em Letras I e II, Extensão em Letras I e II e Pesquisa em Letras I e II. O aluno deveria, então, cumprir pelo menos 4 dessas disciplinas. Foi disponibilizado no ambiente de ensino e aprendizagem o espaço ACC aberto durante todo o curso para que os alunos pudessem interagir entre si e com a profa. Zilma Gesser Nunes, responsável pelas ACCs, sobre a elaboração dos relatórios para o cumprimento dessas horas de atividades. O DLLV promove anualmente a Semana de Letras, com minicursos, palestras, apresentações de pesquisa, saraus, sessões de teatro,... e os alunos a distância foram incentivados a participar como forma de cumprirem parte da carga extracurricular exigida pelo currículo. Buscando auxílio financeiro em outras instâncias, o curso conseguiu arcar com o pagamento da hospedagem e alimentação desses alunos. Em todos os orçamentos encaminhados ao MEC/CAPES foi incluída a solicitação de verba para proporcionar a participação dos alunos da EaD nas Semanas de Letras, através do pagamento de transporte para esses alunos. Essa solicitação nunca foi atendida. Mesmo assim, os alunos do EaD vieram para os encontros e alguns inclusive apresentaram as suas pesquisas.

7. Avaliações e avaliação geral

Durante esses mais de quatro anos de acompanhamento do curso de Letras-Português a distância turma de 2008, foram realizadas avaliações periódicas de todas as instâncias envolvidas no processo. A avaliação continuada foi realizada pela CAPES que fez visitas periódicas aos polos e à sede do curso na UFSC. Houve também três encontros nacionais, promovidos pela CAPES, para as coordenações de Letras. Momentos em que se discutiam os vários problemas enfrentados





por um curso a distância em geral e para as licenciaturas em Letras em particular. Nesses momentos, discutiu-se também a política nacional para cursos a distância. A UFSC, através da representação UAB, também realizou diferentes avaliações do curso. O Núcleo UAB da UFSC disponibilizava no AVEA ao final de cada disciplina um questionário avaliativo incluindo desde questões sobre o polo até o material didático e a atuação dos professores. Os resultados desses questionários eram encaminhados à coordenação dos cursos.

Apesar da avaliação frequente, a participação e o envolvimento das prefeituras nem sempre foram favoráveis ao bom andamento do curso e, em épocas de eleição os envolvidos no ensino a distância se viam sempre envolvidos em incertezas, sem saber se a próxima gestão iria cumprir o acordo, se iria manter o polo e a coordenação. É importante que políticas de educação não sejam submetidas a pressões eleitorais. Houve um polo que, apesar dos vários esforços, permaneceu sem conexões de internet com velocidade suficiente para permitir as videoconferências. As bibliotecas dos cursos da UAB-1 não foram montadas pelas prefeituras, mas pela CAPES, e apenas em Pato Branco há uma bibliotecária. Os tutores do curso de Letras-Português que em geral atuam também na rede pública de ensino enfrentaram, em várias ocasiões, dificuldades para comparecerem às formações de tutores. Não raras vezes as secretarias municipais não autorizavam a participação desses tutores na formação. No entanto, um dos pontos interessantes da EaD é permitir a formação dos vários profissionais envolvidos. Os tutores presenciais, em várias ocasiões, aprenderam conteúdos que não tinham estudado durante a sua licenciatura e os encontros de formação de tutores são fundamentais também para a formação continuada desse professor. Nem sempre as prefeituras tiveram sensibilidade para compreender esse processo pedagógico mais amplo.

A participação do governo federal, na figura MEC/CAPES, foi de muito envolvimento com a EaD. Não há dúvidas





de que há uma política nacional para a formação dos professores. Os coordenadores das licenciaturas e os coordenadores de polos participaram de reuniões nacionais em Brasília. Nessas reuniões era possível conversar com a equipe da CAPES e também com os coordenadores de outras instituições, trocando experiências, problemas e soluções. Foi criado o sistema Atuab (Ambiente de Trabalho da UAB) com grupos de discussão para os coordenadores pedagógicos e de polos. A preocupação pedagógica no início do processo foi também marcante. Criou-se espaço para que diferentes maneiras de implantação dos cursos a distância pudessem ser experimentadas. Como já dissemos, apenas o modelo do Letras-UFSC Português e Espanhol contava com 4 tutores por disciplinas. No entanto, com o passar dos anos, houve uma institucionalização do ensino a distância que, em alguns momentos, enrijeceu o processo, em prejuízo de questões mais pedagógicas. Há um movimento de regulamentação da EaD que tem aspectos positivos, mas que não deve fechar as portas para diferentes formas de realizar a educação a distância.

As últimas decisões da CAPES, que vieram no final de 2011, tem caminhado na direção de uma uniformização dos cursos EaD, decisões que não foram devidamente discutidas pelas comunidades envolvida na educação a distância. Entre as novas diretrizes, dificultou-se a participação de professores pesquisadores do CNPq, o que contraria o espírito de unir pesquisa e ensino. Houve também uma decisão sobre corte do número de tutores a distância que impede modelos como o da Letras-Pportuguês 2008, que contou com tutores especializados nas disciplinas. Outro aspecto negativo que a edição de 2011 sofreu foi a impossibilidade dos professores conteudistas refazerem o material didático. O material didático precisa ser constantemente atualizado, os professores conteudistas devem poder rever o que escreveram e novos materiais devem ser produzidos. Uma das virtudes da EaD foi exatamente ter envolvido os professores na confecção de material didático.





A decisão da CAPES de limitar a produção do material didático e a re-impressão é nefasta do ponto de vista pedagógico. É importante que num projeto das dimensões da educação a distância no Brasil as instâncias envolvidas possam participar das decisões, em especial quando elas não são estritamente técnicas. A elaboração de material didático tem um papel pedagógico importante na formação do professor que atua nas universidades, permite que a sua pesquisa seja mais rapidamente democratizada.

Avaliações continuadas eram também realizadas internamente pela coordenação do curso, o que permitia que rapidamente os problemas fossem detectados e solucionados. O primeiro problema sério enfrentado foi o formato do curso que no primeiro semestre funcionou com cinco disciplinas simultâneas – como ocorre no presencial. Imediatamente o formato foi alterado para disciplinas em fluxo, com duas disciplinas a cada bimestre. Esse é um ponto importante para um curso a distância com o formato do Letras-português a distância da UFSC, em que cada disciplina é ministrada por um professor formador e quatro tutores. No primeiro semestre, os alunos tinham 5 disciplinas, cada uma delas com 5 professores – o professor e 4 tutores – e dois tutores presenciais; o aluno interagiu com 12 professores simultaneamente. Essa certamente foi a maior causa de evasão. Com disciplinas em fluxo, o aluno interage com dois tutores presenciais, 2 professores formadores e dois tutores a distância – um por disciplina.

A correção desse problema que advinha do formato das disciplinas serem do presencial não foi acompanhada por uma mudança no sistema do CAGR – Sistema de Controle Acadêmico da Graduação. As disciplinas estão organizadas no CAGR em semestres - são 6 disciplinas por semestre-, enquanto o curso ocorreu em fluxo. Um avanço importante é que o sistema de controle de alunos se flexibilize para atender às demandas dos cursos a distância.





Após cada disciplina, os alunos avaliavam o material impresso, a disciplina disponibilizada no ambiente de ensino e aprendizagem, a atuação dos tutores, do professor e as condições do polo. Havia a avaliação aplicada pelo núcleo de pesquisa da UFSC que encaminhava os resultados à coordenação que também realizava uma pesquisa informal com os vários envolvidos no processo.

