

Roberta Pires de Oliveira
Celdon Fritzen
Cristiane Lazzarotto-Volcão
(Org.)

OLHO DE ARARA

Redes Virtuais

Florianópolis
2015



Olho de Arara

Redes Virtuais

Roberta Pires de Oliveira
Celdon Fritzen
Cristiane Lazzarotto-Volcão
(Org.)

Olho de Arara

Redes Virtuais

Florianópolis
LLV/CCE/UFSC

Organizadores

Roberta Pires de Oliveira

Celdon Fritzen

Cristiane Lazzarotto-Volcão

Comissão editorial

Celdon Fritzen

Cristiane Lazzarotto-Volcão

Roberta Pires de Oliveira

Tânia Regina Oliveira Ramos

Zilma Gesser Nunes

Seleção de fotos e informações

Cecília Augusta Vieira Pinto

Projeto gráfico e editoração eletrônica

Ane Girondi

Capa

Ane Girondi

Letícia Beatriz Folster (tratamento da imagem)

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da UFSC

045 Olho de Arara : Redes Virtuais / organização, Roberta Pires de Oliveira, Celdon Fritzen, Cristiane Lazzarotto-Volcão. - Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2015.
248 p. : graf., tabs.

Inclui bibliografia.

1. Língua portuguesa - estudo e ensino. 2. Ensino à distância - experiências. I. Oliveira, Roberta Pires de. II. Fritzen, Celdon. III. Lazzarotto-Volcão, Cristiane. IV. Título.

CDU: 806.90:37

Sumário

Apresentação 9

Celdon Fritzen, Cristiane Lazzarotto-Volcão, Roberta Pires de Oliveira

Tramoia

*Memorial Licenciatura em Letras-Português a Distância -
A Turma de 2015!* 15

Celdon Fritzen, Cristiane Lazzarotto-Volcão, Roberta Pires de Oliveira,
Sandra Quarezemin

*Rememorando a segunda edição do Curso de Letras-Português
Ead da UFSC*..... 49

Cecília Augusta Vieira Pinto

Pique

*Tutoria na EAD: uma trajetória permeada
de afetos e diálogos* 89

Daniela Aparecida de Albuquerque, Josias Ricardo Hack

*O enfoque globalizador na didática: a confecção das Abayomis
e as contribuições à formação de professores* 107

Ana Lucia Da Silva Bezerra, Daniela Karine Ramos, Marcelo D'aquino
Rosa, Mateus Perez Jorge

*Análise do discurso acadêmico em Ambiente Virtual de
Aprendizagem* 123

Sandro Braga, Simone Atayde Floriano da Silva

Entremeio

Quando a prática pensa a prática 149

Gizelle Kaminski Corso, Jair Zandoná, Tânia Regina Oliveira Ramos

Notícias do meu descobrimento..... 157

Fátima Mariléia Balbinot, Maira Aparecida Corrêia Claras Griggio

Meu quarto..... 161

Doriana Wink Prado

Domingueira..... 163

Manuela Rodrigues

Poema-colagem: des-ilusão..... 165

Adriana Heydt

Soneto do saber..... 167

Diórgenes de Almeida

Literatura obrigatória para o vestibular versus literatura no ensino médio: qual o procedimento do professor?..... 169

Valéria da Silva Braga

A importância da Literatura no contexto escolar: reflexões e sugestões de trabalho..... 175

Mariana Resenes

Borda

Nos dois lados da moeda na EAD 185

Juliana Cemin

<i>Conquistando um sonho</i>	189
Juliane Berkenboch Capella	
<i>Uma linguagem do mundo urbano: grafite x pichação</i>	191
Mariana da Silva Gonzales Encina	
<i>A lembrança em bytes</i>	203
Adriano Chagas	
<i>Letras EAD um desafio e mil oportunidades</i>	207
Greici Moratelli Sampaio, Raphaela Izabel Hüning	
<i>Uma experiência em ensino</i>	209
Carlos Henrique Oberbacher Cesar, Juliana Oberbacher	
<i>Prática e reflexão entre alunos: diferença e diversidade</i>	221
Joacy Ghizzi Neto, Mariana Resenes	

Apresentação

Eis aqui alguns resultados, em forma de livro, da segunda edição do curso de Letras-Português a distância da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. É um produto coletivo e tecido a partir de diferentes olhares e lugares. Em algum momento houve a necessidade de nomeá-lo, dar-lhe palavra que fosse significativa para o leitor a ele chegado, daquilo que suas páginas encerram. Pense-se que é um livro que nasce a partir da distância e dos movimentos para percorrê-la, movimentos que restaram de algum modo também nos textos aqui tecidos: cursar a distância, tecer na distância.

Pois bem, no ambiente da Ilha de Santa Catarina, há uma tradição artesanal que também vai percorrendo distâncias entre os pontos a serem preenchidos em cima de um desenho reticulado. Igualmente chamado de pique, esse suporte reticulado guiará como um mapa os movimentos que os fios trançarão a partir do ágil movimento dos bilros. Entre idas e vindas, os bilros cruzam e trocam as linhas escrevendo – ao som ritmado de seu bater e das conversas durante o trabalho – uma trama toda ela articulada, entrecruzada pelo manuseio engenhoso das mãos rendeiras, mãos carregadas de vivências que restam em fios trançados, tecidos: um texto, de renda, ao fim.

Bela metáfora o trabalho das rendeiras nos pareceu para batizar este livro produzido pelo nosso curso de Letras-Português a distância em sua segunda edição. Durante os quatro anos e meio deste curso, afinal, não estivemos a percorrer o pique de um currículo, cruzando e trocando os fios

de uma rede de relações com polos espalhados pelo estado de Santa Catarina?

Se o trabalho das rendeiras muito nos lembrou do que este curso buscou realizar, entre os pontos desenhados nas rendas de bilros um possuía, pois, uma possível significação ainda mais emblemática. Remetendo a um círculo composto de outros círculos e se reproduzindo concentricamente, o ponto chamado olho de arara imagetivamente nos parecia representar os esforços empreendidos a partir da sede, Florianópolis, em busca de fazer circular pelos polos as idas e vindas dos fios que compõem uma renda de aprender e ensinar, de ensinar e aprender. Assim, pela sua sugestão poética, mesmo não sendo um dos pontos mais executados pelas nossas rendeiras, **olho de arara** ficou sendo o nome deste livro.

Já bem mais visível nas rendas produzidas na Ilha de Santa Catarina, o ponto **tramoia** foi escolhido para designar a primeira seção que compõe este livro. Nesse tipo de ponto, sete bilros trançam os diálogos entre uma linha grossa e outra mais fina numa variedade de desenhos possíveis na renda. Vinculada à trama, o termo tramoia ainda pode remeter a uma lenda acerca da origem da renda de bilro, segundo a qual uma petrificada alga de belíssimas formas teria sido pescada quando um jovem usou pela primeira vez uma rede feita por sua amada. Deu-lhe a alga de presente antes de partir para a guerra. Com saudade, a noiva pôs-se a reproduzir na urdidura de uma rede aquele presente resgatado da profundidade marinha. Nas extremidades dos fios, encontravam-se chumbos que depois foram modificados em bilros. Reapresentar a alga petrificada no tecido da escrita, retomar para o leitor os fios do que já foi presente, é a tarefa que nos impomos realizar nessa seção. Nela se desenha uma memória histórica e reflexiva da experiência empreendida, memória que se desdobra em ações e atores que tramaram por cruzamentos de grossas e leves linhas os fios deste curso.

A próxima seção foi chamada de **pique**, designação do suporte que oferece o modelo de desenho que as mãos da rendeira irão buscar tecer. Em reticulados, círculos, geometrizações da natureza as figurações do pique se põem como possibilidades retomadas e a se reinventar, uma experiência que também pode ser transmitida, refletida, aprimorada etc.. O pique é um reflexo possível que se faz encarnar na renda como também uma reflexão que pode culminar, refratando, em novas possibilidades de rendado. Assim pensamos que os trabalhos dessa seção devem ser compreendidos. Eles trazem as marcas do trabalho acadêmico que propõe uma atividade curricular e também a reflexão sobre a atividade proposta, ação de não só de tecer sobre o pique, pois, mas interrogar o próprio pique.

Diz-se do **entremeio** o tipo de renda utilizada para reunir dois tecidos distintos. Ela faz com que duas tessituras possam se encontrar. E trata-se de um encontro, pois, a terceira seção deste livro trata do encontro entre as falas de docentes e discentes pelas questões vinculadas à experiência com a literatura e à docência. A partir delas acompanhamos no entremeio tecido as posições reflexivas, memorialísticas e estéticas que docentes e discentes dispõem acerca das possibilidades do literário no mundo e em nós, fios sempre a se trançarem de forma dialética.

A última seção é composta por textos de alunos do nosso curso de Letras-Português a distância. Eles tratam de diferentes tópicos e são marcados pelo limiar da tessitura, entendido isso como a invenção de si como fazedor de renda também. São trabalhos diversos que se encontram ao final do livro. São como a **borda** no trabalho de bilro, tecido rendado que encerra a renda. A borda, então, também é a fronteira entre a renda elaborada e o mundo no qual ela se tornou. Ela é como um limite do trabalho, mas o limiar de outro; algo que termina uma obra que é este livro, mas que começa tantas diferentes outras coisas que um livro, um cur-

so, um professor. É esse ambíguo e múltiplo aspecto que essa seção designa.

Inscreve-se, neste livro, enfim, não tudo que se viveu, mas algo que dessas vivências se pode reter, alguma memória e reflexão sobre essas distâncias que se venceram. Sobre o que não deu conta de enredar, pode-se dizer que perdido talvez: tal como nas rendas expostas na vitrine para um turista desavisado já não se revelam os sons dos bilros e das narrativas partilhadas enquanto eram confeccionadas. Talvez... talvez porque de alguma forma o ritmo do trabalho, a experiência repartida ainda estão lá nos vazios entre as linhas tecidas na renda, aguardando novos traçados, assim como no espaço entre as palavras aqui reunidas, sonham muitos outros cursos.

Boa leitura!



Tramoia

Celdon Fritzen
Cristiane Lazzarotto-Volcão
Roberta Pires de Oliveira
Sandra Quarezemin

Memorial Licenciatura em Letras-Português a Distância A Turma de 2015!

Este é um relato, uma memória da segunda edição da Licenciatura em Letras-Português a distância. Memórias são subjetivas, então focalizamos alguns momentos relevantes para refletirmos sobre o nosso curso. Assim, não vamos rever a complexidade do ensino a distância, que transparece no entrosamento das diferentes equipes, por exemplo, mas comentar pontos que merecem a nossa atenção. Entre eles, estão as visitas dos avaliadores do MEC que entenderam que a nossa Licenciatura é nota cinco, nota máxima. Aqueles que já tiveram a experiência de um curso a distância sabem não apenas o quão complexo é o funcionamento dessa modalidade, mas o quanto ela exige de dedicação e trabalho. Há ainda muito preconceito quanto à EaD, transparente no discurso daqueles que não acreditam que seja possível aprender interagindo virtualmente. Não é isso o que a nossa experiência mostra.

1. Breve Histórico

O Departamento de Língua e Literatura Vernáculas (DLLV) da UFSC prioriza a formação de recursos humanos para o ensino de Português, especialmente para aqueles professores que ministram aulas sem ter uma formação acadêmica adequada. Por isso, em 2005, o DLLV participou da primeira chamada do edital 01, referente à abertura de novos cursos de Licenciatura na modalidade a distância, da Universidade Aber-

ta do Brasil (UAB), através do Projeto de Extensão Licenciatura em Letras-Português a Distância, elaborado por Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes. O edital 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. As atividades de Educação a distância da UFSC estão regulamentadas pelas portarias MEC 1063/2003 e pela resolução 002/CUn/2007 de 02 de março de 2007.

Assim, a primeira edição da 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 DLLV, no dia 04 de outubro de 2006. O projeto atendia às solicitações do edital de 20 de dezembro de 2005 da Universidade Aberta do Brasil (UAB) 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. Essa foi a primeira atuação do nosso departamento na educação a distância. Sua proposta era transpor para a modalidade a distância o currículo do presencial, já que se trata de um currículo que entendemos ser adequado para a formação de professores de Língua Portuguesa. Essa primeira edição produziu o material didático para todas as disciplinas do currículo. (cf. PIRES DE OLIVEIRA; NUNES, 2012)

A segunda edição da Graduação em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Modalidade a Distância, habilitação em Licenciatura, foi aprovada pelo Colegiado do DLLV, no dia 17 de março de 2010, ainda como um Projeto de Extensão das professoras Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes, apesar da nossa insistência para a institucionalização do projeto. Essa edição se insere na chamada UAB-3, que manteve a parceria entre o governo federal, as universidades públicas, entre elas a UFSC, e os polos das cidades selecionadas, mantidos pelas prefeituras ou pelos gover-

nos estaduais. Seguindo o mesmo procedimento da primeira edição, os polos encaminharam ao MEC uma solicitação dos cursos que gostariam de sediar e uma carta de intenções para investimentos nesses polos municipais. As universidades entravam com os projetos pedagógicos, as prefeituras ou o Estado com o compromisso com os polos e o MEC/CAPES com a seleção de polos e cursos, sua distribuição e o financiamento do projeto. A escolha dos polos foi realizada com base no critério de regionalidade e por meio da plataforma Freire. Este projeto foi aprovado pelo colegiado do curso de Letras e iniciado em março de 2011.

Diferentemente da organização curricular da primeira edição, a reedição do curso de EaD não seguiu a mesma estrutura da grade curricular do curso de Letras-Português na modalidade presencial. A matriz curricular foi organizada em trimestres com três disciplinas em cada um deles, em sua maioria. Apenas no primeiro trimestre houve duas disciplinas de caráter mais introdutório, uma direcionada a parte digital/tecnológica e outra voltada para a entrada dos alunos no mundo da escrita acadêmica. Além disso, no sétimo trimestre houve quatro disciplinas ao mesmo tempo, em vez de três; e, no último trimestre, houve apenas duas disciplinas¹. Essa diferenciação entre os currículos do curso presencial e do curso EaD foi proposta pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) a partir da experiência da primeira edição, que apontou para a inadequação de manter a mesma organização curricular para cursos de modalidades distintas e que requeriam uma estruturação diferenciada. Discutiremos, mais a frente, os detalhes da alteração curricular.

Os sete polos escolhidos para a implantação da segunda edição do curso de Letras-Português na modalidade a distância foram todos do estado de Santa Catarina, devido ao cri-

1 O currículo completo do curso será apresentado na seção deste livro intitulada “Rememorando a segunda edição do curso de Letras-Português EAD da UFSC”.

tério da regionalidade sugerido pelo edital: Chapecó, Treze Tílias, Videira, Canoinhas, Pouso Redondo, Blumenau e Itajaí. Conforme o Quadro 1 abaixo, foram oferecidas 50 vagas para cada um dos polos, sendo que, nessa edição, uma parte das vagas foi destinada à Plataforma Freire², que assegura ao professor sem formação superior uma vaga nos cursos de licenciatura a distância. Outra parte das vagas foi preenchida por alunos que participaram do Processo seletivo EAD-UFSC/2011 (<http://www.vestibular2011ead.ufsc.br>) organizado pela COPERVE e realizado no dia 14 de novembro de 2010. Além dessas, uma terceira parte das vagas foi preenchida por alunos que vieram a partir de retornos de graduados ou por abandono, e de transferência interna da própria UFSC. No total, a segunda edição iniciou com 350 vagas, das quais 316 foram preenchidas

POLO	Quantidade de alunos que entraram pela Plataforma Freire	Total de alunos que iniciaram o curso
Blumenau	12	50
Canoinhas	4	49
Chapecó	10	41
Itajaí	8	52
Pouso Redondo	0	44
Treze Tílias	0	34
Videira	0	46
TOTAL	34	316

Quadro 1

2 Paralelamente ao processo seletivo, o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) ofereceu vagas adicionais para a composição das turmas de licenciatura. Tais vagas adicionais foram destinadas exclusivamente a professores em exercício, das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB - Lei das Diretrizes e Bases.

Forma de Ingresso		Plataforma Freire	Vestibular	Transferências ou retornos	Total por polo
Quantidade de alunos que iniciaram o curso	Blumenau	12	37	1	50
	Canoinhas	4	44	1	49
	Chapecó	10	30	1	41
	Itajaí	8	42	2	52
	Pouso Redondo	0	44	0	44
	Treze Tílias	0	29	5	34
	Videira	0	45	1	46
	Total de alunos que iniciaram o curso	34	271	11	316
Quantidade de formandos	Blumenau	1	8	0	9
	Canoinhas	1	16	0	17
	Chapecó	3	7	0	10
	Itajaí	3	7	1	11
	Pouso Redondo	0	9	0	9
	Treze Tílias	0	10	1	11
	Videira	0	20	0	20
	Total de formandos	8	77	2	87

Assim como aconteceu na primeira edição, o gestor de cada polo se comprometeu com a sua criação e manutenção, 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 início, é a instalação de uma rede de conexão rápida. Era também obrigação dos mantenedores montar uma biblioteca para o polo, que é essencial não apenas para a formação de professores de letras-português. É preciso dizer, contudo, que alguns polos tiveram problemas com as conexões de internet, impedindo, em alguns momentos, a participação dos alunos em algumas atividades; outros não tiveram uma biblioteca especializada de acordo com a necessidade do curso em questão.

Vale ressaltar, porém, que alguns dos polos credenciados na UAB-1³ – Treze Tílias e Videira – já tinham bibliotecas atualizadas nas áreas de linguística e literatura, pois, naquela época, os professores de cada disciplina indicaram três livros que foram adquiridos pelo MEC/CAPES e formaram as bibliotecas locais. A UFSC também oferece um serviço de empréstimo de seu acervo, localizado na Biblioteca Central em Florianópolis, que é enviado ao aluno, sem custos para o mesmo, via correio tradicional, sempre que é requisitado. A avaliação que já fazíamos desde a primeira edição é de que “a implantação de bibliotecas é essencial para que os polos se tornem *campi* universitários e para o desenvolvimento de uma vida acadêmica” (Pires de Oliveira e Nunes, 2012, p. 151).

O curso finaliza em julho de 2015 formando 87 professores. A taxa de permanência é de 27,53% dos alunos que iniciaram o curso – um índice de integralização acima do registrado em nosso curso presencial, se levarmos em conta o tempo de formação regular previsto pela UFSC (quatro anos e meio para o turno diurno e cinco anos para o noturno⁴).

3 Treze Tílias, Videira e Blumenau.

4 Dos 40 alunos que ingressaram em 2011.1 no curso diurno presencial de Letras-Português da UFSC, quatro estão se formando em agosto de 2015 (10% da turma que iniciou em 2011.1). Já dos 40 alunos que iniciaram o curso noturno do presencial em 2010.2, dois estão se formando em agosto de 2015 (5%). Claro que como a oferta de disciplinas do presencial é regular, alunos provenientes desses ingressos presenciais poderão se formar nas turmas

É preciso também enfatizar que formamos 8 professores que entraram pela plataforma Freire. A primeira formatura acontecerá em Florianópolis, no Centro de Cultura e Eventos, no dia 7 de agosto de 2015, e formará 47 professores dos polos de Blumenau (9 formandos), Itajaí (11 formandos), Canoinhas (17 formandos) e Chapecó (10 formandos). Em seguida, será a formatura no polo de Treze Tílias, no dia 14 de agosto de 2015, com 11 formandos. No dia 29 de agosto de 2015, será a formatura dos alunos do polo de Pouso Redondo, com 9 novos professores. Finalmente, no dia 26 de setembro de 2015 será a formatura dos 20 alunos do polo de Videira, encerrando o ciclo de formaturas da segunda edição do curso de Letras-Português modalidade a distância.

Os cursos a distância da UAB contam com um representante de cada instituição, o qual deve pertencer ao quadro permanente da universidade. No início da segunda edição do curso, a professora Eleonora Falcão esteve à frente da coordenação UAB na UFSC. A partir de 2012 até o momento presente, a professora Sonia Maria Silva Correa de Souza Cruz ocupa a coordenação geral da UAB/UFSC. Além dessa representação, os cursos da UAB contam com a plataforma Sisub (Sistema da UaB) em que estão disponibilizadas as informações sobre o curso, os professores que nele atuaram, os tutores, o material impresso e *online*. Essa plataforma permite acesso ao que está sendo realizado por outros cursos e à troca de materiais.

A despeito das inúmeras tentativas de institucionalização das licenciaturas a distância que são oferecidas pela UFSC, ainda não dispomos, na nossa instituição, de uma le-

vindouras, o que é diferente da modalidade a distância, que não repete a oferta de disciplinas. Mesmo assim, essa taxa de alunos formados de nosso curso de Letras a distância tende a crescer um pouco mais também. Isso pelo fato de que há alunos que, devendo algumas poucas disciplinas para integralizar o curso, poderão ainda fazê-las em outras IES ou no curso presencial da UFSC e após a validação em nossas instâncias responsáveis colarem grau também.

gislação específica para essa modalidade. Assim, as diretrizes administrativas são reguladas pela legislação para o presencial – RESOLUÇÃO Nº 17/CUn/97, DE 30 DE SETEMBRO DE 1997 –, que é, em muitos casos, inadequada para o ensino a distância. Um exemplo trivial é a obrigatoriedade de presença em sala de aula, que segundo a normativa deve ser de no mínimo 75%; a frequência na modalidade a distância não pode ser avaliada por aulas presenciais, ela deve ser avaliada pela assiduidade na plataforma. Há ainda várias questões relativas aos direitos dos alunos a distância. O aluno a distância não pode ter bolsa de Iniciação Científica, nem bolsa de Monitoria, nem qualquer bolsa. Nesta edição, criamos a figura do monitor para as disciplinas do Repercurso⁵. A monitoria, na UFSC presencial, é uma função institucionalizada e passível de receber bolsa. Entendemos que é preciso avançar na institucionalização dessa modalidade.

Seguindo as diretrizes do Projeto Pedagógico que ancora essa Licenciatura, o processo de avaliação é continuado e deve abranger todas as instâncias envolvidas. Uma licenciatura a distância demanda o trabalho com várias equipes. Realizamos diferentes tipos de avaliação, quer através de questionários direcionados relativos às disciplinas, aos tutores, aos professores, aos polos, entre outros, quer através de apreciações por escrito solicitadas aos diferentes agentes. Essas demandas são levadas em consideração nas formações. As formações são momentos de avaliações internas absolutamente necessárias para entendermos e gerenciarmos as várias equipes. Foram várias as ações impulsionadas por essas avaliações, como mostramos ao longo deste capítulo. Durante essa segunda edição, o nosso curso recebeu avaliação externa do MEC e pela primeira vez os alunos participaram do ENADE, cujos resultados ainda não foram publicados até a data desta redação.

5 O repercurso foi criado para que o aluno reprovado em uma disciplina pudesse refazê-la.

Avaliações externas são excelentes para podermos refletir sobre o nosso desempenho, sobre as condições do curso e dos polos. É importante entendermos o lugar da nossa licenciatura frente às demais oferecidas no país. Recebemos a visita de três grupos de avaliadores, em diferentes momentos e com objetivos distintos.

De 24 a 27 de fevereiro de 2013, os avaliadores Barbara Olimpia Ramos de Melo e Marcelo José Fonseca Fernandes visitaram a sede do projeto e nossas instalações na UFSC. Os avaliadores conversaram com todos os agentes das diferentes equipes que atuam na educação a distância. Na sede, contamos com uma sala de secretaria, em que se reúne a equipe de coordenação, salas para os professores, sala para os tutores, laboratório para as videoconferências coordenado por Roberto Dutra, a sala para a produção do material impresso, que é coordenada por Ane Girondi, além das facilidades oferecidas pela universidade. Avaliaram o nosso material didático impresso e a nossa plataforma.

De 02 a 05 de outubro de 2013, recebemos a visita das professoras Marleine Paula Marcondes e Ferreira de Toledo e Maria Elisa Ehrhardt Carbonari, que tinham como missão avaliar a nossa licenciatura focando o polo de Videira. Durante essa avaliação, que ocorreu no próprio polo, as avaliadoras conversaram com os vários agentes desse polo em particular, além de terem se reunido, mais uma vez, com os agentes que atuam na sede do projeto. Em Videira, as avaliadoras conversaram com os alunos, tutores presenciais, coordenação local – professora Adriana Maria de Oliveira Gaió – e o secretário de educação do município, já que as instalações dos polos são de responsabilidade da Prefeitura. Os documentos foram avaliados no próprio polo, cujas instalações foram também avaliadas. Videira é nosso polo desde a primeira edição; tem, portanto, uma biblioteca bastante atual na área de Letras. É também nosso polo com maior número de alunos (e de formandos). Na nossa compreensão, a Universidade Aberta do

Brasil busca formar *campi* que congregam diferentes parcerias e oferecem aos cidadãos do município e de municípios adjacentes uma educação de qualidade. Em particular os polos da primeira edição – Videira e Treze Tílias -, mas também polos novos, como Blumenau, têm plenas condições de assumirem essa importante função.

Finalmente, de 13 a 16 de abril de 2014, recebemos a terceira visita do MEC. Os professores Durval Aparecido Ramanholi e Eliana Melo Machado Moraes vieram para analisar a situação da nossa licenciatura tendo como foco o polo de Itajaí. Mais uma vez, os avaliadores se reuniram com as diferentes equipes da sede e do polo, coordenado na época pela professora Elizângela Ribeiro Bosco. O polo de Itajaí apresentou diferentes problemas durante a nossa parceria. A rede de internet só melhorou nos últimos anos, por exemplo. As instalações são ainda precárias, em particular se temos em vista que o objetivo é sediar um *campus*. Como já dissemos, as bibliotecas são obrigação das prefeituras ou Estado, responsáveis pelo polo. Os polos que participaram da primeira edição receberam bibliotecas financiadas pelo MEC/CAPES. Nessa edição, esse financiamento chegou quando do penúltimo trimestre. Bibliotecas são fundamentais não apenas para essa ou aquela licenciatura, mas para o cidadão. Entendemos assim que uma contribuição importante do Projeto UAB é a formação de *campi* universitários que se definem por sediarem bibliotecas.

Nossa Licenciatura é **nota 5**, nota máxima, de acordo com os parâmetros do MEC. O polo de Itajaí, em função das questões acima apontadas, foi avaliado com nota 4, porém.

2. As Tutorias

No Projeto pedagógico da nossa Licenciatura, a função de tutor é entendida como de natureza pedagógica, no sentido mais amplo da palavra, porque o tutor é também um

aluno que está se profissionalizando, aprendendo uma nova modalidade de ensino, uma nova tecnologia. Suas atividades, desenvolvidas a distância ou presencialmente, contribuem de maneira substancial para o bom andamento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico do curso. No nosso Projeto, há três tipos de tutores: os presenciais, que acompanham os alunos nas atividades no polo; os tutores a distância, que trabalham em estreita parceria com o professor; e os tutores de estágio. Todos os tutores são selecionados através de editais públicos. A prova de seleção é elaborada pelos professores para os tutores a distância e de estágio e pela coordenação para os tutores presenciais, seguindo a normativa da CAPES: ter no mínimo graduação (em Letras) e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior; ou ter formação pós-graduada; ou estar vinculado a programa de pós-graduação.

Os tutores presenciais atuam na rede de ensino público; já a maior parte dos tutores a distância eram alunos de Pós-Graduação na UFSC, prioritariamente nos Programas de Literatura e Linguística.

Na segunda edição, iniciamos o curso com dois tutores presenciais por polo, a partir dos parâmetros adotados pela CAPES para concessão de bolsas, a saber: um tutor para cada 25 alunos, uma vez que o curso oferecia 50 vagas em cada polo. Mantivemos esse quadro até o penúltimo ano do curso, quando foi necessária a mudança para um tutor por polo, em função da diminuição do número de alunos (média de 15 alunos por polo, aproximadamente).

Na modalidade de tutoria presencial, é interessante destacar a atuação dos tutores presenciais de estágio, responsáveis pelo acompanhamento e pela avaliação dos estágios supervisionados dos alunos concluintes do curso. Cada polo contou com dois tutores de estágio, que ficaram responsáveis por atender, em média, oito alunos durante o planejamento e a execução das atividades de cada um deles. Nisso está tam-

bém implicado o acompanhamento presencial das ações do exercício de docência de cada aluno do curso nas escolas dos polos selecionadas e conveniadas para o estágio.

Em relação aos tutores a distância, o curso contou com tutores por disciplina, na seguinte proporção: um tutor para cada 50 alunos. Assim, nos primeiros semestres, cada disciplina contou com sete tutores a distância. Ao longo do curso, também fomos revendo esse número, em função da redução do quadro discente. No último ano do curso, cada disciplina contava com três tutores por disciplina, numa relação de um tutor para cada 35 alunos, em média. Uma característica dos tutores a distância da nossa Licenciatura é que eles acompanham apenas uma disciplina. Houve assim uma distinção entre tutores presenciais que são professores e, portanto, lidam com língua e literatura, nesse sentido “generalistas”, e tutores a distância “especialistas”, responsáveis por uma dada disciplina. Isso trouxe implicações para os processos seletivos de tutores e para a distribuição de tarefas e atribuições entre a equipe pedagógica (aqui entendida como professores e tutores), além de refletir uma concepção de educação a distância que talvez devesse ser revista conforme ponderaremos logo adiante quando discutirmos o papel do tutor a distância.

Relativamente à seleção, os tutores presenciais eram selecionados a partir de uma avaliação escrita que envolvia conhecimentos gerais das áreas de Letras, Educação e Educação a Distância. O intento era selecionar profissionais que atuassem ao longo do curso de forma permanente, até a sua conclusão. E de fato foi o que ocorreu na maior parte dos casos: tivemos, no decorrer desses quatro anos e meio, 24 tutores que atuaram nessa função de tutor presencial. Dessa forma, esses tutores tinham como atribuição mediar o processo de ensino e aprendizagem, organizar grupos de estudo, participar dos encontros presenciais das disciplinas, aumentar a interação dos alunos com o curso, com os conteúdos e com os outros colegas e tirar suas dúvidas em relação a questões

de ordem prática e, não, de conteúdo. Os tutores presenciais também tinham como atribuição a aplicação de instrumentos de avaliação *in loco* – elaborados pelos professores das disciplinas –, bem como avaliar a participação dos alunos. Essa avaliação compunha 10% da nota final do aluno, em cada disciplina.

Sobre essa última função, é interessante destacar que, no início do curso, os tutores não tinham parâmetros para se basearem quando da atribuição de uma nota à participação do aluno. O que seria um aluno com participação nota 9, ou com participação nota 8, por exemplo? Essa situação lhes produzia um desconforto, porque muitas vezes eram questionados pelos próprios alunos em relação a essa nota. Assim, como parte do processo de formação e qualificação dos profissionais envolvidos com o curso, bem como de seus instrumentos, foi criado, de forma coletiva, um instrumento objetivo para avaliação da participação dos alunos que, embora quantitativo, levava em conta a proatividade de cada aluno. Cada tutor pontuava a participação dos alunos nas atividades de cada disciplina e “corrigia” essa pontuação nos casos de alunos que perdiam algum tipo de atividade, mas se mostravam comprometidos com o curso de outras formas, tais como: justificavam sua ausência, participavam virtualmente de debates, colaboravam com colegas com dificuldades, etc.

A grande vantagem desse modelo de tutoria, em que o tutor permanece ao longo do curso, é a criação de um forte vínculo afetivo entre alunos e tutor, fator decisivo para a permanência de muitos alunos no curso. Outra vantagem, segundo os próprios tutores, foi a possibilidade de se manterem em um permanente estado de formação continuada, já que acabavam por participar das atividades de todas as disciplinas e, muitas vezes, por estudar junto com os alunos, além da participação nas Atividades de Formação. Dessa maneira, uma vez que, como dito anteriormente, os tutores presenciais também exerciam a função de professores da educação básica, o Curso de Letras-

Português a Distância acabou por contribuir com a qualificação de professores dessa modalidade nas regiões atendidas.

Quanto aos tutores presenciais de estágio, eram selecionados a partir de prova escrita específica, elaborada e avaliada pelos professores das disciplinas de Estágio I e II, além de participarem de uma entrevista por videoconferência. Ambas as modalidades de avaliação versavam sobre ensino de língua e literatura na educação básica. Esses tutores também eram todos graduados em Letras e professores das redes de educação básica de suas regiões. Cabe destacar que o trabalho deles, além de estar diretamente ligado a um momento importante da formação de um licenciado, ganhou um grande destaque a partir do modelo de supervisão de estágio adotado pelo curso. Nesse modelo, foi composta uma equipe de docência e supervisão, que envolveu três professoras supervisoras de estágio, 1 coordenador de estágio, 3 tutores a distância e 14 tutores presenciais, dois por polo. Essa equipe, além de participar da formação continuada promovida pela Coordenação do Curso, reunia-se em encontros presenciais (pelo menos um por semestre) e em encontros por videoconferência. Aos tutores presenciais cabia a tarefa de orientar os alunos-estagiários na elaboração de seus projetos de estágio e de atividades extracurriculares, bem como acompanhar a execução desses projetos *in loco*. Essa última função, em especial, demandava tempo e organização por parte dos tutores, pois precisavam conciliar os horários das escolas que recebiam os alunos-estagiários e das escolas em que atuavam como professores.

A seleção dos tutores presenciais mostrou a situação precária do ensino básico. Tivemos muita dificuldade em conseguir candidatos para as seletivas, pois dependendo da região de localização do polo, faltavam profissionais da área até mesmo para atender a demanda das escolas. Isso, por sua vez, também demonstra como o projeto de licenciatura a distância tem sim uma importância fundamental para atender essa carência de docentes observada.

Referentemente aos tutores a distância, eram selecionados a partir de uma prova de conhecimento específico elaborada pelos professores de cada disciplina prevista e oferecida pelo currículo. O fato dessas seleções serem bem específicas e, também, pelo fato de termos bons programas de pós-graduação na instituição, fizeram com que a grande maioria de tutores que se submetiam à seleção e eram aprovados fosse proveniente dos cursos de Mestrado e Doutorado. As funções desses tutores diziam respeito ao trabalho pedagógico organizado pelos professores das disciplinas. Formavam-se equipes de docência responsáveis pelo planejamento do componente curricular, relativamente à metodologia, à avaliação e à escolha do material bibliográfico. Mais especificamente, os tutores tinham como atribuições: interagir com os alunos através das ferramentas disponíveis no ambiente virtual, organizando debates em torno dos temas tratados pelas disciplinas; orientar os alunos durante a execução de tarefas; tirar dúvidas sobre o conteúdo; e avaliar as atividades desenvolvidas. Tudo isso sob orientação direta dos professores.

Nesse modelo de tutoria, tínhamos a vantagem de poder contar com um grupo de tutores altamente qualificados nas áreas específicas, o que, sem dúvida, qualificou o trabalho pedagógico. O número de tutores em cada disciplina (em média, quatro por disciplina) também permitiu que o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos fosse feito com muito cuidado, fornecendo *feedbacks* de maneira bastante particular e individualizada. Há que se levar em conta que na área de Letras, de modo geral, os alunos leem e produzem muitos textos ao longo do curso, dos mais variados tipos e gêneros. Isso é um dos fatores que os torna bons leitores e escritores, inicialmente, e bons futuros professores de língua e literatura, posteriormente. Nesse sentido, a mediação do tutor, enquanto um parceiro mais experiente, foi fundamental na formação dos alunos.

Além disso, a tutoria por disciplina tem a vantagem de o professor ser o coordenador da equipe desde a seleção dos tutores até o acompanhamento de todas as atividades desenvolvidas. Não há uma equipe de tutores permanente. O que significa que teremos formação de tutoria continuada no sentido de que a cada nova equipe de tutoria é preciso familiarizar o novo tutor com a plataforma, com a modalidade, com o funcionamento administrativo (os prazos legais para os envios dos trabalhos).

Há, no entanto, algumas desvantagens nesse sistema. Uma desvantagem clara é o fato de termos de realizar várias seleções ao longo do curso, o que demanda tempo e trabalho para a coordenação de tutoria, a secretaria e os professores. Se por um lado esse é um exercício bom porque permite formarmos um maior número de tutores – e é sempre bom lembrar que este é também um Projeto de Formação de tutores –; por outro, esse modelo não permite que os alunos ganhem intimidade com os tutores a distância. É difícil estabelecer uma relação de afetividade se a tutoria a distância é apenas para uma disciplina que dura no máximo três meses. Ainda outra desvantagem é o fato de esses tutores, por permanecerem pouco tempo atuando, acabarem por não desenvolver um vínculo mais forte com os alunos e com o curso.

Com relação ainda a esse sistema de tutoria por disciplina, ponderamos: se, por um lado, o fato de o tutor a distância ser um especialista na disciplina é bom porque garante uma formação sólida, por outro, esse tipo de tutoria acaba por acirrar as dicotomias que deveriam ser superadas quando estamos falando de uma Licenciatura em Letras-Português. O professor de Língua Portuguesa é um generalista na sua prática em sala de aula, lida com os vários aspectos das línguas que foram compartimentalizados pela especialização científica, necessária dentro de suas razões de ser. Enfim, para a próxima edição, seria importante refletirmos sobre que tipo de tutoria queremos. Um tutor que atenda as várias disciplinas tem talvez mais chance de quebrar as barreiras entre elas,

de costurar pontos em comum, de ajudar o aluno a enxergar integralizações das várias perspectivas.

A atuação de todos os tutores era avaliada constantemente por todos os atores envolvidos com a execução do projeto pedagógico do curso: alunos, professores, coordenadores de polo, coordenadores de tutoria e de curso e pelos próprios tutores. Anualmente, fazíamos um evento de formação e integração na sede da universidade (veja o próximo tópico). Nesses momentos, todos paravam para ouvir convidados externos, mas também protagonizavam momentos de ensino e reflexão para todos os demais.

A experiência que acumulamos ao longo desta segunda edição fez com que mantivéssemos nossa concepção de educação a distância, no que se refere à atuação dos tutores. Vemos esse profissional como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem e como um dos principais agentes de execução do projeto pedagógico do curso. Entendemos que é fundamental manter tutores da área de Letras em todas as modalidades de tutoria e, principalmente, manter a relação de 1 tutor para cada 25 alunos, para as disciplinas, exceto as de estágio, que demandam uma relação bem menor que essa.

Uma questão que reiteradamente discutimos durante as formações dos tutores foram os valores das bolsas de remuneração à atividade de tutoria. Tutores são bolsistas porque fazem parte de um Projeto Pedagógico que é uma extensão pois o Ensino a Distância não foi ainda oficialmente assumido pela UFSC. Esperamos que as políticas públicas voltem-se mais para esse modelo de educação, que valoriza a atuação do tutor enquanto um agente qualificado do ensino. Isso passa, também, pela melhoria das condições de trabalho, o que inclui rever o valor das bolsas, e pela possibilidade de institucionalização desse profissional.

3. A Formação continuada

A tarefa de formação a distância de licenciados em Letras exige que um processo de capacitação dos agentes formativos – que envolve não apenas os tutores e professores, mas também os coordenadores e as equipes de produção de material – seja feito regularmente de modo a melhorar a compreensão das peculiaridades dos contextos e adoção de procedimentos mais adequados a essa realidade. De maneira a atender às exigências da própria CAPES, que sublinha a importância dessa capacitação, o Curso de Letras-Português da UFSC se pôs a estabelecer e efetivar estratégias formativas em diferentes momentos e níveis.