Os tutores presenciais eram avaliados ao final de cada semestre e as avaliações por escrito, elaboradas pelo coordenador de tutoria, eram encaminhadas a eles. Em consonância com as avaliações recebidas, foi preciso substituir tutores presenciais e também tutores a distância. Talvez o problema mais sério de tutorial presencial seja a identificação do tutor presencial com o aluno, o que o afasta da UFSC. O tutor presencial é um dos profissionais mais importantes na educação a distância, porque é ele quem mantém contato com os alunos e é aí que também reside a sua fraqueza. É preciso um acompanhamento de perto e afetivo – como mostra o artigo de Hack neste livro- para que o tutor presencial sustente a sua posição de professor. Durante as visitas da coordenação aos polos – pelo menos uma vez por ano, a coordenação visitou os polos para conversar com as coordenações locais, os tutores e os alunos – eram realizadas, sem a presença dos tutores presenciais, uma avaliação de seu desempenho com os alunos e também com a coordenação dos polos. Nesses momentos, fazíamos a avaliação de todos os componentes do curso. Visitas periódicas, acompanhamento de perto dos alunos e dos tutores, ajudam a manter o bom andamento do curso.

Os tutores a distância eram sistematicamente avaliados durante as disciplinas em que estavam atuando. A principal causa de reclamações foi, no início, a demora na devolução das atividades corrigidas. A solução foi conscientizar os alunos que, conforme o *Guia do Aluno*, eles tinham direito de receber a correção das atividades, provas e trabalhos no prazo máximo de 10 dias corridos. Os alunos foram orientados a





avisar a coordenação tão logo esse prazo não fosse cumprido. As ações na educação a distância precisam ser rápidas. Aos poucos também os tutores a distância aprenderam o seu papel de orientadores dos estudos dos alunos. O retorno das atividades corrigidas com meticulosidade e visando ajudar os alunos deve ser imediato. O aluno precisa se sentir amparado, por isso suas dúvidas devem ser imediatamente respondidas.

Outro problema é a comunicação escrita entre os vários participantes desse processo. A linguagem das mensagens, pela sua natureza escrita, que não permite marcações entoacionais que, na oralidade, são responsáveis pela marcação da posição subjetiva do falante, e por isso provoca muitos mal-entendidos. Não é incomum uma mensagem com linguagem neutra ser interpretada pelo aluno como carregando algum ingrediente de afastamento, de não atenção, de agressividade. Nas formações, os tutores a distância eram instruídos a atentar para a forma como respondiam as mensagens, lembrando sempre de buscar uma relação virtual próxima, que, mesmo a distância, é afetiva. É esse jogo entre o longe e o perto que é preciso aprender.

Essa descrição rápida do curso de Letras-Português a distância já mostra que ele foi um grande *sucesso*. São 69 professores formados com a excelência do curso de Letras da UFSC, na primeira experiência do DLLV nessa modalidade de ensino. Esse é um ganho para o país. Mas há outros. O DLLV se expandiu através do preenchimento de quatro vagas abertas para concurso público para o cargo de professor adjunto para atuação na educação a distância. Essas vagas foram preenchidas pelos professores: Adair Bonini, Sílvia Coneglian, Cristiane Volcão e Marco Antônio Baltar, além da contratação de uma funcionária técnico-administrativa para o DLLV.

As várias mudanças ocorridas no currículo, no formato das disciplinas, que foram fruto das avaliações feitas pelos alunos, pelos tutores e professores resultaram numa nova versão do curso de Letras-Português, que teve início em 2011,





muito mais adequada a essa modalidade. O ensino a distância em 2008 era ainda visto com preconceito e havia uma desconfiança de que essa modalidade era mais fácil ou mais facilitadora do que a presencial. Naquele momento era preciso manter o mesmo currículo para a modalidade presencial e a distância. Hoje é possível termos um currículo voltado para a modalidade a distância, não apenas porque o corpo de professores do DLLV entende o que é a educação a distância, mas porque essa modalidade não é mais fruto de desconfianças. Essa mudança na percepção e na postura do que vem a ser a educação a distância foi uma das características mais positivas que o curso Letras-Português de 2008 teve para com aqueles envolvidos na UFSC, pois tiveram a oportunidade de pensar, atuar e refletir sobre a EAD.

O DLLV ter vivenciado a educação a distância permitiu que seus professores aprendessem a lidar com essa modalidade, a construir suas disciplinas no ambiente de ensino e aprendizagem Moodle, que passou a ser um suporte também para o presencial, e que discutissem o currículo e as disciplinas. Além disso, a experiência EaD permitiu que alguns professores experimentassem integrar suas disciplinas, de tal forma que os conteúdos estavam em sintonia assim como as leituras a serem realizadas pelos alunos. Houve, pois, um movimento a uma maior integração das disciplinas.

Os livros didáticos produzidos são um enorme sucesso, não apenas porque foram adotados por outras licenciaturas no Brasil – entre elas, a licenciatura oferecida pelo Instituto Federal do Espírito Santo –, mas porque passaram a fazer parte das disciplinas do presencial e além disso muitos deles estão sendo reformulados para serem publicados por editoras interessadas em produzir material didático para o ensino superior, uma área de grande carência no país. Os professores conteudistas, que elaboraram o material didático impresso, cederam os direitos autorais ao MEC/CAPES. Esse material está disponibilizado no Sistema Sisub para que outras licen-





ciaturas possam utilizá-lo. Pensar e escrever esse tipo de material é algo que nem todos os professores fazem, e, mais uma vez, é fruto da experiência da EAD ter que elaborar materiais didáticos e voltar o conhecimento produzido pela universidade para um público universitário que não está fisicamente presente na universidade. Esse é também um movimento de democratização do conhecimento, de integração da universidade na comunidade.

Esse foi um projeto muito importante para os municípios, para a democratização do conhecimento, para a formação de outros formadores. Os municípios ganharam os polos que acolhem cursos superiores, com salas de informática bem equipadas, aparelhadas para videoconferências, com bibliotecas atualizadas e técnicos de informática e administrativos que sabem atuar na formação a distância. Além disso, formou uma geração de professores que estão familiarizados com as novas tecnologias e que irão formar uma nova geração que já nasceu imersa na era do computador. O curso de Letras-Português a distância não formou apenas os professores que agora recebem seus Diplomas, mas também os tutores presenciais, que revisitaram o que haviam estudado nos cursos de letras, e que, como os tutores a distância, aprenderam a utilizar o ambiente de ensino e aprendizagem Moodle, viveram a educação a distância. Os tutores a distância exerceram a docência através dos meios virtuais, aprenderam novas tecnologias, exerceram a docência. E os professores que se envolveram aprenderam, revisaram as suas práticas em sala de aula.

Um efeito claro dessa aprendizagem aparece nas mudanças da relação dos professores com as videoconferências. No início, elas eram em forma de conferências, um formato inadequado para a educação a distância, porque a vídeo é um momento presencial, de interação dentre alunos e professores. A prática mostrou que não era assim que funcionava a videoconferência e elas foram se tornando mais e mais inte-





rativas. Paralelamente, os professores entenderam a importância pedagógica das videoaulas, essas sim aulas temáticas que o aluno pode revisar sempre que quiser rever a matéria. Esse movimento é muito claro quando notamos o número de videoaulas por disciplinas ao longo do curso. Até o segundo semestre, as disciplinas não utilizaram videoaulas, a partir da terceira fase, as disciplinas passam a utilizar mais do que uma videoaula. Outro efeito da licenciatura a distância foi a utilização do Moodle pelos professores e o Projeto das Novas Tecnologias, coordenado pelas professoras Izete Coelho e Izabel Seara, em que os professores elaboraram novos materiais didáticos virtuais para a utilização nas aulas presenciais. O virtual entrou como instrumento pedagógico no ensino presencial a ponto de o DLLV levar a discussão e aprovação de inclusão em seu curso presencial da utilização de 20% das aulas via AVEA.

Não há dúvidas de que todos esses movimentos foram de crescimento, de aprendizagem, de formação continuada.



Rememorando o Curso

Cecília Augusta VIEIRA PINTO

O interesse do DLLV pela formação de recursos humanos para o ensino de Português, em particular para aqueles que já ministram aulas sem ter formação acadêmica, levou-nos a atender a chamada do edital 01 de 2005, da UAB (Universidade Aberta do Brasil) referente à abertura de novos cursos para Licenciatura na modalidade a distância. O Curso de Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Modalidade a Distância - Habilitação Licenciatura (Curso 710) teve uma carga horária total de 3082 horas, divididas em: 409 horas para a Prática como Componente Curricular; 400 horas para o Estágio Curricular; 200 horas para as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais; e 2072 horas para os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural.

O curso ofereceu 270 vagas distribuídas por 6 polos de apoio de ensino presencial situados nas cidades de: Treze Tílias e Videira, ambas em Santa Catarina; Pato Branco, Cruzeiro do Oeste e Cidade Gaúcha, no Paraná; e Divinolândia de Minas, em Minas Gerais.

O processo seletivo foi a cargo da COPERVE. O preenchimento de vagas foi classificatório.

A coordenação do curso foi responsável pela organização de toda a estrutura necessária para viabilizar o curso, bem como pelo estabelecimento do fluxo de contatos institucionais. A coordenação contou com a colaboração do coordenador de ACC's, responsável por acompanhar, orientar e avaliar as atividades acadêmico-científico-culturais; do coordenador de tutoria, que faz o acompanhamento qualitativo e quantitativo do desempenho dos tutores; do secretário do curso, que faz os encaminhamentos administrativos e registros da vida





acadêmica dos alunos; e do tutor de administração, responsável pelo agendamento de atividades e atualizações no cronograma do curso.

COORDENAÇÃO DO CURSO
Coordenação Geral do Curso - Roberta Pires de Oliveira
Coordenação de ACC's - Zilma Gesser Nunes
Coordenação de Tutoria - Josias Ricardo Hack, Renato Miguel Basso
Secretaria do Curso - Valdete da Cunha
Tutoria de Administração - Cecília Augusta Vieira Pinto

Neste projeto, atuaram: professores ligados, sobretudo, à UFSC, com formação de mestrado e/ou doutorado na área⁵, encarregados da elaboração do material didático, do conteúdo a ser ministrado nas disciplinas, das aulas, da supervisão dos tutores a distância e presenciais; professores vinculados ao Núcleo de Ensino a Distância, que atuaram na elaboração do material impresso e *online*, na análise qualitativa do andamento pedagógico; professores da produção gráfica e hipermídia, cuja função é o desenvolvimento e a manutenção do ambiente virtual e ensino e aprendizagem, vinculados ao LANTEC (Laboratório de Novas Tecnologias) e ao HIPERLAB (Laboratório de Ambientes Hipermídias para a Aprendizagem) e do Laboratório de Áudios, de responsabilidade de Roberto Dutra Vargas. Além desses professores, as equipes contaram com a colaboração dos professores e técnicos diretamente ligados ao Departamento de Ensino a Distância (DEAD), da UFSC; de alunos do mestrado e doutorado das Pós-Graduação em Linguística e em Teoria Literária e Literaturas; e de servidores técnicos administrativos.

⁵ Os nomes dos professores e tutores a distância que atuaram no curso constam, mais abaixo, na listagem das disciplinas oferecidas.





INTEGRANTES EQUIPE CRIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS - LANTEC/CED/UFSC
Design Instrucional Verônica Ribas Cúrcio, Técia Estefania Vailet, Maria Luiza Barbosa, Daiana da Rosa Acordi
Supervisão Design Instrucional Isabella Benfca Barbosa, Vanessa Gonzaga Nunes
Projeto Gráfico dos materiais impressos Ana Clara Miranda Gern, Kelly Cristine Suzuki
Diagramação e Ilustração Jessé A. Torres, Robson Felipe Parucci dos Santos, Gregório Italiano Veneziani, Maiara Ornellas Ariño, Thiago F. Victorino, Gustavo Barbosa Apocalypse de Mello, Natália Gouvêa Silva, Grazielle Xavier, Kallani Maciel Bonelli, Gregório Bacelar Lameira, Gabriela Dal Toé Fortuna, Bruno Nucci, Felipe Oliveira Gall, Felipe Franke, Karina Silveira, Angelo Bortolini, Tarik Assis, João Paulo Battisti de Abreu, Pedro Gomide Lopes
Supervisão de Design Gráfico Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues, Cristiane Amaral, Talita Ávila Nunes
Revisão Gramatical Tony Roberson de Mello Rodrigues, Mirna Saidy, Daniela Piantola, Renata de Almeida, Christiane Souza, Gustavo Freire, Ana Carolina de Melo Martins
Equipe de Vídeo Luiz Roberto Carvalho, Jefferson Rocha Moreira da Silva
Supervisão de Vídeo Tiago Krum Cardoso da Silva
Equipe Criação de Hipermissão Daiana da Rosa Acordi
Supervisão Criação de Hipermissão Francisco Fernandes Soares Neto
VIDEOCONFERÊNCIAS E VIDEOAULAS
Equipe de Videoconferência Giuliano Bettol, Roberto Dutra Vargas
Quantidade de Videoaulas produzidas 78
Quantidade de Videoconferências produzidas 85
Total de Vídeos produzidos (incluindo vídeos de apresentação das disciplinas e vídeos de trabalhos de alunos) 177



**EQUIPE HIPERLAB**

Berenice Santos Gonçalves, Marília Matos Gonçalves, Alice Theresinha Cybis Pereira, Ronnie Fagundes de Brito, Bruno Veloso

O currículo de Letras, na habilitação Licenciatura, apresenta uma estrutura flexível que faculta ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho e promove articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além da articulação direta com a pós-graduação, especialmente no que se refere às atividades acadêmico-científico-culturais.

Em conformidade com o artigo 12 da Resolução supracitada, a Prática como Componente Curricular (PCC) não ficou reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. Em articulação intrínseca com as atividades do trabalho acadêmico e com o estágio Supervisionado, a PCC concorreu conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em **Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários**.

Apresentamos a seguir o currículo de Letras-Português a Distância, com as informações sobre as disciplinas, os professores conteudistas, os professores formadores e os tutores a distância.