Com efeito, no início de cada disciplina se buscou estabelecer diálogos capazes de responder às demandas de professores e tutores. Seja por meio de reuniões presenciais ou de videoconferências, desde as boas-vindas à equipe que se formava até o esclarecimento e discussão de especificidades próprias à condução dos objetivos de cada disciplina eram objeto de debate e encaminhamentos. Nesta segunda edição, pela convivência adquirida na edição passada, bem como pela expansão de seu uso nos cursos presenciais da UFSC, a plataforma *moodle* já não se apresentava como ponto maior de indagações e sim muito mais questões vinculadas à estrutura dos polos, especificidade de seus alunos e condução logística dos processos.

Registre-se também que a cada ano foram organizados eventos de formação continuada destinados a coordenadores e tutores de polo, professores, tutores a distância das disciplinas daquele período da grade curricular, equipe técnica e secretaria. O primeiro, promovido pelo LANTEC (Laboratório de novas Tecnologias – Centro de Educação da UFSC), contou com todos os cursos de Letras a distância da UFSC e se chamou Seminário Integrado para a Tutoria dos Cursos de Licenciatura em Letras-Português, Espanhol e Inglês, realiza-

do em março de 2011. Os demais foram todos promovidos pela Coordenação do Curso de Letras-Português. Assim, em fevereiro de 2012, ocorreu a I Jornada em Educação a Distância de Letras-Português; depois, mantendo o mesmo nome, em fevereiro de 2013 e de 2014, tivemos as Jornadas II e III. Tais eventos se revelaram de grande importância para o conjunto dos atores envolvidos na educação a distância do Curso de Letras por razões tanto políticas quanto cognitivas.

Politicamente, porque num ambiente em que os contatos são gerados predominantemente pelas ferramentas de comunicação digitais, coordenadores, professores e tutores tendem a ter uma visada muito pontual de sua dimensão dentro da totalidade dos processos desenvolvidos. Nos eventos, a reunião e partilha de questões e experiências proporcionavam a compreensão maior do conjunto de desdobramentos formativos que no Estado de Santa Catarina o Curso de Letras a distância realizava, bem como o sentimento de identificação e pertença a uma comunidade palpável e comprometida com os mesmos interesses educativos. Ainda tal sentimento de pertença se viu reforçado pela estratégia de estabelecer discussões nos eventos de formação continuada sempre vinculados àquilo que nas perguntas anteriormente destinadas aos polos sobre seus interesses se manifestava com maior visibilidade. Trava-se, pois, de uma programação constituída de modo democrático a fim de consolidar a interlocução e aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Maior exemplo dessa importância política que os eventos significaram pode ser vista na sugestão pelos participantes da redação de uma carta aberta dirigida à UAB/CAPES, defendendo a importância do papel formador dos tutores e alertando para sua desvalorização remunerativa pela instância federal, texto escrito de modo colaborativo e tornado posteriormente público.⁶

6 O texto pode ser encontrado em <https://ead.ufsc.br/portugues/files/2014/03/MO%C3%87%C3%83O.pdf>

Ainda, dentro desse processo de participação política, a dimensão cognitiva também foi atendida pela formação continuada oferecida dentro do mesmo levantamento das demandas realizadas pela coordenação junto aos polos, professores e tutores presenciais e de disciplina. Assim, questões já diagnosticadas no cotidiano da relação entre formadores e educandos ou previstas para serem trabalhadas naquele ano letivo, pois os eventos foram realizados sempre no início de cada ano, tornavam-se temas de debate acadêmico. Dessa forma, o tema da evasão no ensino a distância foi tratado, por exemplo, devido a preocupações levantadas pelos sujeitos formadores consultados durante a metade da duração do curso. O tema foi discutido na palestra muito esclarecedora da professora Wilsa Maria Ramos, a qual propõe que a evasão na EaD seja vista sob a perspectiva do perfil do nosso aluno – um aluno adulto, que já tem obrigações de cidadania (trabalho, família...). Nesse sentido, prefere ela falar em permanência, em resiliência e em resistência, perspectiva que adotamos. Sem sombra de dúvidas a evasão é um tema difícil e precisa ser melhor compreendido.

Já a discussão sobre o estágio docente, seu significado formativo e efetivação nas cidades de cada polo, tornou-se tema da última edição do evento, em que compareceram os tutores de estágio.

Cada tema correspondeu, pois, a interesses detectados entre os sujeitos do processo de formação e se mostraram na avaliação realizada de cada evento justificados porque afinados ao compromisso de atender qualificadamente cada etapa do processo formativo dos licenciandos de Letras. No primeiro evento, discutimos o lugar da gramática no ensino de Língua Portuguesa porque sabemos que a perspectiva colocada pela Linguística muda radicalmente a maneira como se entende gramática e como ela deve ser ensinada. A temática das novas tecnologias aparece nos seminários de 2012 e 2013. É importante refletirmos sobre esse novo modo de aprendiza-

gem (e educação), em especial porque um dos objetivos é a formação de educadores que saibam atuar nessa modalidade. É sempre bom lembrar que esse é um projeto de formação não apenas dos licenciandos, mas dos tutores e dos professores. Abaixo, se pode ver a relação de convidados e títulos de palestras⁷ que transitaram ao longo das edições dos eventos de formação continuada, escolhidos sempre em diálogo com interesses cognitivos levantados.

- 2011 - O ensino de língua e gramática - Prof. Emílio Pagotto (USP)
- 2012 - “Totó, acho que não estamos mais no Kansas”: os novos caminhos da Educação mediada por tecnologias – Prof. Marcus Fontana (UFSC)
- 2013 - Linguagem, Tecnologia e Pós-Sociedade: educando na e para a cultura digital. Prof. Marcelo El Khouri Buzato (UNICAMP).
- 2014 - A evasão em cursos a distância: fatores intervenientes. Profa. Wilsa Maria Ramos (UNB)

Participavam das formações os tutores a distância que atuariam nas disciplinas a serem desenvolvidas durante o período letivo, os professores responsáveis pelas disciplinas, os tutores presenciais, os agentes das equipes de produção de material, os coordenadores do curso e também os coordenadores de polos, representantes da secretaria. A formação se tornou assim um momento muito especial de encontro e troca de experiências.⁸

7 Muitas das palestras apresentadas nas formações de tutores do nosso curso estão disponibilizadas em nossa página, nos links: <https://ead.ufsc.br/portugues/formacoes-de-tutores/> <https://ead.ufsc.br/portugues/palestras-gramatica/>

8 As formações contaram com participação, financiada pelo Projeto, de todos os agentes. A coordenação, a secretaria, professores estão sempre envolvidos nas formações. Em 2011, participaram: 42 tutores a distância, 26 tutores presenciais, 5 tutores presenciais de estágio e 7 responsáveis pela coordenação de polo. Em 2012, foram: 14 tutores presenciais, 7 responsáveis pela coordenação de polo, 15 professores e 7 envolvidos na equipe de produção

4. Repercurso

Um desafio para a coordenação do nosso curso é o fato de ele não ter ingresso em fluxo contínuo, por um lado por se tratar de um projeto de extensão e não de uma oferta regular de curso de graduação, e por outro, porque talvez o objetivo não seja mesmo de fluxo contínuo, já que a cada edição ele é oferecido em polos diferentes. Nesse sentido, uma questão problemática é a reprovação, seja porque o aluno não conseguiu atingir a nota mínima na disciplina, seja porque não obteve a frequência necessária. O Projeto Pedagógico busca oferecer várias chances de sucesso, entre elas a dependência que ocorre após o término da disciplina.

Nesta edição, pudemos contar com um financiamento específico da CAPES para a reoferta de disciplinas, depois do fracasso de alunos na dependência. O nome dado a essa reoferta foi Repercurso, baseado na premissa que é importante que o aluno tenha a possibilidade de retomar o curso do ponto onde parou e, com isso, garantir que mais alunos possam concluir o trajeto.

O nosso repercurso foi discutido pelo Colegiado do curso. Dessa forma, a partir de 2014, passou-se a oferecer no mês de fevereiro - tradicionalmente um mês de menor atividade do curso - a oportunidade de os alunos cursarem disciplinas já oferecidas. A escolha das disciplinas levou em conta os históricos escolares dos alunos da seguinte forma: foram selecionados aqueles que apresentavam até três disciplinas com reprovação. Em seguida foram avaliadas quais eram as disciplinas em que havia mais de três alunos com reprova-

de material e vídeo. Em 2013, tivemos: 31 tutores a distância, 14 tutores presenciais, 7 responsáveis pela coordenação de polo, 18 professores e sete envolvidos na equipe de produção de material e vídeo. Em 2014, foram: 34 tutores a distância, 13 tutores presenciais, 12 tutores presenciais de estágio, 10 responsáveis pela coordenação de polo, 17 professores e 7 envolvidos na equipe de produção de material e vídeo.

ção. Essas disciplinas é que passaram a ser oferecidas⁹. Apesar da escolha ter levado em consideração um grupo restrito de alunos (os que tinham até três disciplinas para trás), qualquer aluno do curso poderia cursar o repercurso.

Essa atividade contou com a colaboração de um professor e de um tutor, além de alunos monitores nos polos, foi uma inovação. A segunda edição de nosso Curso de Letras a Distância da UFSC dispôs oportunidade de exercício de monitoria para os seus estudantes. A monitoria foi tratada como trabalho voluntário, mas reconhecida na forma de certificado válido para Atividades Complementares (ACC). Houve seleção para a monitoria, tendo sido utilizado como critério o currículo do aluno e seu desempenho na disciplina para a qual ele havia se inscrito. Os monitores colaboraram no processo formativo de seus colegas, acompanhando presencialmente as suas atividades. A avaliação dessa experiência de monitoria nos foi extremamente positiva pelo interesse e disposição manifestados por muitos de nossos alunos, somado ao comprometimento colaborativo com o outro colega que a ação também demandava.

As disciplinas do Repercurso tinham a duração de 30 dias, período no qual os alunos faziam, pelo menos, duas avaliações. Verificamos que para alguns alunos essa nova oportunidade foi fundamental para a conclusão do curso, especialmente aqueles que tinham poucas disciplinas com reprovação.

Outra possibilidade de repercurso, também aprovada pelo Colegiado, foi oferecida pelo curso no seu último semestre de funcionamento, exclusivamente para os formandos que tinham apenas uma disciplina com reprovação e já não teriam mais tempo para cursá-la em outra instituição, quer porque as ementas não eram compatíveis, quer porque os alunos não teriam possibilidade de irem a outras universidades, incluindo

⁹ Veja quais foram as disciplinas de repercurso que foram oferecidas, bem como as equipes envolvidas, na seção deste livro intitulada “Rememorando a segunda edição do curso de Letras-Português EAD da UFSC”.

a UFSC. Esses alunos puderam solicitar para os professores das disciplinas a condução de estudos dirigidos a fim de que pudessem concluir o curso juntamente com a turma.

5. O Currículo como reflexão

No sítio do curso de Letras-Português EaD, <https://ead.ufsc.br/portugues/como-e-o-curso/>, o leitor pode encontrar os currículos de 2008 e de 2011. O currículo de 2008 deu sustentação para a primeira edição da nossa licenciatura e é ainda hoje o currículo que vigora nas graduações em Letras-Português presenciais oferecidas na UFSC. Gostaríamos aqui de oferecer uma reflexão sobre os currículos dos cursos de Letras presencial e a distância a partir da experiência que neles acumulamos. Para isso destacaremos principalmente aspectos vinculados à organização e reorganização do currículo nas edições a distância, mas sempre em relação ao currículo do curso presencial que foi a origem daquele.

Várias questões se levantam quando refletimos sobre os currículos, ainda mais se estamos na modalidade a distância, já que uma das questões é justamente se há diferenças entre as modalidades presencial e a distância. A experiência, nesses já quase 10 anos desde que se iniciou o Projeto de Extensão de Licenciatura em Letras-Português a Distância, em 2007, mostrou que há diferenças importantes entre as modalidades, mas acima de tudo, mostrou que há avanços a serem conquistados para o currículo do presencial. A primeira edição de 2008 deixou mais do que claro, logo no primeiro semestre, que o currículo do presencial era inviável para a modalidade a distância. Para ficar no aspecto que precisamos alterar já no primeiro semestre, o número de disciplinas por semestre era exagerado. Iniciamos, em 2008, com seis disciplinas simultaneamente. Se não parece muito para o presencial, é demais na EaD. Além disso, o número de disciplinas do currículo de 2008 era também excessivo. Assim, o currículo de 2011, o pri-

meiro pensado para a modalidade a distância, tem um número menor de disciplinas que têm uma carga horária maior. As disciplinas foram agrupadas, por exemplo “História dos Estudos Gramaticais” e “Estudos Gramaticais” foram integradas na disciplina de “Estudos Gramaticais”. Esse é um avanço, no mínimo porque as disciplinas podem ser mais lentas, permitindo mais espaço para a reflexão, para a compreensão, para a leitura. Mas há outros avanços. Os trimestres foram organizados de forma a terem apenas três disciplinas em cada trimestre e essas disciplinas conversarem, de tal maneira que as leituras, o estudo, de uma disciplina serviam para as demais. Por exemplo, no terceiro trimestre temos: “Literatura Brasileira I”, “Teoria da Literatura I” e “Literatura Portuguesa I”. A proposta é favorecer a interação entre disciplinas também através da constituição de um corpo de leituras em comum.

É certo que a formação acadêmico-pedagógica do Licenciado que transparece no Currículo de 2011 é muito mais adequada do que a do currículo de 2007. Um dos motivos que sustentam essa afirmação são as disciplinas novas, criadas neste currículo e que buscam integrar disciplinas na prática, superando certas fronteiras. Talvez o legado mais caro da nossa formação, e que transparece nos textos dos alunos, é ter mostrado que o conhecimento é uma maneira de engajamento que busca explicar algo, mas que está sempre em construção. Esse é um licenciado, um professor de língua, que sabe que há muito a ser estudado, que esses nossos poucos anos de estudo são apenas o início. O professor investiga, estuda, nesse mundo complexo em que estamos. Ele certamente entendeu o que é língua, gramática, aquisição de língua, a língua no mundo físico e no mundo sócio-ideológico, a língua e a literatura, as artes e o cinema. E ele sabe que a sua atuação deve ser de instigar a reflexão, de mostrar que há diferentes maneiras de ver as línguas, as literaturas, o mundo.

Esse novo modo de ser, essa nova prática na escola, foi o que motivou a criação das novas disciplinas, momentos de pa-

rada para que pudéssemos refletir sobre conteúdos já ministrados, sobre como integralizar esses conteúdos nas práticas em sala de aula. Foram criadas três disciplinas novas na área de Língua e Linguística: “Construção de Gramáticas na Escola”, “Norma Linguística do Português do Brasil” e “Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna II”. E três disciplinas na área de Literatura e Teoria Literária: “Estudos Literários e Educação”, “Teoria da Literatura III”, “Literatura e Ensino II”. Essas disciplinas em sua maior parte estão compostas de horas de Prática como Componente Curricular (PCC), que são obrigatórias pela legislação em vigor. As horas das PCC foram deslocadas das disciplinas básicas - “Fonética e Fonologia”, “Semântica”, por exemplo -, para comporem essas novas disciplinas, cuja carga horária é então majoritariamente de prática - por exemplo, 40 horas de prática e 20 horas de conteúdo (a distinção entre prática e conteúdo é dada pela legislação em vigor). Assim, no novo currículo, as disciplinas básicas - “Semântica”, por exemplo - têm 60 horas de conteúdo, sem horas de prática. Dentro desse processo, registre-se que também apenas para as disciplinas novas houve a produção de material didático impresso; para as demais disciplinas, o material impresso foi oriundo da primeira edição do curso revisto¹⁰.

Esse currículo forma um professor que entendeu que a questão da aprendizagem de língua é crucial em várias dimensões. Formamos um Licenciado, que é sensível aos fenômenos dos dialetos, às diferentes línguas faladas nas comunidades, que compreende as diferentes manifestações da palavra poética, que sabe interagir virtualmente.

Há muitos legados positivos da EaD para a licenciatura presencial, um deles decorre de sua maior mobilidade: é pos-

10 Foram produzidos os seguintes livros novos, atendendo às demandas do novo currículo e de suas disciplinas: *Introdução à Educação a Distância* (a disciplina foi reformulada); *Estudos Gramaticais* (houve a fusão com a disciplina História dos Estudos Linguísticos); *Teoria da Literatura III* (houve fusão de duas disciplinas de Teoria da Literatura); *Construção de Gramáticas na Escola*; *Norma Padrão do Português do Brasil*; *Estudos Literários e Educação*; *Língua Latina II* (houve a fusão de duas disciplinas de Língua Latina).

sível atualizar os currículos a cada edição (é claro que é mais trabalho para a secretaria, para o grupo de professores, e tudo mais) e assim experimentarmos novas maneiras de ser. Esse currículo, além de um avanço em relação ao presencial, foi também o ensejo para mais conversas, levadas adiante pelo NDE (Núcleo Docente Estruturante), presidido pela professora Izete Lehmkuhl Coelho.

Em 2014, mobilizados por provável edital da CAPES convocando as IES para ofertarem novamente cursos de licenciatura a distância, o corpo docente do curso de Letras da UFSC se pôs a refletir sobre a proposta curricular que projetaria numa nova edição. Da mesma maneira que na segunda edição de 2011 em relação à primeira de 2008 ocorreram mudanças tendo em vista adequar a proposta político-pedagógica à especificidade do ensino a distância (como dissemos antes, todo o currículo do presencial havia sido transposto para a EaD sem modificações), no projeto elaborado e encaminhado para avaliação da CAPES propondo a terceira edição, também foram introduzidas alterações que entendemos serem positivas. Gostaríamos de situar e justificar esse juízo aqui.

Vinculado a caminho, percurso que se realiza para dar conta de um ciclo, o termo currículo também implica numa dimensão avaliativa oportuna a fim de verificar se sua proposta e objetivos formativos desejados encontram-se alinhados ou carecendo de correção. Nesse aspecto, como já sublinhamos, temos percebido que como é um projeto e não um curso de fluxo contínuo, o curso de letras a distância tem se oferecido muito mais ágil para receber modificações do que o curso presencial. A partir dessa experiência com a segunda edição, explicamos, diversos acontecimentos se produziram, os quais nos deram subsídios com os quais avaliar os acertos da proposta curricular atual, mas também o que nela poderia ser ainda modificado a fim de seu aprimoramento.

Entre a coordenação, tornou-se simbólico como marco dessa reformulação do currículo para a terceira edição uma queixa, um desabafo de uma aluna enviado por e-mail e que corresponderia a uma angústia generalizada de seus colegas que ela externava. A mensagem encaminhada no decorrer do curso, em 2013, expunha a insegurança em relação ao futuro mundo da docência que ela exerceria. Além disso, indagava em que momento do curso questões que lhe preocupavam, mais vinculadas a esse cotidiano escolar de um professor de Língua Portuguesa, seriam objetos de consideração nas disciplinas vindouras. A mensagem se caracterizava como exemplar das angústias próprias aos licenciandos de Letras de modo geral e uma série de conversações entre nós professores foi deflagrada. O tema dessas conversas de corredor, cafezinhos, e-mails era a formação docente e o perfil mais adequado de currículo para a sua consecução. No NDE, as conversas informais ganharam uma dimensão sistêmica e propositiva na forma de reuniões, comissões e debates realizados durante o ano de 2014 e resultaram na elaboração de um novo currículo para a possível terceira edição.

Nessa nova proposta, três grandes ações são responsáveis pelo encaminhamento de sua organização curricular. Primou-se mais uma vez pela diminuição do número de disciplinas sem prejuízo de carga horária. Ao invés de trimestrais, elas agora seguirão por semestre, com uma carga horária maior, porém. Outro ponto que se construiu foi a distribuição, ao longo do curso, das disciplinas pedagógicas, as que de alguma maneira abordam o ambiente escolar e as ações que nele são passíveis de crítica e/ou intervenção. Na nova organização curricular elas são ofertadas desde a primeira fase e não mais a partir da quinta fase como ocorre em nosso curso na edição atual tanto na distância quanto no presencial. Isso com o intuito de atender à demanda por pensar a escola em suas múltiplas dimensões desde o início da formação do licenciado. Por fim, essa preocupação com uma formação

do professor também se configurou na busca por integrar as áreas da Linguística e da Literatura, procurando desfazer as fronteiras enrijecidas a partir talvez das especificidades dos cursos de Pós-Graduação. Buscava-se com isso proporcionar um diálogo entre aquelas áreas a partir da constatação de que o professor de Educação Básica trabalhará com seus futuros alunos as questões da sua língua, a aprendizagem de outras modalidades, como a escrita, e as suas diferentes manifestações, incluindo a poesia, além da sua relação com outras linguagens, a música, a arte etc. Nada melhor, portanto, do que buscar essa integração ao longo da formação docente. Ainda na nova organização curricular, numa disciplina intitulada Estudos Linguísticos e Literários, foi proposta no final do percurso, como forma de integrar a Literatura e a Linguística no desenvolvimento de práticas e reflexões sobre seu uso combinado nas aulas de Língua Portuguesa. Seria uma disciplina que congrega a reflexão e a busca de articulação entre as áreas habitualmente dissociadas nos cursos de graduação e coroa esse perfil de professor desejado, com benefício da sua própria formação e atuação como educador.

Elaborada a proposta de organização curricular, vários acúmulos pareciam ter restado da experiência. Primeiro, ressalte-se o fato de ser a escuta de uma educanda o gatilho para uma ação de reflexão e planejamento do processo ensino-aprendizagem; ou seja, essa oportunidade de estabelecer e construir diálogos entre os vários atores do processo mostrou-se mais uma vez extremamente importante para o aprimoramento da nova proposta, não se constituindo o aluno mero paciente, mas interlocutor importantíssimo. Segundo, a importância do trabalho em colegiados e com a perspectiva de considerar a formação do licenciado em Letras como um percurso em que as áreas devem colaborar de maneira associativa de modo a multiplicar a sua potencialidade como profissional. E, por último, mas não menos importante, pelo contrário, nos pareceu a nova proposição curricular construída para a licenciatura de um

grau de organicidade e foco muito melhor definidos do que a oferecida hoje no curso presencial. Em andamento desde 2007, o currículo do presencial é objeto hoje de várias ponderações de docentes e discentes no sentido de sua reformulação. Em outras palavras, o curso de Letras a distância se constituiu, ao fim, para nós, uma excelente oportunidade para refletir e propor alternativas para nosso próprio curso presencial.

Ainda outros desafios existem, porém. Um dos quais nos parece dos mais importantes é a flexibilização curricular. Isso permite que o aluno a partir de seus interesses construa um percurso mais peculiar, combinado às particularidades que interessam e que poderá posteriormente desenvolver seja atuando na docência ou em pesquisas nos Programas de Pós-Graduação. Porém, como possibilitar um currículo a distância em que o aluno possa ser também um dos autores, escolhendo, por exemplo, suas disciplinas? Esse é um ponto que demandaria maior discussão e que aqui registramos.

6. Funcionamento das disciplinas, material didático e oficinas

As disciplinas foram todas acompanhadas pela publicação de material impresso, que foi produzido na primeira edição, mas revisto para essa segunda; com exceção das novas disciplinas, para as quais, como dissemos, houve efetivamente a produção de material novo. Para cada uma das disciplinas, os alunos receberam gratuitamente respectivo livro texto.

As disciplinas aconteciam na plataforma de aprendizagem *moodle*. A interface virtual de cada uma delas foi produzida pelo professor responsável, com a ajuda dos tutores e a assessoria do Design Instrucional, a tutora Daiana Acordi, que faz a ligação entre o professor e a equipe de produção do material escrito.

Além disso, as disciplinas eram acompanhadas por duas videoconferências e quantas videoaulas o professor e sua equipe entendessem ser necessárias. As videoaulas e videoconferências

foram produzidas e assessoradas pela equipe do Estúdio Videoconferência do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC.

Como parte das atividades curriculares exigidas pelo MEC, desenvolvemos também várias temáticas através de oficinas ofertadas via videoconferência.¹¹ Foram cinco oficinas, descritas a seguir:

- 24 de maio de 2014 - Oficina sobre cultura indígena, intitulada “Educação Escolar Indígena em Santa Catarina”, com as professoras Maria Izabel Hentz e Roberta Pires de Oliveira e os alunos da *Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*, da UFSC, Getúlio Narciso (Kaingang), Marcos Moreira (Guarani) e Marcondes Namblá (Xokleng).
- 16 de agosto de 2014 - Oficina sobre Educação Inclusiva, intitulada “Educação Inclusiva - escolarização de alunos da educação especial”, com a professora Maria Sylvia Carneiro.
- 30 de agosto de 2014 - Oficina sobre literatura africana, intitulada “Breve conversa sobre possibilidades em literatura africana”, com a mestranda da UFSC Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos.
- 20 de setembro de 2014 - Oficina sobre Educação Ambiental, intitulada “Desastres Ambientais em SC”, com o professor Marcos Espíndola (UFSC).
- 29 de novembro de 2014 – Oficina sobre cultura afro-brasileira, intitulada “A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil”, com a professora Eliane Santana Dias Debus (UFSC).

A participação nas oficinas contou como horas de atividades científico-culturais, que depois puderam ser contabilizadas entre as de ACCs necessárias para integralização do curso.

¹¹ As oficinas estão disponibilizadas na plataforma para os alunos.

Também como parte das atividades passíveis de serem transformadas em ACCS e ainda muito mais no intuito de buscar integrar os alunos de Letras das modalidades presencial e a distância, em várias oportunidades trouxemos para participar de nossa anual Semana Acadêmica de Letras, seja como ouvinte ou proponente de alguma atividade, interessados de todos os polos. Isso ocorreu nos anos de 2013, 2014 e 2015. Para isso, o projeto do curso arcou com as despesas de passagem, hospedagem e alimentação daqueles que se dispuseram a participar do evento. Entre alunos e tutores de polo recebemos em 2013, 16 pessoas; em 2014, 15; e em 2015, prevê-se 8 participantes. Trouxemos também todos os interessados em participar do III Simpósio de Docência, organizado pelas professoras Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Maria Izabel de Bortoli Hentz e Nelita Bortolotto, do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. O evento ocorreu nos dias 27 e 28 de novembro de 2014 e contou com a participação de 6 alunos e 10 tutores de estágio.

Ainda nesse mesmo espírito de proporcionar novas oportunidades de aprendizagem, no ano de 2014, contratamos um ônibus de Florianópolis para São Paulo (que passou pelas cidades de Itajaí, Blumenau e Canoinhas, para que os alunos inscritos pudessem embarcar) a fim de visitarem o Museu da Língua Portuguesa. 43 pessoas (incluindo tutores, alunos e duas professoras) participaram da viagem que foi acompanhada pelas professoras Diva Zandomenego e Lúcia Flores, ambas do DLLV/UFSC.

7. Os próximos passos

A experiência da segunda edição embasa várias mudanças que pretendemos implementar para a terceira edição. Para os formandos, estamos buscando criar a Assessoria para os Egressos, que estará disponível na Plataforma a partir de 2015.2. A intenção é acompanhar os professores em sua trajetória de estudos, de ensino e de pesquisa.

Ainda vinculado a esse aspecto de acompanhamento do egresso, mas numa face formativa, foi elaborado e encaminhado, o projeto de **especialização** Linguagens e Educação a Distância.¹² Este curso propõe uma formação continuada que tem como público-alvo nossos formandos, os tutores de Cursos de Letras a distância – portanto, Licenciados em Letras –, professores de Língua Portuguesa/Literatura do ensino público e privado e interessados em refletir sobre as novas maneiras de ensino e aprendizagem. A proposta foi motivada, por um lado, pelos tutores presenciais das Licenciaturas em Letras-Português oferecidas pela UFSC, que sentem a necessidade de aprofundar as questões da EaD, e também pelos alunos egressos da nossa licenciatura presencial e a distância que, na prática de sala de aula, sentem necessidade de integrar os conhecimentos a que tiveram acesso para poderem manipulá-los organicamente no exercício de sua docência. Entendemos que essa especialização supre essas duas demandas.

O objetivo é construir reflexões que conectem os conhecimentos compartimentalizados vindos das diferentes áreas da linguística, da literatura e das tecnologias digitais, proporcionando ao professor de Língua Portuguesa e Literatura e ao tutor de Letras uma perspectiva inovadora, que mobilize esses saberes de maneira crítica. Nosso objetivo é a formação em Educação a Distância não apenas como um meio para a mediação dos conhecimentos, mas como uma maneira de ser das novas gerações, a sua linguagem e o seu substrato artístico. Buscamos essa reflexão crítica sobre as diferentes linguagens – a nossa língua materna, as variedades de fala, a língua escrita e suas variedades, as linguagens visuais, a tela do computador como meio de interação – e sua relação com o ensino e a aprendizagem.

Nessa busca por manter o diálogo com os egressos formados nesta edição e na primeira, objetivamos oportunizar

12 Este projeto está aprovado e aguardando financiamento.

essa especialização a todos os polos onde já atuamos de maneira a continuar, por meio da modalidade a distância, a oferecer formação continuada a esses licenciados em Letras.

A memória é também a memória do que queremos. Aos formandos da Turma de 2015, a beleza, a leveza, a profundidade e o risco de ensinar e aprender, de ser professor e de ser aluno. De estar aberto para aprender sempre!

Referência

OLIVEIRA, Roberta Pires de; NUNES, Zilma Gesser. **Letras-Português no EaD: tão longe, tão perto**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2012

Rememorando a segunda edição do Curso de Letras-Português EAD da UFSC – Turma 2015

A segunda edição do Curso de Graduação Letras Português, Modalidade a Distância - Habilitação Licenciatura (Curso 710) da UFSC teve seu início em 21 de março de 2011, oferecendo 350 vagas distribuídas por sete polos presenciais situados nas seguintes cidades de Santa Catarina: Blumenau, Canoinhas, Chapecó, Itajaí, Pouso Redondo, Treze Tílias e Videira (50 vagas para cada polo).

Nosso curso integra-se à experiência de algumas Instituições Públicas de Ensino Superior e de diversos projetos já desenvolvidos a distância, configurando um curso de formação de professores com garantia de qualidade de ensino. O projeto resulta de um esforço coletivo para a integração entre diferentes saberes, experiências e competências envolvidas na formação de educadores na área do ensino de Língua e Literatura Portuguesa e se integra à proposta apresentada no decreto 5622 de 19 de janeiro de 2005, que institui a educação a distância, definida como aprendizagem em que professor e aluno não precisam estar no mesmo lugar, ao mesmo tempo.

Parte do processo seletivo ficou a cargo da COPERVE (Comissão Permanente do Vestibular) UFSC e o preenchimento das vagas foi classificatório, via vestibular – 271 alunos ingressaram no curso por esse modo de seleção. Outra parte dos alunos ingressou no curso através de transferências (basicamente internas da UFSC) ou retornos (retorno de graduado ou retorno por abandono) – 11 alunos. Uma terceira parte do processo de seleção se deu por meio da Plataforma Freire, em que foram contemplados professores que atuavam na educação básica, embora não possuíssem qualificação adequada – 34

alunos. No total, iniciaram o curso 316 alunos. Destes, 87 estão se formando em agosto/setembro de 2015, ou seja, 27,53% dos alunos que iniciaram o curso. Isso quer dizer que o índice de evasão do curso de Letras-Português EAD da UFSC é mais baixo do que o do curso presencial, se nós levarmos em consideração o tempo de formação previsto pela instituição (quatro anos e meio para o curso diurno e cinco anos para o curso noturno). Dos 40 alunos que ingressaram em 2011.1 no curso diurno presencial, 10% estão se formando em agosto de 2015. Quanto ao curso noturno presencial, dos 40 alunos que iniciaram em 2010.2, 5% estão se formando na mesma data.

O curso teve uma carga horária total de 2.964 horas, divididas em: 1.934 horas de conteúdos teóricos; 430 horas de PCC (Prática como Componente Curricular); 400 horas de Estágio Supervisionado; e 200 horas de atividades ACC's (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais), conforme o Projeto Pedagógico disponível no sítio do Curso de Letras-Português: <https://ead.ufsc.br/portugues/como-e-o-curso/>.

1. Equipes multidisciplinares

No decorrer desta segunda edição, contamos com a ajuda das seguintes equipes: a equipe de coordenação, a equipe de professores, a equipe de tutores (a distância, presenciais e presenciais de estágio), a equipe de coordenação dos polos, a equipe de produção de material e a equipe de produção de vídeo que, trabalhando juntas, viabilizaram o sucesso do curso.

Quanto à equipe de coordenação, coube à coordenadora geral a responsabilidade de organizar toda a estrutura administrativa necessária para viabilizar o curso, incluindo o planejamento financeiro, bem como o estabelecimento do fluxo de contatos institucionais. O coordenador pedagógico acompanhou e buscou otimizar as relações e demandas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem para a melhor qualificação deste. A coordenadora das Atividades ACC conduziu, orien-

tou e avaliou as atividades acadêmico-científico-culturais, que fazem parte da carga horária obrigatória do currículo do curso. A coordenadora de tutoria acompanhou qualitativa e quantitativamente o desempenho dos tutores presenciais e a distância, realizando reuniões e propondo processos de formação sempre que necessário. O coordenador de AVEA (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem) prestou suporte técnico para professores e tutores e colaborou na customização da plataforma adaptando-a às necessidades pedagógicas e gráficas das disciplinas. Os secretários do curso, além de serem responsáveis pelos encaminhamentos administrativos e registros da vida acadêmica dos alunos, organizaram os cadastros dos colaboradores e os procedimentos de viagens dos professores aos polos presenciais. Os tutores de administração foram responsáveis pelo atendimento aos alunos e colaboradores, pelo agendamento de atividades e atualizações no cronograma do curso. O quadro abaixo apresenta os agentes que compuseram a equipe de coordenação deste curso.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO DO CURSO
Coordenação Geral - Sandra Quarezemin, Roberta Pires de Oliveira
Coordenação Pedagógica - Cristiane Lazzarotto-Volcão, Celdon Fritzen
Coordenação de ACC - Zilma Gesser Nunes
Coordenação de Tutoria - Renato Miguel Basso, Josias Ricardo Hack, Cristiane Lazzarotto-Volcão
Coordenação de AVEA – Daiana da Rosa Acordi
Secretaria do Curso – Valdete da Cunha, Rosilda Maria Pereira do Amaral, Jenifer Maira Laube
Tutoria de Administração - Cecília Augusta Vieira Pinto, Juliana da Rosa, Bruno Vieira Tarouco Bueno

Os professores das disciplinas¹ eram ligados, sobretudo, à UFSC, com formação de mestrado e/ou doutorado na área, e foram encarregados da revisão do material didático, da elaboração do conteúdo a ser ministrado na plataforma, das aulas e da supervisão dos tutores a distância.

A equipe de tutores era formada por três diferentes funções: i) tutor a distância, que estava localizado geograficamente na UFSC (*campus* de Florianópolis) e era responsável por esclarecer dúvidas e realizar as correções das atividades da disciplina a qual estava ligado; ii) tutor presencial, que estava localizado no polo presencial e manteve contato com os alunos durante todo o curso, realizando encontros obrigatórios com seus grupos ou atendendo a solicitações individuais de alunos que se deslocavam até o polo à procura de orientação para seus estudos; e iii) tutor presencial de estágio, que estava também localizado no polo presencial e era responsável por acompanhar os alunos no planejamento e na atuação em sala de aula no período do Estágio Supervisionado. Ao todo, tivemos 138 tutores que trabalharam no curso: 98 tutores a distância, 24 tutores presenciais e 16 tutores presenciais de estágio.

Os coordenadores de cada polo fizeram o gerenciamento dos espaços e das equipes que lá trabalhavam. Também eram responsáveis pelo cronograma de atividades presenciais de todos os cursos (da UFSC ou de outras instituições de ensino) que tinham o polo como sede.

A equipe de produção de material atuou na revisão do material impresso e *online*, a maior parte dele produzida durante a primeira edição do curso, e na análise qualitativa do andamento da disciplina. Tinha também a função de realizar o desenvolvimento e a manutenção do ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

¹ Os nomes dos colaboradores das equipes de professores, tutores e coordenadores de polo que atuaram no curso constam, mais adiante, na listagem das disciplinas oferecidas e na descrição dos polos.

EQUIPE DE PRODUÇÃO DE MATERIAL

EQUIPE ENVOLVIDA NO PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO:

Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Produção Gráfica e Hipermídia

Coordenação: Juliana Cristina Faggion Bergmann

Design Gráfico e Editorial: Ana Clara Miranda Gern, Kelly Cristine Suzuki

Supervisão: Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues

Adaptação do Projeto Gráfico: Laura Martins Rodrigues, Thiago Rocha Oliveira

Diagramação: Maiara Ornellas Ariño, Karina Silveira, Thiago Felipe Victorino

Figuras e Tratamento de Imagem: Talita Ávila Nunes, Thiago Felipe Victorino, Thiago Rocha Oliveira

Revisão gramatical: Diva Zandomenego, Lúcia Locatelli Flôres

Design Instrucional

Supervisão: Vanessa Gonzaga Nunes

Designer Instrucional: Maria Luiza Rosa Barbosa

EQUIPE ENVOLVIDA A PARTIR DO SEGUNDO PERÍODO DO CURSO:

Laboratório Multimídia

Coordenação: Ane Girondi

Diagramação: Tamira Silva Spanhol, Pedro Augusto Gamba, Raquel Darelli Michelon

Ilustração: Kamilla Santos de Souza

Tratamento de imagem: Tamira Silva Spanhol, Letícia Beatriz Folster, Pedro Augusto Gamba, Raquel Darelli Michelon

Revisoras de Conteúdo: Nelita Bortolotto, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Maria Izabel de Bortoli Hentz

Revisão gramatical: Evillyn Kjellin, Sérgio Meira, Gustavo Andrade Nunes Freire, Marcos Eroni Pires
Colaboradores: Ana Luiza Bazzo da Rosa, Ana Maria Alves de Souza, Daniel Soares Duarte, Jade Gandra Martins, Vanessa Gandra Martins
Design Instrucional: Maria Luiza Rosa Barbosa, Daiana da Rosa Acordi
Quantidade de livros impressos revistos da primeira edição: 28
Quantidade de livros impressos produzidos²: 7
Total de livros impressos: 35

A equipe de produção de vídeo trabalhou na filmagem e edição de videoaulas, videoconferências e de palestras e eventos relacionados ao curso.

EQUIPE DE PRODUÇÃO DE VÍDEO
Coordenação: Roberto Dutra Vargas
Colaboradores: José Guilherme de Moraes, Márcio Oleiro
Quantidade de Videoaulas produzidas: 12
Quantidade de Videoconferências produzidas: 71

2. Currículo

A organização curricular do Curso de Letras-Português EAD da UFSC atende fundamentalmente aos critérios de formação básica sólida, integração e complementaridade de conteúdos, e articulação entre teoria e prática. Acredita-se que a

² Somente os livros das seguintes disciplinas foram produzidos nesta edição do curso: Introdução à Educação a Distância, Estudos Gramaticais, Teoria da Literatura III, Construção de Gramáticas na Escola, Norma Padrão do Português do Brasil, Estudos Literários e Educação, Língua Latina II. Para o restante das disciplinas, os materiais didáticos eram revisões dos livros da primeira edição do curso. Todos os livros (produzidos ou revistos) deste curso foram impressos e distribuídos gratuitamente aos alunos.

formação do profissional em Letras é fortalecida com o oferecimento de disciplinas teórico-práticas e com a possibilidade de atividades integradas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão - a experiência com a pesquisa nas áreas de língua e literatura certamente formará um professor mais apto.