1ª FASE

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Araci Hack Catapan, Elisa Maria Quartiero, Nilza Godoy Gomes, Roseli Zen Cerny			
Professor Formador Josias Ricardo Hack – Doutor – UFSC/Cinema			
Tutores a Distância Débora Inácio do Nascimento, Elaine Cristina Basquerotto Coelho, Marilda Aparecia Oliveira Effting, Rosane Hart			





HISTÓRIA DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Heronides Moura, Morgana Cambrussi			
Professor Formador Heronides Maurílio de Melo Moura – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Elaine Cristina Basquerotto Coelho, Ilson Rodrigues da Silva Júnior, Rodrigo Panchiniak Fernandes, Tatiana Schwochow Pimpão			
ESTUDOS GRAMATICAIIS			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Edair Maria Görski, Cláudia Andrea Rost			
Professores Formadores Edair Maria Görski – Doutora – UFSC/DLLV (Aposentada) Claudia Andrea Rost – Mestre – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Christiane Maria Nunes de Souza, Claudia Andrea Rost, Mara Aparecida A. Siqueira, Sueli Costa			
PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA I			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Diva Zandomenego, Mary Elisabeth Cerutti-Rizzatti			
Professores Formadores Mary Elisabeth Cerutti Rizzatti – Doutora – UFSC/DLLV Diva Zandomenego – Especialização – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Luiz Henrique Milani Queriquelli, Patrícia Graciela da Rocha, Sabatha Catoia Dias, Salete Valer			
LITERATURA BRASILEIRA I			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Alckmar Luiz dos Santos, Cristiano de Sales			
Professor Formador Alckmar Luiz dos Santos – Doutor – UFSC/DLLV			



**Tutores a Distância**

José Carlos Jardim Júnior, Marcelo Mendes de Souza, Tecia Estefana Vailati, Vidomar Silva Filho

TEORIA DA LITERATURA I

Carga Horária Teoria: 52 PCC: 08 Total: 60

Professores Conteudistas

Renata Telles, Jeferson Candido

Professor Formador

Marco Antônio Castelli – Doutor – UFSC/DLLV (Aposentado)

Tutores a Distância

Fabiúla dos Santos Schauffert, Jair Zandoná, Jeferson João Cândido, Raquel Cardoso de Farias e Custódio

2ª FASE**LITERATURA PORTUGUESA I**

Carga Horária Teoria: 52 PCC: 08 Total: 60

Professor Conteudista

Salma Ferraz de Azevedo de Oliveira

Professor Formador

Salma Ferraz de Azevedo de Oliveira – Doutora – UFSC/DLLV

Tutores a Distância

Fábio Renato Corrêa, Jonas Tenfen, Marilda Aparecia Oliveira Eftting, Roseli Broering

FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS

Carga Horária Teoria: 52 PCC: 08 Total: 60

Professor Conteudista

Izabel Christine Seara

Professor Formador

Izabel Christine Seara – Doutora – UFSC/DLLV

Tutores a Distância

Carla Cristofolini, Isabella Andrade Marques, Jaqueline Alves Scarduelli, Vanessa Gonzaga Nunes

MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS

Carga Horária Teoria: 52 PCC: 08 Total: 60

Professor Conteudista

Felício Wessling Margotti





Professor Formador Felício Wessling Margotti – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Christiane Maria Nunes de Souza, Letícia Lemos Gritti, Rita de Cássia Mello Ferreira, Tatiana Schwochow Pimpão			
ESTUDOS LITERÁRIOS I			
Carga Horária	Teoria: 40	PCC: 05	Total: 45
Professor Conteudista José Ernesto de Vargas			
Professor Formador José Ernesto de Vargas – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Adriana Cristina da Silva, Elaine Cristina Basquerotto Coelho, Salete Valer, Thaís Fernandes			
LITERATURA BRASILEIRA II			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Marco Antonio de Mello Castelli			
Professor Formador Marco Antônio de Mello Castelli – Doutor – UFSC/DLLV (Aposentado)			
Tutores a Distância Alexandre Adir de Souza, Gibson Monteiro da Rocha, Marcelo Spitzner, Raquel Cardoso de Farias e Custódio			
TEORIA DA LITERATURA II			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Tereza Virgínia de Almeida			
Professor Formador Tereza Virgínia de Almeida – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Ana Carolina Cernicchiaro, Arlindo Rodrigues da Silva, Isabel Maria Barreiros Lucktenberg, Lucia de Oliveira Almeida, Tiago Hermano Breunig			

**3ª FASE**

LITERATURA PORTUGUESA II			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Stélio Furlan			
Professor Formador Stélio Furlan – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Adriana Cristina da Silva, Isabel Maria Barreiros Lucktenberg, Jonas Tenfen, Marilda Aparecia Oliveira Effting			
SINTAXE DO PORTUGUÊS			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Carlos Mioto			
Professor Formador Carlos Mioto – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Ani Carla Marchesan, Christiane Maria Nunes de Souza, Flávio Martins de Araújo, Salete Valer			
LÍNGUA LATINA I			
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: --	Total: 60
Professores Conteudistas Mauri Furlan, Fernando Coelho			
Professor Formador Mauri Furlan – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Cleusa Iracema Pereira Raimundo, Fernando Coelho, Luiz Henrique Milani Queriquelli, Thaís Fernandes			
LITERATURA BRASILEIRA III			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Ana Cláudia Félix Gualberto			
Professores Formadores Tânia Regina de Oliveira Ramos – Doutora – UFSC/DLLV Gizelle Kaminski Corso – Mestre – UFSC/MEN			



Tutores a Distância Bárbara Baldo Vanzella, Elaine Cristina Basquerotto Coelho, Jefferson Bruno Moreira Santana, Sandro Henrique Brincher			
TEORIA DA LITERATURA III			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Tereza Virgínia de Almeida			
Professor Formador Tereza Virgínia de Almeida – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Abel da Silveira Viana, Arlindo Rodrigues da Silva, Cleber Rosso Bicca, Leticia Fiera Rodrigues			

4ª FASE

LITERATURA PORTUGUESA III			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Susan Aparecida de Oliveira			
Professor Formador Susan Aparecida de Oliveira – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Fábio Eduardo Grünwald Soares, Isabel Maria Barreiros Luclktenberg, Jonas Tenfen, Raquel Cardoso de Farias e Custódio, Sandro Henrique Brincher			
SEMÂNTICA			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Renato Miguel Basso, Luisandro Mendes de Souza, Roberta Pires de Oliveira, Ronald Taveira			
Professores Formadores Roberta Pires de Oliveira – Doutora – UFSC/DLLV Renato Miguel Basso – Doutor – UFSC/DLLV Luisandro Mendes de Souza – Doutor – FAFIUUV Ronald Taveira da Cruz – Doutor – UFPI			
Tutores a Distância Ana Lúcia Pessotto dos Santos, Jaqueline Alves Scarduelli, João Vinícius de Almeida Braga, Letícia Lemos Gritti			



LINGUÍSTICA TEXTUAL			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Rosângela Hammes Rodrigues, Nívea Rohling da Silva, Vidomar Silva Fº			
Professor Formador Rosângela Hammes Rodrigues – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Anderson Jair Goulart, Elaine Cristina Basquerotto Coelho, Vidomar Silva Filho			
LÍNGUA LATINA II			
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: --	Total: 60
Professores Conteudistas Mauri Furlan, Zilma Gesser Nunes			
Professor Formador Mauri Furlan – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Cleusa Iracema Pereira Raimundo, Fernando Coelho, Luiz Henrique Milani Queriquelli, Thaís Fernandes			
ESTUDOS LITERÁRIOS II			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Manoel Ricardo de Lima, Júlia Vasconcelos Studart			
Professor Formador Manoel Ricardo de Lima Neto – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Abel da Silveira Viana, Jeferson João Cândido, Júlia Vasconcelos Studart, Laise Ribas Bastos			
TEORIA DA LITERATURA IV			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Rosana Cássia Kamita			
Professor Formador Rosana Cássia Kamita – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Cleber Rosso Bicca, Fábio Renato Corrêa, Tiago Hermano Breunig, Tiago Ribeiro dos Santos			