A correlação entre teoria e prática que propõem as atividades de PCC é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de resoluções de situações próprias do pesquisador e do professor no ambiente escolar e foi extremamente importante, dado que parte dos alunos do curso a distância já atuava profissionalmente. Assim, a prática permeou toda a formação dos alunos, garantindo uma dimensão abrangente e interdisciplinar do conhecimento.

Apresentamos, a seguir, o currículo da segunda edição do Curso de Letras-Português EAD da UFSC, com as informações sobre as disciplinas, os professores conteudistas, os professores formadores e os tutores a distância.

1º PERÍODO – De 21 de março a 01 de junho de 2011

INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
Carga horária	Total: 60 horas
Professor conteudista: Josias Ricardo Hack	
Professores formadores: Josias Ricardo Hack (Doutor/UFSC/CMA), Gustavo Estivalet (Doutorando/UFSC)	
Tutores a distância: Aline Renée Benigno dos Santos, Diciane Botelho Rocha, Elisângela Aparecida Zaboroski de Paula, Márcia Melo Bortolato, Roziane Keila Grandó, Ruan de Souza Mariano, Thaís Almeida Marconi	

LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICA	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Marcos Antonio Rocha Baltar, Diva Zandomenego	

Professores formadores: Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (Doutora/UFSC/DLLV), Marcos Antonio Rocha Baltar (Doutor/UFSC/DLLV)

Tutores a distância: Ana Kelly Borba da Silva Brustolin, Fernanda Lima Jardim Miara, Karoliny Correia, Kelvin dos Santos Falcão Klein, Márcia Maria Junkes, Maria Letícia Naime Muza, Sabatha Catoia Dias

2º PERÍODO – De 11 de junho a 11 de setembro de 2011

ESTUDOS GRAMATICAIS

Carga horária

Total: 60 horas

Professores conteudistas: Edair Maria Görski, Heronides Maurílio de Melo Moura

Professores formadores: Edair Maria Görski (Doutora/UFSC/DLLV professora aposentada), Heronides Maurílio de Melo Moura (Doutor/UFSC/DLLV)

Tutores a distância: Alberto Gonçalves, Ana Kelly Borba da Silva Brustolin, Cenira Silva, Christiane Maria Nunes de Souza, Fernanda Lima Jardim Miara, Karoliny Correia, Ruan de Souza Mariano

FONÉTICA E FONOLOGIA DO PORTUGUÊS

Carga horária

Total: 60 horas

Professores conteudistas: Cristiane Lazzarotto-Volcão, Izabel Christine Seara, Vanessa Gonzaga Nunes

Professores formadores: Cristiane Lazzarotto-Volcão (Doutora/UFSC/DLLV), Izabel Christine Seara (Doutora/UFSC/DLLV), Vanessa Gonzaga Nunes (Doutoranda/UFSC)

Tutores a distância: Carla Cristofolini, Eva Christina Orzechowski Dias, Julia Crochemore Restrepo, Juliana Cemin, Magat Nágelo Junges, Maria Eugênia Gonçalves de Andrade, Sara Farias da Silva

MORFOLOGIA DO PORTUGUÊS	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Felício Wessling Margotti, Rita de Cássia Mello Ferreira Margotti	
Professores formadores: Felício Wessling Margotti (Doutor/UFSC/DLLV), Rita de Cássia Mello Ferreira Margotti (Doutora/Unisul)	
Tutores a distância: Alessandra Bassi, Antônio José de Pinho, Bruno Cardoso, Gabriel Sanches Teixeira, Josa Coelho da Silva, Luiz Henrique Milani Queriquelli, Sabatha Catoia Dias	

3º PERÍODO – De 21 de setembro a 21 de dezembro de 2011

LITERATURA PORTUGUESA I	
Carga horária	Total: 60 horas
Professor conteudista: Salma Ferraz de Oliveira	
Professores formadores: Salma Ferraz de Oliveira (Doutora/UFSC/DLLV), Roseli Broering (Mestre/UFSC)	
Tutores a distância: Daiana da Rosa Acordi, Filipe Marchioro Pfitzenreuter, João Paulo Vicente Prilla, Josemar Vidal de Oliveira Junior, Marjorie Nunes Miranda da Rocha, Pedro Nunes de Castro, Raphael Novaresi Darella Lorenzin Leopoldo	

LITERATURA BRASILEIRA I	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Alckmar Luiz dos Santos, Cristiano de Sales	
Professores formadores: Tânia Regina Oliveira Ramos (Doutora/UFSC/DLLV), Gizelle Kaminski Corso (Doutoranda/UFSC)	

Tutores a distância: Bianca Cristina Buse, Eloisa da Rosa Oliveira, Isabel Maria Barreiros Luclktenberg, Raquel Cardoso Farias de Custódio, Raquel da Silva Yee, Tanay Gonçalves Notargiacomo, Tiago Hermano Breunig

TEORIA DA LITERATURA I

Carga horária

Total: 60 horas

Professores conteudistas: Renata Telles, Jeferson Candido (colaborador)

Professores formadores: Tereza Virginia de Almeida (Doutora/UFSC/DLLV), Cristiane Maria da Silva (Doutora/UFSC/DLLV professora substituta)

Tutores a distância: Arlindo Rodrigues da Silva, Bruno Cardoso, Kelvin dos Santos Falcão Klein, Maiara Knih, Rafaella Machado, Roberta Cantarella, Vanessa Daniele de Moraes

4º PERÍODO – De 01 de março a 01 de junho de 2012

SINTAXE DO PORTUGUÊS

Carga horária

Total: 60 horas

Professores conteudistas: Carlos Miotto, Sandra Quarezemin

Professores formadores: Sandra Quarezemin (Doutora/UFSC/DLLV), Núbia Saraiva Ferreira Rech (Doutora/UFFS Chapecó)

Tutores a distância: Diego Rafael Vogt, Eloara Tomazoni, Fernanda Lima Jardim Miara, Josa Coelho da Silva, Karina Zendron da Cunha, Meiry Peruchi Mezari, Sabatha Catoia Dias

LINGUÍSTICA TEXTUAL	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Rosângela Hammes Rodrigues, Marcos Antonio Rocha Baltar, Nívea Rohling da Silva, Vidomar Silva Filho	
Professores formadores: Rosângela Hammes Rodrigues (Doutora/UFSC/DLLV), Marcos Antonio Rocha Baltar (Doutor/UFSC/DLLV)	
Tutores a distância: Aline Cassol Daga, Bruno Cardoso, Carolina Zarth, Ivelã Pereira, Jaqueline de Souza Tartari, Karoliny Correia, Nívea Rohling da Silva	

LÍNGUA LATINA I	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Mauri Furlan, Zilma Gesser Nunes, Fernando Coelho	
Professores formadores: Mauri Furlan (Doutor/UFSC/DLLV), Zilma Gesser Nunes (Doutora/UFSC/DLLV)	
Tutores a distância: Fernando Coelho, Gustavo Henrique Soares de Souza Sartin, Josemar Vidal de Oliveira Junior, Luiz Henrique Milani Queriquelli, Maiara Knihs, Márcio Nunes Barreto, Thaís Fernandes	

5º PERÍODO – De 11 de junho a 11 de setembro de 2012

LITERATURA BRASILEIRA II	
Carga horária	Total: 60 horas
Professor conteudista: Marco Antonio de Mello Castelli	
Professores formadores: Rosana Cássia Kamita (Doutora/UFSC/DLLV) e Tiago Ribeiro dos Santos (Doutorando/UFSC)	

Tutores a distância: Claudia de Souza da Natividade Vieira, Ivelã Pereira, Jânio Tomé Matias de Ávila, Raquel da Silva Yee, Tiago Hermano Breunig

LITERATURA PORTUGUESA II

Carga horária

Total: 60 horas

Professor conteudista: Stélio Furlan

Professores formadores: Stélio Furlan (Doutor/UFSC/DLLV), Carlos Augusto de Negreiros (Mestre/UFSC/DLLV professor substituto)

Tutores a distância: Fernanda Lima Jardim Miara, Karoliny Correia, Luana Ribeiro de Lima, Marilda Aparecida de Oliveira Effting, Pedro Nunes de Castro

TEORIA DA LITERATURA II

Carga horária

Total: 60 horas

Professor conteudista: Tereza Virginia de Almeida

Professores formadores: Tereza Virginia de Almeida (Doutora/UFSC/DLLV), Cristiane Maria da Silva (Doutora/UFSC/DLLV professora substituta)

Tutores a distância: Bruno Cardoso, Gabriel Sanches Teixeira, Jeferson João Cândido, Jonas Tenfen, Roberta Cantarela

6º PERÍODO – De 21 de setembro a 21 de dezembro de 2012

SOCIOLINGUÍSTICA

Carga horária

Total: 60 horas

Professores conteudistas: Izete Lehmkuhl Coelho, Edair Maria Görski, Guilherme Henrique May, Cristiane Maria Nunes de Souza

Professores formadores: Edair Maria Görski (Doutora/UFSC/DLLV professora aposentada), Christiane Maria Nunes de Souza (Doutoranda/UFSC)
Tutores a distância: Carla Regina Martins Valle, Fernanda Lima Jardim Miara, Gabriel Sanches Teixeira, Raquel Gomes Chaves, Sabatha Catoia Dias

SEMÂNTICA	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Roberta Pires de Oliveira, Renato Miguel Basso, Luisandro Mendes de Souza, Ronald Taveira, Letícia Lemos Gritti	
Professores formadores: Sandra Quarezemin (Doutora/UFSC/DLLV), Letícia Lemos Gritti (Doutoranda/UFSC)	
Tutores a distância: Diego Rafael Vogt, Jaqueline Alves Scarduelli, Karoliny Correia, Meiry Peruchi Mezari, Ruan de Souza Mariano	

HISTÓRIA DA LÍNGUA	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Rodrigo Tadeu Gonçalves, Renato Miguel Basso	
Professores formadores: Cristine Görski Severo (Doutora/UFSC/DLLV), Luiz Henrique Milani Queriquelli (Doutorando/UFSC)	
Tutores a distância: Antônio José de Pinho, Eloara Tomazoni, Lucas Antonio de Lacerda, Pedro Nunes de Castro, Suziane da Silva Mossmann	

7º PERÍODO – De 01 de março a 01 de junho de 2013

LITERATURA BRASILEIRA III	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Ana Cláudia Félix Gualberto, Tânia Regina Oliveira Ramos, Gizelle Kaminski Corso	
Professores formadores: Tânia Regina Oliveira Ramos (Doutora/UFSC/DLLV), Gizelle Kaminski Corso (Doutora/IFC)	
Tutores a distância: Isabel Maria Barreiros Lucktenberg, Karoliny Correia, Pedro Nunes de Castro, Sandro Henrique Brincher	

TEORIA DA LITERATURA III	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Cristiane Maria da Silva, Lucia de Oliveira Almeida	
Professores formadores: Cristiane Maria da Silva (Doutora/UFSC/DLLV professora substituta), Lucia de Oliveira Almeida (Doutora/UFSC)	
Tutores a distância: Joacy Ghizzi Neto, Kelvin dos Santos Falcão Klein, Rafael Miguel Alonso Júnior, Tiago Hermano Breunig	

ESTUDOS LITERÁRIOS E EDUCAÇÃO (PCC 60)			
Carga horária	Teoria: 30	PCC: 60	Total: 90
Professor conteudista: Rosana Cássia Kamita			
Professores formadores: Rosana Cássia Kamita (Doutora/UFSC/DLLV), Tiago Ribeiro dos Santos (Doutorando/UFSC)			
Tutores a distância: Eloara Tomazoni, Gabriela Falcão Klein, Jânio Tomé Matias de Ávila, Sabatha Catoia Dias			

LÍNGUA LATINA II	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Mauri Furlan, Zilma Gesser Nunes	
Professores formadores: Mauri Furlan (Doutor/UFSC/DLLV), Luiz Henrique Milani Queriquelli (Doutorando/UFSC)	
Tutores a distância: Gustavo Henrique Soares de Souza Sartin, Juliana da Rosa, Lucas Fischer Chicon, Maiara Knih	

8º PERÍODO – De 11 de junho a 11 de setembro de 2013

CONSTRUÇÃO DE GRAMÁTICAS E ESCOLA (PCC 40)			
Carga horária	Teoria: 20	PCC: 40	Total: 60
Professores conteudistas: Roberta Pires de Oliveira, Renato Miguel Basso, Sandra Quarezemin			
Professores formadores: Roberta Pires de Oliveira (Doutora/UFSC/DLLV), Sandra Quarezemin (Doutora/UFSC/DLLV)			
Tutores a distância: Diego Rafael Vogt, Jaqueline Alves Scarduelli, Meiry Peruchi Mezari			

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM	
Carga horária	Total: 60 horas
Professor conteudista: Maria Cristina Figueiredo Silva	
Professores formadores: Cristiane Lazzarotto-Volcão (Doutora/UFSC/DLLV), Juliana Kickhofel (Doutora/UCPEL)	
Tutores a distância: Carla Cristofolini, Lilian Elisa Minikel Brod, Suziane da Silva Mossmann	

LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA I (PCC 40)			
Carga horária	Teoria: 20	PCC: 40	Total: 60
Professores conteudistas: Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti			
Professores formadores: Rosângela Hammes Rodrigues (Doutora/UFSC/DLLV), Ana Paula Kuczmynda da Silveira (Doutora/IFSC)			
Tutores a distância: Eloara Tomazoni, Karoliny Correia, Sabatha Catoia Dias			

9º PERÍODO – De 21 de setembro a 21 de dezembro de 2013

LITERATURA PORTUGUESA III	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: Susan Aparecida de Oliveira, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos	
Professores formadores: Susan Aparecida de Oliveira (Doutora/UFSC/DLLV), Stélio Furlan (Doutor/UFSC/DLLV)	
Tutores a distância: Fernanda Lima Jardim Miara, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos, Kelvin dos Santos Falcão Klein	

LITERATURA CLÁSSICA LATINA	
Carga horária	Total: 60 horas
Professores conteudistas: José Ernesto de Vargas, Thaís Fernandes	
Professores formadores: José Ernesto de Vargas (Doutor/UFSC/DLLV), Thaís Fernandes (Doutoranda/UFSC/DLLV professora substituta)	

Tutores a distância: Jeferson João Cândido, Juliana da Rosa, Meiry Peruchi Mezari

LITERATURA E ENSINO I (PCC 60)			
Carga horária	Teoria: 30	PCC: 60	Total: 90
Professores conteudistas: Tânia Regina Oliveira Ramos, Gizelle Kaminski Corso			
Professores formadores: Tânia Regina Oliveira Ramos (Doutora/UFSC/DLLV), Gizelle Kaminski Corso (Doutora/IFSC)			
Tutores a distância: Carlos Borges da Silva Júnior, Gabriela Falcão Klein, Mariana de Batiani Lange			

10º PERÍODO – De 01 de março a 01 de junho de 2014

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (PCC 36)			
Carga horária	Teoria: 90	PCC: 36	Total: 126
Professores conteudistas: Nilcéa Lemos Pelandré, Nelita Bortolotto, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Eliane Santana Dias Debus			
Professores formadores: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott (Doutora/UFSC/MEN), Maria Izabel de Bortoli Hentz (Doutora/UFSC/MEN), Nelita Bortolotto (Doutora/UFSC/MEN)			
Tutores a distância: Gabriela Falcão Klein, Jânio Tomé Matias de Ávila, Suziane da Silva Mossmann			

LINGUÍSTICA APLICADA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA II (PCC 40)			
Carga horária	Teoria: 20	PCC: 40	Total: 60

Professores conteudistas: Rosângela Hammes Rodrigues, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti
Professores formadores: Rosângela Hammes Rodrigues (Doutora/UFSC/DLLV), Rodrigo Acosta Pereira (Doutor/UFSC/DLLV)
Tutores a distância: Ana Paula Kuczmynda da Silveira, Eloara Tomazoni, Karoliny Correia

DIDÁTICA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA (PCC 12)			
Carga horária	Teoria: 60	PCC: 12	Total: 72
Professor conteudista: Daniela Karine Ramos			
Professores formadores: Daniela Karine Ramos (Doutora/UFSC/MEN), Ana Lúcia Bezerra (Mestranda/UFSC)			
Tutores a distância: Marcelo D'aquino Rosa, Mateus Peres Jorge, Pâmela Luiz			

11º PERÍODO – De 11 de junho a 11 de setembro de 2014

PSICOLOGIA EDUCACIONAL: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM (PCC 12)			
Carga horária	Teoria: 60	PCC: 12	Total: 72
Professores conteudistas: Denise Cord			
Professores formadores: Raquel de Barros Pinto Miguel (Doutora/UFSC/PSI), Leandro Castro Oltramari (Doutor/UFSC/PSI)			
Tutores a distância: Amanda Castro, Celina Luci Lazzari, Claudia Basso			

ANÁLISE DO DISCURSO	
Carga horária	Total: 60 horas
Professor conteudista: Pedro de Souza	
Professores formadores: Sandro Braga (Doutor/UFSC/DLLV), Tiago Costa Pereira (Doutorando/UFSC)	
Tutores a distância: Carla Cristiane Mello, Fernanda Lima Jardim Miara, Tiago Hermano Breunig	

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (PCC 12)			
Carga horária	Teoria: 60	PCC: 12	Total: 72
Professores conteudistas: Roseli Zen Cerny, Ana Maria Borges de Sousa, Terezinha Maria Cardoso			
Professores formadores: Roseli Zen Cerny (Doutora/UFSC/EED), Elaine Cristina Reis (Doutoranda/UFSC)			
Tutores a distância: Fernanda Pereira Labiak, Gabriela Falcão Klein, Suziane da Silva Mossmann			

12º PERÍODO - De 01 de agosto a 21 de dezembro de 2014

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	
Carga horária	Total: 200 horas
Professores conteudistas: Nilcéa Lemos Pelandré, Nelita Bortolotto, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Eliane Santana Dias Debus	
Professores formadores: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott (Doutora/UFSC/MEN), Maria Izabel de Bortoli Hentz (Doutora/UFSC/MEN), Nelita Bortolotto (Doutora/UFSC/MEN)	
Tutores a distância: Karoliny Correia, Suziane da Silva Mossmann, Tiago Hermano Breunig	

De 21 de setembro a 21 de dezembro de 2014

NORMA LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS DO BRASIL (PCC 40)			
Carga horária	Teoria: 20	PCC: 40	Total: 60
Professores conteudistas: Izete Lehmkuhl Coelho, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Cristine Görski Severo			
Professores formadores: Cristine Görski Severo (Doutora/UFSC/DLLV), Raquel Gomes Chaves (Doutoranda/UFSC)			
Tutores a distância: Christiane Maria Nunes de Souza, Fernanda Lima Jardim Miara, Leandro D'vinci Babilônia Brandão			

LITERATURA E ENSINO II (PCC 60)			
Carga horária	Teoria: 30	PCC: 60	Total: 90
Professores conteudistas: Tânia Regina Oliveira Ramos, Gizelle Kaminski Corso			
Professores formadores: Tânia Regina Oliveira Ramos (Doutora/UFSC/DLLV), Jair Zandoná (Doutor/UFSC/DLLV professor substituto)			
Tutores a distância: Carlos Borges da Silva Júnior, Grazielle Nack, Olíres Marcondes do Espírito Santo			

13º PERÍODO - De 01 de fevereiro a 01 de junho de 2015

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	
Carga horária	Total: 200 horas
Professores conteudistas: Nilcéa Lemos Pelandré, Nelita Bortolotto, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Eliane Santana Dias Debus	
Professores formadores: Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott (Doutora/UFSC/MEN), Maria Izabel de Bortoli Hentz (Doutora/UFSC/MEN), Nelita Bortolotto (Doutora/UFSC/MEN)	

Tutores a distância: Karoliny Correia, Suziane da Silva Mossmann, Tiago Hermano Breunig
--

De 01 de março a 01 de junho de 2015

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS I (PCC 18)			
Carga horária	Teoria: 54	PCC: 18	Total: 72
Professores formadores: Rodrigo Rosso Marques (Doutor/UFSC/DALI), Janine Soares de Oliveira (Doutora/UFSC/DALI)			
Tutores a distância: Edilena da Silva Frazão, Marcos Luiz dos Santos Brabo, Michelle Duarte da Silva Schlemper			

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 pesquisa, atividades de extensão, estágios não obrigatórios, entre outras, são modalidades desse processo formativo.

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (ACC'S)	
Carga Horária	Total: 200 horas
Professor formador: Zilma Gesser Nunes (Doutora/UFSC/DLLV)	

Nosso curso na modalidade a distância não funciona como no curso presencial, que tem ingresso de alunos em fluxo contínuo - ou seja, há turmas novas que ingressam no curso a cada semestre. Por conta disso, um desafio constante dessa modalidade é recuperar alunos que reprovaram em al-

guma disciplina do currículo (mesmo depois da recuperação e da dependência), já que a mesma disciplina não é ofertada mais de uma vez no decorrer do curso.

A fim de atender a demanda desses alunos, pudemos contar com o apoio financeiro da CAPES específico para a reoferta de disciplinas, que chamamos de “Repercurso”. Tivemos dois períodos de repercurso nesta edição que aconteceram nos meses de fevereiro (período em que os alunos estão menos atarefados com as disciplinas regulares) de 2014 e de 2015. As disciplinas que fizeram parte do repercurso e as equipes envolvidas estão elencadas nos quadros a seguir.

REPERCURSO de 03 de fevereiro a 03 de março de 2014.

Disciplina: Fonética e Fonologia do Português
Professoras: Cristiane Lazzarotto-Volcão (Doutora/UFSC/DLLV), Izabel Christine Seara (Doutora/UFSC/DLLV)
Monitores nos polos presenciais: Elaine Alves dos Santos, Juliana Cemin, Fabrício Brandão, Elenice Pereira, Greici Moratelli Sampaio (alunos do curso)

Disciplina: Estudos Gramaticais
Professores: Edair Maria Görski (Doutora/UFSC/DLLV professora aposentada), Heronides Maurílio de Melo Moura (Doutor/UFSC/DLLV)
Tutora a distância: Christiane Maria Nunes de Souza
Monitores nos polos presenciais: Maira Aparecida Corrêa Claras Griggio, Alice Felisbino Golin, Marcio Moreschi, Fernanda de Andrade, Register Andreolla (alunos do curso)

Disciplina: Teoria da Literatura II
Professora: Lucia de Oliveira Almeida (Doutora)

Tutor: Joacy Ghizzi Neto
Monitores nos polos presenciais: Adriana Smaha da Silva Pereira, Sergio Valmor Chicato, Monica Pierin (alunos do curso)

Disciplina: Literatura Portuguesa I
Professoras: Salma Ferraz de Oliveira (Doutora/UFSC/DLLV), Roseli Broering (Mestre)
Monitores nos polos presenciais: Solange Lucia Deon, Fabrício Brandão, Greici Moratelli Sampaio (alunos do curso)

Disciplina: História da Língua
Professor: Luiz Henrique Milani Queriquelli (Doutorando/UFSC)
Tutora: Fernanda Lima Jardim Miara
Monitoras nos polos presenciais: Tânia de Oliveira, Andressa Aparecida Correia, Valéria da Silva Braga, Register Andreolla (alunas do curso)

Disciplina: Morfologia do Português
Professores: Felício Wessling Margotti (Doutor/UFSC/DLLV), Rita de Cássia Mello Ferreira Margotti (Doutora/Unisul)
Monitoras nos polos presenciais: Barbara Aparecida Lampert, Eduarda Ribeiro Leite, Samanta de Borba Pinto, Kelly Cristina Nardelli Vieira, Monica Pinto de Oliveira, Raphaela Izabel Hüning (alunas do curso)

REPERCURSO de 02 de fevereiro a 02 de março de 2015.

Disciplina: Sintaxe do Português
Professoras: Sandra Quarezemin (Doutora/UFSC/DLLV), Núbia Saraiva Ferreira Rech (Doutora/UFFS Chapecó)

Monitoras nos polos presenciais: Daiana Cristina Pedro, Elenice Pereira, Greici Moratelli Sampaio (**alunas do curso**)

Disciplina: Semântica

Professoras: Roberta Pires de Oliveira (Doutora/UFSC/DLLV), Ana Lúcia Pessoto (Doutoranda/UFSC)

Monitores nos polos presenciais: Andressa Aparecida Correia, Ricardo Olsen Rodrigues, Greici Moratelli Sampaio (**alunos do curso**)

Disciplina: Sociolinguística

Professoras: Christiane Maria Nunes de Souza (Doutoranda/UFSC), Raquel Gomes Chaves (Doutoranda/UFSC)

Monitoras nos polos presenciais: Isabela Cristina Franco Jacó, Ellen Tibes Alves, Raphaela Izabel Hüning (**alunas do curso**)

Disciplina: Linguística Textual

Professores: Rosângela Hammes Rodrigues (Doutora/UFSC/DLLV), Rodrigo Acosta Pereira (Doutor/UFSC/DLLV)

Monitoras nos polos presenciais: Solange Lucia Deon, Raphaela Izabel Hüning (**alunas do curso**)

Disciplina: Língua Latina II

Professores: Mauri Furlan (Doutor/UFSC/DLLV), Luiz Henrique Milani Queriquelli (Doutorando/UFSC)

Monitor no polo presencial: Maikon John Berto (**aluno do curso**)

Disciplina: Aquisição da Linguagem
Professoras: Carla Cristofolini (Doutora), Juliana Kickhofel (Doutora/UCPEL)
Monitoras nos polos presenciais: Barbara Aparecida Lampert, Register Andreolla (alunas do curso)

Disciplina: Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Materna I
Professoras: Rosângela Hammes Rodrigues (Doutora/UFSC/DLLV), Ana Paula Kuczmynda da Silveira (Doutora/IFSC)
Monitoras nos polos presenciais: Addressa Aparecida Correia, Register Andreolla (alunas do curso)

Disciplina: Literatura Clássica Latina
Professores: José Ernesto de Vargas (Doutor/UFSC/DLLV), Thaís Fernandes (Doutoranda/UFSC/DLLV professora substituta)
Monitor no polo presencial: Maikon John Berto (aluno do curso)

3. Polos de apoio presencial

Conforme já dito, os polos de apoio presenciais contaram com a colaboração dos respectivos coordenadores, dos tutores presenciais e dos tutores presenciais de estágio. Além dessas equipes, contaram também com a participação dos próprios 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 compreenderem a importância da busca permanente da educação continuada e do aprimoramento profissional.

Os quadros a seguir trazem os nomes daqueles que nos auxiliaram em cada polo.

Polo: Blumenau
Coordenação: Marisa Elsa Demarchi
Tutores presenciais: Denise Izaguirre Anzorena, Lisandra Inês Herpich, Jaqueline Schmitt
Tutores presenciais de estágio: Sandra Guilherme Dias dos Santos, Vanessa Arlésia de Souza Ferretti Soares
Quantidade de discentes que iniciaram o curso: 50
Quantidade de formandos: 9
Nomes dos formandos: Andreia Dalpiaz Pereira Cidnei Luciano Dario Camargo de França Fabiana Schubert Fernanda Ribas de Oliveira Kelly Cristina Nardelli Vieira Mariana da Silva Gonzalez Encina Mário Costa Valeria da Silva Braga

Polo: Canoinhas
Coordenação: Sônia Sacheti
Tutores presenciais: Marlon Arendartchuk, Polyana Orlonski, Ana Claudia Zan, Danival de Oliveira
Tutores presenciais de estágio: Fernanda Teixeira dos Santos, Ana Claudia Zan, Danival de Oliveira
Quantidade de discentes que iniciaram o curso: 49
Quantidade de formandos: 17

Nomes dos formandos:

Altavir Damaso da Silveira Filho

Elenice Pereira

Eliane Pereira Pieczarka

Elizandra Domingues Gonçalves

Ellen Tibes Alves

Fabiana Dias da Silva

Francisco Péricles Pazda

Jordão Osni Alves

Julio Cesar Vieira

Laudi Lourenço de Camargo

Lucilene Choupinski

Márcio Moreschi

Monica Pinto de Oliveira

Neuseli Beyersdorff Olsen

Reni Graciano Leite

Ricardo Olsen Rodrigues

Toni Roberto Guesser

Polo: Chapecó**Coordenação:** Geni Câmara**Tutores presenciais:** Lurdes Breunig, Silvana Dal Bosco,
Andréia Lopes de Vargas Brondani, Aliandra Fátima de Mello**Tutores presenciais de estágio:** Cleber Bicicgo, Kelly Trapp**Quantidade de discentes que iniciaram o curso:** 41**Quantidade de formandos:** 10**Nomes dos formandos:**

Adriana Heydt

Diorgenes Edmundo de Almeida

Fabiano Orlando dos Santos

Greici Moratelli Sampaio

Inês Teresinha Ferri

Marcia Adriani Ferraz Moraes Vitta

Michele Rejane Daltoé

Monica Pierin
 Raphaela Izabel Hüning
 Register Andreola

Polo: Itajaí

Coordenação: Elizângela Ribeiro Bosco, Glicério Odorico Rodrigues

Tutores presenciais: Débora Magna Santos Costa de Souza, Roselara Zimmer Soares, Maiara Sartoretto Santana, Kelly Lorensini dos Santos

Tutores presenciais de estágio: Josiane Fidelis, Regiane Aparecida Stempiem Mendes da Silva

Quantidade de discentes que iniciaram o curso: 52

Quantidade de formandos: 11

Nomes dos formandos:

Francine Mirian Schulz Gomes
 Giovana Aparecida da Silva Anacleto
 Josiane Generoso Vieira
 Juliana Cemin
 Juliane Berkenbroch Capella
 Lilian Severino da Silva
 Mariana Santos de Resenes
 Samanta de Borba Pinto
 Talita Jordina Rodrigues
 Tatiana Della Giustina
 Tatiane Roberta Vieira Correa

Polo: Pouso Redondo

Coordenação: Cristiani Amâncio, Flávia Isidoro

Tutores presenciais: Silvia Erintiana Verdi, Eliane de Campos

Tutores presenciais de estágio: Janaína Felipe Ribeiro, Joelma Poleza

Quantidade de discentes que iniciaram o curso: 44
Quantidade de formandos: 9
Nomes dos formandos: Camila Rodrigues de Araujo Fernanda de Andrade Karina Bento Katiana Boeira de Andrade Kelli Masselai Liara Julienne Halla Maria Rosilde Ramos da Cunha Silva Sergio Valmor Chicato Viviani Borghezán

Polo: Treze Tílias
Coordenação: Mari Piaia, Danielle Kuhl Hartmann
Tutores presenciais: Everton Altmayer Leopoldino, Fabíola Beal Piovezan, Nelceni Surdi, Lúcia Klein
Tutores presenciais de estágio: Roseli Branco da Silva Camaroto, Nelceni Surdi
Quantidade de discentes que iniciaram o curso: 34
Quantidade de formandos: 11
Nomes dos formandos: Carlos Henrique Oberbacher Cesar Fátima Mariléia Balbinot Inae Cheiene Sezario Jorge Adriano dos Santos Juliana Oberbacher Cesar Lilian Scalco Luciana Helena de Brito Maira Aparecida Corrêa Claras Griggio Manuela Aparecida Rodrigues Soeli Schaedler Neuhaus Zanatto Tânia de Oliveira

Polo: Videira
Coordenação: Adriana Maria de Oliveira Gaio
Tutores presenciais: Ana Delmar Ribeiro, Adriana Ramos de Souza Gusi, Vanessa Aparecida Pereti
Tutores presenciais de estágio: Veronilse Denardi Pereira, Néri Terezinha Brun Huf, Vanessa Aparecida Pereti
Quantidade de discentes que iniciaram o curso: 46
Quantidade de formandos: 20
Nomes dos formandos: Adriana Smaha da Silva Pereira Alice Felisbino Golin Andressa Aparecida Correia Barbara Aparecida Lampert Daiana Cristina Pedro Doriana Angélica Wink do Prado Eduarda Ribeiro Leite Elaine Alves dos Santos Elizeu Domingos Tomasi Gelci Maria Matana Isabela Cristina Franco Jacó Janice Lira Jozelene Delavi de Souza Maikon John Berto Marieli Zago Marina de Souza Marli Faquin Paula Delavi Solange Lucia Deon Tatiane Ogliari

Blumenau

Falar do sentimento nesse momento de formatura nos faz pensar nos quatro anos de trabalho em nosso curso de Letras-Português. Diversas emoções, como encantamento, desespero, alegria, ansiedade, (re)descobertas, surpresa e orgulho foram vivenciados por todos os alunos que estão, desde 2011, nessa jornada fantástica que é cursar uma graduação na UFSC. Porém, somente os que ficaram até agora podem compartilhar o maravilhoso sentimento de vitória. Vitória numa batalha diferente, uma guerra sem tiros. Com sangue, suor e lágrimas em muitos momentos sim, pois a verdadeira construção do conhecimento é exigente. E, com todo o empenho que nunca é em vão, chegamos exauridos à conclusão de nossa graduação, mas imensamente felizes.



Da esquerda para a direita, atrás: Coordenadora Marisa, Dario, Mário, Andreia, Cidnei, Tutora presencial Jaqueline. **Da esquerda para a direita, na frente:** Kelly, Fabiana, Fernanda, Valeria, Mariana.

Canoinhas

Quando adentramos a graduação na UFSC, colocamos alguns apelidos nos trimestres das disciplinas. Com certeza, o mais eficiente foi “a peneira” e, realmente foi! A cada etapa, alunos desistiam e nós continuávamos. A cada etapa, nos perguntávamos se haveria disciplinas mais difíceis e a resposta era: “sim, haveria”! Todavia, nós éramos mais determinados do que as dificuldades apresentadas. Enfim, chegamos à reta final e estamos envolvidos em um êxtase de alegria, tensão, ansiedade e satisfação. De fato, nos sentimos honrados, felizes e vitoriosos, pois a primeira de muitas batalhas está concluída e fomos vencedores.



Da esquerda para a direita: Monica, Jordão, Julio, Fabiana, Lucilene, Tutora presencial e de estágio Ana Cláudia, Altavir, Ricardo, Neuseli, Elenice, Laudi, Toni, Ellen, Francisco, Ana Lucélia, Tutor presencial e de estágio Danival, Elizandra, Professor Rodrigo Rosso, Coordenadora Sonia.

Chapecó

Se me perguntarem se valeu a pena? Sem dúvida responderei: “sim, valeu a pena”. Valeu cada angústia, valeu o cansaço, valeu cada linha escrita. Concluir um curso de graduação por si só já é uma grande vitória. Concluir um curso de graduação a distância é a certeza do sucesso. Vencemos, superamos nossos medos, persistimos, exercitamos a disciplina e a autonomia. E, ao longo dessa caminhada, fomos bem sucedidos. Então, se nos perguntarem se valeu a pena, parafrasearemos o poeta Fernando Pessoa, dizendo: “tudo vale a pena se a alma não é pequena”.



Da esquerda para a direita: Adriana, Marcia, Greici, Register, Michele, Tutora presencial Aliandra, Coordenadora Geni. **Da esquerda para a direita, agachados:** Inês, Raphaela, Fabiano.

Itajaí

Chegar ao final do curso nos faz refletir e relembrar tantas emoções e momentos vividos, tantas lutas e conquistas, tantas descobertas e ansiedades e assim podemos perceber o quanto crescemos como pessoas e como profissionais.

Nossa trajetória não foi fácil, mas, a cada obstáculo, encontrávamos uma mão amiga. A cada desânimo, uma palavra de conforto. A cada pensamento de “eu vou desistir”, um incentivo. E a caminhada foi se tornando mais leve, pois tínhamos com quem dividir o fardo.

Hoje nos sentimos vitoriosos por tudo o que conquistamos: pelo conhecimento adquirido, pelo aprendizado compartilhado, pelas experiências vividas, pelos amigos conquistados. Percebemos que tudo valeu muito a pena.



Da esquerda para a direita, atrás: Lilian, Tatiana Della Giustina, Samantha, Elias, Tatiane Vieira Correa. **Da esquerda para a direita, na frente:** Josiane, Julianne Capella, Juliana Cemin, Francine, Giovana, Mariana, Tutora presencial Kelly.

Pouso Redondo

Chegamos!

Em 2011, quando iniciamos esta caminhada, 2015 parecia algo inatingível, distante. Mas 2015 chegou. Quando nos reunimos para a primeira aula, éramos mais do que seis, éramos 44. Muitos ficaram pelo caminho. Cada um desses que desistia deixava um vazio e, ao mesmo tempo, provocava trocas de olhares nos outros. Vamos ou ficamos? Vamos! Como toda e qualquer caminhada, encontramos tempo e tempo que exigiram mais cuidados. Em cada encontro, vozes se confundiam numa ânsia de estar presente até nas distâncias. Se somos responsáveis pelo que cativamos, aqui estamos. Cada um foi um pouco responsável por esta caminhada. Chegamos, mas isso não significa o fim, apenas uma continuidade a partir de um novo começo. Não chegamos sozinhos. Obrigado a todos que nos conduziram até aqui.



Da esquerda para a direita: Elaine, Sergio Chicato, Maria Rosilde, Kelli, Camila, Katiana, Fernanda, Viviani, Liara, Karina. **Da esquerda para a direita, sentadas:** Tutora de estágio Joelma, Tutora presencial Eliane, Tutora presencial Silvia, Tutora de estágio Janaina, Coordenadora Flavia.

Treze Tílias

A opção de cada aluno em cursar Letras-Português delineou a trajetória da turma: os sonhos e conquistas individuais tornaram-se coletivos e constituem-se a unida turma do polo Verdes Vales. Ao passar do tempo, novas metas foram determinadas e alguns colegas mudaram suas trajetórias. Mas, o sonho dos demais continuou os impulsionando a percorrerem a caminhada, às vezes árdua, com difíceis escolhas, mas com muitos momentos de alegria, companheirismo, risada e muita imaginação e criatividade. Ao findar desta caminhada, além de preparados profissionais, se tornaram promotores da realização de sonhos alheios, escritores de diferentes estórias, tradutores de variadas linguagens...



Da esquerda para a direita, atrás: Tutora presencial e de estágio Nelceni, Soeli, Tutora presencial Lúcia, Luciana, Inae, Coordenadora Danielle, Juliana. **Da esquerda para a direita, na frente:** Tânia, Maira Aparecida, Lilian, Fátima, Manuela, Mariela, Jorge, Carlos.

Videira

No ano de 2011, iniciávamos uma nova caminhada. Tudo era novo, desafiador. O ensino a distância era o que mais nos assustava. Será que iria funcionar? Muitos colegas novos, a sala estava cheia. Mas, com o tempo, muitos deles foram ficando para trás. Os diversos encontros presenciais, além de muito proveitosos, foram responsáveis pela união da turma, criando laços de amizade que vão deixar saudades. Os conteúdos estudados nas disciplinas abriram caminhos para aprendizados diversos, reflexões e novos olhares sobre a perspectiva da educação. Agora o coração bate mais forte, pois o que parecia tão distante chegou. É hora de muita alegria e dos preparativos para a tão sonhada formatura. Estamos radiantes, pois somos formandos - com muito orgulho - do curso a distância de Letras-Português da UFSC.



Da esquerda para direita, atrás: Maikon, Adriana, Doriana, Gelci, Elaine, Solange, Maria Melania, Coordenadora Adriana Gaio. **Da esquerda para direita, na frente:** Jozelene, Tutora presencial e de estágio Vanessa, Eduarda, Paula, Marli, Tatiane, Marina, Marieli, Janice, Barbara, Andressa, Tutora presencial Adriana Gusi.



Pique

Tutoria na EAD: uma trajetória permeada de afetos e diálogos

Resumo: O presente artigo relata o resultado de uma pesquisa sobre a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo nas interações entre os sujeitos (tutores presenciais, tutores a distância e alunos) da segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. A metodologia empregada foi o estudo de caso, realizado sob a perspectiva sócio-histórica, com natureza qualitativa. Os resultados sugerem que ambos os objetos investigados – afetividade e dialogismo – foram considerados, pela ampla maioria dos entrevistados, como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem no Curso.

Palavras-chave: afetividade; dialogismo; Educação a Distância; tutoria; processo comunicacional.

1. O ponto de partida: afetividade e dialogismo

O ponto de partida da trajetória que descreveremos no presente artigo foi o estudo da afetividade e do dialogismo no contexto da segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Afinal, através dos diálogos, falados e/ou escritos, pode-se conhecer melhor o outro, interagir com ele, compartilhar pontos de vistas comuns, ou mesmo, contemplar novas possibilidades acerca de um determinado assunto/situação. Além disso, as experiências afetivas, tais quais os conhecimentos racionais, influem no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, contribuindo para o seu desenvolvimento pleno (VYGOSTKY, 1993). Assim, as relações entre os pares tende a promover a partilha tanto dos pensamentos, conheci-

mentos, alegrias, medos quando uma aproximação mais ativa de sujeitos que podem vir a dividir um mesmo ambiente.

Ao se envolver com a alteridade, o indivíduo experencia uma nova visão de mundo, outra compreensão dos valores, bem como concebe a si próprio de um modo inédito (FREIRE, 1987). Por meio das interações afetivas, o sujeito passa a constituir-se social e historicamente, através tanto de sua presença no mundo – tida como evento original e singular – quanto na inter-relação com os outros que se fazem presentes à sua volta (FREIRE, 1996).

Assim sendo, os sentimentos quaisquer que sejam (afinidade, apreensão, empatia, dúvidas etc.) são, à luz da teoria freiriana, exemplos de demonstração de afetividade. Sendo um conceito amplo e complexo, a afetividade também engloba relações intersubjetivas nem sempre previsíveis ou regulares. Como os indivíduos são diferentes, frutos de experiências e historicidades diversas, as interações são passíveis de mudanças e ressignificações constantes.

No processo educativo, assim como nos demais entornos da vida, as interações demandam ética, estética, compromisso, respeito, interação entre os pares (FREIRE, 1996). Na Educação a Distância (EaD), como os alunos, geralmente, encontram-se em espaços diferenciados dos professores/tutores, a aproximação entre educadores e alunos, tende a ser mais difícil de ser alcançada. Contudo, conforme salientam Peters (2001), Moore e Kearsley (2007), tal atitude faz-se ainda mais imprescindível neste meio.

O dialogismo é outra faceta que atravessa as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Bakhtin (1997) sinaliza que todas as ações/contatos estão repletas de conteúdos dialógicos. O estabelecimento de um diálogo interpessoal ou intrapessoal que transcenda as expressões puramente verbais fundamenta a teoria do dialogismo. A noção de uma compreensão/recepção ativa

dos enunciados¹ proferidos ou pensados constitui o movimento dialógico em sua essência (BAKHTIN, 1997).

As enunciações, manifestadas por meio do diálogo, contudo, podem ser realizadas tanto com as outras pessoas, quanto ficarem restritas ao plano da consciência individual. Assim, para o ato dialógico, os sinais não verbais e as mensagens que perpassam o texto escrito (entrelinhas) são igualmente importantes, quer sejam imagens, gestos, expressões faciais. Dialoga-se em sentido mais amplo do que numa relação dicotômica entre “emissor-receptor”; “indivíduo-texto”. Busca-se um sentido mais profundo na interação intersubjetiva, um “lugar comum”, visto que “a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT *et. al.*, 2011, p. 93).

Trazendo o dialogismo para o contexto da EaD, a comunicação presencial ou via tecnologia entre educadores e alunos permite que vínculos sejam criados entre os indivíduos. As conversações utilizando múltiplas tecnologias contribuem na aproximação dos diferentes, bem como na troca de pensamentos e experiências. Por outro lado, alguns fatores, como uma maior interação intersubjetiva e o sentimento de identificação do aluno a um ambiente ou grupo, tendem a ser mais difíceis de alcançar na EAD, pois as relações dialógicas interpessoais não ocorrem tão espontaneamente quanto no ensino presencial (PETERS, 2001).

1 Para Bakhtin (1997) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos (ou mais) socialmente organizados, visto que a natureza da enunciação é social. Dessa maneira, os enunciados não existem fora de um contexto socioideológico, no qual cada locutor tem valores bem definidos, pensados e dirigidos ao outro, que, em contraponto, possui também os seus valores bem definidos. A enunciação é, então, um ato que procede de alguém e se destina a outro alguém (ainda que seja o outro de si mesmo). Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação, que é o produto dessa interação intersubjetiva. Segundo Bakhtin (2006) os enunciados nunca são prontos ou estão acabados, e como “viver é estar posicionado entre um mundo de valores”, esses enunciados vão transformando-se ao longo da vida, conforme as interações vão sendo estabelecidas.

Nas próximas seções apresentaremos a trajetória e a linha de chegada de um estudo acerca do papel da afetividade e do dialogismo na EAD na segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da UFSC. O intuito é refletir sobre a temática a partir das opiniões e posicionamentos dos tutores do Curso acerca da importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

2. O trajeto: afetos, diálogos e relações intersubjetivas na EAD

A presente seção relata o trajeto percorrido para estudar os afetos, diálogos e relações intersubjetivas entre os tutores e alunos da segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da UFSC. Para a geração dos dados foram elaboradas perguntas norteadoras, enviadas através de *e-mail* aos tutores presenciais e a distância do Curso analisado, no terceiro trimestre de 2013. O roteiro inicial contemplava perguntas comuns aos tutores presenciais e a distância. Essas buscavam identificar: a) a importância dos fenômenos da afetividade e do dialogismo para o processo educativo; b) os vínculos afetivos entre tutor presencial e tutor a distância, entre tutor e aluno, entre aluno e aluno no *Moodle*², bem como a relação existente entre esses vínculos e o rendimento do aluno no Curso; c) as demonstrações de afetividade consideradas positivas e as consideradas negativas, para o processo de ensino e aprendizagem; d) a realização do *feedback* fornecido aos alunos; e) a maneira como os tutores comunicam-se com os estudantes via *Moodle* (e no caso específico dos tutores presenciais, também nos encontros presenciais das disciplinas); f) o estímulo à relação entre tutor e aluno, entre aluno e aluno

2 O *Moodle* é considerado um software livre e a sigla tem origem inglesa, sendo um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment. Na ocasião da realização de nossa pesquisa, o *Moodle* era utilizado como ambiente virtual de ensino e aprendizagem para dar suporte aos cursos de EaD da Universidade Federal de Santa Catarina.

no *Moodle* (no caso específico dos tutores presenciais, também nos encontros presenciais das disciplinas).

A análise dos dados refere-se aos tutores que concluíram todo o roteiro da entrevista, o que aconteceu com vinte e cinco tutores³. Para a identificação dos tutores pesquisados, adotou-se a seguinte codificação para os tutores de polo: TP1 (tutor presencial 1), TP2 (tutor presencial 2) e assim sucessivamente. Quanto aos tutores a distância, seguimos o mesmo princípio, mas as siglas sofreram alteração: TD1 (tutor a distância 1), TD2 (tutor a distância 2) etc. A ordem numérica em ambos os casos foi estabelecida de acordo com a data de término das entrevistas.

As conversações, a princípio, visavam a investigar a importância delegada aos fenômenos da afetividade e do dialogismo no contexto da segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da UFSC. As interlocuções propiciaram o conhecimento de fatos e impressões que cada sujeito-respondente dispôs-se a compartilhar. Nelas, todos os participantes do estudo afirmaram ser o dialogismo imprescindível para a prática educativa. Nas respostas, tanto o diálogo quanto outros elementos tais como empatia, ética, respeito, interação, bom senso, compreensão, conflitos etc., se fizeram presentes nas reflexões dos participantes. Na opinião desses tutores, a realidade do indivíduo, o mundo que o cerca e as suas relações também foram vistas como partes significativas do processo de ensino e aprendizagem, o que converge com os pensamentos de Bakhtin (1997) e Freire (1996), que concebem os sujeitos como seres históricos, inacabados e constituídos por meio de suas relações, nada estáveis, com o meio e com os outros à sua volta.

Quanto à afetividade, em específico, a expressiva maioria dos tutores (vinte e três tutores, doze presenciais e onze a dis-

3 O número total de tutores que atuavam no Curso no terceiro trimestre de 2013 e que foram convidados a participar do estudo era de 29 tutores: 16 tutores a distância e 13 tutores presenciais.

tância) afirmou que o estabelecimento de laços afetivos auxilia no desenvolvimento cognitivo do aluno, uma vez que contribui com o sentimento de pertencimento ao grupo. Para dois tutores (TP2, TD5) a afetividade não foi tida como determinante para o processo de ensino e aprendizagem ou para promover a motivação do estudante em prosseguir seus estudos. Contudo, ambos os tutores também não denegaram a sua importância. Os quadros abaixo trazem uma visão geral das respostas obtidas:

Opiniões	Tutores	%
Muito importante	23	92
Pouco importante	02	08
Total	25	100

Tabela 1: Relevância da afetividade para o processo educativo na EaD.

Opiniões	Tutores	%
Muito importante	25	100
Pouco importante	-	-
Total	25	100

Tabela 2: Relevância do dialogismo para o processo educativo na EaD.

A ampla maioria dos entrevistados (vinte e três) afirma que o processo de ensino e aprendizagem depende de ambos os fenômenos pesquisados, pois esses podem ser responsáveis por manter o interesse do aluno no Curso e, consequentemente, incentivá-lo a continuar seus estudos. O caráter humano das relações entre professores, tutores e alunos também se fez presente na maioria das considerações (vinte e três dos vinte e cinco entrevistados). As relações intersubjetivas foram ressaltadas como sendo um aspecto inerente à ação educativa e aos fenômenos inquiridos.

Uma das perguntas realizadas aos entrevistados considerava o relacionamento entre os tutores presenciais e a dis-

tância, como esse ocorre, se é proximal ou não. As asserções variaram muito de indivíduo para indivíduo: seis entrevistados disseram que os vínculos entre tutores são importantes; cinco não expressaram a sua opinião sobre o assunto. A maioria dos tutores (quatorze), entretanto, disse que o contato entre os educadores depende da disposição de ambos, tendendo, no ambiente pesquisado, à formalidade e tratando, predominantemente, de assuntos acerca do Curso, da disciplina, dificuldades e/ou problemas com determinados alunos. Abaixo, pode-se perceber o panorama geral das afirmações:

Opiniões	Tutores	%
Importante e acontece	06	24
Importante, mas tende à formalidade	14	56
Não opinaram	05	20
Total	25	100

Tabela 3: Relacionamento intersubjetivo entre tutor polo e tutor UFSC.

Para dois tutores, os vínculos afetivos decorrem dos encontros presenciais: “No meu caso, o vínculo afetivo entre tutor presencial/tutor a distância no *Moodle* é uma decorrência dos encontros presenciais – capacitações de tutores/visita ao polo (TD1)”; “Há ainda certa distância entre esses dois pontos. Talvez se tivéssemos mais cursos de formação (pelo menos duas vezes ao ano) para conhecermos melhor os tutores pessoalmente, para depois, virtualmente, a relação ficar mais afetiva (TP2)”. Em outros depoimentos (TD3, TD9 e TD11) foi apontada a importância da instituição nos contatos afetivo e dialógicos entre esses educadores.

Na sequência foi investigado como se dá o contato entre tutor e aluno. A maioria dos respondentes (treze tutores)

disse que as interações tendem a ser mais facilmente estabelecidas entre tutores presenciais e alunos. A possibilidade da interação face a face, bem como o fato de o tutor de polo acompanhar seus alunos durante todo o período do Curso foram destacadas como determinantes para o estreitamento de laços afetivos e o estabelecimento de diálogos mais proximais.

No caso dos tutores a distância, esses afirmaram enfrentar maiores desafios para aproximarem-se dos estudantes. O contato faz-se, sobretudo, através das mensagens escritas via *Moodle*. Desse modo, as palavras escritas e, conseqüentemente, o cuidado com elas, mostram-se fundamentais no processo de encontro entre esses pares na EaD, tal como afirmam os estudos de Moore e Kearsley (2007) e Peters (2001). O tempo restrito que o tutor a distância tem para conhecer melhor os educandos, período geralmente condizente à duração da disciplina (cerca de um trimestre), também foi levantado pelos indivíduos pesquisados. A tabela abaixo evidencia as respostas obtidas:

Opiniões	Tutores	%
Acontece mais entre tutores polo-alunos	13	52
Difícil, demandando mais atitudes do tutor UFSC	12	48
Total	25	100

Tabela 4: Relações intersubjetivas entre tutores e alunos.

As perguntas buscavam conhecer ainda os vínculos estabelecidos entre os estudantes com seus pares dentro do *Moodle* e nos encontros presenciais da disciplina. Dois tutores expuseram que há pouca interação através do *Moodle* (TD2, TD10) e enfatizaram não saber como possibilitar uma comunicação mais ativa entre os alunos através do ambiente vir-

tual, segundo eles, devido às limitações deste. Quatro tutores (TD2, TD5, TD10 e TD13) comentaram ainda que a aproximação entre os estudantes, ao acontecer, volta-se apenas para a cópia/reprodução de trabalhos e tarefas.

Na opinião dos tutores presenciais TP1, TP2, TP6 e TP8, o contato entre aluno e aluno é visto como mais assíduo na ocasião, transcendendo ao *Moodle*. Nesses depoimentos são salientados que os encontros presenciais estimulam os vínculos afetivos e as afinidades intersubjetivas, uma vez que a interação ocorre “em tempo real” e “face a face”. Além dos grupos de estudo, seis tutores (TP1, TP4, TP5, TP6, TP11 e TP12) citaram o uso das redes sociais como sendo mais eficientes no contexto observado do que no *Moodle*. A página do Curso no *Facebook*, para eles, tem permitido momentos de integração mais descontraídos e informais do que o *Moodle*, aproximando os indivíduos, reverberando tanto no ambiente quanto no processo educativo.

Percebe-se que a relação entre aluno e aluno demonstra-se ainda incipiente, de acordo com os dados levantados. Enquanto cerca de um terço dos entrevistados disse existir interação entre estudantes nos encontros presenciais das disciplinas e no *Moodle* (grupos de estudos livres ou incentivados/determinados pelo tutor), os outros dois terços fizeram alusão ao fato de que tais contatos não existem ou são restritos e limitados, muitas vezes, devido às características do próprio *Moodle*:

Opiniões	Tutores	%
Acontece/significativa	09	36
Não acontece/pouco significativa	11	44
Não sabem/não opinaram	05	20
Total	25	100

Tabela 5: Relações intersubjetivas entre aluno e aluno.

No momento das entrevistas foi possível observar uma maior separação nas colocações dos tutores de polo e nas tecidas pelos tutores a distância. Os tutores presenciais, majoritariamente⁴, afirmaram haver intercâmbio entre os estudantes. Os tutores a distância⁵, na maioria dos depoimentos, contudo, percebem a interação como superficial ou inexistente. O estudo aponta que os momentos presenciais são importantes para a aproximação dos alunos com seus colegas de curso, bem como sugerem que o *Moodle* precisa tornar-se um espaço que permita uma interação mais ampla entre os sujeitos. A pesquisa sinaliza, também, que as mídias sociais tais como o *Facebook*, citado por alguns tutores, podem complementar certas lacunas apresentadas pelo *Moodle*, trazendo para o espaço acadêmico as aspirações dos alunos em um dado contexto.

Na sequência, o ato comunicativo foi o tópico das conversações com os tutores. Buscou-se conhecer como são realizadas as interlocuções com os estudantes e quais são as principais características das interações via tecnologia e das que acontecem face a face. A seguir pode-se observar os resultados obtidos através dos gráficos 1 e 2:

4 Cinco tutores de polo declararam essa interação aluno e aluno explicitamente. Outros quatro disseram que ela acontece, porém mais condicionada aos encontros presenciais ou à interação na página do Curso em uma mídia social (*Facebook*). Apenas um tutor presencial explicitou essa dificuldade, enquanto os outros dois não se manifestaram a esse respeito.

5 Já dois terços dos tutores a distância (nove tutores) relataram que não há interação entre os alunos via *Moodle* ou que esta é irrelevante. Os outros um terço (quatro tutores) não souberam dizer ou disseram que a relação entre alunos é benéfica para o processo educativo, contudo, sem aprofundar-se em como ela acontece, através de quais meios.

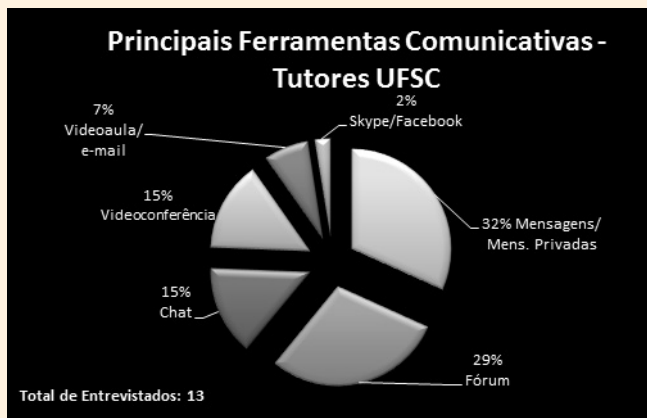


Gráfico 1: Principais ferramentas comunicativas – Tutores UFSC.

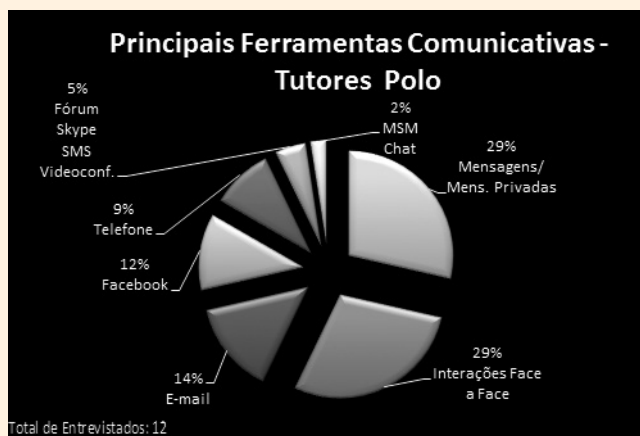


Gráfico 2: Principais ferramentas comunicativas – Tutores Polo.

Os gráficos 1 e 2 demonstram quais são as ferramentas mais utilizadas pelos tutores de polo e a distância na instituição de contato com os alunos. Todos os vinte e cinco tutores entrevistados responderam que o meio preferido na interação com os estudantes são as mensagens via *Moodle*. Ademais, ambos os tipos de tutores, presenciais e a distância,

optam ainda por outras ferramentas. Os presenciais tendem a escolher determinadas mídias, “menos formais” e “mais personalizadas”, para contatar os educandos. Assim sendo, contemplam recursos externos ao *Moodle*, tais como: *e-mail*, *Facebook*, telefone, etc. A possibilidade do contato face a face estabelecido por este tipo de tutor com os alunos, pode vir a explicar essas opções. No caso dos tutores a distância, o *Moodle* exerce um maior protagonismo, visto ser este o espaço principal para conversação com os alunos. Outros meios utilizados são os fóruns, *chats* e as videoconferências. As mídias sociais e *e-mails* são menos aplicadas.

Os dados gerados revelam que os entrevistados, em geral, valem-se de duas ou mais dessas ferramentas para o estabelecimento de contatos com o educando, dependendo do momento/necessidade/urgência ou tipo de interação pretendida pelo estudante. A escolha por diferentes insumos, segundo apurado, visa a facilitar o processo de ensino e aprendizagem, sendo guiada conforme as necessidades educacionais vão surgindo, isto é, levam-se em consideração as questões e problemas que se apresentam naquele dado momento (ROGERS, 1975; KNOWLES *et. al.*, 1998).

As relações intersubjetivas no ambiente observado são tidas como eventos singulares, variáveis, isto é, os contatos pessoais são relativos e não absolutos (MOORE; KEARSLEY, 2007). Os diálogos são múltiplos, frutos de interações entre diferentes sujeitos, ferramentas e meios. Assim, as conversações e as afinidades são mais proximais ou mais distantes, dependendo da disponibilidade de cada indivíduo em relação ao outro (FREIRE, 1996).

Dessa forma, os depoimentos corroboram que as relações entre os tutores de polo e alunos, bem como entre tutores a distância e alunos são diversas. Enquanto os primeiros pautam-se, predominantemente, nos contatos presenciais, os segundos utilizam-se, quase que exclusivamente, do *Moodle*.

Freire (1996) e Bakhtin (1997) enfatizam a complexidade das relações humanas, bem como a subjetividade delas, uma vez que cada indivíduo carrega experiências e vivências díspares que acabam por influir nos contatos e diálogos instituídos com a alteridade. À luz destas teorias, buscou-se, no contexto pesquisado, conhecer a opinião dos entrevistados acerca da instituição de interações intersubjetivas proximais entre tutores e alunos.

Mais de metade dos entrevistados (quatorze) citou que o estabelecimento de vínculos entre tutores e alunos pode tanto favorecer quanto comprometer o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com os depoimentos, o estímulo à aprendizagem do conteúdo, o interesse, a interação, a empatia, o cuidado, a amizade, a cobrança tendem a contribuir positivamente. Já o excesso de zelo e de cuidados faz com que o aluno não tenha a autonomia necessária, bem como pode levá-lo a confundir os papéis e/ou as situações.

Um terço dos entrevistados (TP1, TP4, TP5, TP8, TD2, TD4, TD7, TD8) ressaltou, ainda, outros aspectos negativos que relações mais proximais podem ocasionar e que podem, inclusive, gerar mal-entendidos. São elas: a proximidade excessiva, transcendente ao processo educativo, as opiniões pessoais acerca das características dos alunos e a disponibilidade demasiada do tutor. Para os depoentes, tais atitudes podem vir a atrapalhar o desenvolvimento do estudante ou deixá-lo em uma “zona de conforto”, impedindo, inclusive, o desenvolvimento de características fundamentais ao estudante de EaD, como, por exemplo, a autonomia. Outros dois tutores (TP9, TD10) veem que o estabelecimento de vínculos afetivos tende a operar exclusivamente de forma positiva. A tabela a seguir demonstra os dados obtidos:

Opiniões	Tutores	%
Ambas (positiva e negativa), dependendo do contexto	14	56
Podem ser Negativas	09	36
Sempre Positivas	02	08
Total	25	100

Tabela 6: Repercussão das manifestações de afetividade.

Durante as entrevistas, um dos assuntos recorrentes levantados foi a importância do *feedback* para o processo educativo e na construção/consolidação de diversos saberes. Esses retornos podiam estar ligados às disciplinas e conteúdos do Curso ou advindos de outros contextos. O pronto atendimento às perguntas dos alunos, o diálogo objetivo e a honestidade nas interlocuções foram algumas das atitudes evidenciadas. Além disso, o respeito à livre escolha do aluno pelo meio utilizado para se comunicar com o tutor foram citados como as formas praticadas de *feedback* consideradas mais eficazes em todos os depoimentos:

Opiniões	Tutores	%
Rápido e preciso	25	10
Contemplando o meio escolhido pelo aluno	06	24
Escolhido de acordo com as particularidades do aluno/Curso	19	76
Total	25	100

Tabela 7: *Feedback* fornecido aos alunos.

O modo como o *feedback* é tratado pelos tutores presenciais e a distância possibilita-nos refletir acerca das relações de afetividade e dialogismo instituídas no contexto acompanhado. As asserções permitem-nos observar que há

um cuidado constante por parte dos tutores em interagir com os estudantes. Percebe-se a atenção delegada pelos educadores ao interatuar com os estudantes, quer seja protagonizando o conteúdo, quer seja procurando incitá-los a desenvolver outras habilidades, ainda que estas não sejam o foco das atividades/tarefas no momento. Destarte, todos os tutores procuram que o retorno aos estudantes seja realizado com brevidade e acuidade, bem como voltado às necessidades apresentadas em cada situação.

Ao antevermos a linha de chegada de nossa trajetória, logo à frente, parece-nos que ela enuncia que as manifestações de afetividade são observadas como influentes na formação do estudante, incitando, por sua vez, o estabelecimento de conversações mais profundas e dialógicas. Os depoimentos revelam, ainda, a preocupação dos tutores em encontrar as melhores maneiras e meios de responder às indagações dos aprendentes, sendo que, alguns educadores aproveitam esse momento para demonstrar, tal qual advoga Freire (1996), a sua amorosidade. Em suma, somos impelidos a dizer que ao longo de nosso trajeto foi possível perceber indícios de que os afetos, os diálogos e as relações intersubjetivas na segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da UFSC são constituídas de naturezas diversas (positivas e negativas – como os polos), mas que em geral visavam a algo em comum: alcançar um ao outro e construir o conhecimento.

3. A linha de chegada: um constante “vir a ser”

Ao transpormos a linha de chegada de nosso estudo, percebemos que as interlocuções instituídas durante as entrevistas contemplaram assuntos múltiplos, relativos à afetividade e ao dialogismo no ambiente da segunda edição do Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da UFSC. Nelas, cada sujeito respondente teceu as suas considerações, concepções e experiências ao longo da prática de tutoria, quer seja ela pre-

sencial, quer a distância. Os dados gerados demonstraram que uma comunicação afetiva e dialógica na EaD, para a expressiva maioria dos tutores (vinte e três), é de suma importância. Constituído-se, igualmente, imprescindíveis para as relações/diálogos entre os pares (tutores e tutores; tutores e alunos; alunos e alunos), sendo que para vinte e três dos vinte e cinco tutores a afetividade é fundamental na caminhada acadêmica.

Para os entrevistados, os encontros presenciais e aqueles que acontecem via *Moodle* foram considerados de fundamental importância, tanto para a instituição de vínculos entre os pares, quanto para o desenvolvimento da comunicação dialógica. As asserções expuseram quais as principais ferramentas e meios empregados pelos tutores presenciais e a distância, consoante o momento e o ambiente utilizado para a instituição de conversações com os estudantes, tal qual defendem Peters (2001) e Moore e Kearsley (2007).

As relações intersubjetivas estabelecidas entre tutores e tutores, entre tutores e alunos e entre alunos e alunos apresentaram-se assimétricas. Enquanto os diálogos e a empatia aparecem mais facilmente nas enunciações entre tutores e alunos, nos demais segmentos (entre tutor polo e tutor UFSC; entre aluno e aluno), elas revelaram-se incipientes.

Quanto às demonstrações de afetividade consideradas positivas na EaD foram listadas:

1. Estimular o diálogo;
2. Demonstrar interesse e respeito às individualidades;
3. Buscar conhecer o sujeito com quem se interage;
4. Colocar-se à disposição;
5. Facilitar o contato e o aprendizado.

Já entre as consideradas contraproducentes estavam:

1. A falta e o excesso de interesse;
2. Manifestação de opiniões pessoais irrelevantes;
3. Mecanicidade nas interações.

O *feedback* fornecido aos alunos quanto às suas dúvidas, considerações, tarefas etc., bem como os meios mais eficazes para fazê-lo, também revelou dados importantes. Estes sugerem que cada tipo de tutor (presencial e a distância) faz uso das ferramentas que possui (mídias, tecnologias, diálogos presenciais) para instaurar tanto as conversações com os alunos quanto para fornecer-lhes os retornos que se fizerem necessários. Rapidez, acuidade e comprometimento em sanar as dúvidas foram conceitos reiterados em todos os depoimentos.

As entrevistas demonstraram ainda que o *Moodle* é o meio no qual as conversações entre tutores e alunos mais acontecem. A dificuldade e os cuidados necessários nas interlocuções escritas, principalmente quando mediadas por tecnologia, foram evidenciados, indo ao encontro dos estudos de Moore e Kearsley (2007) e Peters (2001). Além disso, percebeu-se que o ato de dialogar é múltiplo e demanda do tutor muita habilidade em sua condução, bem como abertura para que assuntos diversos possam ser aproveitados.

Enfim, após uma trajetória permeada por afetos e diálogos, atravessamos a linha de chegada e o que percebemos ao chegar do outro lado da linha é que nossa caminhada não se encerra e recebe novo fôlego. Sob a inspiração de Bakhtin (1997) e Freire (1996), acreditamos que os seres humanos estão em um processo constante de “vir a ser” e por isso as instituições, como, por exemplo, o Curso de Letras – Português – na modalidade a distância da UFSC, também estão em um processo constante de “vir a ser”. Isso quer dizer que os afetos e os diálogos estão sempre à frente, em algum ponto ora desconhecido, mas que precisa ser explorado. Então, que venha a terceira edição!

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/> >. Acesso em: 11 mar. 2015.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: < <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/> >. Acesso em: 11 mar. 2015.
- KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. 5. ed. Woburn: Butterworth-Heinemann, 1998.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2007.
- PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.
- ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.
- VYGOTSKY, Lev. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

Ana Lucia da Silva Bezerra
Daniela Karine Ramos
Marcelo D'Aquino Rosa
Mateus Perez Jorge

O enfoque globalizador na Didática: a confecção das Abayomis e as contribuições à formação de professores

Nesse trabalho relatamos a experiência desenvolvida no curso de Licenciatura a Distância em Letras-Língua portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na oferta da disciplina de Didática, como o objetivo de discutir e problematizar aspectos da prática pedagógica e o enfoque globalizador na formação de professores.

O enfoque globalizador parte do pressuposto que os conteúdos de aprendizagem são “sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que é sempre global e complexa” (ZABALA, 2002, p.28). Ao mesmo tempo esse enfoque pressupõe a ampliação da noção de conteúdos de aprendizagem, coerente com a proposição de Zabala (1998) de que a prática educativa envolve não apenas conteúdos conceituais e factuais, mas também os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Considerando esse enfoque, a disciplina de Didática, voltada à formação dos professores, envolve “as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica” (CANDAU, 2009, p. 23), assumindo a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, a qual abarca a teoria e a prática, ou seja, o “que fazer” e o “como fazer” para transformar a prática educativa. Diante disso, dentre seus objetivos destacam-se a formação ética, comprometida, sensível e consistente para atuação do professor no contexto educacional, de modo a contribuir com a efetivação do papel emancipador da educação.

Assim, faz parte do processo de ensino e aprendizagem o estudo, a reflexão e o questionamento sobre quem é o professor. E para sensibilizar os alunos com relação a este papel propomos como uma das atividades do encontro presencial da disciplina a confecção de Abayomis, contextualizando seu significado e sua história com a atuação docente.

Caracterização da disciplina de Didática

A disciplina de Didática no curso de Licenciatura a Distância em Língua Portuguesa” por Letras-Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa foi oferecida aos estudantes no primeiro trimestre do ano de 2014. Os objetivos da disciplina eram contribuir no âmbito da formação pedagógica e profissional do licenciando; destacar a importância do desenvolvimento pedagógico (através de conceitos específicos da área educacional e em especial da área da didática) para a competência profissional do licenciado; explicitar o papel da atividade docente como prática política e social permeada de valores, opções filosóficas, epistemológicas e metodológicas; analisar o processo de veiculação do conhecimento na área de Letras no âmbito da educação básica; estabelecer relações entre o processo de aquisição de conhecimento e elementos condicionantes da prática pedagógica em contextos escolares e instrumentalizar a organização e a proposição de planejamento didático no ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Ao longo da disciplina, foram trabalhados os modelos de Escola Tradicional e Escola Nova, as tendências pedagógicas liberais e progressistas, sistematizadas por Libâneo (1985), os tempos *Kairós* e *Chronós* da prática educativa (ASSMANN, 2000), os quatro pilares da educação (DELORS, 1996), a tipologia dos conteúdos educacionais (ZABALA, 1998), os processos de avaliação dentro da prática educativa e o planejamento pedagógico, com ênfase na elaboração dos planos de

aula. Cada uma destas temáticas foi abordada em pelo menos um tópico disponibilizado no ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

As atividades propostas na disciplina incluíram a proposição de um fórum de discussão a partir da problematização de charges da Mafalda; um questionário sobre o conteúdo do caderno da disciplina; discussões de casos e a construção de um plano de aula em grupo. Além disso, foi realizado um júri simulado e uma gincana com atividades da videoconferência (VC). Na atividade do júri simulado, com base no estudo da tipologia dos conteúdos educacionais de Zabala (1998), os estudantes, divididos em grupos de defesa e os jurados por polos, deveriam realizar um debate em forma de júri em que cada equipe defenderia mais fortemente um dos conteúdos (atitudinais, conceituais, factuais ou procedimentais) e faria questionamentos aos polos integrantes de outros grupos. Assim, foram organizadas rodadas de ataque e defesa de forma cronometrada. Os jurados observaram toda atividade com o objetivo de avaliar os grupos de defesa e emitir um parecer após a realização da VC.

A atividade da gincana, organizada por meio de perguntas e respostas dadas em grupo por cada polo, foi realizada na última VC da disciplina de Didática e possibilitou aos estudantes que estavam presentes realizarem revisão e discussão dos conteúdos trabalhados ao longo dos estudos e pudessem se preparar para a avaliação presencial, que ocorreria dentro de alguns dias. As perguntas realizadas foram divididas em dois blocos: o primeiro, contendo questões fechadas com alternativas A, B e C; e o segundo, com uma questão aberta com abordagens e estratégias pedagógicas para o desenvolvimento e trabalho de um conteúdo específico de língua portuguesa.

A avaliação das atividades foi realizada de maneira formativa (MEDEIROS, 1983) e processual, com retornos individualizados aos alunos em suas atividades enviadas através do ambiente virtual da disciplina. Nos retornos enviados aos

alunos, os tutores procuraram focar nas dificuldades e também nos acertos de cada estudante, visando a orientar e incentivar o aluno em seu processo de aprendizagem e para que o mesmo se sentisse assistido pela equipe. De acordo com Ramos (2011, p. 97), a avaliação formativa:

[...] se constitui em uma forma de diálogo contínuo, mostra-se flexível e interativa, contribui com a motivação dos alunos, pois eles se sentem assistidos e acolhidos pelos professores, os quais oferecem feedback com relação ao seu desempenho e trajetória de aprendizagem.

Ainda dentro da disciplina de Didática, os alunos assistiram a uma aula presencial com as professoras da disciplina em seus respectivos polos. Nequele momento, os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer melhor a proposta de trabalho da equipe e participar de uma atividade prática de confecção de bonecas de pano, conhecidas como *Abayomis*, que foram elementos norteadores de uma importante reflexão a ser melhor descrita nos próximos itens.

Enfoque globalizador e os conteúdos de aprendizagem

O enfoque globalizador é uma proposta teórica descrita por estudiosos como Coll (1997) e Zaballa (1998) que procuram repensar a didática como um todo. Como o próprio nome indica, essa pressupõe a compreensão do “sujeito como um todo, (...) provido de corpo físico, que pensa, percebe e reflete sobre o mundo com base em suas experiências e conhecimentos prévios, que se movimenta e interage em seu contexto social e que se emociona” (RAMOS, 2011, p. 69). Essa concepção holística e integral do sujeito favorece um olhar interdisciplinar dentro dos conteúdos escolares, estreitando os vínculos entre teoria e prática na ação docente.

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática no processo ensino-aprendizagem ganha maior importância ante a relação tradicional de professor e aluno na qual aquele seria o transmissor da informação e este um sujeito passivo diante do conhecimento. Esta visão tende a ser superada a partir das contribuições teóricas no âmbito da didática por meio dessa proposta.

Uma das suas contribuições mais significativas para o ramo dos estudos da didática refere-se à proposta de renovação desta (COLL,1997; ZABALA, 1998) a partir do enfoque globalizador como plano de fundo para sustentar a organização do currículo por tipologias de aprendizagem. Nesse sentido, Coll (1997) propunha em primeiro plano uma organização que leva em conta os tipos de conteúdos a partir de três aspectos básicos: ‘o que devemos saber?’ (conteúdo conceitual); ‘como devemos fazer?’(conteúdo procedimental) e ‘como devemos ser?’ (conteúdo atitudinal). Cada um desses refere-se a um aspecto do conteúdo de aprendizagem que não se restringem apenas aos aspectos conceituais específicos para a aprendizagem de uma disciplina.

A aprendizagem destes conteúdos para os alunos de graduação ao longo da disciplina de Didática foi proposta tanto pelo estudo da mesma, como pelo desenvolvimento de atividades que abordassem no próprio processo de formação a tipologia de conteúdos. Atividades como o júri simulado, a gincana e a construção do plano de aula em grupo favoreceram o exercício de objetivos relacionados aos conteúdos atitudinais e procedimentais, enquanto que o questionário proposto abordou, sobretudo, os conteúdos conceituais.

Nos estudos de caso, foi proposta uma aproximação entre aspectos teóricos e práticos da atividade docente, abordando assim conteúdos conceituais e procedimentais. Nessa atividade, os alunos graduandos precisavam identificar os conceitos e justificar de que modo cada um destes apareciam no exemplo colocado e seu grau de importância para a ativi-

dade. No estudo de caso um (1) pretendia-se que o aluno de graduação soubesse identificar qual era o tipo de conteúdo mais fortemente presente no exemplo em questão:

Caso1 – Tipologia dos conteúdos de aprendizagem

Professora Andressa, para trabalhar os tipos de pronome, utiliza um jogo de memória construído por ela utilizando cartões coloridos. A aula organizada tinha como objetivo distinguir e classificar os diferentes tipos de pronomes. Para cada dupla de alunos foi distribuído um conjunto de cartões, no qual os cartões tinham um par, em um havia a indicação de pronome e no outro um exemplo de uso. Para jogar os alunos deveriam colocar a parte escrita virada para baixo e tentar encontrar os pares, desvirando uma dupla de cartões a cada jogada. Ao encontrar e reconhecer os pares recolhia os cartões. Assim, ganhava quem tivesse um número maior de cartões acumulados. Assim, o jogo foi utilizado como estratégia para favorecer a memorização dos tipos de pronomes e seus exemplos, visando permitir a identificação correta dos diferentes pronomes.

Responda:

Considerando os tipos de conteúdos descritos por Zabala, qual tipo de conteúdo está sendo mais fortemente aplicado pela professora Andressa, considerando a estratégia pedagógica utilizada? Justifique sua resposta, descrevendo pelo menos duas características presentes no caso que caracterizam o tipo de conteúdo indicado por você.

Quadro 1. Exemplo de um dos enunciados da atividade de estudo de casos.

A partir desse exemplo extraído da disciplina pretendia-se que o aluno soubesse argumentar de que modo o conteúdo conceitual, principalmente, era tratado, justificando sua resposta, como base no tipo de conteúdo de língua por-

tuguesa, procedimento metodológico, exercício da memorização, por exemplo.