5ª FASE

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista Maria Cristina Figueiredo Silva			
Professor Formador Maria Cristina Figueiredo Silva – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Cristina de Souza Prim, Fernanda Mendes, Flávio Martins de Araújo			
SOCIOLINGUÍSTICA			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Izete Lehmkuhl Coelho, Edair Maria Görski, Guilherme Henrique May, Christiane Maria Nunes de Souza			
Professores Formadores Edair Maria Görski – Doutora – UFSC/DLLV (Aposentada) Christiane Maria Nunes de Souza – Mestranda – UFSC			
Tutores a Distância Christiane Maria Nunes de Souza, Diana Liz Reis, Guilherme Henrique May, Josa Coelho da Silva			
LÍNGUA LATINA III			
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: --	Total: 60
Professores Conteudistas Mauri Furlan, Zilma Gesser Nunes			
Professor Formador Mauri Furlan – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Cleusa Iracema Pereira Raimundo, Fernando Coelho, Thaís Fernandes			
TEORIA DA LITERATURA V			
Carga Horária	Teoria: 45	PCC: --	Total: 45
Professor Conteudista Rosana Kamita			
Professor Formador Rosana Cássia Kamita – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Carlos Augusto de Negreiros, Kelvin dos Santos Falcão Klein, Tiago Hermano Breunig			



LITERATURA E ENSINO			
Carga Horária	Teoria: --	PCC: 60	Total: 60
Professores Conteudistas Tânia Regina Oliveira Ramos, Gizelle Kaminski Corso			
Professores Formadores Tânia Regina de Oliveira Ramos – Doutora – UFSC/DLLV Gizelle Kaminski Corso – Mestre – UFSC/MEN			
Tutores a Distância Gizelle Kaminski Corso, Marcelo Bueno de Paula, Sandro Henrique Brincher			
PSICOLOGIA EDUCACIONAL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM			
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: 12	Total: 72
Professor Conteudista Denise Cord			
Professor Formador Denise Cord – Doutora – UFSC/PSI			
Tutores a Distância Juliana Ried, Leandro da Costa, Mariani Santos Baasch			

6ª FASE

LINGÜÍSTICA APLICADA: ENSINO DE LÍNGUA MATERNA			
Carga Horária	Teoria: --	PCC: 60	Total: 60
Professores Conteudistas Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Certti-Rizzatti			
Professor Formador Rosângela Hammes Rodrigues – Doutora – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Eloara Tomazoni, Josa Coelho da Silva, Michelle Donizeth Euzébio, Nívea Rohling da Silva			
HISTÓRIA DA LÍNGUA			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professores Conteudistas Renato Miguel Basso, Rodrigo Tadeu Gonçalves			





Professores Formadores Renato Miguel Basso – Doutor – UFSC/DLLV Rodrigo Tadeu Gonçalves – Doutor – UFPR
Tutores a Distância Fernando Coelho, João Vinícius de Almeida Braga, Lovania Roehrig Teixeira
ESTUDOS LITERÁRIOS III
Carga Horária Teoria: 40 PCC: 05 Total: 45
Professor Conteudista Salma Ferraz de Azevedo de Oliveira
Professor Formador Salma Ferraz de Azevedo de Oliveira – Doutora – UFSC/DLLV
Tutores a Distância Filipe Marchioro Ptuzenreuter, Josemar Vidal de Oliveira Junior, Raphael Novaresi Darella Lorezin Leopoldo
ESTUDOS DE TEORIA DA LITERATURA I
Carga Horária Teoria: 45 PCC: -- Total: 45
Professor Conteudista Rosana Kamita
Professor Formador Rosana Cássia Kamita – Doutora – UFSC/DLLV
Tutores a Distância Kelvin dos Santos Falcão Klein, Laise Ribas Bastos, Tiago Hermano Breunig
DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA
Carga Horária Teoria: 60 PCC: 12 Total: 72
Professor Conteudista Daniela Karine Ramos
Professor Formador Daniela Karine Ramos – Doutora – UFSC/MEN
Tutores a Distância Daiane Martins de Oliveira, Marcelo Bueno de Paula, Raphaela de Toledo Desidério





ORGANIZAÇÃO ESCOLAR			
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: 12	Total: 72
Professores Conteudistas Roseli Zen Cerny, Ana Maria Borges de Souza, Terezinha Maria Cardoso			
Professor Formador Roseli Zen Cerny – Doutora – UFSC/EED			
Tutores a Distância Elaine Cristina Reis, Karina Bernardes de Oliveira e Silva			

7ª FASE

ESTUDOS LITERÁRIOS IV			
Carga Horária	Teoria: 40	PCC: 05	Total: 45
Professores Conteudistas Tânia Regina de Oliveira Ramos, Gizelle Kaminski Corso			
Professores Formadores Tânia Regina de Oliveira Ramos – Doutora – UFSC/DLLV Gizelle Kaminski Corso – Mestre – UFSC/MEN			
Tutores a Distância Kelvin dos Santos Falcão Klein, Sandro Henrique Brincher, Tiago Ribeiro dos Santos			

ESTUDOS DE TEORIA DA LITERATURA II			
Carga Horária	Teoria: 45	PCC: --	Total: 45
Professores Conteudistas Celdon Fritzen, Gladir da Silva Cabral			
Professor Formador Celdon Fritzen – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância Gabriela Böhm, Kelvin dos Santos Falcão Klein, Raphael de Boer			

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA			
Carga Horária	Teoria: 90	PCC: 36	Total: 126
Professores Conteudistas Eliane Santana Dias Debus, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Nilcéa Lemos Pelandré, Nelita Bortolotto			



Professores Formadores				
Eliane Santana Dias Debus – Doutora – UFSC/MEN				
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott – Doutora – UFSC/MEN				
Nilcéa Lemos Pelandré – Doutora – UFSC/MEN (aposentada)				
Nelita Bortolotto – Doutora – UFSC/MEN				
Tutores a Distância				
Gizelle Kaminski Corso, Guilherme Henrique May, Tiago Hermano Breunig				
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I				
Carga Horária	Teoria: --	PCC: --	Estágio: 200	Total: 200
Professores Conteudistas				
Eliane Santana Dias Debus, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Nilcéa Lemos Pelandré, Nelita Bortolotto				
Professores Formadores				
Eliane Santana Dias Debus – Doutora – UFSC/MEN				
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott – Doutora – UFSC/MEN				
Nilcéa Lemos Pelandré – Doutora – UFSC/MEN (aposentada)				
Nelita Bortolotto – Doutora – UFSC/MEN				
Tutores a Distância				
Anderson Jair Goulart, Gabriela Falcão Klein, Gizelle Kaminski Corso				

8ª FASE

ANÁLISE DO DISCURSO			
Carga Horária	Teoria: 52	PCC: 08	Total: 60
Professor Conteudista			
Pedro de Souza			
Professor Formador			
Pedro de Souza – Doutor – UFSC/DLLV			
Tutores a Distância			
Thais Almeida Marconi, Tiago Costa Pereira			
FILOSOFIA DA LINGUÍSTICA			
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: --	Total: 60
Professores Conteudistas			
Roberta Pires de Oliveira, Renato Miguel Basso			
Professores Formadores			
Roberta Pires de Oliveira – Doutora – UFSC/DLLV			
Renato Miguel Basso – Doutor – UFSC/DLLV			



Tutores a Distância Guilherme Henrique May, Jaqueline Alves Scarduelli				
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II				
Carga Horária	Teoria: --	PCC: --	Estágio: 200	Total:
200				
Professores Conteudistas Eliane Santana Dias Debus, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Nilcéa Lemos Pelandré, Nelita Bortolotto				
Professores Formadores Eliane Santana Dias Debus – Doutora – UFSC/MEN Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott – Doutora – UFSC/MEN Nilcéa Lemos Pelandré – Doutora – UFSC/MEN (aposentada) Nelita Bortolotto – Doutora – UFSC/MEN				
Tutores a Distância Anderson Jair Goulart, Gabriela Falcão Klein, Gizelle Kaminski Corso, Guilherme Henrique May				
LIBRAS PARA LICENCIATURA				
Carga Horária	Teoria: 60	PCC: --	Total: 60	
Professor Conteudista --				
Professor Formador Rodrigo Rosso Marques – Doutor – UFSC/LIBRAS				
Tutores a Distância Adilson Magarão Buse, Leticia Fernandes, Marcelo Porto				
ACC's				
<i>O componente curricular formativo do trabalho acadêmico do Curso de Letras inclui, além do ensino (disciplinas obrigatórias), outras atividades de caráter acadêmico, científico e cultural (ACC), aprimorando o processo formativo do profissional de Letras. Seminários, apresentações e exposições acadêmicas, participação em eventos científicos, projetos de ensino, relatórios de pesquisas, atividades de extensão, estágios não obrigatórios, entre outras, são modalidades desse processo formativo.</i>				
Carga Horária 200				
Professor Formador Zilma Gesser Nunes – Doutora – UFSC/DLLV				