Esse tipo de atividade parte da concepção de um processo pedagógico que envolve a relação existente entre o conhecimento prévio e a associação deste com situações-problemas a fim de que se possa criar novos conceitos. Segundo Ramos (2011), o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos deve privilegiar a construção do conhecimento por meio da proposição de atividades mais complexas, desafiadoras e que partam dos conhecimentos prévios, os quais passam a ser enriquecidos com novas informações a partir da vivência de certas situações problemas.

Assim, destacamos que é diante de determinadas situações problemáticas que o aluno passa a adquirir determinadas informações que, sem as quais, não teria condições de apropriar-se de um determinado tipo de conteúdo senão estiver sendo confrontado com situações que o incitem a encontrar soluções. Durante este processo, outras habilidades também vão sendo exercitadas e trabalhadas, tais como a participação em grupo, que envolve o conteúdo atitudinal, pois se espera do aluno a participação, o comprometimento e o respeito mútuo .

Mais especificamente, com relação ao conteúdo procedimental, enquanto critério de avaliação da disciplina, esperava-se que o aluno soubesse aplicar corretamente os conceitos da disciplina, sabendo conectar objetivamente e de forma clara os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais com a metodologia e a avaliação na elaboração do plano de ensino. Nas orientações para realização dessa atividade solicitava-se a definição de objetivos específicos que abordassem os diferentes tipos de conteúdos descritos por Zabala (1998), a descrição detalhadas dos procedimentos metodológicos, a definição dos instrumentos e critérios de avaliação, um cronograma organizado por aula e atividades. Assim, nessa atividade era necessário utilizar muitos dos conhecimentos abordados na disciplina com especial atenção para os capítulos 3 - que tra-

ta sobre os 4 pilares da educação e as tipologias de conteúdo de aprendizagem, e o capítulo 4 - que aborda a avaliação da aprendizagem, e o capítulo 5, o qual aborda o planejamento, focando o plano de aula.

A confecção das Abayomis: reflexões sobre o que é ser professor

O atual momento em que se vive profunda mudança de paradigmas traz a questão do afeto como fundamental condição para a vida humana e para a aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, o trabalho do educador não pode fugir ou mesmo se distanciar deste contexto. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem é estabelecida fundamentalmente nas relações interpessoais e sociais que ocorrem no espaço escolar e que também são a base dos conteúdos atitudinais descritos por Zabala (1998).

O trabalho do professor é interagir com os seus alunos criando um ambiente harmonioso. E foi pensando assim que resolvemos apresentar as Abayomis para os alunos do curso de Letras, na modalidade a Distância, na disciplina de Didática.

A palavra Abayomi tem origem Yorubá que significa encontro feliz, encontro precioso, ou aquele que traz felicidade ou alegria. Pode ser traduzida como “*Ofereço para você o melhor que eu tenha em mim*” ou “*Ofereço aquela que traz minhas qualidades!*”. Assim, oferecer uma abayomi representa dar ao outro o que se tem de melhor.

Na busca pela história e contextualização das Abayomis, de acordo com a cultura africana, descobrimos que nos navios negreiros, chamados de tumbeiros, pela longa duração da viagem e pela convivência recorrente com a morte, relacionada à fome, à sede, ao calor, a pestes, às agressões físicas e violações inomináveis, bem como pela presença de homens, mulheres e crianças de todas as idades, o uso das

Abayomis surgiu como alternativa para minimizar o sofrimento das crianças. Muitas vezes, as crianças choravam assustadas e as mães negras rasgavam tiras de panos da barra de suas saias e faziam bonecas para que as crianças pudessem brincar e esquecer um pouco o terror da viagem.

Desse modo, foi possível definir que a Abayomi é uma boneca de pano muito simples, confeccionada a partir de sobras, feita com nós, sem o uso de cola ou costura. São sempre negras, possibilitando o trabalho com a identidade afro-brasileira de negros e descendentes, buscando superar as desigualdades de gênero, integrando a memória cultural brasileira.

Essa história pode gerar interrogações sobre sua veracidade, sobre sua origem. No entanto, seu mérito está no impacto que causa, nas pesquisas que desperta e no eco provocado nas comunidades escolares, explicitando aspectos lúdicos e poéticos em meio a realidades tão tristes.

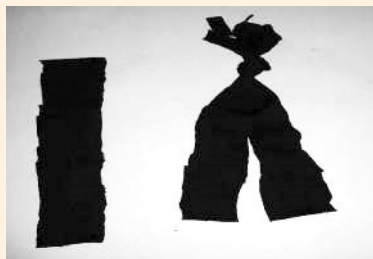
Como fazer uma boneca Abayomi

Material: retalhos de malha (preto, colorido e estampado) e tesoura.

1º Passo: corte duas tiras de tecido, uma maior e uma menor, com aproximadamente 12 a 15 cm de comprimento e 3 a 5 cm de largura.



2º Passo: dar um nó em uma das pontas da tira maior, deixando sobrar acima da cabeça uns 2cm. Recortar esses 2cm criando os cabelos. Em seguida, cortar a tira ao meio no sentido do comprimento até a metade da tira, criando as pernas.



3º Passo: separar as tiras fazendo pequenos nós em cada extremidade, criando os pés.



4º Passo: colocar a tira menor embaixo do corpo da boneca, logo acima da abertura das pernas.



5º Passo: fazer um nó no meio da tira maior, criando os braços. E um nó em cada extremidade da tira menor, criando as mãos.



6º Passo: fazer uma roupa para a boneca (vestido, saia). Enfeitar os cabelos.



Durante a confecção das Abayomis, os alunos iam compartilhando materiais, ideias, cores e modelos. A integração foi acontecendo aos poucos e todos ficaram animados em conhecer a história e aprender a fazer as bonecas. Representações de cenas cotidianas, muitas vezes marcadas por estados emocionais e momentos particulares de vida, materializavam-se nas roupas e nas bonecas. Ao mesmo tempo em que viram, na prática, as possibilidades de criar um ambiente afetivo com seus alunos, estimulando a cooperação e a generosi-

dade e destacando o quanto é importante pensar a educação sempre ligada, atada, ora por nós, ora por laços à cultura.

Nesse sentido, procuramos sensibilizar os alunos sobre o fazer docente, resgatando conhecimentos e experiências prévias e privilegiando os conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998). Ao mesmo tempo em que partimos da noção de que a cultura “não é um objeto terminado que se transmite mecanicamente de uns para os outros, mas uma atividade mediatizada que se reproduz construindo e se reconstruindo por meio de sua aprendizagem e das condições em que esta se realiza” (SACRISTÁ, 1998, p. 129).



Figura 1. Interação e compartilhamento de materiais na produção das Abayomis.

Algumas alunas lembraram a infância, as brincadeiras com bonecas feitas de pano por suas mães. Relataram, ainda, a satisfação em fazer as próprias roupas das bonecas e o contato com retalhos de tecido. Nos conhecimentos prévios resgatados estavam lembranças de um tempo remoto e que traz reflexões suscitadas por Benjamin (2002) quando se refere a brinquedo, à infância e à formação social, des-

crevendo materiais como madeira, ossos, tecidos, argila que representam nesses microcosmos os materiais mais importantes e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda peça do processo de produção que ligava pais e filhos.



Figura 2. Processo de construção das Abayomis.

No processo de construção, a professora demonstrava o passo a passo de como confeccionar uma Abayomi e contava para os alunos a sua história e seu significado. A imaginação associada ao domínio necessário da técnica, da liberdade, da criatividade e da emoção se manifestavam pelo diálogo constante. Os alunos puderam, ainda, refletir sobre suas práticas pedagógicas, sobre como usar as Abayomis no seu ambiente escolar, com seus alunos, na comunidade escolar e na família. E enquanto estímulo à expressão criativa, surgiram também algumas ideias de como confeccionar uma guirlanda de Abayomis para enfeitar a sala de aula, por exemplo.



Figura 3. Finalização do processo de construção das Abayomis.

Nesta perspectiva, essa atividade de construção das Abayomis não foi apenas uma técnica para fazer boneca de pano, nem somente uma teoria, ela foi movimento, reflexão, técnica, conceito, abordando de forma integrada a tipologia de conteúdos. Ao mesmo tempo em que favoreceu a reflexão e discussão sobre o papel do próprio professor e pode ser impactante por ser uma boneca totalmente negra que não tem desenho de olho, boca, nem de nariz representando todas as faces dos negros escravizados.



Figura 4. Abayomis confeccionadas por um dos polos.

Ao término da confecção das abayomis, os alunos descobriram o objetivo da oficina que propunha uma reflexão sobre o fazer docente, contextualizando que naquele encontro a professora estava entregando a todos o melhor de si e que mesmo, sem dúvida, tinha sido um encontro precioso. Os alunos puderam perceber na prática, que o mundo se transforma com as grandes pequenas ideias e que o professor se comunica com gestos, atitudes e uma grande dose de afeto.

Considerações finais

O relato das experiências construídas no coletivo ao longo da disciplina de Didática reforça a importância do enfoque globalizador na educação, tanto na formação dos professores, como na atuação no contexto escolar, para oferecer subsídios teóricos que orientem o professor no cotidiano escolar em sua ação docente de constante reflexão, planejamento, ação, avaliação que reinicia o processo pela reflexão.

Ao mesmo tempo demarcamos que não existem verdades prontas e definitivas quando falamos nas relações de seres humanos, mas permanece a esperança que cada aluno seja multiplicador do conhecimento adquirido nas atividades propostas, o que exige consistência na formação docente e a ampliação da noção dos conteúdos de aprendizagem que deem conta de um enfoque globalizador.

Referências

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BENJAMIN, Walter. 2002. **Reflexões sobre a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34 Ltda.

- CANDAU, Vera M. **A didática em questão**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DELORS, Jaques et al. **Educação um tesouro a redescobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Portugal: ASA, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. **Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: Técnicas de Construção**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1983.
- RAMOS, Daniela Karine. **Didática do ensino de língua portuguesa e literatura**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- _____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Análise do discurso acadêmico em ambiente virtual de aprendizagem

Resumo: Neste estudo analisamos, sob a ótica da análise do discurso de vertente francesa, o discurso acadêmico constituído em ambiente virtual de aprendizagem decorrente da interação entre alunos participantes de uma disciplina de Leitura e Produção Textual, oferecida para a EaD, através da ferramenta Fórum. A proposta consiste em analisar as circunstâncias de produção desse discurso a ponto de caracterizá-lo como certo modo de funcionamento do discurso acadêmico, sob a hipótese de que esse discurso diferencia-se do discurso pedagógico tal como formulado por Orlandi (2003). Neste trabalho, espera-se compreender o funcionamento do discurso acadêmico, não apenas como aquele que se inscreve na academia (universidade), mas um discurso que, de certo modo, rompe com o discurso autoritário, monofônico e de sentido restrito (discurso pedagógico). Os primeiros resultados apontam que a ferramenta Fórum é um espaço de ensino e aprendizagem em que o conhecimento não é posto como “produto”, mas como “processo”, sendo o aluno o próprio gerenciador do saber.

Palavras-chave: ensino a distância, ambiente virtual de aprendizagem; ferramenta Fórum; discurso Acadêmico.

Introdução

Os avanços tecnológicos sempre foram responsáveis por transformações nos mais diversos processos da atividade humana, trazendo uma nova forma de organização social. Sob este prisma, os avanços tecnológicos têm contribuí-

1 Professor do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC; doutor em Linguística.

2 Assistente de Educação na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, mestre em Ciências da Linguagem pela UNISUL e especialista em Gestão Pública pelo IFSC.

do e, principalmente, transformado os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, uma série de modificações vem acontecendo nas práticas pedagógicas, sobretudo, no que diz respeito ao Ensino a Distância (EaD), e, o uso da internet, no âmbito educacional, tem ampliado significativamente novas possibilidades de acesso ao universo acadêmico.

Em vista disso, decidimos analisar o modo de funcionamento dos discursos circundantes que constituem a ferramenta Fórum em um ambiente virtual de Aprendizagem, a partir de uma atividade em uma disciplina de Leitura e Produção Textual, na modalidade virtual, de um curso de graduação a distância, a ponto de podermos caracterizar o que estamos chamando de discurso acadêmico.

A principal razão que nos levou a escolher esse *corpus* deu-se em virtude do fato de que a ferramenta Fórum³ – utilizada em muitos ambientes virtuais de aprendizagem – aponta para um lugar de maior abertura para produção e circulação do que está se propondo como o mais característico do que seja o discurso acadêmico. Dito de outro modo, essa ferramenta parece propiciar maior interação entre todos os interlocutores que constituem o ambiente virtual de aprendizagem e possibilitar a construção enunciativa em que a formulação do sentido se dá no plano da polissemia.

Destaca-se que a discussão proposta nessa atividade tem como ponto de partida a proposição dada pelo professor, no espaço virtual, no entanto, os acadêmicos interagem uns com os outros mediante a sequência de uma dada tessitura discursiva.

Nossa hipótese é que o discurso constitutivo na ferramenta Fórum diferencia-se do discurso pedagógico, tal como proposto por Orlandi (2003), em que há o predomínio da tipologia de discurso autoritário e apenas parafrástico. Assim,

3 A análise que propomos pauta-se a partir das postagens na ferramenta Fórum da disciplina de Leitura e Produção Textual oferecida em curso de graduação a distância, no ano de 2008, em uma universidade localizada no estado de Santa Catarina.

espera-se compreender o funcionamento do discurso acadêmico, não como aquele que se circunscreve na academia (universidade), mas um discurso que, de certo modo, rompe com o discurso autoritário, monofônico e de sentido restrito.

Para nosso intento, faremos uso dos pressupostos teóricos fundamentados sob a ótica do discurso de corrente francesa (AUTHIER-REVUZ, 1990; FOUCAULT, 2004 e 2012, ORLANDI, 2003 e 2007; PÊCHEUX 1969). Desses teóricos, interessa-nos, sobretudo, suas formulações acerca do discurso, do discurso pedagógico e da heterogeneidade, para que possamos compreender os processos pelos quais os efeitos de sentidos são formulados numa dada conjuntura de constituição do discurso acadêmico.

1. O discurso e suas definições

No quadro epistemológico da Análise do Discurso, Pêcheux (1969) a apresenta articulada a três áreas do conhecimento científico: o *materialismo histórico*; a *linguística* e a *teoria do discurso*. A primeira, define como uma teoria das formações sociais, ou seja, teoria das ideologias; a segunda, trata como teoria da sintaxe e da enunciação, e, a última, descreve como teoria do discurso (a determinação histórica de processos semânticos).

A Análise do Discurso tem por objetivo evidenciar as marcas dos *processos discursivos*, uma vez que, se dão na origem dos efeitos de sentido, sendo a língua o *lugar material* em que se estabelecem os efeitos de sentido. (Pêcheux, 1969). E ainda, com relação às sistematicidades fonológicas, morfológicas e sintáticas, o autor faz inferência de que é preciso materiais de base para que os *processos discursivos* sejam estabelecidos. Dito de outro modo, é preciso tomar a 'língua' na percepção dessas sistematicidades, e com base nas condições de produção histórico-social em que o discurso se constitui, dadas as filiações ideológicas.

A língua em si não é objeto de estudo para a análise do discurso, embora seja importante; o que interessa para essa teoria é o discurso, e, por ele não ser fixo, sofre, constantemente, transformações, tais como: sociais, políticas e histórica. Por assim dizer, acerca do discurso observado como ação social, Orlandi (2007, p.15) afirma que:

[...] a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Para a autora, o discurso não é a língua nem o texto, tampouco pode ser confundido com a fala, no entanto precisa dos elementos linguísticos para apresentar uma existência material. Desse modo, não se trata mais da língua como sistema imanente, mas sim como língua-discurso, pois a língua começou a ser descrita como parte do discurso. Com isso, o discurso implica uma exterioridade à língua, e que ele mesmo é social, mas que, também, envolve questões, puramente, linguísticas. Há um recorte teórico entre língua e discurso, uma vez que o discurso somente é visto e percebido quando ele carrega em si o condicionamento linguístico e/ou as determinações históricas, pelo fato de a língua não ser fechada em si mesma, e, por ser possível à falha que o equívoco se instaura. Dito de outro modo, o equívoco precisa da falha para se constituir na língua e na história.

Foucault, também, contribui para com a definição de discurso. E compreende que os discursos funcionam de acordo com certas regras estabelecidas. Em *A ordem do discurso*, Foucault (2012), temos um registro histórico de como os discursos, sempre, representam uma relação imbricada com o saber e a verdade e, por conseguinte, com o poder e, por isso mesmo, muitas vezes, necessitam ser controlados.

Nessa mesma obra, encontramos o que Foucault chama de procedimentos de controle dos discursos aos que ele classifica em três grupos: externos, internos e determinados pelas condições de funcionamento de todo e qualquer discurso. Em suas formulações em *A arqueologia do saber*, Foucault (2004), rechaça uma abordagem do discurso de base puramente linguística ao focar a realização concreta da língua em enunciados.

Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os tornam irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 2004, p. 55, grifo do autor).

Com isso, Foucault amplia seu objeto para além da palavra e do texto em si.

2. A constituição da polifonia no discurso

Para Maingueneau, as vozes, no discurso, são marcadas por seus lugares sociais, ou seja, os interlocutores marcam o lugar que pretendem ocupar e o lugar que desejam conferir ao outro discursivamente. Ainda para o autor, “esse último pode contestar a relação que pretendemos impor-lhe, muitas das interações são constante negação do lugar de cada um” (MAINGUENEAU, 2000, p. 94).

Outra contribuição importante para compreendermos o entrelaçamento das vozes nos processos discursivos é dada por Authier-Revuz (1990), quando identifica nos enunciados certas formas de heterogeneidade que acusam a presença de outros discursos. Para esta autora, a polifonia presente nos discursos se efetiva em dois planos distintos: o da heterogeneidade constitutiva e o da heterogeneidade mostrada.

A heterogeneidade constitutiva diz respeito à polifonia formada pelas vozes presentes na história e na cultura e internalizadas pelo inconsciente, que se fazem presentes em todo universo discursivo sem que o sujeito tenha controle racional e, às vezes, nem sequer consciência, por isso o sujeito é descentrado, dividido, clivado, barrado entre o consciente e o inconsciente.

Segundo Authier (1990, p. 32), “a heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada do discurso representam duas realidades diferentes: a dos processos reais de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição”. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, pode acontecer através de formas marcadas ou não marcadas. Se, por um lado se tem o discurso direto, o discurso indireto, as aspas, o itálico e o meta-discurso do locutor (conjunto de expressões, glosas, retoques, comentários), por outro se tem o não marcado, que é o caso do discurso indireto livre, da ironia, da metáfora, dos jogos de linguagem, da imitação. Pela heterogeneidade mostrada, pode-se perceber como os discursos constituem suas identidades, como delimitam seus limites e fronteiras (AUTHIER-REVUZ, 1990). Em outras palavras, ela nos revela a que vozes os discursos necessitam recorrer para se constituírem, ao mesmo tempo, em que estabelecem uma relação entre essas vozes.

2. Formulação do Discurso Pedagógico

Para compreendermos o funcionamento do discurso pedagógico, tal como proposto por Orlandi (2007), primeiramente é preciso considerar as condições de produção do discurso, sendo que “elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação”. (ORLANDI, 2007, p. 30). A autora considera, entretanto, que há dois sentidos: o imediato e o amplo. O primeiro se constitui entre os participantes do processo discursivo, neste caso, podemos vincular a imagem do professor e a imagem do aluno. O contexto imediato é o que

representa e organiza o poder, neste caso, é a universidade, aqui vista como aquela que emana o poder e elege seus representantes, distribuindo posições de mando e obediência (neste caso o rótulo autoritário). E, com base nesses sentidos é que entra a história, a produção de acontecimentos, que por vezes é afetada pela ideologia e pela memória⁴.

Orlandi (2003), ao recuperar Pêcheux (1969), menciona certas categorias importantes para a formulação dos discursos, tais como as condições de produção, a relação entre os interlocutores e o contexto social. E considera que quando se diz algo, esse algo vem de algum lugar já dito anteriormente por alguém, produzindo um campo de significação, e como estes não são soltos, eles se concretizam na historicidade e ocupam um determinado lugar na medida em que o discurso perpassa o texto, uma vez que o texto projeta diferentes formações discursivas⁵ e diferentes posições do sujeito.

Tendo em vista as condições de produção, Orlandi (2003, p. 15) parte da suposição de que o discurso pedagógico se insere na categoria do “autoritário”, caracterizado pela polissemia contida (o sujeito é comandado por uma ordem restrita), marcado pela ação impositiva do enunciador em relação ao enunciatário.

Quanto aos critérios estabelecidos para essa caracterização, a autora diferencia três tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário, e acrescenta que o critério para a distinção entre os tipos está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas condições de produção do discursivo.

4 “A memória por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. [...] ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído [...]” (ORLANDI, 2007, p. 31).

5 Para Orlandi (2001, p. 94), “a noção de formação discursiva permite-nos observar – e qualificar – as diferenças produzidas na textualização do discurso”. Ou ainda, conforme Furlanetto (2003), é através das formações discursivas que se pode reconhecer o cruzamento de vários discursos e, ao mesmo tempo, o predomínio de um discurso.

so. Compreende que o discurso lúdico, ao manifestar-se pela abertura total do sentido, abre a possibilidade para o *nonsense*, pois perde qualquer controle do sentido. Já o autoritário (que predomina na escola sob a égide do discurso pedagógico), faz com que a única explicação do sentido seja “é porque é”. Por outro lado, o discurso polêmico (pouco presente no discurso pedagógico), ao tratar da abertura controlada do sentido, abre para a possibilidade de o aluno e o professor trabalharem conjuntamente sob gestos de interpretação, investindo na direção que leva um texto a produzir sentido.

Orlandi (2003, p. 28) questiona, então, o que seria o discurso pedagógico. E, o define “como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola”. Ainda nas palavras da autora, o discurso pedagógico pode ser caracterizado através do percurso da comunicação pedagógica. Para compreender tal percurso, é preciso depreender elementos, como o professor, o aluno, o referente e a escola. Tais elementos são representados pelos interlocutores do seguinte modo: o primeiro é visto como aquele que sabe, portanto pode ensinar ou inculcar o referente, e o objeto a ser ensinado ao aluno; visto como aquele que não sabe, deve aprender, e finalmente, mas não menos importante, a escola, vista como um aparelho ideológico do estado.

Orlandi insere, assim, o discurso pedagógico no interior do discurso autoritário, alegando que o professor, porta-voz da ideologia da escola, centraliza o discurso em si mesmo, pois seu ato de inculcar está baseado na fórmula “é porque é”. É neste sentido que Orlandi assegura que, mais do que ensinar, a atividade pedagógica inculca o referente na cabeça do aluno. Mais ainda, isso de forma naturalizada, pois se constitui ideologicamente, uma vez que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição *sine qua non* para a constituição do sujeito e dos sentidos. No entanto, nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles apresentam uma materialidade

e se constituem em processos em que a língua, a história, e a ideologia concorrem e co-ocorrem conjuntamente.

Em relação aos recursos didáticos, visto como motivação para aprendizagem, na perspectiva da autora, há um mascaramento do ato de interrogar e de ordenar ao aluno que aprenda. Isto sugere que o discurso pedagógico se inscreve em uma relação profundamente assimétrica, pois, ao se erigir, a “voz da sabedoria” silencia a voz do aprendiz, já que a primeira é legitimada pela ideologia da escola.

Para Orlandi (2003, p. 190), “o estabelecimento da cientificidade do DP pode ser observado especialmente em dois pontos: a) a metalinguagem e b) a apropriação do cientista feita pelo professor”. Em outros termos, é a partir da metalinguagem que o professor visa a cientificidade do saber, contrapondo-o ao senso-comum.

Dessa maneira, o rótulo autoritário, que Orlandi confere ao discurso pedagógico, pode justificar-se na medida em que este se apresenta como um discurso institucional. Assim, a imbricação polifônica entre os termos dizer e saber, “o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização” (ORLANDI, 2003, p. 31).

Neste ponto, retoma-se a ideia de relação imaginária proposta por Althusser (1985, p. 39), segundo a qual “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Nessa perspectiva, tem-se a construção simbólica da imagem de que o professor é aquele que sabe e, por isso, ensina, e o aluno é aquele que não sabe, por isso, deve aprender. Disso, estabelece-se uma relação de caráter de mão única, na qual se inscreve o discurso pedagógico.

3. As heterogeneidades e o lugar da construção do discurso acadêmico

Nesta seção, procuramos responder a indagação que motivou o presente estudo, a fim de verificar a hipótese já anunciada. Ou seja, identificar o que estamos propondo como certo modo de funcionamento do discurso acadêmico, um discurso dissonante do discurso pedagógico com prevalência da tipologia autoritária, modo este que parece ser interessante para se (re)pensar as significações dos processos de ensino e aprendizagem como um todo.

Nesse sentido, ainda podemos evidenciar o que diz a proposta formulada por Orlandi acerca do pedagógico; primeiro ele é fechado em si: não dá abertura para outros significados, pois o professor se apropria do saber do cientista e transmite o conhecimento ao aluno, o aluno por sua vez, se apropria do saber transmitido pelo professor, o que resulta na paráfrase⁶ e na polissemia contida. Dessa forma, o discurso pedagógico tende a ser homogêneo, segundo Orlandi (2003, p. 20), “a homogeneidade é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo”. Ora, se o professor repete a fala do cientista e o aluno repete a fala do professor, esse saber torna-se análogo; em outras palavras, um saber legitimado. De outro lado, temos o discurso acadêmico – como se pretende caracterizar – quando este ocorre sob as condições midiáticas de produção de um ambiente virtual, especificamente, sob as condições de produção da ferramenta de um Fórum de discussões, tende à heterogeneidade.

Segundo Authier-Revuz (1990, p. 26-27, grifos da autora), “as palavras são, sempre e inevitavelmente, ‘as palavras dos outros.’” Isto é, “coloca os outros discursos não como espaço que permite extrair halos conotativos a partir de um

6 “Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer”. (ORLANDI, 2003, p. 36).

nó de sentido, mas como um ‘centro’ **exterior constitutivo, aquele do já dito**, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso”.

No entanto, sabemos que o sujeito se coloca no centro de seu dizer, ou seja, fonte do dizer e do sentido, o que produz um efeito de ilusão de transparência da linguagem (PÊ-CHEUX, 1969) que Auhtier (1990, p. 28) aponta como “indissociável de uma teoria da ilusão subjetiva da fala”, ilusão necessária constitutiva do sujeito e do sentido.

A autora remete, ainda, a outra vertente, a da teoria de seu objeto próprio, o inconsciente. Segundo a leitura que Lacan faz de Freud apoiado em Saussure, a psicanálise “produz a dupla concepção de uma fala fundamentalmente heterogênea e de um sujeito dividido.” (AUHTIER-REVUZ, 1990, p. 28).

E afirma que numa ruptura com a subjetividade do “eu” clássico, o fundamento do sujeito é deslocado em um lugar múltiplo e heterônimo em que o exterior é parte constitutiva do interior do sujeito. Assim, propõe Auhtier (1990, p. 29, grifos da autora), “**constitutivamente**, no sujeito e no seu discurso está o **Outro** [...]”.

Desse modo, tomando a noção de interdiscurso, enquanto espaço de sobreposição e troca entre vários discursos, vemos que o dizer do acadêmico é atravessado por várias formações discursivas, apontando, dessa forma, a heterogeneidade que está na base de sua constituição.

Na perspectiva de Maingueneau (2001, p. 71), há alternância no discurso quando existe um deslocamento midiológico, ou seja, a tela do computador, não é apenas um acessório, mas uma ferramenta inovadora que, “imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer”. A partir disso, pretendemos mapear as características do discurso acadêmico, quando este ocorre sob as condições midiáticas, especificamente, da ferramenta de um Fórum de discussão virtual. Cabe ressaltar que não é o fato de estar diante da tela de um computador (poderia ser assim no

presencial), mas é a responsabilidade atribuída ao sujeito na posição de aluno-acadêmico ao usar essa ferramenta na construção do saber, a partir da interação desse aluno com outros alunos, sob condições semelhantes, e com o professor.

Assim, propõe-se, na sequência, averiguar os elementos que podem ser constitutivos de tal discurso, e, sobretudo, em que condições de produção o discurso acadêmico é formulado. Para isso, partiu-se do pressuposto de que o discurso acadêmico mantém uma relação muito próxima ao discurso pedagógico, no entanto, distancia-se, substancialmente, no que consiste à formulação do sentido no processo de construção do conhecimento em espaço de ensino e aprendizagem. Admite-se, além disso, que a relação interdiscursiva entre o discurso pedagógico e o acadêmico, em ambiente virtual, propicia uma interlocução entre os participantes do Fórum e, também, o agenciamento na construção do saber – permitindo, assim, uma troca dialógica entre os interlocutores nesse processo que envolve conhecimento e aprendizado, troca que se dá de maneira multifacetada entre professor e aluno(s).

Para demonstrar como se está pensando o modo de produção do discurso acadêmico, ilustraremos com a análise de uma atividade proposta para debate na ferramenta Fórum, num ambiente virtual de aprendizagem, de uma disciplina de Leitura e Produção Textual, em um curso de graduação a distância. Desse modo, decorre a análise a partir da seleção de textos produzidos e postados pelos acadêmicos que teve como mote uma proposta de discussão e reflexão, com base em um vídeo veiculado no *You Tube*⁷ cujo tema foi o Racismo⁸. Nessa etapa da atividade, o acadêmico era solicitado a postar até quatro participações no Fórum, expondo sua opinião, reflexão e discussão sobre o tema proposto.

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDX0p7C0m6Y>. Acesso em 30.04.2015.

8 O Racismo segundo Van Dijk (2008, p. 134), “é entendido como um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou ‘racialmente’, e sua consequente desigualdade”.

Para que se compreenda a maneira pela qual se assume a posição-sujeito, enquanto participante do Fórum de discussão, é necessário considerar a afirmação que Pêcheux (1969, p. 198) faz a partir de Althusser em relação à questão do discurso na formação-sujeito: “uma vez que não existe prática sem sujeito (e, em participar, prática discursiva sem sujeito)” considerando que os “indivíduos-agentes” estão sempre submetidos a uma forma-sujeito enquanto sujeitos.

Desse modo, a partir da discussão sobre o tema do racismo proposta no Fórum, é possível identificar, no recorte desta pesquisa, marcas de subjetividade quando o sujeito se coloca na posição de acadêmico branco. Outra questão interessante é que tal atividade (proposta pelo professor) pressupõe uma discussão em torno de um assunto polêmico. O que se nota é que por mais que o tema ‘racismo’ possa ser polêmico, essa polêmica está cerceada de um limite, de certa forma a polissemia é controlada. Dito de outro modo, nem tudo é possível de ser dito nesse espaço da academia; a polêmica emerge, mas já dentro de uma dada formação discursiva: ninguém se posiciona conscientemente como racista, ou seja, não se deseja assumir essa posição-sujeito. Por mais que o tema possa trazer posicionamentos divergentes, todos são afinados no dizer de que “não se pode”, “não se deve” ser racista, ao mesmo tempo em que imputa o adjetivo de “racista” a qualquer um “outro”.

Uma das inquietações deste trabalho é identificar quais são os lugares desse dizer e quais são os sujeitos que dizem. A materialidade que constitui o *corpus* aponta que o sujeito enunciativo não só se propõe interagir com o interlocutor, mas também produz sentidos de certo lugar discursivo, bem como para o lugar de enunciação em que o dizer dos participantes assume uma posição de estudantes universitários brancos. Os sujeitos se assumem sempre em primeira pessoa do discurso, ora singular (eu) ora plural (**nós**). Isso pode ser observado nas marcas linguísticas dos recortes das seguintes sequências discursivas (doravante, SDs):

[...] o que nos leva a pensar em qual seria o verdadeiro motivo para tamanha discriminação;

[...] o negro são como nos e não devemos tratá-los como diferentes;

[...] deveríamos nos sentir envergonhados de ainda nos dias de hoje apesar de tantos levantarem a bandeira de 'igualdade' existir este tipo de preconceito;

[...] A questão de que nem sempre somos nós brancos que discriminamos os negros;⁹

Ora singular (eu), como se pode identificar nos dizeres das SDs:

[...] **Possuo** amigos negros e são tão bons quanto os outros, porque tom de pele não reflete o que a pessoa é interiormente!;

[...] Não **sei** se você concorda comigo, mas a criação das cotas para negros nas universidades pode ser uma prova disso;

[...] pois **pra mim** este tipo de cota já é de uma forma ou de outra um racismo;

[...] **Concordo** com a mistura de raças do nosso país, e com a falta de conhecimento das pessoas sobre este assunto;

[...] **Acredito**, que devido este racismo a população negra acaba sofrendo consequências negativas;

[...] **Acho** que nenhuma pessoa é igual à outra. [grifos nossos].

Quando dizemos que o discurso aponta para uma posição não-racista não estamos querendo afirmar que os acadêmicos não se reconhecem como racistas, dizemos que na posição sujeito-acadêmico essa posição não é considerada.

⁹ As transcrições obedecem à forma como foram registradas as postagens na ferramenta Fórum.

Por isso, pode haver enunciados do tipo “*deveríamos nos sentir envergonhados*” ou ainda, “*mesmo inconscientemente todos nós já agimos de forma discriminatória*”.

Outra observação que merece destaque é a de que o racismo reconhecido vem sempre precedido da marca de primeira pessoa do plural “*a questão de que nem sempre somos nós brancos que discriminamos os negros*”. Nesse enunciado deve-se atentar também para a denegação: ao dizer “*nem sempre somos nós brancos que discriminamos*” diz-se também: “*nós brancos discriminamos, mas não apenas nós*”.

Em geral, quando o discurso sai da forma plural “nós” sendo marcado pelo singular “eu”, a posição se mostra ainda mais afastada de um discurso racista, como em “*posso amigos negros e são tão bons quanto os outros*”; “*considero até uma crueldade julgar as pessoas pela cor de sua pele [...]. Enfim, considero o racismo como uma tamanha ignorância por parte de algumas pessoas*”. Disso podemos dizer que nesses enunciados tem-se o “eu” (na posição aluno universitário) contra o racismo e, no limite, uma posição sujeito-não-racista. E o “nós” quando assume certa marca de racismo, essa marca vem de um dizer generalizante, mas que mesmo assim deve ser combatido pelo “eu” acadêmico.

É notável, no recorte sob análise, como os discursos se atravessam, mais ainda, como os sujeitos se constituem de forma dialógica, na base de “eus” na fala: “*Deus nos ensina, creio que a discriminação racial seria bem menor [...] creio que a humanidade viveria bem melhor, sem preconceitos e sem discriminação*”. O tema racismo surge no discurso apontando para aquele de quem se fala (ele), que é identificado como negro. Mesmo o negro sendo sempre “ele”, o “eu” nunca se posiciona favorável ao racismo, como podemos constatar nas SDs:

[...] É preciso que **os negros** sejam vistos e tratados como pessoas comuns e normais que são, e não como

inferiores aos brancos;

[...] **o negro** são como nos e não devemos trata-los como diferentes;

[...] Se cada um de nós estarmos conscientes de que ninguém é melhor que ninguém sejamos nós brancos ou negros, rico ou pobres o mundo não estaria como esta hoje;

[...] **eles** não são inferiores e não precisam de uma “ajuda” como esta de cotas para passar, pelo contrário podem até ser bem melhores;

[...] não significando que assim **o negro** terá melhor possibilidades de acesso à promoção social;

[...] muitas universidades serem obrigadas a criar cotas para **os negros**.

[...] O que me admira também é que são formados “**grupos de negros**” e esses se tratam como diferentes. [grifos nossos].

Diversos são os casos de discurso apontando para aquele de quem se fala (ele), identificado como negro, nesses exemplos o negro é sempre o “outro”, pois o “eu” é sempre branco. Percebe-se, também, que a condição de produção, entre os participantes do Fórum, não dá abertura para uma posição favorável ao racismo, ou seja, a condição de produção, num primeiro momento, dá abertura para uma discursividade polêmica. Entretanto, a partir do tema proposto, o discurso passa a ser monitorado pelos próprios interlocutores.

Vejam os de que maneira ocorre, no recorte seguinte do *corpus*, a memória discursiva que constitui a interdiscursividade:

[...] pois Deus nos ensina amar o nosso irmão como a nós mesmo, esse é o segundo mandamento e o maior de todos é amar a Deus em primeiro lugar, se colocássemos isso em prática, creio que a humanidade viveria bem melhor, sem preconceitos e sem discriminação.

Para uma melhor compreensão da construção desse enunciado, recorreremos ao desdobramento que Authier-Revuz (1990) chama de heterogeneidade constitutiva do sujeito e do seu discurso. Como primeiro ponto toma o discurso como produto do interdiscurso, relacionando-o ao “dialogismo” do círculo de Bakhtin, e, numa outra perspectiva, a freudiana, a partir da releitura lacaniana do sujeito e de sua relação com a linguagem – a teoria de seu objeto próprio, o inconsciente. Importa para a análise proposta apenas no que concerne ao interdiscurso.

Nota-se que a fala do acadêmico traz marcas do discurso religioso quando ele menciona “*Deus nos ensina*”.

Além disso, aponta para a heterogeneidade constitutiva, quando o sujeito alude para seu discurso outros dizeres já pré-existentes em tais dizeres:

[...] **Segundo o dicionário**, preconceito significa: “conceito ou opinião formados ntecipadamente, sem ponderação ou conhecimento dos fatos; idéia preconcebida” (Dicionário Aurélio), e infelizmente o preconceito racial é uma triste realidade existente em nosso país e no mundo;

[...] **Historiadores constatam** que o racismo é uma carga acumulada da época da escravização, e que a mente humana talvez não tenha evoluído como *muitos pensam*; [*grifos nossos*].

Nesse contexto podemos observar as posições sócio-históricas agindo na constituição dos discursos. Como também, as formas de heterogeneidade mostrada podem contribuir, no âmbito do discurso, para manter a distinção entre o (eu) pleno e o (sujeito) que tropeça na opacidade da língua. As distinções operadas pelas formas marcadas de heterogeneidade mostrada relevam a relação de (um) com o (outro) inscrito na pluralidade.

No *corpus*, *sob análise*, percebe-se, na fala do aluno, o distanciamento da posição do sujeito “eu” quando ele traz para dentro do discurso outras vozes, com o intuito de não se comprometer com o que foi dito. É o que se pode observar no enunciado: *“Atualmente muitas pessoas tem o intuito de julgarem umas as outras, seja no fato de pensar, falar, se vestir, entre outros fatores fúteis que fazem essas mesmas pessoas seguirem uma linha - quase que irracional - de pensamento”*.

O mesmo ocorre quando esse sujeito se desloca de sua formação discursiva e coloca a “sociedade” como responsável por tal situação, ou seja, o seu dizer está localizado no não-dito; em outras palavras, “nós somos racista”. Noutra discursividade, o interlocutor aponta que o racismo no “Brasil é”; nesta prática discursiva ocorre, como afirma Authier-Revuz (1990, 26), “às formas marcadas de heterogeneidade mostrada que manifestam, sob a forma da denegação”, isto é, há formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Dito de outro modo, o indivíduo é interpelado pela língua, pela história e pela ideologia, tornando-se sujeito, uma vez que sempre que o homem assume uma dada posição sujeito, ele se subjetiva. Também, é constitutiva da heterogeneidade mostrada a omissão – eu poderia dizer, mas eu não digo, mesmo pertencendo a uma determinada formação discursiva. Assim, o discurso mostra a ilusão do sujeito, e manifesta também o equívoco¹⁰. Em outra forma de dizer, a língua está o tempo todo submetida à falha, por isso que o equívoco se instaura.

Ainda, observa-se no dizer do aluno o uso da conotação autonímica quando na posição de sujeito acadêmico faz uso à menção: *“Eu concordo com o comentário do Jaison Cristian da Cunha Tavares que tem várias campanhas de conteúdo so-*

10 Em análise do discurso, equívoco não significa erro, mas, sim, condição necessária da linguagem, uma vez que essa é vista como opaca; não transparente. A ambiguidade não planejada, por exemplo, mostra a falha da língua e produz o equívoco, isto é, o equívoco precisa da falha para se constituir.

cial [...]”. Com isso, podemos identificar as marcas de heterogeneidade mostrada nos seus dizeres. O mesmo acontece no enunciado:

O filme retrata uma realidade que ainda existe, mesmo com a modernidade, a informação, as campanhas anti-racismo, existem pessoas intolerantes e no meu entender criminosas, concordo com a professora quando ela afirma que dentre os racismos o da raça é o mais agressivo [...].

Conforme anuncia Authier-Revuz (1990, p. 29), na “conotação autonímica, o fragmento mencionado é um fragmento do qual se faz uso: é o caso do elemento colocado entre “” [aspas]; em itálico ou (às vezes) glosado por uma incisa”. Sendo assim, a cadeia discursiva é apresentada sem ruptura sintática, é o que podemos observar na postagem: “[...] *porém tenho uma ressalva no sentido de que nem sempre de branco com negros, mas também de negros com brancos (mesmo que na minoria dos casos)*”.

Na prática discursiva, a interação através da ferramenta Fórum impessoaliza as práticas vividas nesse contexto devido à ausência física dos interlocutores, gerando o que Hoffman (1996) chama de “meio sem rosto”. Nesse sentido, cabem aqui também as palavras de Motta-Roth (2001, p. 24):

No contexto eletrônico, há um rompimento na verticalidade dessa relação professor/aluno, na medida em que cada membro do grupo ocupa um lugar virtual e pode negociar sua participação de forma mais isonômica [...]. O deslocamento do centro de atenção do professor para o grupo contribui para o deslocamento da autonomia e do pensamento crítico do aluno.

Constata-se, ainda, que o professor enquanto sujeito responsável pelo agenciamento do ensino e da aprendizagem constituído nesse ambiente virtual pauta-se na abertura da discussão. Ou seja, faz comentários de incentivo e em alguns momentos demonstra concordar sem analisar o tema junto com o aluno, fundamentando o seu próprio dizer. Se considerarmos as 214 postagens feitas por todos os envolvidos na condição de produção discursiva, que por ora analisamos, pode-se observar que há uma redução da participação do professor, o que se observa a partir dos recortes das postagens abaixo:

É isso menina. Muito fácil julgar, o difícil é reconhecer que vemos primeiro a aparência, para depois o que realmente a pessoa é;

A denúncia deve ser feita sempre e todos devem pagar pelo seu ato discriminatório, mas acredito que isso deva acontecer quando atinge qualquer pessoa [...];

Seu comentário está muito bom e cheio de razão;

A questão do racismo é cultural. Sempre houve e sempre haverá. Poderia haver campanhas mais sólidas para conscientização desse mal [grifos nossos].

Assim, pode-se indicar a descentralização da figura do professor como único responsável de todo o processo ensino e aprendizagem. Contudo, esta descentralização parece ser percebida pelo professor e, por isso, o discurso pedagógico é atravessado pela manifestação discursiva acadêmica, que por sua vez, obedece a certa possibilidade de dizer, e, é através do que é urdido no Fórum que os acadêmicos constroem argumentação para seus dizeres.

5. Outras considerações

A partir das primeiras observações do modo como opera o processo de ensino e aprendizagem na ferramenta Fórum,

em um ambiente virtual de aprendizagem, vislumbramos ali a constituição de um discurso que, em princípio, diferencia-se da concepção de discurso pedagógico tal como proposto por (ORLANDI, 1987, 2003). Percebemos que nesse espaço, o conhecimento não é visto como “algo pronto” que deve ser transmitido pelo professor ao aluno, mas como “um processo em construção”, sendo que esse processo deve e precisa efetivamente ser operacionalizado a partir do próprio aluno. Notamos nessa situação de ensino e aprendizagem que o professor deixa de ser aquele que diz “é porque é” para ser aquele que agencia a própria construção do saber do aluno, mas que, em última instância, o aluno passa a ser o próprio gerenciador desse saber.

Essa outra forma de enunciado constitutivo da relação entre o professor e o aluno, tendo como meio a universidade e por fim a produção de conhecimento, é o que se está chamando de discurso acadêmico.

Nessa forma outra, a universidade ainda é o lugar da institucionalização do saber, mas o professor, mesmo estando inserido no ambiente escolarizado, não é mais instrumento e passa a instrumentalizar o aluno para construção desse saber. Desse modo, retificamos a ideia de que o que chamamos de discurso acadêmico não é assim nomeado apenas por ser produzido no espaço da universidade, e sim aquele constitutivo das condições de produção desse ambiente espaço-temporal.

Observamos que a proposta temática sobre o racismo possibilitaria abertura para posições diversas, nesse espaço de discussão e debate, levando em consideração que o tema estava sendo discutido com uma finalidade acadêmica em condições de avaliação.

Nesse sentido, chamamos atenção para o dizer de Orlandi (2007, p. 68-69), “o texto, referido à discursividade, é o vestígio mais importante dessa materialidade, funcionando como unidade de análise. Unidade que se estabelece, pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação”.

Partindo dessa questão, percebe-se que o sujeito na posição de professor, que conduz e agencia essa atividade, assume a posição de mediador (discurso acadêmico), diferentemente de como é caracterizado quando o professor assume a posição de transmissor do conhecimento (discurso pedagógico). No entanto, observa-se que o professor conduz a discursividade para uma argumentação contrária ao racismo. Dito de outro modo, a proposta traz como tema uma questão polêmica, porém não fomenta que a polêmica se instaure nesse lugar. Isso porque quando se pensa na modalidade discursiva (ferramenta Fórum), num primeiro momento, o discurso é direcionado para o polêmico, mas, a partir do encadeamento dos fragmentos textuais postados pelos acadêmicos, percebe-se que a discursividade não se pauta exclusivamente pela polêmica, mesmo tendo como ponto de partida um assunto polêmico. E, mais, o polêmico, tal como foi instigado, não aparece de forma explícita nas asseverações dos alunos; ela (a polêmica) surge apenas de forma velada e revelada a partir do trabalho de interpretação analítica. Disso, nota-se que os sujeitos participantes da teia textual das postagens asseguram, através de paráfrases, uma mesma posição discursiva contrária ao racismo. Ainda, na perspectiva analítica, com relação ao discurso polêmico, na ferramenta Fórum, pressupõe-se que o discurso é aberto à formulação de novos sentidos, não no modo de contrariedade, mas sim na abertura para outros dizeres, nesse caso, o discurso é direcionado, além da articulação polissêmica, à articulação parafrástica (o retorno de um mesmo dizer sedimentado).

Nessa perspectiva é que podemos entender o jogo entre paráfrase e polissemia proposto por Orlandi (2007, p. 38):

[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria

condição de existência dos discursos, pois se os sentidos – e os sujeitos – não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer.

Assim, compreendemos que a instauração do discurso acadêmico pode ser uma alternativa viável para que a universidade não recaia nos mesmos problemas de um discurso pedagógico – de caráter predominantemente autoritário – cuja força do dizer está na repetição sedimentada do discurso da ciência sem propiciar ao aluno a reflexão e a responsabilidade pelo gerenciamento de seu processo de aprendizagem. Além de tirar o professor da instância de transmissor do saber e o alçar no patamar de agenciador desse processo com foco na reprodução do saber já conhecido (portanto parafrástico), mas para vislumbrar a construção do novo (do polissêmico).

Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Cadernos de Estudos Linguísticos: **Revista Científica do Curso de Lingüística**. Campinas, n.19 p. 25-42, jul. dez.1990.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- FURLANETTO, M. M.. Análise do discurso e ensino: como a teoria situa a prática. 2003 (artigo não publicado).
- HOFFMAN, R. Computer networks: webs of communication for language e teaching. In: PENNINGTON, M. C. (Ed.) **The power of call**. Houston: Athelstan, 1996.

_____. **Análise do discurso:** princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Termos-chave da análise do discurso.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

MOTTA-ROTH, Desireé. **De receptor de informação a construtor de conhecimento:** o uso do chat no ensino de inglês para formandos de Letras. In. PAIVA, V. L. M. (Org.) *Interação e aprendizagem em ambiente virtual.* Belo Horizonte: Fale - UFMG. 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 1969.



Entremeio

Gizelle Kaminski Corso

Jair Zandoná

Tânia Regina Oliveira Ramos

Quando a prática pensa a prática

“(...) porque o meu tempo de espera é um / tempo de *quefazer*”

Paulo Freire

Esse é um ensaio escrito a seis mãos. Ou a dezoito mãos. A muitas mãos. *Manus et digiti*, porque nosso instrumento, nossa escrita e nossa aprendizagem têm sido digital. A Educação a Distância, dentro do projeto da Universidade Aberta do Brasil, UAB, como uma nova prática, integrou-nos em uma utopia, na possibilidade de se trabalhar coletivamente em um processo democrático, direcionado para as atividades-fins da universidade pública, gratuita e de qualidade. Com a EaD cumprimos o exercício salutar de aprender a fazer um trabalho criativo, inovador, integrador e a acreditar que coautoria e coparticipação conseguem ser uma urgente, necessária e mútua aprendizagem.

Em seu ensaio “O narrador”, Walter Benjamin apresenta dois grupos de narradores: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante. O primeiro, o camponês sedentário, é identificado como aquele que conserva a prática de contar e dizer a memória do lugar, é responsável pela manutenção da cultura local, enquanto que o segundo, o marinheiro viajante, é identificado como aquele que conta e diz de outras realidades e de outros modos de viver; narra experiências de mundos distantes em virtude de suas inúmeras peregrinações.

Na condição de narradoras e narradores, ou de contadoras e contadores de histórias, misturamo-nos às nossas experiências; diluímos olhares, perspectivas ao nosso *moodle de ser EaD*. E se fosse possível lançar uma aproximação com os dois grupos de narradores apresentados pelo filósofo alemão, não nos incluiríamos exclusivamente em nenhum deles, mas em ambos. Não apenas por causa de nossa tríplice condição de imigrantes oestinos (Lages, São Miguel do Oeste, Itapiranga), que partiram de outros cantos do estado de Santa Catarina e atravessaram culturas para habitar esta Ilha, mas narradores que desempenha(ra)m a função de professoras/es e, portanto, viajaram e encantaram-se com outros cantos do estado. Somos narradoras/es viajantes, marinheiras/os mercantes, mas somos, também, camponeses, porque experienciamos a EaD pelos corredores da universidade e podemos compartilhar um pouco desta *cultura local*.

Pensemos no que fizemos em nossas disciplinas Literatura Brasileira I, Literatura Brasileira III, Literatura e Ensino I e Literatura e Ensino II. Integramos e nos integramos: em cada uma delas duas professoras, dois professores, quatro tutoras e tutores, posteriormente, três tutoras e tutores. Trocas, consultas, aprendizagens. Que memória cultural poderia ser apreendida pelos universitários no que chamamos de Exercícios de Aproximação, invertendo as letras da EAD para EDA? O que nos disseram a palavra impressa, as redes sociais, o *Moodle*, o *Google*, os livros, as bibliotecas, os acervos, a teoria e a crítica? Que Barroco, que Romantismo, que Realismo, que Modernismo, que Antônio Vieira, que Drummond, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Monteiro Lobato e o inesquecível *O voo da guará vermelha*, de Maria Valéria Rezende, serviram para nós, leitoras e leitores, do corpo, dos corpos, e dos gestos?

Essa é a grande motivação da escrita deste texto. A nossa certeza de que alcançamos os sistemas de escrituras, de visualidades literárias que abarcaram outros paradigmas de

construção de uma memória cultural brasileira apreendida para além/para aquém da palavra falada, da presença física, do texto escrito e da obra impressa. Da impressão para a expressão. Da expressão para a impressão. A tensão cultural foi sendo resolvida ou administrada por um complexo processo de aprendizagem e entendimento da cultura do outro, do conflito entre uma língua portuguesa impressa e falada. Um contato mediado pelas videoaulas, videoconferências, roteiros, ambientes virtuais, páginas de redes sociais, fóruns de debates, gestos possíveis de entendimento.

Em nome desta experiência contestável e sempre política, como avalia Joan Scott, procuramos aqui refletir, em tempo de inclusões e novas tecnologias, dos arquivos da memória literária e cultural. É neste ponto que a nossa narrativa se reporta diretamente para a paradoxal experiência: a ausência da fala e do gesto presencial, o futuro tecnológico a serviço da distância, a modalidade nem sempre explícita para os não iniciados em siglas como AVEA da EaD da UAB¹ nos remetendo de volta ao passado, pois inexoravelmente reaprendemos a escrever manuais, estudos dirigidos, provas de múltiplas escolhas, trabalhando com excertos, escrevendo antologias, críticas e literárias, escrevendo discursiva e cartesianamente nossas aulas, começo, meio e fim, ilustrando com fragmentos, selecionando o cânone entre os cânones. 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 como agora.

Retomamos Roland Barthes quando nos recomenda fazer de nós mesmos o centro dessa história. Ou Paulo Freire que conjuga o verbo *quefazer*, assim mesmo, um neologismo tão seu, a prática que pensa a prática. Eu *quefiz*, nós *quefize-*

1 Ambiente Virtual de Educação e Aprendizagem do Ensino a Distância da Universidade Aberta do Brasil.

mos, elas e eles *quefazem*. No verbo *quefazer* a busca ao diálogo, o dialogismo desejado, a escritura, ao mesmo tempo, como subjetividade e comunicabilidade, a existência sempre de outro, nos textos que escrevemos. Porque a despeito dos manuais, dos fragmentos, do gosto literário pelo exemplo, pelo antológico, pela seletiva dos cânones, ensinar a distância nos leva a alguma coisa que a presença nos desobriga. O pensamento cartesiano: começo, meio e fim. No presencial, trabalhamos com o princípio da suspensão, da estratégia, do inacabado... Gestos automáticos para uns, gestos de interpretação para outros. Performances. Buscas, perdas, memória e esquecimento. Na EaD tudo isso se transforma em efetiva busca pelo acabado, pelos limites, pelas urgências. Porque as histórias individuais têm urgências.

Durante os quatro anos e meio da última edição do Curso EaD Letras-Português, nos polos de Blumenau, Canoinhas, Chapecó, Itajaí, Pouso Redondo, Treze Tílias e Videira construímos histórias. Alunas e alunos nos contavam dos compromissos atuais e de seus novos empregos, compartilhavam a experiência de se assumirem professoras e professores, notícias de bebês nascendo, crianças crescendo. Fizemos viagens. Avião, ônibus, trechos de carros, percursos breves e longínquos, as viagens em dupla, os sábados de encontros presenciais, formas de nos sentirmos tão longe e tão perto.

As viagens aos polos nos proporcionaram, acima de tudo, o privilégio de conhecer pessoalmente as alunas e os alunos, construindo laços de amizade, relações de confiança e de parceria com as tutoras e os tutores locais. Exercícios de aproximação que também se traduziram em fotografias no final dos encontros e nos lanchinhos comunitários no intervalo da aula. O saber no sabor, como nos diria Barthes. Os encontros, as trocas, o tempo que se transformava e se desdobrava para além das quatro horas das aulas presenciais.

Na outra margem, nós três construímos as nossas próprias histórias: uma de nós preparou-se para o Concurso

de Professor Titular, outra defendeu seu Doutorado e tornou-se professora do IFSC e o outro também terminou seu Doutorado e atualmente está professor da UFSC. Há uma música de Pericles Cavalcanti e Arnaldo Antunes, cantada por Adriana Calcanhotto, chamada *Gerações*, em que os versos dizem: “Quem chegou e quem faz tempo que veio /Ninguém no princípio e no fim”. Somos nós.

Nesta geografia e nos deslocamentos físicos e teóricos, a síntese da nossa experiência desejou sempre 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 as aprendizagens individualizadas. Coleções, coletâneas, acervos, bibliotecas, obras, conclamam ao coletivo, à troca, à doação, à procura, à organização, a novos formatos. O que mais gostamos de fazer? Fizemos uma chamada. Recebemos poucas respostas, mas sintomáticas, significativas. Por isso as reunimos nesta seção. Há na distância, na interação aluna e aluno do polo, tutora, tutor, professora, professor, no outro extremo, um constante tecer epistolar e quem fala ou escreve sobre literatura acaba redefinindo a sua própria história da literatura, das webtecas e da memória cultural de nosso Curso.

Queremos, então, incluir alguns textos que se desejaram publicação. Ou que desejamos a publicação. Todos foram feitos durante ou a partir de nossas quatro disciplinas e buscaram acima de tudo o princípio de uma aprendizagem que poderá se desdobrar numa futura prática: a criatividade, o desejo da escritura, a leitura que se reescreve como o fizeram. Foram todas e todos produtores de textos criativos, poéticos, teóricos, reflexivos. Para cada um deles daremos o destaque de uma publicação. Independentes. Com os textos e suas autorias deixamos de ser professoras e professores para sermos coautores dessa prática que pensa a prática: *o que fazer, o que fizemos, o que faremos*.

Muitas esperas, não apenas da *pura espera*, esperanças esperançosas. Esperas do retorno das leituras, das provocações que se abririam com a leitura de um novo ensaio, das desconfianças acadêmicas, indagações e coceiras teóricas [in] surgidas em encontros virtuais e presenciais. Um porvir, mas também *um vir a ser*. Tecituras, textos, emanharados de tantos *eus*, com ou sem nós. *Quefazeres. Quefeitos. Que feitos!* De experiências que atravessam, e não apenas tangenciam.

Viajantes pelas leituras, observadoras audaciosas, escritoras dos dígitos, Maira Aparecida Corrêia Claras Griggio e Fátima Mariléia Balbinot, em “Notícias do meu descobrimento”, apresentam, criativamente, sua releitura da *Carta*, de Pero Vaz de Caminha, sobre a descoberta (achamento) do Brasil, a partir da leitura de um cartão-postal da Praia da Joaquina em Florianópolis. Do Leste para Oeste, das praias para os pampas, Manuela Rodrigues, no conto intitulado “Domingueira” apresenta as rezas, as peleias, as fofocas, as comilanças de uma festa de domingo. Povo reunido em causos e bons dedos de prosa. Desassossegos.

Uma leitura, um conto, um canto. Com ou sem músicas, um canto, um quarto. O meu quarto. O recanto da adolescência, marcado por tantas peculiaridades e intimidades. Tendo por base a leitura do conto “Meu quarto”, de Ana Miranda, Dorian Wink Prado compartilha a sua versão, releitura, trabalho de citação, copiar e colar, como pensa Antoine Compagnon: o *seu* canto, o *seu* conto, o *seu* quarto. A narradora adulta mergulha nos recantos do passado, estabelecendo laços com o presente. O gesto de copiar e colar, de tesoura e cola é mote para o “Poema-colagem: *des-ilusão*”, de Adriana Heydt. No sabor de tantos saberes, Diógenes de Almeida, amante da leitura e das letras, compõe um “Soneto do saber”. Nos dois quartetos e dois tercetos – italianíssimos – renovação, conhecimento, peregrinações, imaginação e prazer.

Sentimentos e reflexões sobre a leitura, a literatura e o papel de professores e da escola na formação de leitores são

apresentados no ensaio “Literatura obrigatória para o vestibular *versus* Literatura no Ensino Médio: qual o procedimento do professor?”, escrito por Valéria da Silva Braga. A autora, também, lança mão de provocações sobre o ensino da literatura quando amparado exclusivamente no livro didático e nas listas obrigatórias de livros e vê as adaptações de clássicos – especialmente os para os quadrinhos – como um meio de despertar o interesse pela leitura, e não um fim. A leitura e as literaturas também são foco do texto de Mariana Santos de Resenes, “A importância da literatura no contexto escolar: reflexões e sugestões de trabalho”, porque, como menciona, “a arte literária desafia o leitor, desconcerta-o, desconforta-o, desestabiliza-o, surpreende-o, envolve-o, toca-o nos seus redutos mais íntimos e o emociona”.

Não poderíamos deixar de mencionar aquilo que o livro impresso é incapaz de mostrar. A leitura final da disciplina Literatura e Ensino II, cujo princípio era a relação da literatura e outras linguagens, onde a criatividade potencializou o trabalho coletivo. Pelas redes sociais, compartilhamos as releituras verbivocovisuais do belo romance de Maria Valéria Rezende *O voo da guará vermelha*. O *quefazer* teve cores, movimentos, sons, sabores, saberes, como desejou Paulo Freire:

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens
Suarei meu corpo, que o sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;

meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais,
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de quefazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me:
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Notícias do meu descobrimento

Como poderia eu dormir tranquilo, descansado, se não colocasse no papel tudo o que a minha vista pôde alcançar. A noite veio tão dona de tudo e encobriu o que *apatelumbrava* meus olhos, mas ficou registrado em minhas ideias o que de fato nunca tinha visto igual, e, tenho certeza que amanhã a face paradisíaca mostrar-se-á mais *repimponada* ao alvorecer.

Pois bem, meu *prestiável* Antão, você deve estar *encafiado* e se bem te conheço meu chegado, está coçando a barba enquanto pensa, do que se trata essa repentina carta, mas te digo uma coisa, não faço mais que minha obrigação contar como anda tudo por essas bandas, já que você era para estar junto comigo nessa nova descoberta. A viagem seguiu dentro dos conformes, visto que se eu não tivesse atravessado um forte *chuvanizo* estaria antes aqui.

Dijaoje de manhã, por volta das dez e vinte quando eu ainda estava rasgando as águas de bote, avistei ao longe terra, nada de novidade, uma canhada funda, cheia de terra coberta por um tipo de *papainso*, quase nada de árvores. À medida que ia aproximando, fiquei todo alvorotado, vi que se tratava de uma baita praia, desnuda, banhando-se nas espumas brancas como cal. Das muitas que conheço, posso garantir abençoado, que a calmaria desta, nas outras não encontrei. De ponta a ponta, ela deve ter mais ou menos uns quatro, bem desenhados quilômetros, sendo que as *beirolas* fazem ligação com outras praias vizinhas, que ainda não visitei. Logo que botei o pé na areia deu para ver a *caranca* das pedras cravadas no monte à minha direita, e mirei num tipo de gaivota se empanzinando com um peixe na *guela*. Trepei nas pedras para

apreciar a vista, mas não satisfeito, subi o *peral* que resolvi batizar de “Monte das Gaivotas”. Num *corcóvio* só, eu estava no alto, a vista era tão linda que estaquei o traseiro no chão como rei sentado no trono, nem pensei mais, apenas fiquei admirando. As areias formavam umas figuras que pareciam uma *carrada* de ouro se misturando com um *intrevêro* de vegetação terra adentro.

Como você havia comentado sobre o interesse de mudar de mala e cuia para uma bela praia, de preferência deserta, não tive dúvidas quando botei o olho nesta. Por volta das duas da tarde, quando voltei nas areias, dei uma *pescociada* e, do nada, de supetão, apareceram algumas pessoas, que, a meu entendimento, diariamente pescam nas redondezas do “Monte da Gaivota”, onde não tem faixa de areia, um baita *peral*. Vão sempre nesse horário para colocar as redes, segundo o que o mais velho deles falou. O que eu achava ser mais isolado do que o *caixa a prego*, na verdade já tinha uns fulanos. A *papiação* deles é parecida com o nossa, mas com umas esquisitices que não consegui copiar, aposto que já tiveram uma troca de ideia com nosso povo, pois como saberiam a nossa língua?

No total existem três taperas, numa um homem velho por volta de setenta anos, ele é pai dos rapazes que foram *lidá* com os peixes na praia, um deles é casado e tem um casal de filhos, o outro filho mora solito em outra tapera. Pensei que eram *rafuage*, mas são uns viventes muito humildes, que carecem da pesca e plantam uns pezinhos de aipim e feijão. Eles não ganham nenhuma renda mensal para poderem comprar sementes e as tráias para trabalhar na terra. Contaram que tem uma cidade, mas fica a uma eternidade dali, e não tem nenhuma estrada para lá chegar, assim ficam sempre presos que nem bicho na gaiola, vivendo à deriva da sociedade. Segundo eles a praia tem o nome de Joaquina, que era a mulher mais velha dessa terra, morreu faz três anos e está enterrada aqui. A família tem um *guaipeca*, algumas galinhas e um chumaço de codornas. Deram-me de co-

mer uma espécie de angu, feito com farinha de aipim e caldo de peixes, a propósito a farinha foi feita por eles. Ralam a raiz depois de descascá-la, deixam de molho por dias, depois espremem o líquido da poupa com um saco de farinha, daí é secado no sol e guardado numa tuia de madeira. Os moradores são esforçados, se viram com que eles têm, chegaram até a dizer que, as coisas seriam diferentes se viessem pessoas com condições financeiras para investir neste lugar, *crêndios* pai, que gente *inozada* no tempo! Vejo nessas pessoas humildes a vontade de trabalhar e alcançar civilização, já que estão alheios à sociedade, à cultura, à crença, à instrução.

À tardinha eu fui até o final da costa e achei um lugar incrível, onde as águas cintilantes de um pequeno riacho se atracavam com as águas do mar, perto dali havia pedras enormes, estimo ter uns cinco metros de altura. Finquei o *garrão* numa para ver a panorâmica de revesgueio, se tratava de dunas, lugar adorado pelos praianos. A vista era de uma beleza única, nunca visto antes, ali tinha muita areia, tão branca que doía os olhos, montanhas entulhadas de areia, na verdade quilômetros de terra adentravam. Tenho certeza, Antão, coisa igual você nunca viu, até parecia o corpo *escurporal* de uma mulher cuja pele é clara como a neve, daí conclui que tinha a ver com o nome Joaquina. Sei da sua procura por um lugar assim para alojar a estância de férias, claro que não se trata de um lugar cheio de recursos e sim terras distantes, novas terras, mas promissoras.

Se for do seu interesse, se aventurar nessas bandas, meu amigo, penso que seu empenho não será em vão, pois se trata de um lugar de estrutura *geodisíaca* invejável e, estou certo que podemos contar com a *catrefa* daqui, já que almejam o dia em que alguém invista nessa praia e que tenham com que se *intertê*.

Espero o retorno de sua decisão, vê se não fica *incebando* muito para responder se aqui fico a tua espera para *insúcia* explorar a região, ou então caso contrário deixamos as coisas

como estão... Eu só não queria vim de *varde*. Se você pensar em vir de vereda, traga tudo o que puder para a gente passar um tempo.

Até mais ver. Seu amigo, Juca Bala.

Referências

BOSI, Alfredo (Org.). *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1994.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *O léxico de Guimarães Rosa*. São Paulo: Edusp, 2008.

Meu Quarto

Se você olhar para meu quarto hoje, ele é um quarto comum de casal cama embutida em guarda roupa espremido num quarto pequeno com a cama encostada na janela cortinas cor de rosa as mesmas que eu usava quando solteira um berço e uma cômoda cor de rosa minha filha de dois anos ainda dorme conosco, pois eu não tenho coragem de colocar meu anjo em outro quarto longe de mim agora se eu fosse falar do meu quarto na casa dos meus pais há 20 anos atrás esse sim era um castelo de sonhos e desejos, nesse Axel Rose e Ralfh Macchio me olhavam em pôsteres da parede do lado da cama e entravam em meus sonhos e me faziam companhia, nesse quarto a cortina rosa fazia par com uma colcha linda de cetim numa cama de casal em ferro branco que era moda naquela época uma penteadeira fazia parte do conjunto nela meus perfumes maquiagens e bijuterias gigantes que estavam no auge da moda nos anos 90 uma caixa de cartas e cartões de amigos e do meu namorado que hoje é meu marido há vinte anos um guarda roupa velho fazia parte do mobiliário nenhuma preocupação nenhum medo habitavam meu pensamento nada atrapalhava meu sonhos hoje minha cama quase é um local de tortura e lamento pois em minha cama faço as maiores reflexões sobre minha vida em horas de insônia que me torturam e às vezes eu tento fechar meus olhos e fico pensando se poderia abri-los e estar em meu velho quarto novamente mas quando abro meus olhos o que vejo é que nada mudou que o passado não volta mais que as pessoas que se foram não voltam apenas olhar para minha filha dormindo em sua serenidade me conforta e me alenta e o desejo de voltar ao passado e mudar minha vida se evanece e some no amor que tenho pelos meus filhos.

Domingueira

Fora logo no primeiro alvor que os moradores apontaram. De vestes domingueiras, o galdério aparentava uma doença braba que o acometia; era o amarelão que deixava-o com uma aparência enfeiada. Sua senhora em vestido de chita, casaco de tricô e cesta de palhas sobre o ombro direito arras-tava um semblante pálido e enrugado. “ – *Oces apreça o passo aí!*”. Grita a matricansada aos três peraltinhas que puchavam a fila da prole do casal. No capão, um cusco, dois baios, uma égua prenha e um burrinchó pastavam na sogá... na porta da igreja o cachorro Tobi mordía os bichos de pé.

Era aquele um dia esperado e toda a comunidade devia comparecer. No adiantado da hora, o Presidente pediu a palavra antes da distribuição dos afazeres. Um homem franzino, de calça brim de gibeira e bodega aberta passou a falar usando termos que não eram dele. “ – *Larga mão Zé, deixa o sermão para o Padre alcoviteiro!*”. Largou o João da Cida sentado na porta... e lá se foram os homens a fim de dar conta da carne e as mulheres das tarefas da cozinha.

Aí chegou a horinha da missa e o Padre – alcoviteiro diz o João – arrebanhava os fiéis na soleira da porta que àquele tempo eram muitos... e mais as beatas.

Já ia o “louvado seja nosso Senhor Jesus Cristo” quando o tropel deu-se por ouvir e a atenção foi desviada. Vão-se todos para o gramado espiar o que estava por acontecer. Um grupo de cavaleiros surgiu no barranco e outro já estava rente ao portão. O alvoroço estava formado!

Grita-se: “ – Lá vem os Bragança!” “ – *E cá está os Mayer!*”. Ouvia-se. De um lado os Bragança, por outro os Mayer e no meio os Silva, os Santos e os da Conceição.

De instantes nem um apeiou. Olhar fixo de lado a lado fez até o padre se esconder. Eis que veio o lacaio com um pelucho em mãos: “*Renuncia ou a peleia se dá agora!*”. Dizia o recado. Um burbúrio começou do lado dos Bragança e o mais apoderado gritou: “– *Jamais!*”. As garunchas e as taquari engatilharam, só que foi no braço que a peleia se deu.

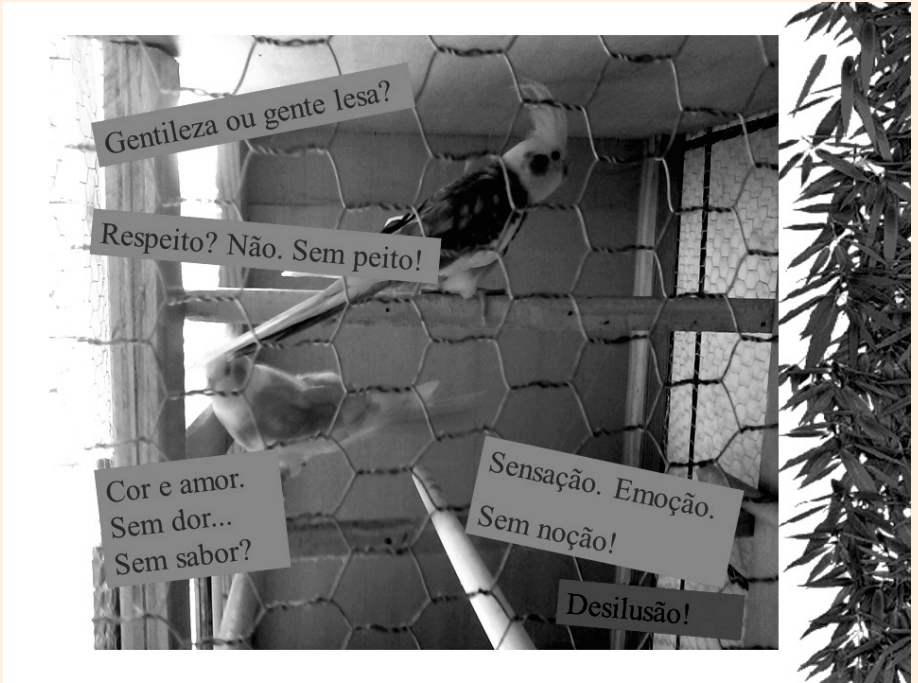
Antes do almoço arredou-se a comunidade para uma velha intriga ser resolvida. De instantes o intento foi divertido; um evento tragicômico no domingo do arraial. Da trincheira um acertou dois. Num estrondo mais um estrupiado e vem mais um estrupício enfadonhado. Amassa as macegas, chafurda na lama. “– *Jesus, Maria José! Quanto grito, tiro e tropé!*”. Assusta-se a filha do Manué.

Depois, sem mais nem menos a briga sessou. Já sem demora, as muitas pessoas começaram de ajuntamento. Um vivente bem cansado se manifestou: “– *Resolvemo na base da competição?*”

De imediato o povo foi se dispersando pois o cheiro de gado assado estava chamando. Restou um cidadão que puxou do talonário para garantir sua aposta; no canto da igreja o ginocosedutor preparava-se para entrar em ação e o bebum sujo e fedido olhou de vesgueio sem dar importância para o ocorrido.

Não há como uma festa de domingo. A reza, a peleia, a comilança, as fofocas, as paqueras, o truco e o jogo de peteca da piazzada no findar da tarde. Ponha-se pois, novamente o Sol. Não há como uma festa de domingo. Não há como a grandeza de um povo reunido.

Poema-colagem: *des-ilusão*



Soneto do saber

Quem entenderia que um dia o saber
transformaria a limitação.

Construção de um novo conhecer
força e potência da imaginação.

Uma vida em quatro anos incontida
que o saber quis assim recuperar.

Renovam-se quarenta anos de uma vida
que parecia querer estacionar.

Quatro anos de uma vida podem ser

Ânsia e desejo raro de viver...

Força e potência da vontade de sonhar.

E o exercício poético do saber

aponta para o indefinível *vir a ser*

entre o permanecer e o peregrinar.

Literatura obrigatória para o vestibular *versus* Literatura no Ensino Médio: qual o procedimento do professor?

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido.

Marcel Proust, *Sobre a leitura*

Início o presente ensaio com essas palavras de Proust, pois elas são a representação de um pedacinho da minha relação com a literatura na infância e na juventude. Lembro-me de mim exatamente assim, sempre lendo. Lia tudo o que encontrava e que alcançava. Lia histórias em quadrinhos, mas somente as infantis (as minhas preferidas eram as da *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza), lia as chamadas fotonovelas, livros de bolso, livros vendidos nas bancas, livros emprestados da biblioteca pública próxima de minha casa, autores nacionais e estrangeiros (as traduções) e também lia os livros que a escola obrigava. Porém, a frase de Proust não se aplicava a esse último caso, pois os livros que a escola exigia eram parte das obrigações a serem cumpridas e, portanto, jamais tinham a “culpa” de terem me feito “deixar de viver” ou de ter perdido tempo com leituras sem importância. Além disso, foram poucas (talvez um ou dois livros) as leituras obrigatórias que conseguiram ganhar o título de “livro preferido”. Mas, se a professora mandou, o remédio é ler, fazer a prova (ou a maldita ficha de leitura), obter a nota, me livrar daquele fardo pesado e, em seguida, poder ler um daqueles que eu havia

escolhido, mas que ainda nem tinha tirado da embalagem em virtude da obrigação que tinha a cumprir.

O direito de escolha da leitura

Com o passar dos anos, a menina amadureceu e a leitora também. Meus horizontes se ampliaram e aquelas leituras todas ajudaram a compor uma pessoa, com opinião e conceitos particulares a respeito do que se faz na escola em termos de ensino de literatura. Vi nos meus filhos a angústia e a tortura de ter que ler livros por obrigação, porque cai na prova. Vi como esse sistema os afastou da leitura, e vi como essa geração trata a questão da obrigatoriedade de leitura. Os alunos calmamente se dirigem ao computador mais próximo, localizam uma resenha do livro, estudam essa resenha e conseguem obter resultados (na verdade notas, que em minha opinião não refletem a obtenção de ganho nenhum) esperados e considerados satisfatórios e até excelentes. Estabelece-se uma espécie de jogo no qual o professor finge que ensina, o aluno finge que aprende e fica tudo bem. Ano após ano, esse modelo continua se repetindo, alguns criticam, mas ninguém consegue mudar. As acusações e críticas disparam sempre na direção dos alunos (sobretudo aos jovens do Ensino Médio), mas nunca se fala da postura dos professores. São sempre os jovens que não querem ler, que têm preguiça, que escrevem mal por isso. É verdade que há muitos motivos para que os professores tenham uma atitude que está longe do que defendo aqui como a melhor maneira de estimular os alunos à leitura, mas essa não é a discussão em questão. Também é verdade que há professores que optam pela forma mais facilitada (para eles) de ensinar literatura, como é o caso daqueles que se prendem (e se rendem) às facilidades do livro didático, também há os que se prendem a uma lista de livros indicados, fazendo um trabalho curto, pequeno e que até desvaloriza e banaliza textos canônicos.

Seguir uma lista é mais fácil e mais prático, mas está longe de ser o caminho que vai estimular pessoas a desenvolver hábitos de leitura e de formar leitores. Leitores maduros, críticos e inteligentes que pensam e são capazes de entender e desfrutar integralmente de um texto.

As editoras descobriram que fazer adaptações de textos canônicos no formato de história em quadrinhos é a “solução” para o problema dos clássicos. Solução para quê? Para quem? O que se vê não é a leitura facilitada da história em quadrinhos, aguçando a curiosidade do aluno e fazendo com que ele vá buscar a complementação na obra original. Por outro lado, o que acontece é uma substituição, cujo pensamento é algo do tipo: “Li em quadrinhos, já sei a história e já dá para fazer a prova. Não preciso mais ler aquele livro chato”.

Não quero aqui lançar nenhum tipo de protesto contra as adaptações de alguns clássicos em histórias em quadrinhos. Sou leitora e apreciadora de quadrinhos, mas as HQ’s devem ser utilizadas como meio, não como finalidade. É possível que elas possam ter um papel bem mais enriquecedor, se forem utilizadas no Fundamental II, como instrumento de apresentação de um texto clássico para os jovens irem gradativamente absorvendo esses conteúdos, e possa servir de estímulo e de rota alternativa para se conhecer o texto original.

O professor e seu papel diante da “lista” e da literatura

Ultimamente tenho me deparado com discussões sobre a importância da literatura, sobre a importância da literatura canônica, sobre a quantidade de leitura dos brasileiros (“o povo brasileiro lê pouco”), sobre o conteúdo programático das aulas de literatura e tantos outros debates. Parece que os problemas que essas discussões suscitam acabam sendo “causados” pelos alunos do Ensino Médio. Costumeiramente, conclui-se que se a causa está nesses jovens, a solução virá através de ações efetuadas para eles.