Os polos de apoio presencial contaram com a participação dos coordenadores de polo, que fizeram o gerenciamento



dos espaços e das equipes que trabalharam nos polos; tutores presenciais, que mantiveram contato com os alunos pelos meios de comunicação, e também diretamente, ao realizarem encontros presenciais obrigatórios com seus grupos ou atenderem solicitações individuais de alunos que se deslocaram até o polo à procura de orientação para seus estudos; tutores de estágio, responsáveis por acompanhar os alunos no planejamento e na atuação em sala de aula no período do Estágio Supervisionado; e os alunos, que, ao longo do curso, assumiram um compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mercado de trabalho, e absorveram senso crítico para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional.

POLO DE DININOLÂNDIA DE MINAS - MG
Coordenadora Wanderlaine Gleice Marçal
Tutores Presenciais Eduardo Carvalho Lacerda, Renata Silva de Figueiredo
Tutor de Estágio Geraldo Bernardino da Cunha Júnior
Quantidade de Discentes Classificados 75
Quantidade de Discentes que iniciaram o curso 47
Quantidade de Formandos 12
Lista de Formandos Aderlany da Silva Oliveira Adriana Souza da Rocha Cristina dos Reis Silva Elizângela Ferreira de Andrade Flávia Serva de Maria Jokasta Gonçalves da Silva Lúcia Regina Cunha Marconi da Cunha Madeira Sabrina de Fátima Coelho Marçal Salva Maria de Souza Terezinha Carvalho Lacerda Vanessa Soares Maciel



POLO DE TREZE TÍLIAS - SC
Coordenadora Mari Piaia
Tutores Presenciais Emmanuelle Catherine Sobotka Locatelli de Marco, Fabiane Carminatti Chiavini, Rosa Maria da Silva
Tutor de Estágio Cristina Bevilacqua Auer
Quantidade de Discentes Classificados 51
Quantidade de Discentes que iniciaram o curso 38
Quantidade de Formandos 10
Lista de Formandos Andréia Cristina Schneider Andréia Lemes Angelita Pivetta Chiesa Cristina Pires Guedes Kafmann Denise Detofeno Antes Marta Heckler Neiva Unterer Munaretto Nelceni Surdi Regiane Branco da Silva Roseli Branco da Silva
POLO DE VIDEIRA – SC
Coordenadora Adriana Gaio
Tutores Presenciais Elizete Terezinha Becher Pirolli, Leonice Terezinha Chernoski
Tutor de Estágio Adriana Ramos de Souza Gusi
Quantidade de Discentes Classificados 79
Quantidade de Discentes que iniciaram o curso 52
Quantidade de Formandos 17
Lista de Formandos Andréa Caroline da Silva Denize Maria Cecatto Bee Eide Sauer Fritzen Nikoseit Eliane Ribeiro Prazeres Flaviane Marafon Balem



Gisele Vian
 Graziela Amancio da Silva Kubiak
 Hiana Cristina Pinto
 Jaqueline Maria Meneguzzi
 Juline Maria Fonseca Pereira dos Santos
 Luciane Zortéa Berta
 Marlova Ramos Mezalira
 Michele Barbara Engel Larger
 Nadir Zimmer Telegen
 Raquel Rybandt
 Sirlei Antunes Dalazen
 Vanderléia Conceição de Oliveira

POLO DE PATO BRANCO - PR

Coordenadora

Cácia Webber

Tutores Presenciais

Andréia Lopes de Vargas Brondani, Franciele Grotto, Franciele Pistore
 Mortele, Adriano Chagas, Antônio Carlos Mazzetti

Tutor de Estágio

José Luis Schamne, Antônio Carlos Mazzetti

Quantidade de Discentes Classificados 68

Quantidade de Discentes que iniciaram o curso 52

Quantidade de Formandos 18

Lista de Formandos

Carla Todescatto
 Claudia Maria Chiesa Charavara
 Claudia Pagnoncelli
 Claudia Todescatto
 Daiana Patricia Follman Pasquim
 Dayanne Villani do Nascimento
 Elair Borges Damaceno
 Evandro de Almeida Rocha
 Ivonete de Fatima de Jesus
 Janete Maria de Jezuz
 Ketlyn Emanuele Lourenço
 Lovani Gotz
 Lucélia Sandra Briskiewicz
 Marina Bertani Gazola
 Maristela Perin Jochem
 Patrícia Renner



Paula Cristina Merlo Bortolotto
Solange Frossard Barbosa de Araujo

POLO DE CRUZEIRO DO OESTE - PR**Coordenadora**

Maria Florinda Santos Risetto

Tutores Presenciais

Edival Souza de Almeida, João Paulo Queiroz Mendes

Tutor de Estágio

Regina Favorin Martin

Quantidade de Discentes Classificados 64

Quantidade de Discentes que iniciaram o curso 50

Quantidade de Formandos 12

Lista de Formandos

Arlete Generosa dos Santos da Silva
Cecília Imaculada Conceição Saullin
Fábio Ferreira Tavares
Irami Gonçalves Fernandes Martins
Ivonete Miotti
Joana Darc de Jesus
Márcia Antunes dos Santos
Maristela Navarro
Osvaldo Fidelis de Castro
Rosineire da Silva Moraes
Sandra Mara Domingos
Sílvia Marcelino Correia

POLO DE CIDADE GAÚCHA - PR**Coordenadora**

Eliane da Silva Ribeiro

Tutores Presenciais

Arnaldo Moura da Silva, Maria de Lourdes da Silva Feitoza

Tutor de Estágio ---

Quantidade de Discentes Classificados 25

Quantidade de Discentes que iniciaram o curso 20

Quantidade de Formandos 0 (zero)

O polo de Cidade Gaúcha iniciou com apenas 20 alunos e não contava com uma estrutura bem estabelecida. Apesar dos esforços da coordenadora e dos tutores, houve uma enorme desistência dos alunos e várias reprovações já no início do curso. A falta de alunos obrigou o fechamento do polo.



194

EaD Tão longe, tão perto





DIVINOLÂNDIA DE MINAS – MG

Os 12 acadêmicos, que se formam hoje no Curso de Letras-Português da UFSC, compartilham deste sonho realizado. A distância foi um simples detalhe em relação à real presença do curso em nossas vidas.



Da esquerda para a direita, em pé: Tutores Renata Silva de Figueiredo e Eduardo Carvalho Lacerda.

Agachados: Vanessa Soares Maciel, Cristina dos Resis Silva, Marconi da Cunha Madeira, Adriana Souza da Rocha e Aderlany da Silva Oliveira.

Sentadas: Jokasta Gonçalves da Silva, Terezinha Carvalho Lacerda, Sabrina de Fátima Coelho Marçal e Elizângela Ferreira de Andrade.