Todos os anos a história se repete, a lista de livros para o ENEM e para o vestibular das universidades é ansiosamente aguardada por professores e alunos. A ideia é fazer um trabalho voltado para essa lista, a qual é recheada de obras canônicas. O resultado disso é, de forma geral, desastroso. O que esperar de uma pessoa que não teve hábitos de leitura e, portanto, não é um leitor no sentido mais profundo e pleno dessa palavra, sendo obrigado a sofrer uma metamorfose e se transformar num conhecedor de textos complexos, profundos aos quais ele não foi devidamente preparado para absorver?

Há outras perguntas: Por que existem essas listas? Por que temos que segui-las? Por que elas têm que conter sempre obras canônicas? Não sei se sou uma incrédula, mas tenho uma forte inclinação a pensar que as listas (tal como os livros didáticos) não são feitas para favorecer os estudantes, mas sim para facilitar a vida dos professores. A professora da UNICAMP, Lílian Lopes Martin da Silva, também questiona: “Por que os clássicos são escolhidos e não os outros?” (SILVA, 2011, p. 85). E ela põe em pauta motivos que têm grande possibilidade de ser verdadeiros quando diz que “os professores selecionam livros ou autores de seu conhecimento e leitura.” (SILVA, 2011, p. 85). Justifica esse comportamento dos professores quando fala que “esses profissionais, de modo geral, estão há anos impedidos de ler, por falta de tempo, incentivo, dinheiro” (SILVA, 2011, p. 85). Outra probabilidade para justificar a escolha de obras canônicas em detrimento de obras mais contemporâneas é levantada por ela quando afirma “Os clássicos, por exemplo, por terem já sido consagrados, trazem consigo o peso da autoridade e a certeza da impunidade.” (SILVA, 2011, p. 85). Ou seja, não importa que a escolha de um clássico atenda ou não aos propósitos literários, mas sim para garantir que quem elaborou a lista não seja alvo de críticas e questionamentos, uma vez que escolheu obras inquestionáveis.

Algumas considerações

Após essa exposição de sentimentos e reflexões sobre a leitura, a literatura e o papel dos professores e da escola na formação de leitores, pretendo ter provocado inquietações em todos. Não quero ser uma defensora dos alunos e acusadora dos professores. Mas quero que os professores (incluo a mim que sou quase professora) sintam-se tocados e incomodados pela leitura das páginas desse ensaio. Vivemos numa sociedade onde é visível que as pessoas estão mais preocupadas em soluções instantâneas para situações diversas sem se preocuparem com as consequências que esses procedimentos poderão trazer no futuro. Elas esquecem, diante do imediatismo da vida moderna, que o que será colhido no futuro é o que está sendo plantado hoje. Um professor engajado, apaixonado e comprometido com a sua responsabilidade e seu papel na sociedade faz toda a diferença. Acredito que o exemplo é a forma mais eficiente de educação, ou seja, só conseguirei criar leitores se eu for uma leitora. Digo isso no pleno sentido da palavra leitor. Alguém que é crítico e que sabe ponderar e argumentar suas ideias e pensamentos. Ensinar literatura utilizando-se somente do livro didático e das listas de livros para o vestibular das universidades, definitivamente não é ensinar literatura.

Referências

- PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 3.ed. Trad. de Carlos Vogt. Campinas: Pontes, 2001.
- RAMOS, Tânia Regina Oliveira. *Literatura e ensino I: 9º período*. Florianópolis: UFSC/CCE/LLV, 2013.
- SILVA, Lilian Lopes Martin. “Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5.ed. São Paulo, Ática, 2011.

A importância da literatura no contexto escolar: reflexões e sugestões de trabalho

“Não restam dúvidas de que é isto a leitura: reescrever o texto da obra dentro do texto das nossas vidas.”

Roland Barthes

“A arte de narrar está em vias de extinção. [...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1993, p. 197-198). Com essa ideia, Walter Benjamin inicia o capítulo intitulado “O narrador”, publicado em *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. E continua mais adiante: “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas” (BENJAMIN, 1993, p. 205). Benjamin argumenta que tal forma artesanal de comunicação enfraqueceu-se, em larga medida, devido ao crescente avanço de uma nova forma – a informação –, em que os fatos já vêm acompanhados de uma explicação imediata, o que acaba com a sabedoria da arte de narrar: “A arte de narrar está definhando porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção” (BENJAMIN, 1993, p. 201). O autor salienta ainda diferenças da perspectiva do leitor: “O leitor é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1993, p. 203)¹.

¹ É fácil perceber as diferenças da arte (aqui, especificamente, destacamos a literatura) para o jornalismo: a arte trabalha com o lado estético, com o imaginário, com coisas e indivíduos de forma ampla, plural, aberta, ao contrário da objetividade e pontualidade dos

Escolhemos iniciar este texto com essas reflexões de Benjamin (1993) como uma forma de destacar a importância da permanência dos estudos literários na educação. A arte literária promove uma reflexão sobre o valor e o sentido profundo das experiências cotidianas, reflexão cuja potencialidade a torna capaz de atingir experiências e características universais do homem, da existência, do mundo. Também nós, quando nos permitimos a experiência de contar histórias, perfazemos uma tentativa de compreender fatos, atingindo uma compreensão maior das coisas. Mas trata-se de uma compreensão que não se traduz como racional, não é sistematizada, é algo mais próximo da ordem do inefável, mas que a literatura, através do relato, do contar, consegue dar conta.

A esse respeito, as palavras de Carlos Drummond de Andrade parecem perfeitas:

O que há de mais importante na literatura, sabe? é a aproximação, a comunhão que ela estabelece entre seres humanos mesmo a distância, mesmo entre mortos e vivos. O tempo não conta para isso. Somos contemporâneos de Shakespeare e de Virgílio. Somos amigos pessoais deles. (1987, p. 58)

Assim, a título de ilustração, vemos como questões existenciais, por exemplo, perpassam séculos e séculos: perguntas dessa ordem, como “quem sou eu?”, “qual a minha identidade?”, a questão da perda dos referenciais, de qual o significado (se há) da existência humana, do absurdo das ações humanas, estão presentes (*mutatis mutandis*) desde Édipo Rei, de Sófocles (em torno de 400 a.C.), até *Esperando Godot*, de Samuel Beckett (1953, pós Segunda Guerra Mundial) e continuam a se fazer presentes.

fatos (reducionismo, especificidade) do jornalismo, que vem acompanhado do seu rápido descarte, pois o tempo da informação é curto, centrado no imediatismo.

A literatura brasileira também é rica em explorar questões fundamentais da existência e da natureza humana, em sentido profundo, cuja reflexão o leitor vai tecendo à medida que adentra a tal universo literário e vê-se compelido a abandonar a sua letargia/inércia e (re)pensar a própria leitura com um olhar (inter)ativo. Vencido o desafio, a recompensa é certa: a descoberta do texto e de si próprio. A literatura machadiana e rosiana, para citar dois grandes expoentes, entre tantas outras expressivas no âmbito nacional, exploram essa complexidade da alma humana, com suas ambiguidades inerentes, constituídas de amor, generosidade, mas também de desamor, egoísmo, interesse, maldade, amoralidade. Aquele que oprime é ele mesmo também vítima – todas as incoerências nos são constitutivas, “todos os contrastes estão no homem” (ASSIS, 2002, p. 67). Como mencionamos esses dois ícones da nossa literatura, é oportuno fazermos menção também a dois trabalhos seus: “Pai contra mãe”, de Machado de Assis e “A benfazeja” de Guimarães Rosa. Escolhemos dois contos, um de cada qual, por serem os contos textos mais curtos, que propiciam uma maior facilidade/viabilidade de trabalho no âmbito escolar. Nesses contos, bem como em várias outras obras literárias, as dúvidas, as contradições, os paradoxos são colocados não para serem resolvidos, mas para serem pensados, para que se reflita sobre eles.

Assim, a arte literária desafia o leitor, desconcerta-o, desconforta-o, desestabiliza-o, surpreende-o, envolve-o, toca-o nos seus redutos mais íntimos e o emociona: “Cruel, obscena, egoísta, imoral, indômita, eternamente selvagem, a arte é a superioridade humana – acima dos preceitos que se combatem, acima das religiões que passam, acima da ciência que se corrige; embriaga como a orgia e como o êxtase” (POMPÉIA, 1997, p. 84).

Sabemos que o valor da literatura não advém apenas do que é contado, mas sobretudo, do *modo* como é contado – o que se revela em fecunda fonte de prazer para o leitor. Portanto, no plano do trabalho com a linguagem, a criação literária

não só usa a língua, mas abusa dela. O texto literário é um universo construído de palavras; porém de palavras que não se resumam só a sentido, detendo, pois, som, música, efeitos visuais, magia, graça, encantamento... A esse respeito, conflui a opinião de Rosa que, magistralmente, soube bem explorar o profundo potencial criador das palavras:

Nos meus livros [...] tem importância, pelo menos igual ao sentido da estória, se é que não muito mais, a poética ou poeticidade da forma, tanto a “sensação” mágica, visual das palavras, quanto a “eficácia sonora” delas; e mais as alterações viventes do ritmo, a música subjacente, as fórmulas – esqueletos das frases – transmitindo ao subconsciente vibrações emotivas subtis.² (UTÉZA, 1994, p. 22)

Ainda no plano do trabalho com a linguagem, um exemplo de junção de um trabalho literário e linguístico também interessante para o contexto escolar seria aquele feito com as figuras de linguagem, como metáfora, metonímia, personificação, antítese, hipérbole, eufemismo, ironia, visando perceber e analisar como são construídas e articuladas no texto e os efeitos de sentido que provocam. Tal trabalho com o texto literário explora os recursos disponibilizados pela língua, sua plasticidade e os efeitos decorrentes dessas estratégias empregadas.

Acima, quando mencionamos o conto, falamos sobre a maior facilidade/viabilidade de trabalho na realidade escolar que teria, devido ao menor tamanho que os textos nesse gênero geralmente têm. No entanto, um trabalho com uma obra maior, com o gênero literário romance, por exemplo, também pode ser viável, ainda que de maior “fôlego”. É interessante deixarmos registrada, aqui, uma sugestão de trabalho concreta para esse gênero, que, a princípio, parece ser mais custo-

2 Trecho de carta de Guimarães Rosa à tradutora norte-americana Harriet de Onís, em 1965.

so. A sugestão que apresentamos envolve: (i) aulas expositivas e dialogadas; (ii) leitura silenciosa da obra literária; (iii) apresentação oral da obra pelos alunos divididos em grupos ('seminário'); e (iv) atividade escrita (espécie de relatório) de todo o trabalho feito.

Tomemos a escolha de um romance romântico, por exemplo. Uma vez feita a escolha, o trabalho se inicia pela contextualização desse romance na concepção literária à qual pertence, no caso, o Romantismo. A discussão se inicia com as condições de surgimento do Romantismo, com enfoque para as do Romantismo brasileiro. Em seguida, passa-se para a leitura silenciosa e coletiva do romance. Para a leitura, os alunos devem ser separados em grupos, o menor possível (duplas ou trios), de acordo com o número de exemplares disponíveis da mesma obra na biblioteca da escola. Mediante o número de grupos formados e o número de capítulos do romance, cada grupo fica responsável por ler e, posteriormente, apresentar para o restante da turma um número "x" de capítulos, chegando-se, portanto, ao seminário dos alunos.

Mais especificamente, após concluída a etapa de leitura nos grupos, eles discutem o material lido entre si (trocaram opiniões, pontos de vista) e se organizam para a apresentação. Em seguida, o primeiro grupo deve apresentar seus capítulos e assim por diante até o final da obra, quando todos terão acesso à história inteira a partir dos relatos parciais dos colegas. É este o ponto central na questão da responsabilidade e coletivismo no sentido de garantir que os colegas tenham acesso à parte não lida por eles. Tal divisão de capítulos é concreta historicamente. É sabido que os romances românticos são, na sua maioria, "romances de folhetim", ou seja, eram publicados, fracionada e periodicamente, no suplemento cultural de algum jornal da época. Desse modo, se, por exemplo, alguém novo na cidade pegasse a publicação do folhetim já em andamento, precisaria perguntar aos amigos, vizinhos, colegas, o que aconteceu nos capítulos anteriores. É esta a tarefa de cada grupo.

Por fim, estava prevista uma atividade escrita. Os alunos devem, então, escrever individualmente uma espécie de “memorial narrativo-descritivo” sobre a atividade, em sua totalidade: o Romantismo; o romance de folhetim; a divisão da turma em grupos; a leitura coletiva da obra; a apresentação dos grupos, etc. Em outras palavras, o trabalho escrito não é um “resumo” do livro, mas um “relatório” da atividade integral, contemplando todas as suas etapas.

Com um trabalho assim que, claro, exige uma duração maior, consegue-se inserir o aluno no universo da literatura a partir de seus amplos contextos de produção (econômico, político, social etc.) até a chegada aos textos literários propriamente, trabalhando, conjuntamente, a relevância da prática da leitura literária na formação educacional. Consegue-se também dinamizar o trabalho com o texto literário, envolvendo processos de leitura, de discussão, de exposição oral e de produção textual dentro de uma mesma (grande) atividade. Finalmente, consegue-se, ainda, trabalhar a importância do coletivismo no processo.

Além das obras consideradas clássicas, não poderíamos deixar de comentar a importância de se explorar as literaturas mais contemporâneas na educação, ou melhor, as produções que se enquadram dentro do que ficou conhecido como estudos culturais. Os estudos culturais com toda a sua abertura, ora negando, ora adquirindo, ou ainda, superando suas raízes múltiplas, talvez tenham sido a teoria que mais deu conta do pensamento das diferenças, da problemática do “outro” (do que está fora) – mulher, estrangeiro, negro, homossexual, oriental etc. e, a partir disso, também refletiu muito a questão do “eu”, da ideologia e da representação. Portanto, dar lugar à literatura afro-descendente, à literatura feminista, à produção do que ficava excluído, à margem da tradição consagrada, representa um avanço bastante positivo a ser exercitado na educação. Essa literatura mostra um novo olhar (ou novos olhares, múltiplos), traz um tom de

vanguarda, cria o seu próprio espaço e quer legitimá-lo. Não se trata de uma questão de se igualar ao padrão vigente, ou de se diluir nele, mas sim de reconhecimento do lugar, direitos e valores próprios do que é diferente, da alteridade – o que configura uma afirmação positiva da diferença e, por isso (entre outras razões), justifica a importância da sua presença no cenário educacional.

Por fim, é extremamente interessante e, em geral, traz resultados bastante positivos o trabalho da literatura com outras artes e linguagens na realidade escolar, não só como uma forma de variar e dinamizar o trabalho, mas também porque essa combinação desperta muito a atração dos alunos, tornando o processo mais estimulante e rico. Por exemplo, destacamos trabalhos que relacionam a literatura com a música e com o cinema, que, por sua vez, estão próximos da realidade das pessoas em geral; logo, a adesão dos alunos ao trabalho fica facilitada. Embora se explore as possíveis relações dessas outras manifestações artístico-culturais com a obra literária, não se pode perder de vista as especificidades de cada uma, respeitando seus limites, seus meios de produção, seus recursos, seus recortes, suas peculiaridades e seus valores.³

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Tempo, vida, poesia - confissões no rádio*. 2.ed. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ASSIS, Machado de. *Esau e Jacó*. São Paulo: Ática (Série Bom Livro), 2002.

3 Apenas para não encerrarmos sem um exemplo concreto e já que havíamos mencionado o conto rosiano “A benfazeja” anteriormente, uma analogia que poderia ser explorada com esse conto seria com a música “Geni e o Zepelim”, de Chico Buarque de Holanda, uma vez que a travessia de Geni faz-se, em certo sentido, muito semelhante à travessia de Mula-Marmela (personagem do referido conto de Rosa) – ambas discriminadas se sacrificam em função de uma coletividade; contudo, são incompreendidas, visto que a intolerância de todos para com elas continua.

- _____. Pai contra mãe. In: *Relíquias de casa velha*. Rio de Janeiro: Garnier, 1906. Disponível em <http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=31318>
- BECKETT, Samuel. *Esperando Godot*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. trad. Sérgio Paulo Rouanet. vol 1. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- HOLLANDA, Chico Buarque de. Geni e o zepelim. In: *Ópera do malandro*. 1979.
- KAMITA, Rosana Cássia. *Estudos literários e educação: 7º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2013.
- POMPÉIA, R. *O ateneu*. São Paulo: Zero Hora/Klick Editora, 1997.
- ROSA, João Guimarães. A benfazeja. In: *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SÓFOCLES. Édipo rei. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- UTÉZA, Francis. *João Guimarães Rosa: a metafísica do Grande Sertão*. Trad. de José Carlos Garbuglio. São Paulo: EdUSP, 1994.



Borda

Nos dois lados da moeda na EAD

Meu primeiro contato com a EAD (diga-se de passagem, de um lado da moeda) foi em 2011, quando tive a oportunidade de realizar o vestibular para a licenciatura em Letras-Português pela UFSC. Vale ressaltar, que tudo que diz respeito a essa universidade me interessa e toda vez que estou nela, sinceramente, me emociono. Dessa forma, essa nova oportunidade me balançou na época. O que me envolveu naquele momento foi um misto de medo e ousadia. No meu caso, a ousadia foi pensar em como dar conta de tudo e ainda assumir mais um desafio, pois estava no início de uma pós-graduação *stricto sensu* na UFSC, sendo assim, eu morava em duas cidades com meu filho, além do meu marido viver em uma terceira cidade e assim iria acrescentar uma quarta cidade com a EAD. Um segundo ponto que foi refletido na época foi que somente tinha sido aluna (e também professora), do modelo presencial quando fiz a minha primeira graduação (há quase 20 anos atrás) e um terceiro ponto muito importante foi que tinha dúvidas sobre o aprender sem ‘ter’ a presença física constante do professor.

Outra objeção, que foi considerada, e que pesou na balança, foi o medo do preconceito. Alguns podem dizer medo do quê? Do preconceito? Que preconceito?? Acreditem, o do saber!!! No meu caso o de não saber tudo. Muitos acreditam que por estar em uma segunda graduação e estar em uma pós-graduação *stricto sensu* as pessoas cobram de você em saber tudo. E esse preconceito pode acontecer bilateralmente, de um lado pelos teus colegas (você já sabe, né?) e do outro lado pelos próprios professores (você já sabe isso, né!?). Pode-se pensar que essa história de preconceito não existe, mas ela

existe sim, pois desde pequenos somos cercados de estereótipos e generalizações. E inclusive quem recebe uma formação por EAD sofre preconceito. Mas, com relação ao saber não se pode esquecer o que disse nosso saudoso mestre Paulo Freire: “*não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes*”.

O medo de estudar via EAD, e não se adaptar com essa modalidade foi sendo superado com a convivência com meus colegas de polo, tão curiosos com as descobertas sobre a língua, tão guerreiros, tão autodidatas e encantadores. Quantas viagens que realizamos ao polo, quanta estrada, quanta combinação de horário para entrar na *Web* e fazermos os trabalhos juntos, mesmo com a distância física. Fui levando e sendo levada porque a EAD foi e é um grande desafio a todos os envolvidos. Quanto ao meu polo, acredito que o que mais prejudicou uma maior integração do saber e entre os próprios alunos foi a distância de moradia com a do polo, pois mais da metade da turma inicial não era da cidade do polo e agora entre os formandos somente três alunos são da cidade.

No segundo ano da graduação, veio o outro lado da moeda, a chance de ser monitora da EAD, assim candidatei-me a uma vaga para a disciplina de Fonética e Fonologia que em decorrência da minha primeira graduação tinha validado, e assim a EAD me proporcionou mais esse aprendizado. O grande desafio da disciplina foi ela ser tão técnica, e assim ‘a distância’ exercer a função de monitora, vendo se conseguia auxiliar no processo de aprendizado dos alunos e eles buscando apre(nder sobre essa disciplina tão específica. Acredito que para os alunos o desafio foi maior porque tiveram que saber resolver questões sobre fenômenos da língua em tão pouco tempo e sem o clássico ‘tête-à-tête’. No caso dessa disciplina, o aprendizado foi se construindo e sendo superado com *chats* realizados pelos tutores a distância e pelas vídeoaulas que, na minha opinião, essas exercem uma magia enorme tanto como aluna como monitora. Acredito que foi uma pena que algumas disciplinas não contemplaram as vídeoaulas.

Assim, mesmo com um vai e vem de forças quanto aos desafios e à insegurança durante todo o percurso da graduação, que muitas vezes queria passar por anônima sem fotos e sem fatos, pude perceber o panorama desses dois lados da moeda, ser aluna e ser monitora (professora) EAD. Não posso negar que às vezes presenciei condutas que a meu ver não eram as mais corretas, como por exemplo, uma correção feita pelo tutor a distância em que as notas foram iguais a todos os alunos. Acredito que isso ocorreu por conta do que é ‘realmente’ a EAD, uma educação a distância e até porque quase todos os envolvidos tiveram a sua formação no ensino presencial e acredito que um abismo na EAD pode-se criar entre aluno e professor (tutor), pois os únicos artefatos de contato entre os envolvidos são os *chats* (fórum) e os números de visitas ao moodle que o aluno realizou, o que chamam de ‘relatórios’, pois eu recebi algumas vezes durante meu percurso acadêmico esse relatório justificando a minha nota em alguma atividade quando fiz alguma reinvidicação de alguma correção.

Outro fato importante a citar é que muitos tutores, se candidatam por serem alunos de pós-graduação e ainda não tiveram a experiência de serem professores e, devido a EAD, ficam distantes ‘fisicamente’ de seus alunos. Com relação especificamente ao professor das disciplinas da EAD, já li relatos que quando eles vêm trabalhar com essa modalidade de ensino acabam mudando a tática pedagógica que é adotada em sala de aula porque percebem que da mesma forma às vezes não funciona na EAD. Assim o fato é que o professor e/ou tutor, nesta modalidade a distância, não consegue um *feedback* tão dinâmico como no presencial e acabam muitas vezes tendo somente um panorama no momento final (prova) com o rendimento do aluno ou nas resoluções das atividades, diga-se de passagem quando os alunos fazem.

Analisando os dois lados da moeda, de ser aluna e de ser monitora, que vivi em minha prática na EAD, constatei que o aluno que estuda através da *Web* desenvolve habilidades

e competências necessárias e interessantes ao nosso mercado de trabalho como a flexibilidade, a disciplina, o domínio tecnológico e também um domínio da leitura e da escritura diferenciado da modalidade presencial. A meu ver, no ensino a distância o ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção do saber, no sentido mais amplo possível que possa haver. Na minha opinião, de uma forma geral, vejo na EAD um caminho promissor para a educação no nosso Brasil. Já para o aluno da EAD o grande desafio é no sentido de conciliar todas as coisas pessoais com o estudo a distância.

Para finalizar, de uma forma geral os alunos da EAD que conheci foram grandes guerreiros, no caso do conhecimento do nosso português na busca do saber sobre a língua, uns pelo viés da busca de conhecer a 'norma culta' e o gosto pelo texto rebuscado, uns outros pelo encantamento da literatura e ainda alguns pelo tão sonhado título na 'idade certa' e na não tão certa também. Assim estar na EAD entre os dois lados da moeda foi substancialmente encantador, pois pude vivenciar como ocorre o crescimento de ambos os lados (alunos X tutores-professores) e desta forma pude perceber que a singularidade de cada aluno foi uma tarefa muitas vezes difícil de realizar.

Conquistando um sonho

Em 2011, enquanto trabalhava na rede pública municipal de Navegantes, cidade onde nasci e resido, recebemos um comunicado da Secretaria Municipal de Educação que as inscrições para curso de graduação na Plataforma Freire estavam abertas.

Super entusiasmada fiz minha inscrição e dias depois recebi o comunicado sobre a aprovação e demais informações sobre a matrícula.

Logo as aulas iniciaram. Eu já conhecia o sistema EAD pois havia feito um semestre de Pedagogia nesta modalidade, mas o sistema UFSC era um tanto quanto mais complexo e cheio de novidades.

A turma era bastante numerosa, uns muitos solícitos outros nem tanto, isso faz parte da diversidade.

Aos poucos as amizades foram surgindo, os interesses em comum e as mesmas expectativas se familiarizando. Lado a lado fomos criando laços que nos ajudaram a vencer os obstáculos e dificuldades que foram surgindo ao longo do caminho.

Sempre sonhei com a graduação em Pedagogia e a em Letras, iniciei a de Pedagogia, mas, por questões pessoais e financeiras, não pude concluir, parando no último ano do curso. Um sentimento de frustração tomou conta de meu coração e de minha mente. E aí eis que surge o arco-íris, a oportunidade tão sonhada de cursar Letras pela UFSC.

“Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só mas sonho que se sonha junto é realidade”(Raul Seixas). Minha família sempre sonhou junto comigo os meus sonhos e me apoiou e incentivou cada um deles. Lutou comigo as

batalhas, comemorou minhas vitórias, secou minhas lágrimas e hoje compartilha comigo a conquista desse sonho.

Não foram fáceis esses 4 anos e meio, mas valeu a pena cada momento, cada pedra no caminho, cada amigo conquistado, cada conhecimento adquirido.

Essa conquista não é só minha, mas da minha família também, pois sem eles não teria chegado até aqui. Sem eles teria fraquejado e caído ao longo do caminho. Eles são minha base, meu alicerce, meu maior estímulo. Eles acreditaram em mim e que era possível realizar este sonho.

Agora que a conquista do sonho se concretizou agradecer é pouco, mas sempre vale a pena... Obrigada!!!

“Tudo o que um sonho precisa para ser realizado é alguém que acredite que ele possa ser realizado.” Roberto Shinyashiki.

Uma linguagem do mundo urbano: grafite x pichação

Resumo: Este artigo tem como objetivo ampliar as reflexões sobre a problemática da arte urbana, entre o grafite e a pichação, nas cidades compreendidas como local de concentração de grande variedade de bens e serviços, com organização do espaço urbano, e nos centros urbanos onde se concentram o maior número de pessoas, a parte central das cidades com mais recursos econômicos, inclusive na cidade de Blumenau, buscando educar os alunos na compreensão dessa arte. O grafite é tratado como uma manifestação artística em espaços públicos predestinados para pintura, como muros, paredes de construções, estradas, etc., porém a pichação é considerada crime conforme lei 9.605/1998, e, por conseguinte, não é considerada uma arte, pois causa a depredação do patrimônio público e de particulares, todavia, também tem em sua essência elementos que compõem uma maneira de expressar sentimentos e construir uma identidade, porém a lei 12.408, descriminaliza o ato de grafitar.

Palavras-chave: Arte urbana, Grafite, Pichação,

Abstract: This article aims to expand the reflections on the issue of urban art, between the graffiti and the graffiti in the cities, understood as a place of concentration of wide variety of goods and services, organization of urban space and urban centers where the highest number of people, the central part of the cities with more economic resources, including the city of Blumenau, seeking to educate students in understanding this art. Graphite is treated as an artistic expression in public spaces predestined for paint, such as walls, buildings, walls, roads, etc., but the graffiti is a crime act as 9.605 / 1998, and therefore is not considered an art, it causes the depletion of public assets and private individuals, however, also has at its core elements that make up a way to express feelings and build an identity, but the law 12.408, decriminalizing the act of graffiti.

Keywords: Urban Art, Graffiti, Graffiti.

1. Introdução

A *Arte Urbana*, também conhecida como *street art* ou *grafit*, tem sentido e significado no mundo da linguagem de expressão urbana. Ela busca transmitir uma mensagem, comunicar com identidade de um grupo urbano de “*gente*” que possui um mundo particular, distinto daquele da maioria das pessoas que circula as avenidas das cidades, dos centros urbanos e das grandes metrópoles.

Um mundo “*Underground*”, proposto por pessoas que vivem sua vida de maneira intensa, em que o limite entre o mundo da sociedade legitimada pela luta de classes não tem mais espaço para expressão idiomática que é transmitida na forma de códigos, palavras, traços e cores desta dimensão particular da gente que possui *veia urbana* para transpor os códigos estabelecidos por normas e regras.

Na sociedade em que vivemos, os padrões sociais estabelecidos favorecem as instituições de poder, para que não levem em consideração as manifestações da vida daqueles que possuem uma linguagem particular e buscam por meio da liberdade de expressão uma forma de comunicação com o mundo dos *homens livres* para transmitir suas alegrias e dores.

Ao observar o *grafit* nos muros da cidade, podemos sentir que o pertencimento dos grafiteiros e dos *pichadores* não tem limites que possam se estabelecer nos cercados e nas grades, portas ou portões dos padrões sociais, “eles” têm as suas próprias regras para apresentar para aqueles que respeitam sua forma de expressão particularizada.

Dentro das normas e regras estabelecidas pelos padrões sociais, no mundo dos humanos *padronizados*, há aqueles que não sabem distinguir essa arte urbana da *Pichação e grafitegem*, denominada ato de vandalismo ou atentado ao patrimônio público ou privado.

Fica caracterizado então, que toda a arte urbana com sentido e significado das culturas desviantes dos sistemas

sociais, distintas das estabelecidas nos padrões da cultura dominante, aquelas com seus modos particulares de pensar, agir e se manifestar por meio de símbolos os códigos das *contraculturas*, são manifestações denominadas de “atos de vandalismo”, para os que pertencem ao mundo dos que seguem os padrões e normas. Certo pois, aos olhos dos que pertencem e seguem os padrões sociais estabelecidos, que não conseguem ler estes códigos e tampouco conseguem interpretá-los devido às *quadraturas e moldes* aos quais estão submetidos socialmente.

Há, porém, aqueles que possuem a leitura dos códigos sociais, do código das letras e das artes, e do código da leitura das *almas* e dos *corpos* daqueles que foram retirados do convívio social e excluídos ou encarcerados. Estes que se encontram *imersos* da sociedade do capital, podem adentrar portas que jamais serão abertas aos homens da sociedade estabelecida e possuir uma comunicação particular com os excluídos.

Na posição de educadores, precisamos sentir que podemos mostrar aos nossos educandos os possíveis sentidos da educação, para que olhem o mundo destes humanos que estão à margem da sociedade, com respeito ao diferente, ao excluído, pois nem sempre conseguimos estabelecer uma relação com estes que possuem uma sociedade paralela, com uma linguagem própria e regras de respeito e convívio particular.

Precisamos propor então, com maior prudência uma sociedade que saiba utilizar da liberdade para criar e recriar um mundo, em que o respeito ao próximo esteja acima de qualquer preconceito, de qualquer código, regra ou padrão social e que os códigos de lei estabelecidos possam garantir o que transmite a Constituição Nacional em seu art. 1º dos princípios fundamentais incisos II – a cidadania e III – a dignidade da pessoa humana, para que neste sentido possamos viver com democracia sem distinção entre humanos.

2. A linha imaginária do espaço Urbano

Há uma linha imaginária que separa os espaços sociais: rua, escola, família, albergue, presídio, manicômio e demais instituições de poder, linha estabelecida pelas organizações sociais, porém essa linha só se faz presente no imaginário daqueles que delimitam os espaços, estabelecendo, assim, o que pode e o que não pode ser identificado enquanto pertencentes a esses espaços.

Entretanto é difícil estabelecer limites no universo humano devido à cultura e às ideologias dos grupos humanos que são definidas nestes mesmos espaços e instituições que organizam e segregam os indivíduos, marginalizando-os pelo sistema a sua forma de expressão e comunicação com o mundo.

Compreendendo a dificuldade de intervir nas práticas de pichação e garantir a expressão por meio da grafiteagem, promovendo assim a dignidade humana, atenuando conflitos, por meio da apropriação dos espaços urbanos, percebe-se a necessidade de levar aos educandos o conhecimento do que vem a ser essa prática pelos grupos urbanos, estudando essa forma de expressão produzida nas áreas públicas das cidades.

Cabe ainda a compreensão do que é essencial trabalhar com os educandos neste momento histórico que torna *invisíveis* humanos de grande potencial cultural e artístico, e encarceram aqueles que destoam dos padrões estabelecidos socialmente.

No espaço urbano das cidades nos tornamos invisíveis e a nossa invisibilidade dificulta a capacidade de criar vínculos e pertencer a um sistema institucionalizado; como consequência essa dificuldade contribui para a criação de guetos de pessoas que buscam manifestar suas ideias, seus pensamentos, seus sentimentos de alguma maneira por meio de expressões artísticas.

É preciso levar ao conhecimento da maioria dos educandos e da sociedade, a importância de promover a abertura de espaços para a manifestação da arte urbana, buscando atenuar possíveis crises sociais que podem surgir devido às

desesperanças geradas pelos crescentes problemas sociais. Ao adentrar as casas abandonadas com pichações, encontramos pessoas dormindo nesses espaços desocupados, e nos provoca uma crise existencial ao pensar que saímos das cavernas para tomar uma posição semelhante no mundo moderno. São os relegados da sorte, num mundo de desolação e abandono que os privou do que é básico para a dignidade da pessoa humana, algumas vezes os coloca em espaços onde a dor pode produzir beleza, grito, ou desespero nas paredes da cidade urbanizada, transmitindo estes sentimentos nas cores que utilizam.

Alguns loucos, outros jovens, artistas e grafiteiros buscam expressar seus sentimentos mais íntimos e obscuros com as tintas e cores que suas almas fazem transcender os códigos de leitura dos normais e normatizados socialmente, tornando impactantes suas palavras, figuras, formas que lhes diferem do mundo limitado pelas linhas imaginárias.

Podemos conscientizar a sociedade começando por nossos educandos, partindo da real necessidade de compreender a leitura do grafite como arte urbana, promovendo um trabalho orientado no sentido de observação das pinturas, palavras e versos que estampam as paredes, muros, casas e prédios das cidades.

Torna-se imprescindível conhecer os grafiteiros, adentrar seu mundo e abstrair a compreensão da necessidade das manifestações que eles produzem, para então traçar uma linha que não seja somente imaginária, mas sim possível de fazer-se ponte entre a vida e a linguagem desta arte.

Há, porém, certo medo de promover a ponte e a compreensão dessas linguagens urbanas por se tratarem de dizeres ou falares contraditos aos das classes dominantes.

Para traçar um conteúdo básico do que fazer em sala de aula torna-se ainda imprescindível a compreensão do que contém as propostas educacionais para o ensino da linguagem das artes. Neste sentido temos o documento elaborado para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Santa Catarina.

De acordo com o documento: *Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina*, temos que:

Os conteúdos a serem abordados deverão contemplar uma postura interdisciplinar e devem corresponder às linguagens visual, cênica e musical. Isto significa dizer que o professor de arte terá como ponto de partida, no seu planejamento, a linguagem específica de sua formação. Entretanto, as outras linguagens enriquecem as possibilidades de criação e produção. Contudo, ao transitar por outras linguagens, o professor necessitará selecionar os conteúdos de maneira sensata, para que eles não fiquem fragmentados e distantes do objeto de estudo, evitando, assim, um encaminhamento polivalente ao invés de interdisciplinar. (1991, p.194)

Podemos refletir também sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394, que em seu Artigo 26, parágrafo 2º, nos transmite:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996).

Vivemos em um mundo em que os discursos pronunciados socialmente são aceitos quando fazem parte da ideologia das classes dominantes e da grande massa da população, efetivando-se através dos meios de comunicação. Isto promove o silenciamento dos discursos de uma camada da população que fica em uma linha inimaginável aos olhos sociais, esta linguagem do discurso das pessoas que vivem neste mundo silenciado, procura transmitir aos olhos dos que observam estas mensagens, por meio de símbolos e sinais que trans-

centem da linguagem falada. Esta linguagem está escrita nos discursos produzidos como possibilidade de tornar-se visível aos que passam nas avenidas, pontos, viadutos e espaços desocupados pelos humanos.

Há, porém, uma compreensão dúbia dessas linguagens, que podem ser um grito de desespero, uma expressão de amor, dor ou até mesmo demonstração de paz, genialidade, criticidade perante as distintas intervenções políticas e conflitos existenciais.

É a linguagem do interdiscurso ou seja, aquele discurso que ultrapassa a visão de língua como sistema, neste sentido temos em Bakhtin (1992), que: “[...] não se pode entender a língua isoladamente, mas qualquer análise linguística deve incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala [...]” o discurso que fala mais do que as palavras escritas nas linhas de um texto, é o discurso produzido por sujeitos que foram silenciados, que foram apagados e encontraram nessa forma de expressão uma ponte entre o seu mundo e o mundo da grande maioria das pessoas que compõe as massas da sociedade.

Essa linguagem produz múltiplas possibilidades de sentido que podem presidir no silêncio daqueles que foram de alguma maneira silenciados, esse é o sentido polisêmico do grafite, da arte urbana. Sobre o que vem a ser polissemia para Análise do Discurso, nos aduz Eni Orlandi (1992, p.49):

É a incompletude que produz a possibilidade do múltiplo, base da polissemia. E é o silêncio que preside essa possibilidade. A linguagem empurra o que ela não é para o “nada”. Mas o silêncio significa esse “nada” se multiplicando em sentidos: quando mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidade de sentidos se apresenta.

Uma produção artística que transmite aos que a observam pode arguir seu dito para atingir a mente, o coração

e a alma daqueles que ainda não compreenderam que neste mundo “*Underground*” a linguagem da comunicação é muito distinta da linguagem das massas e daquela que pertence ao mundo do capital.

Neste sentido podemos refletir, conforme nos propõe Eni Puccineli Orlandi, em seu livro *As formas do silêncio*:

Há uma ideologia da comunicação, do apagamento do silêncio, muito pronunciada nas sociedades contemporâneas. Isto se expressa pela urgência do dizer e pela multidão de linguagens a que estamos submetidos no cotidiano. Ao mesmo tempo, espera-se que se esteja produzindo signos visíveis (audíveis) o tempo todo (ORLANDI, 1992, p.37).

Podemos com essas palavras compreender que neste mundo contemporâneo, é necessária essa forma de expressão pela urgência em transmitir por signos visíveis um discurso que ficou na mente e na garganta daqueles que não podem falar no meio social devido à exclusão a que estão submetidos e fadados a viver.

Nossa sociedade das leis impõe também limites e estabelece o que pode e o que não pode ser feito nos espaços urbanos, neste sentido temos de compreender que a prática do grafite deve ser regularizada de modo a ser autorizada para que possa acontecer nos espaços públicos das cidades.

Aqueles que possuem veia artística ou sentem necessidade de expressar sua arte, sua linguagem nos espaços urbanos, devem compreender o que é a arte do grafite e a prática da pichação, pois a realização dessas práticas sem a autorização prévia das municipalidades pode incorrer à lei dos Crimes Ambientais, nº 9605/98, que em seu art. 65 condena a pena de detenção de três meses a um ano e multa naquele que utilizar a prática de pichação de patrimônio público ou monumento urbano. Entretanto a Grafiteagem não é considerada crime no Brasil e para que esta atividade seja respeitada a presidente

Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.408, que descriminaliza o ato de grafitar, ou seja não tratar como crime o ato de grafitar, pois o grafite é considerado manifestação artística.

Porém, não basta o conhecimento das leis citadas, nem do que pode e deve ser orientado aos nossos alunos nas escolas, para que possamos vislumbrar uma mudança na maneira de refletir o mundo dos que vivem em um lado da linha imaginária e no outro lado dessa linha, delimitando o que pode ser dito, quando e onde pode ser dito, daquilo que não pode ser, no espaço urbanizado das cidades.