TREZE TÍLIAS – SC

Eis que chegamos ao final de mais uma caminhada, onde muitos foram os obstáculos, mas maiores foram as conquistas. Trilhamos este caminho com coragem e perseverança. Hoje somos 10 vitoriosas acadêmicas que ao longo destes quatro anos e meio de convivência, presencial e virtual, compartilharam experiências, descobertas, angústias, sonhos e principalmente a busca por um ideal: o de plantarmos as melhores sementes, extraídas dos ensinamentos que tivemos, para colhermos, futuramente, os melhores frutos.



Da esquerda para a direita, em pé: Neiva Unterer Munaretto, Cristina Pires Guedes Kafmann, Andréia Cristina Schneider, Tutora Cristina Bevilacqua Auer, Tutora Rosa Maria da Silva, Roseli Branco da Silva Camaroto, Marta Heckler.

Sentadas: Nelceni Surdi, Angelita Pivetta Chiesa, Denise Detofeno Antes, Andreia Lemes, Regiane Branco da Silva



VIDEIRA - SC

A recordação do início, como sempre, é prazerosa; mas a vibração da chegada é inigualável. Alegria de um início promissor, com a sala cheia e ânimo para muito estudo. Com alguns deslizes e outras desistências, por vontade ou força maior, reina ao final a persistência e a dedicação de 17 dedicadas mulheres, que aprenderam principalmente que “a distância” não faz diferença alguma para quem sabe aonde quer chegar.



Da esquerda para direita, em pé: Denise Cecatto Bee, Jaqueline Maria Meneguzzi, Andréa Caroline da Silva, Flaviane Marafon Balem, Nadir Zimmer Telegen, Eide Sauer Fritzen, Graziela Amâncio da Silva Kubiak, Juline Fonseca Pereira dos Santos, Luciane Zortea Berta e Vanderléia Conceição Oliveira.

Sentadas: Sirlei Antunes Dalazen, Marlova Ramos Mezalira, Hiana Cristina Pinto, Raquel Rybandt, Gisele Vian, Michele Bárbara Engel Larger e Eliane Ribeiro Prazeres.



PATO BRANCO - PR

Separados por quase 700 km, essa formação foi vivenciada intensamente pelos “sobreviventes”, autodenominados como nome de turma “17 guerreiras e um herói”, consolidando com grandiosidade a educação a distância. Após muitas batalhas vencidas, a sensação é de sermos realmente campeões!



Da esquerda para a direita: Carla Todescatto, Claudia Maria Chiesa Charavara, Ivonete de Fatima de Jesus, Dayanne Villani do Nascimento, Janete Maria de Jesus, Paula Cristina Merlo Bortolotto, Marina Bertani Gazola, Evandro de Almeida Rocha, Claudia Pagnoncelli, Patricia Renner, Elair Borges Damaceno, Ketlyn Emanuele Lourenço, Daiana Patricia Follman Pasquim, Lovani Gotz e Claudia Todescatto.

Em pé, abaixo: Franciele Moterle, Cacia R R Webber, Antonio Mazzetti, Franciele Grotto, Andreia Brondani



CRUZEIRO DO OESTE – PR

Estão concluindo o curso de Letras-Português da UFSC 12 acadêmicos, os quais resistiram bravamente a todas as dificuldades e atropelos pessoais ocorridos nesse período. Parabéns a todos nós, concluintes, e a todos que, de uma forma ou outra, contribuíram com o sucesso deste curso!



Da esquerda para a direita: Osvaldo Fidelis de Castro, Silvia Marcelino Correia, Joana Darc de Jesus, Tutor Presencial Edival de Souza Almeida, Maristela Navarro, Tutora Presencial de Estágio Regina Favorin Martins, Coordenadora do Polo Maria Florinda Santos Risseto, Irami Gonçalves F. Martins, Arlete Generosa dos S. da Silva, Rosineire da Silva Moraes, Márcia Antunes dos Santos, Sandra Mara Domingos, Ivonete Miotti, Cecília Imaculada C. Saullin, Fábio Ferreira Tavares







Biografias

Adriano Chagas é Licenciado em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2008). É Especialista em Educação Profissional Integrada a Educação Básica na Modalidade Educação Jovens e Adultos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, 2010). Possui experiência como Educador do Projovem Urbano entre 2009-10 (SECJ) e como Professor de Literatura no Projeto “Viva a escola” (2009-10). Atuou como Professor de Língua e Literatura Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio (SEED) 2009-10. Em 2011, trabalhou como tutor presencial no curso de Letras Português currículo 2008 –UFSC– Polo EaD Pato Branco e cursou Extensão Universitária em Literatura Latina, em Ambiente Virtual . É Professor de Letra e Língua Portuguesa Fundamental e Médio, na SEED-PR. Cursa Especialização em História, Arte e Cultura, na Universidade Estadual de Ponta Grossa. cronicaprosaica@gmail.com

Andreia Lopes de Vargas Brondani é graduada em Letras- Inglês pela UNICS, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e em Psicopedagogia, atuou como tutora presencial do curso de Letras-Português, UFSC, EaD, polo de Pato Branco/PR, edição 2008, durante o período de 2008 e 2009. É professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa na Educação Básica do Município de Chapecó/SC e atua como tutora presencial da edição 2011 do curso de Letras-Português, UFSC, EaD, polo de Chapecó/SC. andreiabronDani1@hotmail.com

Antônio Carlos Mazzetti é tutor presencial e de estágio do curso de Licenciatura em Letras - Português, Currículo 2008 – UFSC, no Polo de Pato Branco – PR. Servidor Público





Federal, lotado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Pato Branco; Licenciado em Letras pela UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso. Especialização em Pedagogia Empresarial pela UNIFLOR - Universidade de Alta Floresta. antoniomazzetti@yahoo.com.br

Carla Todescatto possui graduação no curso de Tecnologia em Controle de Processos Químicos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2009). É aluna do último período de Letras Português através da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) polo EaD de Pato Branco. Atualmente é Técnica de Laboratório da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Laboratório São Rafael na cidade de Pato Branco. Está cursando Mestrado como aluna Especial do PPGTP- Programa de Mestrado em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos. carlatodescatto@hotmail.com

Claudia Maria Chiesa Charavara é acadêmica do oitavo período de Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina EaD- Polo Pato Branco Paraná cursou Extensão Universitária em Literatura Latina em Ambiente Virtual ofertado pela UFSC. E o curso de Letrament chachiesa@hotmail.com

Claudia Todescatto possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2008), com Especialização em Gerenciamento do Ambiente Escolar: Supervisão e Orientação pela Universidade Luterana do Brasil (2010), e Especialização em Educação Inclusiva pelo Instituto Superior Tupy (2010). É aluna do último período de Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) polo EaD de Pato Branco. É professora concursada no município de Vitorino e atualmente é Coordenadora do Tempo Integral nas escolas municipais desse município. claudiadescatto26@hotmail.com





Cecília Augusta Vieira Pinto é formanda do curso de Letras-Português presencial da UFSC, atua no curso a distância desde março de 2010 como Tutora de Administração. cecilia-88augusta@gmail.com

Cristina Pires Guedes Kafmann nasceu em 22 de Janeiro de 1967 em Itabira, MG. É filha de Raimundo José Guedes e Laís Pires Guedes, casada com Frederico Kafmann Filho, tem 02 filhos: Tomas e Julia. Coursou o Magistério ainda em Itabira. Mora atualmente em Treze Tílias, onde trabalhou como diretora da Creche Municipal. É aluna da primeira turma do Curso de Letras-Português pela EAD da UFSC (currículo 2008). criskafmann@uol.com.br.

Elair Borges Damaceno é formanda em Letras Português – UFSC sistema EaD Currículo 2008. Possui curso Técnico em Multimeios Didáticos pela SEED – Governo do Paraná (PROFUNCIONÁRIO 2009-2011). É Técnica Administrativa – Agente Educacional II – em Escola Pública do Paraná. elairbd@gmail.com.

Gizelle Kaminski Corso possui graduação em Letras-Português/Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2003), graduação em Letras Língua Italiana e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), mestrado em Literatura e Vida Social pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007), e doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é professora substituta do Departamento de Metodologia de Ensino, na área de Língua Portuguesa, na UFSC, e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Biblioteca Barca dos Livros. Atua na Educação a Distância desde 2009, na condição de professora de disciplinas, autora de material didático, professora-tutora e tutora. gikacorso@gmail.com





Josias Ricardo Hack é músico, educador, pesquisador, comunicólogo e trabalha com Educação a Distância (EaD) desde 1997. Atua na graduação e pós-graduação na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e foi o Coordenador de Tutoria do Curso de Letras-Português EaD entre 2008 e 2010. Especialista em Formação de Professores na Modalidade de EaD pela UFPR (Universidade Federal do Paraná), Mestre e Doutor em Comunicação Social pela UMESP (Universidade Metodista de São Paulo). Em 2011 e 2012 realizou dois estágios de pós-doutorado: 1) na Universidade de Aveiro, em Portugal; 2) na Nottingham Trent University, na Inglaterra. Suas produções versam sobre: múltiplas tecnologias e aprendizagem colaborativa; gestão e comunicação na EaD; *e-learning*; *b-learning*; *digital storytelling*; processos comunicacionais. professor.hack@hotmail.com

Izete Lehmkuhl Coelho é professora de Língua Portuguesa na graduação em Letras-Português e na pós-graduação em Linguística da UFSC. Fez sua formação de mestrado e doutorado na UFSC, tendo realizado estágio de estudos de pós-doutorado na Unicamp. Tem desenvolvido, desde a década de 1990, pesquisas em sociolinguística, junto ao projeto VARSUL (Variação Linguística do Sul), focadas principalmente em questões de variação e mudança na (morfo)sintaxe, em especial, ligadas ao estatuto do pronome e à ordem dos constituintes. É pesquisadora do CNPq. izete@cce.ufsc.br

Karoliny Correia é membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – da Universidade Federal de Santa Catarina e ex-bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UFSC –, é mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística nessa mesma universidade, na área de concentração em Linguística Aplicada, com enfoque em estudos sobre ensino e aprendizagem em língua materna. Tem experiências em tutoria no Curso de Letras





Português a Distância da UFSC, nas disciplinas de Produção Textual Acadêmica e Linguística Textual. Com pesquisas no campo da produção textual escrita, vem se dedicado a estudos e publicações nessa área, com especial enfoque nas relações entre *cultura escrita e escolarização*. karolcpv@yahoo.com.br

Leonice Terezinha Chernoski é formada em Letras-Inglês pelas Faculdades Integradas de Palmas e pós graduada em Letras e Comunicação pela Universidade Federal do Contestado. Professora efetiva da rede municipal de ensino em Videira há nove anos e na atualidade é docente de vinte e uma turmas. Entre outras atuações na área da educação considera relevante a que iniciou em 2008 como tutora no polo de Videira com a primeira turma de Letras-português EaD – UFSC e o mesmo encerrou-se em 2012. Destaca esta como a mais gratificante experiência que já teve em educação.

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti é professora do Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, é Vice-Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC – e desenvolve pesquisas e atividades de extensão no campo das relações entre *cultura escrita e escolarização*. Com experiências na Educação a Distância desde o ano de 2001, é autora de livros-texto para a EaD, no campo da produção textual e do ensino de língua materna. Atuou durante cinco anos como professora do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – e, desde 2007, tem lecionado no Curso de Letras Português a Distância, da UFSC, nas disciplinas de Produção Textual Acadêmica e Linguística Aplicada. mary.elizabeth@ufsc.br

Paula Cristina Merlo Bortolotto é acadêmica do oitavo período de Letras Português pela Universidade Federal de Santa Catarina EaD – Polo de Pato Branco Paraná (conclusão agos-





to de 2012). Possui pequena experiência na área da Educação, como professora do Ensino Fundamental e Médio, na SEED-PR (2011) e em correção de texto (2011/janeiro 2012). paulacristinamerlo@hotmail.com

Renato Miguel Basso é bacharel, mestre e doutor em Linguística pela Unicamp. Desde o início de seus estudos, tem se interessado por semântica das línguas naturais, pragmática, filosofia da linguagem e história das línguas. Durante sua pós-graduação, trabalhou com eventos e sua descrição e também com anáfora de eventos. Atualmente, lida com temas ligados à indexicalidade, como os pronomes pessoais e demonstrativos. Já trabalhou no projeto da Gramática do Português Falado Culto, analisando o verbo, a preposição, o advérbio e os determinantes. Juntamente com o prof. Rodolfo Ilari, publicou o livro “O Português da Gente”, pela Editora Contexto. Tem artigos publicados em diversas revistas especializadas, muitas vezes em conjunto com o prof. Rodolfo Ilari e com a profa. Roberta Pires de Oliveira. rmbasso@gmail.com

Roberta Pires de Oliveira, formada em Letras pela Unicamp, é, atualmente, professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pesquisadora do CNPq em Semântica e Pragmática na perspectiva lógico-matemática. Coordena também o Projeto de Cooperação Internacional Capes-Cofecub sobre os nominais nus no português brasileiro. É coordenadora da primeira versão do curso de Letras-Português a Distância (turma 2008). ropiolive@gmail.com

Suziane da Silva Mossmann é mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de concentração em Linguística Aplicada, é membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA/UFSC. Desenvolve pesquisas sobre produção textual





escrita, focalizando desdobramentos do fenômeno do *letramento* na esfera acadêmica, em uma abordagem que se erige com base nas relações entre *cultura escrita e escolarização*. Ex-bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UFSC –, participa, desde 2010, de discussões acerca dessas mesmas relações em se tratando especificamente da Educação a Distância, acompanhando pesquisas do NELA nesse campo. suzi@grad.ufsc.br

Tânia Regina Oliveira Ramos, doutora em Literatura pela PUC RJ, é professora de Estudos Literários e coordena o núcleo Literatura e Memória na UFSC. Tem livros organizados, capítulos de livros, ensaios e artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais sobre narrativas de si, literatura e ensino, gênero e textualidades contemporâneas. Atua em EAD desde 2006, como professora de disciplinas, como autora e como membro da editoria de avaliação do material impresso. taniaramos@floripa.com.br

Wanderlaine Gleice Marçal fez sua primeira graduação em Letras-Francês na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga e uma segunda graduação em Normal Superior no Projeto Veredas UEMG. Fez pós-graduação em Gestão Educacional (Administração, Supervisão, Orientação, Direção). Foi tutora em EaD no Instituto Mineiro de Educação Superior. Atualmente, além de ser a coordenadora do polo de Divinolândia de Minas, está cursando Administração Pública na Universidade Federal de Ouro Preto. polodivino-landiaaab@yahoo.com.br

Zilma Gesser Nunes possui graduação em Letras Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), mestrado em literatura brasileira pela UFSC (1995) e doutorado em teoria literária pela UFSC (2001). Atualmente é professora efetiva do





Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (UFSC). Tem experiência na área de letras, com ênfase em Língua e Literatura Clássicas Latinas e literatura em Santa Catarina, atuando principalmente nos seguintes temas: língua e literatura clássicas latinas, literatura catarinense, memória, crítica genética, interpretação e manuscritologia. É autora, em parceria com Roberta Pires de Oliveira do Projeto Pedagógico do primeiro Curso de Letras-Português a distância, com quem coordenou a primeira edição. Atualmente é coordenadora do Curso de Letras-Português presencial da UFSC. zilma@cce.ufsc.br