É necessário que o educador se destitua de preconceitos e compreenda o real significado do valor da vida, da existência humana da dignidade da pessoa, dos direitos humanos, compreendendo a arte urbana como manifestação do transcendente, do invisível, do excluído socialmente como adequada à evolução das sociedades do capital.

Considerações finais

A presença da arte urbana evidencia nas cidades uma linguagem distinta das linguagens estabelecidas socialmente, é uma linguagem estabelecida em uma sociedade constituída paralelamente à sociedade dos homens do capital. É uma linguagem particular daqueles que foram segregados do convívio social e possuem seus próprios códigos de comunicação, então o grafite é uma linguagem do cidadão que teve sua liberdade cerceada, da pessoa que foi retirada do convívio social.

Essa forma de comunicar-se com o mundo transcende a compreensão das linguagens dos códigos escritos, dos códigos de leis, das regras e das normas que estão presentes no mundo do capital.

É uma linguagem que transmite o grito desesperado daqueles que se tornaram invisíveis no mundo das quadraturas, mas que encontraram uma maneira de transmitir seu discurso no mundo urbano.

Nesse mundo da invisibilidade, a arte do grafite é diferente da pichação e pode transpor suas mensagens e manifestar inúmeras possibilidades de leituras aos que passam nas avenidas, pontes e viadutos das cidades com expressividade dos que pertencem a este mundo *underground*.

Cabe aos educadores que simpatizam com estas formas de manifestações, conduzirem propostas educativas possibilitando maior compreensão e respeito do que vem a ser esse tipo de linguagem e como podem ser praticadas nos espaços das cidades.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. S. P: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As Formas do Silêncio no Movimento dos Sentidos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.
- SECRETARIA de Estado da Educação de Santa Catarina. **Proposta Curricular**- uma contribuição da escola pública do pré-escola, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis: Imprensa Oficial 1991.
- PRESIDÊNCIA da República. **LEI 9.605**, DE 12 DE fevereiro de 1998 < www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm> Acesso em 05 de mai. de 2015.
- PRESIDÊNCIA da República. **LEI Nº 12.408**, DE 25.05.2011 < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/Lei/L12408.htm> Acesso em 05 de mai. de 2015.
- REDE DOLADODECÁ. Agora é lei: **Grafite não é crime – Dolado-DeCá**. Disponível em <<http://www.doladodeca.com.br/2011/05/31/agora-e-lei-grafite-nao-e-crime>> Acesso em 04 de mai. 2015.

Anexos – Cidade de Blumenau



Anexo 01: Grafite (2014) – Blumenau (SC)

Fonte: Foto de Mariana da Silva Gonzalez Encina



Anexo 02 : Grafite (2014) – Blumenau (SC)

Fonte: Foto de Mariana da Silva Gonzalez Encina



Anexo 03 : Pichação (2014) – Blumenau (SC)

Fonte: Foto de Mariana da Silva Gonzalez Encina

A lembrança em bytes

[Qual é a ordem do sujeito?]. Na videoconferência de quarta-feira 27/07/2011, observei as falas e atitudes das acadêmicas de Letras-EAD/UFSC. A comunicação, nesse momento, é mediada por uma câmera e *display* de tv e se deu da seguinte forma: os professores de filosofia da linguística contactaram cada um dos polos a testar os retornos, o polo de Pato Branco teve alguma dificuldade técnica, isso ocasionou falha na comunicação, que se deu a princípio falada com sobretom na voz de uma acadêmica, sem resultado, falado em coro, ainda, não resultante. Escreveram em uma folha de papel e aproximaram da câmera para escolher a questão 3 [descrita abaixo] proposta pelos professores como primeira atividade.

Em seguida – solucionado o problema de áudio – repetiram a escolha e pediram uma explanação acerca do conteúdo inquirido. Então, após a exposição da atividade que foi formular resposta a essa questão, desalinham as carteiras que estavam dispostas em filas, formaram um semicírculo, começaram a cogitar porque a linguagem se dá na natureza, na ordem do sujeito e também socialmente, a orientação foi que revissem as ementas de disciplinas cujo tema privilegiava a linguagem. As estudantes que trouxeram *laptops* passaram a buscar conteúdos no ambiente virtual, ao passo que uma delas formulava junto ao colega uma possível introdução para o texto, alguns excertos esparsos do livro-texto. Uma das alunas perguntava e perguntava-se insistentemente: “o que é a ordem do sujeito?”.

Enquanto outras manifestavam-se, ora baseadas no próprio discurso, ora com base em leituras feitas naquele momento, aquela primeira colava trechos [...] que ia tecendo e

compartilhava com as demais que trouxeram suas opiniões. Esse exercício resultou na resposta do grupo.

De acordo com os professores Roberta Pires de Oliveira e Renato Miguel Basso (2011, p. 14): “para o historiador, assim como *é claro para o físico, que seus objetos de estudo são, respectivamente, da ordem dos sujeitos e da ordem da natureza*. Esse enquadramento nas humanidades ou nas ciências é, contudo, menos consensual em áreas que lidam com fenômenos que podem ser entendidos ao mesmo tempo como sujeitos às leis da natureza, como fenômenos naturais, ou como fenômenos sociais e individuais.”

Estranhamente anexo a esse relato, das vozes das alunas, no dia seguinte, uma Quinta-feira 28/07/2014, ao e-mail, como se pode verificar na imagem abaixo, junto com o poema “Chove” de Guillaume Apollinaire.

“chove
 chovem as vozes de mulheres como se estivessem mortas mesmo na lembrança
 e você também que chove gotículas de maravilhosos encontros de minha vida
 e essas nuvens turbulentas se põem a relinchar todo um universo de cidades sonoras escute se chove enquanto o remorso e o desprezo choram por uma antiga música
 escute caírem os laços que te prendem no alto e embaixo”

É possível observar no poema questões relacionadas a uso e menção “Usamos uma palavra quando a proferimos com a intenção de que nosso interlocutor entenda que queremos falar sobre o que a palavra denota [...]”, assim como as estudantes fizeram quando havia ruído na comunicação, tal como asseveram os professores citados acima. Diferente do que ocorre no poema, porque nele sujeitos estão entrelaçados

dos à natureza, alegoricamente, assim, pode-se abduzir. Ao passo, que tanto a forma e conteúdo se propagam no sentido de “menção”, pois o poeta se utiliza da imagem da chuva para rememorar.

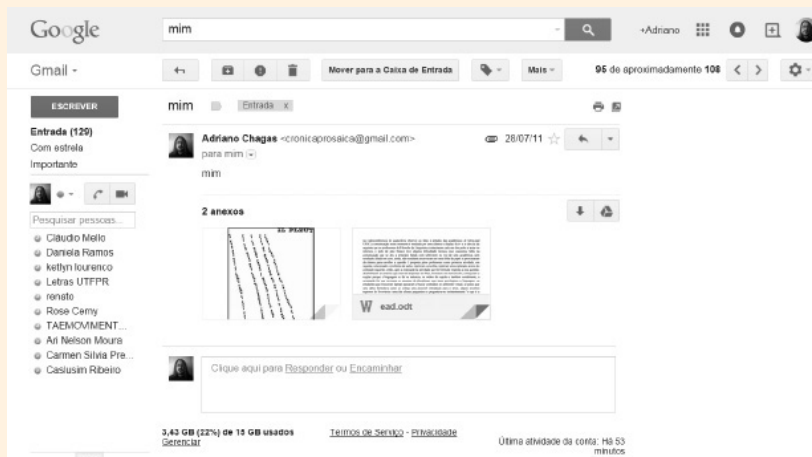
Referências

APOLLINAIRE, Guillaume. *Calligrammes*. Paris: Gallimard, 1999

OLIVEIRA, Roberta Pires; BASSO, Renato Miguel. *Filosofia da linguística* – Florianópolis : LLV/CCE/UFSC, 2011. 145p. : il.

FONTE:

<https://mail.google.com/mail/u/0/#search/mim/13171f580e294288>



Greici Moratelli Sampaio
Raphaella Izabel Hüning

Letras EaD um desafio e mil oportunidades

LER,
ENTENDER,
Todos os conhecimentos
Rapidamente
Aprender
Sem deixar de **DESCOBRIR** para assim **UM NOVO CAMINHO SEGUIR**

Exercitar a
Autonomia, manter a
Disciplina
DIGITAR
FORMATAR
ENVIA
E A RESPOSTA ANSIOSA ESPERAR

CADA PASSO
CADA ENCONTRO
ENCANTAMENTO
CONHECIMENTO

Vamos a cada nova disciplina
Nos tornando mais fortes
Vendo surgir a nossa frente
POSSIBILIDADES de
ENSINAR e **APRENDER**
Em um mundo de surpresas e
Contentamento.
E chega a **HORA**

VAMOS agora
Na escola APLICAR
Aquilo que os LIVROS
Nos propõem ENSINAR

PREPARAR
PRODUZIR
ENSINAR
E na SALA de aula todos ENCANTAR

E mais uma ETAPA
Chega ao fim
E ali adiante
Bem ali
A ESPERA está

O RECONHECIMENTO
Do ESFORÇO e DISCIPLINA
Da estrada vencida
E a FORMAÇÃO
O CANUDO na mão

O CAMINHO seguir
Não podemos PARAR
Em busca de mais
CONHECER
APRENDER
E ENSINAR
Mas no CORAÇÃO
Fica a RECORDAÇÃO
Das BATALHAS e lutas
VENCIDAS sim
DO ENSINO A DISTÂNCIA
Com dificuldades,
Mas também oportunidades
VENCI.

Uma experiência em ensino

“Não é o mais forte que sobrevive, nem o mais inteligente, mas o que melhor se adapta às mudanças.” (Anônimo)

Em janeiro de 2014 brotou a semente do Curso Básico de Língua Portuguesa para Estrangeiros, a ideia surgiu através dos alunos Carlos e Juliana Oberbacher Cesar ao presenciarem em um supermercado local um haitiano efetuando a compra de um crédito para celular sem ao menos pronunciar uma única palavra, apenas através de gestos, por não saber falar português. Então pensamos: “Somos estudantes de Letras Português, por que não ensinarmos aos haitianos que estão trabalhando e residindo aqui em Treze Tílias, um pouco de nossa língua?”. A ideia do projeto surgiu da necessidade de integrar estes imigrantes na comunidade local e a língua como ferramenta social foi o motor propulsor para que esta integração fosse bem sucedida. Conversamos com a Coordenadora do Polo UAB Verdes Vales de Treze Tílias, Sra. Danielle K. Hartmann, ainda no período de férias, para que ela verificasse a viabilidade da execução do projeto e a possibilidade do envolvimento da turma na participação do mesmo, com o apoio da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Prefeitura Municipal de Treze Tílias, através de suas Secretarias.

Por parte das instituições consultadas foi dado o “sinal verde” para o andamento do projeto, a “madrinha” do nosso projeto na UFSC foi a professora Dra. Roberta Pires de Oliveira, também coordenadora da segunda edição do cur-

so de Licenciatura em Letras-Português a distância da Universidade Federal de Santa Catarina, a qual desde o início incentivou os acadêmicos a prosseguirem com o projeto e sempre esteve à disposição para trocar ideias e dirimir eventuais dúvidas com relação a aspectos pedagógicos e conceituais, ela aceitou coordenar nosso projeto e possibilitou que o mesmo pudesse ser reconhecido como uma atividade acadêmica de extensão da UFSC desenvolvida em um polo UAB; a Professora Mari Piaia, nossa Secretária de Educação e ao prefeito Sr. Mauro Dresch agradecemos por terem cedido o Polo Verdes Vales para que as aulas fossem ali ministradas. Garantida a viabilidade oficial, o projeto foi exposto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras-Português a distância da UFSC, tendo inicialmente o apoio da maioria.

O objetivo principal do curso foi o de integrar os alunos estrangeiros na comunidade local através do ensino básico da língua portuguesa em prol da comunicação. O método utilizado na realização das aulas remeteu ao de ensino aprendizagem sócio interacionista, onde é privilegiada a interação social, em que o aluno constrói seu aprendizado em contato com o ambiente sociocultural e com outros indivíduos. As atividades gramaticais, de ampliação de vocabulário e de construção de textos foram realizadas com base nas atividades cotidianas presentes na vida adulta e profissional do aluno.

Estar em um país com o qual nunca se teve nenhuma afinidade ou contato preliminar, algum ascendente ou intercâmbio cultural é como estar à mercê em alto-mar, você nunca sabe por quais intempéries irá passar até que já esteja imerso nela. Um estrangeiro não tem tempo de estudar esta nova língua (a praticada no país onde está morando) apenas aula a aula e com o acompanhamento exclusivo do professor, até que esteja pronto para então “arriscar-se” ou “ganhar confiança” para conversar com outras pessoas falantes desta língua ou não, tendo a ressalva de que ao surgirem dificuldades ainda poderá comunicar-se em seu idioma de origem, ou mesmo

ir progredindo neste idioma em uma escala de aprendizado crescente. Ser estrangeiro é abdicar de seu idioma materno e imergir em um mundo novo, em uma nova língua, em que muitas das situações pelas quais irá vivenciar serão novidades até em seu idioma materno, os objetos que eles conhecem, mas com outros nomes é um processo de aprendizado e reconhecimento, a gramática para os que já dominam outros idiomas é uma questão de assimilação e lógica, é utilizar-se em situações mais difíceis de um meio de comunicação auxiliar: gestos, sites de tradução *online*, desenhos, mímica, etc.

Ensinar o idioma praticado em nosso país a um estrangeiro é a cada aula você preparar um assunto e os alunos trazerem as suas dúvidas cotidianas para a sala de aula, como por exemplo, uma placa que um aluno leu no vestiário do trabalho, ou um produto que ele comprou no supermercado; é o professor estabelecer um conteúdo de nível básico da língua para trabalhar, com exemplos mais simples para facilitar a assimilação e os alunos quererem avançar na tentativa de compreender exemplos muito mais complexos, é uma sede de aprender a nossa língua, como se esta pudesse ser literalmente absorvida.

As aulas foram realizadas duas vezes por semana, nas segundas e quintas-feiras, das 19h30min às 21h30min, com um intervalo de 15 min para um lanche; elas ocorreram nas dependências do Polo UAB Verdes Vales de Treze Tílias. Convém citar que os lanches foram patrocinados pelas empresas locais onde os alunos trabalhavam: Baterias Pioneiro, Dom Domênico Sucos e Bebidas, Dos Alpes Indústria de Alimentos, Orde-milk e Treze Tílias Park Hotel através de uma parceria firmada com o Polo, por intermédio da Coordenadora Danielle.

O projeto foi de cunho voluntário e gratuito para os alunos. Teve duração total de 6 meses, totalizando 100 horas/aula. Ao final do curso os alunos e os professores ministrantes receberam uma declaração de participação emitida pela UFSC. Este foi um projeto piloto não apenas na região partindo do âmbito acadêmico, mas também para o curso de

Letras a distância que ofereceu oficialmente uma Atividade de Extensão para a comunidade. O projeto serviu de inspiração para outras instituições interessadas na idealização de um curso de português para estrangeiros.

Diante da impossibilidade de todos os acadêmicos participarem de todas as aulas do projeto, estabeleceu-se inicialmente duas equipes, cada qual responsável por lecionar em um dia da semana, a equipe seguinte retomaria o conteúdo da equipe anterior, mas a cada aula seria contemplado um novo assunto. Aos acadêmicos participantes do projeto houve a possibilidade de com a carga horária deste projeto validar as horas do estágio extraclasse I, bem como horas de atividades acadêmico-científico-culturais. Sem sombra de dúvidas essa é uma experiência que permite a prática de planejar aulas de português para um público especial, estrangeiros que são falantes e leitores de outras línguas, planejar atividades, realizar dinâmicas em sala de aula acerca de temas do cotidiano, participar de um intercâmbio cultural com alunos de outras nacionalidades e idiomas. Essa experiência foi apresentada como pôster durante a Semana de Letras-2014, na UFSC.

As aulas iniciaram com quatorze alunos, dez alunos haitianos, sendo metade destes provenientes da capital, Porto Príncipe, e os demais das mais variadas regiões do país, e quatro alunos provenientes da República Dominicana. Os alunos haitianos tinham como língua materna o idioma crioulo haitiano (*kreyòl ayisyen*), uma língua baseada no francês com influência de línguas africanas, idioma oficial do Haiti (ao lado do francês) e os alunos dominicanos tinham como língua materna o espanhol. Havia na turma, falantes com proficiência em até cinco idiomas: crioulo, francês, inglês, espanhol, italiano e alemão.

Na gramática do crioulo haitiano, os verbos não variam por tempo e pessoa, por exemplo: *mwen li* (eu leio), *ou li* (você lê), *li li* (ele/ ela lê), *nou li* (nós lemos), *nou li* (vós ledes), *yo li* (eles leem). Não há distinção de gênero gramatical, por-

tanto, alguns alunos haitianos apresentavam certa dificuldade em apreenderem em português quais palavras apresentavam artigos masculinos e quais artigos femininos, principalmente os que não tinham muito conhecimento das normas gramaticais do francês. O nível de instrução entre os alunos não era linear, havia alunos que já possuíam graduação e alunos que não haviam concluído o ensino básico em seu país de origem. Para eles em crioulo havia apenas um artigo definido: *la*, que é utilizado após o substantivo, exemplo: *liv la* (o livro), *fanm la* (a mulher). O plural das palavras é feito acrescentando a marcação “*yo*” após o substantivo, por exemplo: *liv yo* (os livros), *fanm yo* (as mulheres). Já os alunos dominicanos não apresentavam tanta dificuldade na compreensão do português, devido a similaridades em nossos idiomas, tanto com relação à escrita, como na fala.

Inicialmente pesquisamos muitas palavras e situações cotidianas na apostila “*Ann Pale Potigè*”, uma apostila de crioulo haitiano-português, com algumas informações práticas sobre o Brasil, dos autores Rwolds Augustin, Miriam Spezia e Emilio Travieso, tendo a primeira edição sido publicada pela Pastoral da Mobilidade Humana da Diocese do Alto Solimões Tabatinga (AM), em 2011; e a segunda edição pelo Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e Instituto de Migrações e Direitos Humanos, Brasília, em 2012, o qual nos ajudou muito nas primeiras aulas do curso. Paralelamente nos baseamos no livro “*Muito prazer- fale o português do Brasil*”, das autoras: Gláucia R. R. Fernandes, Telma de L. S. B. Ferreira e Vera Lúcia Ramos, publicado pela editora DISAL, 2008, presente este que ganhamos da Coordenação do curso de Letras-Português a distância da UFSC logo no início do projeto, além de materiais pesquisados em *sites da internet* e outros livros, bem como os produzidos por nós mesmos para o planejamento das aulas.

As atividades em que os alunos demonstravam maior interesse eram as realizadas em grupos como competições, gincanas e trabalho envolvendo artes e música. De modo ge-

ral, os conteúdos trabalhados foram números, calendário, horas, cores, objetos, vestuário, corpo e saúde, adjetivos, singular e plural, pronomes pessoais, pronomes possessivos, artigo definido e indefinido, gênero masculino e feminino, substantivos, verbos regulares e irregulares, preposições, prefixo, sufixo, gerúndio, superlativo, sinônimos e antônimos, sujeito e predicado. Foram realizadas pequenas produções textuais, exercícios de interpretação de pequenos textos de assuntos relacionados às festas tradicionais brasileiras, Copa do Mundo, ferramentas de trabalho, produção de diálogos em situações cotidianas, aula de comunicação via telefone, bem como uma aula culinária! O conteúdo que os alunos apresentaram maior dificuldade de aprendizagem foi a conjugação dos verbos, no que concerne a tempo e pessoa. Ensinamos a eles os pronomes *tu* e *vós*, porém enfatizávamos em todas as aulas que na língua falada e na escrita informal encontrávamos com mais frequência, os pronomes *você* e *vocês*.

Ao longo do curso realizamos um passeio de ônibus com os alunos para conhecer os principais pontos da cidade, como Posto de Saúde, Hospital, Ginásio, Centro e Bairros (o passeio foi promovido pela Prefeitura Municipal de Treze Tílias); agendamos uma visita a um supermercado local para que eles conhecessem todos os produtos, visitamos com os alunos o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) da cidade e trouxemos o Gerente do Banco do Brasil para que pudesse dirimir algumas dúvidas com relação a transações bancárias¹.

A experiência de lecionar para esta turma foi ímpar, porque as aulas não se limitavam ao espaço físico-temporal da sala de aula, elas aconteciam em tempo integral, os alunos estavam conectados virtualmente conosco através das re-

¹ Agradecimento a Coordenadora Danielle Hartmann, por ter articulado com tanto empenho a parceria do projeto com as instituições, inclusive para que as atividades extraclasse pudessem ser desenvolvidas, aproveitando também para agradecer ao Secretário de Assistência Social José Carlos Toporoski pelo suporte prestado aos alunos com relação a documentação, informações e encaminhamentos médicos e pessoais.

des sociais, os quais sempre que surgiam dúvidas: “Professor, boa noite! Tenho dúvida...”, “Professora, boa noite! Como eu escrevo...”. E as dúvidas não se restringiam às aulas de português, eles tinham liberdade e confiança para falarem sobre qualquer assunto, de manhã, de tarde, de noite...

No decorrer do curso vivenciávamos com eles cada percalço, cada nova situação que surgia: um aluno foi demitido, um aluno estava trazendo um novo aluno para a aula, alguns não tinham roupas apropriadas para o frio que faz aqui em Treze Tílias no inverno, uma aluna ficou grávida, um aluno faleceu, estes foram fatos que de certo modo abalaram a todos, mas que de alguma forma, nem que fosse um direcionamento, um encaminhamento para que eles fossem conversar com a pessoa certa, sempre que esteve ao nosso alcance, eles foram amparados, a relação de amizade é muito forte. Todos compreendiam e compartilhavam suas dificuldades: a distância, as saudades da família, a necessidade de juntar dinheiro para enviar aos entes queridos que em seu país permaneceram, a necessidade de procurar um segundo emprego para conseguir guardar mais dinheiro para trazer a esposa ao Brasil e numa próxima vez os filhos. Havia os que sonhavam em entrar na faculdade no Brasil e assim prosseguir os estudos que eles haviam iniciado em seu país, porém não tiveram oportunidade de concluí-lo... Sonhos, tantos sonhos! Assim como os sonhos que nós alunos do curso de Letras-Português temos, assim como todos os têm, sonhar faz parte do nosso processo de ir em busca de nossos objetivos ou de mantê-los bem delineados, faz parte da lógica da vida.

No dia 13 de setembro de 2014, em uma manhã de sábado no Polo UAB Verdes Vales de Treze Tílias, tal como um “presente de formatura” proporcionado com recursos do curso de Letras-Português a distância, através do EaD, os alunos tiveram a oportunidade de participar de um curso ministrado pela professora Dra. Sandra Quarezemin, da UFSC de Florianópolis, intitulado: “A sintaxe do Português

Brasileiro”. Tanto nós como os alunos estrangeiros adoramos a aula e ficamos muito agradecidos pelo curso ministrado no Polo UAB Verdes Vales de Treze Tílias. Os alunos aprenderam novos conteúdos e se sentiram muito orgulhosos de ao final do curso, terem a oportunidade de ter uma aula com uma professora de faculdade, vinda da capital do Estado, e nossa professora. Para os haitianos de um modo geral, o estudo é o bem mais valioso que se pode ter. No Haiti estudar é um privilégio de muito poucos.

A formatura ocorreu no dia 22 de setembro de 2014, nas dependências do Polo UAB Verdes Vales de Treze Tílias, em um momento solene que contou com representantes da população local e regional. Neste dia, onze alunos se formaram: Ernstso Francois, Francisco de Jesus Reynoso de Leon, Henry Theramene, Luc Saint Laguerre, Negot Prince, Robert Joseph, Rouzier Delille, Sanel Charlotin, Walner Cherilus, Ylesse Desius e Youdelin Desronvil. Os acadêmicos que lecionaram do início até o encerramento do curso foram: Carlos Henrique Oberbacher Cesar, Inae Cheiene Sezário, Juliana Oberbacher Cesar e Manuela Aparecida Rodrigues.

Ao longo deste curso não pudemos apenas ensinar o básico de nosso idioma para estabelecer a comunicação bilateral e conhecimento acerca de nosso país, mas pudemos aprender muito também, lições de vida, costumes e um pouquinho de crioulo também! O ponto mais marcante ao realizarmos um balanço do quê e quanto eles aprenderam neste curso, é a cena dos primeiros alunos chegando à primeira aula às 19h30min dizendo com firmeza “Bom dia!”. Ao longo do curso eles adquiriram confiança para conversar com as pessoas, inicialmente seus diálogos eram restritos a apresentação, introdução, cumprimentos; ao final do curso eles já conseguiam manter um diálogo direcionado ao assunto que eles queriam tratar, dependendo do assunto muito superficialmente, mas conseguiam se fazer entendidos. Muitos já conseguiam comunicar-se ao telefone (chamadas de voz).

A coroação do nosso curso foi o ingresso no início deste ano (2015) de dois dos nossos ex-alunos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), situada em Foz do Iguaçu (PR), através do edital 004/2014, em um processo de seleção de imigrantes haitianos. Sanel Charlotin foi contemplado com o primeiro lugar para o curso de Ciência Política e Sociologia e Jouvenson Francique em sétimo lugar para o curso de Saúde Coletiva. Ainda em tempo, gostaríamos de fazer um agradecimento especial às professoras Dra. Sandra Quarezemin e Ma. Sara Farias da Silva, por terem auxiliado no processo de inscrição dos alunos.

Para finalizar, gostaríamos de citar uma frase da escritora Cora Coralina, que acreditamos que tenha sido o norteador ao longo de todo nosso curso: ***“Feliz é o professor que aprende ensinando”***.



1ª aula – Apresentação do Curso: Da esquerda para a direita (em pé):

Manuela Rodrigues, Youseline Joseph, Ernstso Francois, Luc Saint La-guerre, Dania Cruz, Valentina Dilone, Luciana Helena de Brito, Negot Prince, Jonel Senat, Ylesse Desius, Juliana Oberbacher Cesar, Rouzier De-lille, Carlos Henrique Oberbacher Cesar, Walner Cherilus, Henry Thera-mene e Youdelin Desronvil. Embaixo (da esquerda para a direita): Robert Joseph, Francisco de Jesus Reynoso de Leon e Gladimiy Saint Louis.



Gincana de Língua Portuguesa- 14ª aula:

Da esquerda para a direita e de baixo para cima: Carlos Henrique Oberbacher Cesar, Inae Cheiene Sezário, Sanel Charlotin, Henry Theramene, Gardy Derillus, Luc Saint La Guerre, Rouzier Dellile, Juliana Oberbacher Cesar, Negot Prince, Roberto Joseph, Danielle K. Hartmann, Youdelin Desronvil, Jimmy Cadet, Ernstso Francois, Walner Cherillus, Jonel Senat, Francisco de Jesus Reynoso de Leon, Luciana Helena de Brito, Ylesse Desius e Youseline Joseph.



Aula presencial com a professora Dra. Sandra Quarezemin- 13/09/2014:

Primeira foto (da esquerda para a direita, em pé): Juliana Oberbacher Cesar, Inaê Cheiene Sezário, Manuela Rodrigues, Negot Prince, Carlos Henrique Oberbacher Cesar, Rouzier Delille, Ernstso Francois, professora Dra. Sandra Quarezemin, Francisco de Jesus Reynoso de Leon e Walner Cherillus. Embaixo da esquerda para a direita: Sanel Charlotin, Henry Theramene, Luc Saint La Guerre, Youdelin Desronvil, Jouvenson Francique, Henrique e Ylesse Desius.



Formatura 22/09/2014

Da esquerda para a direita, em pé: Walner Cherillus, Luc Saint La Guerre, diretora Danielle K. Hartmann , Sanel Charlotin, Inaê Cheiene Sezário, Youdelin Desronvil, Juliana Oberbacher Cesar, Rouzier Delille, vereador Luiz Carlos da Silva (Ibicaré- SC), Carlos Henrique Oberbacher Cesar e Negot Prince. Embaixo da esquerda para a direita: Ylesse Desius, Henry Theramene, Francisco de Jesus Reynoso de Leon e Ernstso Francois.

Prática e reflexão *entre alunos*: diferença e diversidade

Preliminar

A partir das nossas breves mas fundamentais experiências até o momento, enquanto alunos de Letras-Português que assumiram momentos na posição de professor, buscamos neste relato compartilhar não apenas estas experiências, mas registrá-las aliadas das nossas observações, reflexões e críticas que construímos nesse percurso. Nesse sentido, após diversas experiências vivenciadas, nosso relato e suas reflexões críticas buscaram ir um pouco além da prática particular do estágio. Tal tarefa foi possível pois essas experiências foram antecedidas e seguidas por muitos debates e conversas sobre Educação e a disciplina de Língua Portuguesa, não apenas entre a dupla de estagiários, mas com diversos profissionais da educação que conhecemos e com quem tivemos contato nesse percurso. Assim, o presente relato traz também uma tentativa nossa de articular esse debate da prática docente em um contexto extraescolar, em uma dinâmica social, política e cultural mais ampla.

Observação

Este relato de experiência compartilha o percurso feito pelos alunos Joacy Ghizzi Neto e Mariana Santos de Resenes durante a disciplina de *Estágio Supervisionado I* (MEN 9104), sob a orientação das professoras Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott, Maria Izabel de Bortoli Hentz e Neli-

ta Bortolotto, do tutor a distância Tiago Hermano Breunig e das tutoras de estágio Josiane Fidélis e Regiane Stempim Mendes, do polo de Itajaí, SC. A referida disciplina é parte integrante do penúltimo semestre do Curso de Graduação em Letras, com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância. Esse estágio, primeira experiência prática que tivemos no curso, foi realizado em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da E.E.B. Prof. Laureano Pacheco, na cidade de Balneário Camboriú, SC e foi composto por diversas etapas.

A primeira etapa consistiu em visitas ao espaço escolar, para conhecer a composição e organização da escola, tanto em aspectos materiais (sua estrutura física, recursos), como humanos (seu corpo de funcionários). Depois disso, selecionamos a turma em que realizaríamos o estágio e, assim, pudemos conhecer melhor o professor regente da disciplina na turma escolhida.¹ Em seguida, realizamos nosso estágio de observação, etapa que consistiu em assistir oito horas-aula de Língua Portuguesa daquela turma, visando à elaboração de nosso plano de trabalho no estágio de docência. Assim, com base no estágio de observação e nas conversas que tivemos com o professor regente, passamos à elaboração do nosso projeto de docência referente a dezesseis horas-aula que ministrariamos, sendo oito horas-aula sob responsabilidade de cada estagiário, além de um projeto extraclasse, de doze horas-aula de duração. Após o cumprimento da nossa docência, tanto no que se refere às atividades de sala de aula, quanto às extraclasse, foi criado um *blog* da turma, como veículo de publicação das produções textuais dos alunos elaboradas durante nosso estágio.

Nosso estágio ocorreu na Escola Estadual de Educação Básica Prof. Laureano Pacheco, localizada na cidade de Bal-

1 Por questões éticas, o professor regente da turma, da disciplina de Língua Portuguesa, não será identificado.

neário Camboriú-SC, uma das mais antigas escolas da cidade, tendo em torno de 100 anos, segundo relato de seus funcionários. Situada no bairro Pioneiros, inicialmente funcionava em outro local, quando Balneário Camboriú e Camboriú formavam um único município. A escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, e atende prioritariamente o Ensino Médio, contando apenas com duas turmas do Ensino Fundamental (7º e 8º ano), ensino que deve ser encerrado quando esses últimos alunos concluírem essa etapa, ficando a instituição escolar especificamente restrita ao Ensino Médio.

Sobre o espaço físico da escola, é fácil perceber como se encontra hoje sufocado pela especulação imobiliária da cidade. Todos os espaços físicos atuais parecem ser altamente “otimizados”. Para se ter uma noção desse quadro, segundo relato de uma professora em um intervalo, o diretor da escola não possui sequer uma sala reservada somente a ele. Pudemos visualizar na prática como esta necessidade de “otimização” dos espaços implica desdobramentos didáticos-pedagógicos. A biblioteca da escola, por exemplo, serve apenas como uma espécie de depósito de livros (realidade de diversas escolas, públicas e particulares), já que inexistente o espaço físico adequado, juntamente com a dinâmica e atendimento, que guardam as mínimas características de uma biblioteca². Em outra esfera, destacamos que inexistente na escola qualquer espaço de pátio que seja arborizado ou com qualquer forma de vida verde. Toda a escola é, do chão ao teto, apenas de concreto.

Sobre os documentos institucionais pedagógicos da escola, especificamente para o Ensino Fundamental,³ as diretrizes apontadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola

2 No polo presencial de Itajaí do curso de Letras-Português EaD, inexistente qualquer acervo de livros ou biblioteca.

3 Limitamo-nos a mencionar as informações referentes ao Ensino Fundamental, já que a disciplina em questão - *Estágio Supervisionado I* - trata desse nível de ensino. O PPP da escola, porém, abrange toda a educação básica, tratando, assim, igualmente dos objetivos e conteúdos específicos do Ensino Médio.

Prof. Laureano Pacheco têm por objetivo “a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, a compreensão do ambiente natural e social e o fortalecimento dos vínculos de família e dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca imprescindíveis ao convívio social” (p 20). Dessa maneira, espera-se que o aluno alcance “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, bem como o entendimento do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, para que exerça, de fato e de direito, a sua condição de cidadania” (p. 20). É interessante salientar que o currículo da unidade escolar é composto por uma base comum obrigatória em âmbito nacional, com a finalidade de manter a unidade em todo o país, e de uma parte diversificada para atender as peculiaridades regionais e locais da sociedade.

Para finalizar, mencionamos os conteúdos curriculares principais selecionados para a disciplina de Língua Portuguesa com os alunos do Ensino Fundamental da referida escola, conteúdo definido pelos seus professores juntamente com a equipe pedagógica, segundo informa o PPP (p. 21):

I - Língua Portuguesa	
a) Conceitos Essenciais	b) Competências e Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Fala e escuta - Diálogo e discurso - Leitura e escrita - Análise linguística 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e Interpretação - Uso adequado da língua - Construção de diferentes discursos - Respeito às variações linguísticas - Conhecimento linguístico e produção textual

Reflexão I

No período de observação das aulas de Língua Portuguesa, destacamos resumidamente que o trabalho desenvolvido pelo professor regente foi a leitura de uma série de crônicas, seguido de um momento de conhecimento sobre as características formais desse gênero textual e, por fim, de resolução de exercícios do livro didático que tratava do mesmo assunto. Destacamos sobre nosso período de observação um momento “à parte”, portanto, extraclasse.

* * *

No nosso primeiro dia de observação, as turmas foram todas dispensadas para uma palestra sobre “drogas e sexualidade”. A escola inteira foi então encaminhada para o ginásio, onde já montada nos esperava uma grande estrutura de palco e som. Tratava-se de uma banda, com o vocalista como palestrante. O músico contava então seu percurso de vida, desde a infância e juventude até sua atual maturidade, intercalada com músicas da banda Legião Urbana (banda que possui boa disseminação e forte apelo no público jovem). Sua trajetória de vida era marcada pela violência, problemas familiares e consumo de drogas. Relatava então que sua vida era preenchida de grandes vazios, (diante da primeira grande ruptura com o pai, preencheu-a com o músico Cazuza – a velha narrativa da troca do “mau pai” pelo “bom pai”) até que, em um determinado momento da palestra, chama uma mulher ao palco, que relata também o seu percurso, com problemas familiares e abusos sexuais (dentro do mesmo universo). O clímax da história é o fato de que os dois são um casal, com seu filho pequeno ao redor do palco. Nesse exato momento de grande comoção na plateia, que não teve um momento ou espaço para intervenção durante a palestra inteira, o palestrante pedia que levantasse a mão, item a item, aquele que já tinha passado ou

estava passando por um dos diversos problemas relatados até aquele momento do evento. Depois disso, era para todos fecharem os olhos e abaixarem a cabeça: a razão por que cada um daqueles alunos - boa parte deles já aos prantos - passou ou estava passando por um ou mais daqueles dramas traumáticos, era o vazio ou a falta do *senhor* na vida deles. E num passe de mágica, todos os problemas da juventude, relacionados à violência familiar, sexualidade e drogas resumiram-se à falta de Jesus/Deus na vida dos jovens. Nesse momento, ficou claro que não havia aí banda, músico e tampouco palestra alguma. Esses elementos eram a fachada introdutória para mais um *show* de pregação e proselitismo cristão, dessa vez dentro de uma Escola Pública (e em dezenas delas)⁴.

Evidentemente, não estamos com esse relato questionando a “liberdade de expressão” das igrejas em professarem suas crenças⁵, mas estamos apenas evidenciando o retrocesso político-histórico que essa “palestra” representa. A narrativa do evento relatava casos de estupros e violência contra a mulher, sem tocar no assunto “Lei Maria da Penha” ou Delegacia da Mulher; a palestra relatava casos de gravidez indesejada (via estupro), sem tocar no assunto métodos contraceptivos ou no aborto legalizado para esse caso; a palestra falava do uso de maconha, cocaína e crack mas sem esboçar distinção alguma entre os efeitos e danos específicos de cada uma das drogas em questão (apenas culpabilizava o usuário como “mau caráter” e “mentiroso”). O palestrante também clara-

4 “O Vento nas Escolas”: ‘projeto social leva conscientização sobre drogas e evangelismo a escolas públicas’. In: <http://noticias.gospelmais.com.br/vento-escolas-projeto-social-conscientizacao-drogas-58137.html> -. É possível assistir ao evento completo aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=tILN-cUQXqI> -. Acessos em 29/3/2015.

5 Bill Jonnathan Pereira, segundo o portal timbonet.com.br, é pastor da igreja Nação Forte. Em notícia nesse mesmo portal, notamos que se trata de um projeto internacional: <http://www.timbonet.com.br/pastor-de-timbo-conhece-projeto-americano-de-musica-e-adoracao/>. Em jornal da RBS TV, relatava-se mais de 56 “palestras” em escolas públicas até o momento; o repórter finalizava a notícia: “As empresas podem patrocinar a palestra, [...] com o patrocínio, as escolas recebem o projeto gratuitamente?”. - <https://www.youtube.com/watch?v=np7-fXaNwNM> - Acessos em 29/3/2015.

mente desdenhou do conceito de *bullying* (fingindo não saber pronunciá-lo, ou seja, explicitando sua indiferença) exatamente após fazer piadas preconceituosas. A lista de mistificações, nem todas listadas, é justamente a totalidade do evento.

Com esse relato estamos, sobretudo, prestando solidariedade ao trabalho de professores e professoras, assistentes sociais, médicos da família, psicólogos, dentre outros diversos profissionais da saúde e educação, que têm como foco diário do seu trabalho a atenção à saúde integral dos jovens (psíquica, física, afetiva, etc.), cientes de que não existe uma solução milagrosa para estes desafios e que resultados positivos são fruto de uma práxis multiprofissional, aliada a processos de profunda transformação social.

* * *

Para realização do nosso projeto de docência, o tema que norteou nossa escolha foi “Diversidade e diferença: conflitos e preconceitos extra e intralinguísticos”. O trabalho com esse tema nos parecia promissor, devido ao vínculo entre as atividades propostas em aula e a realidade e conhecimentos prévios dos alunos, haja vista que o tema da diversidade, explorando conflitos, preconceitos, *bullying*, etc., faz parte do cotidiano não só escolar, mas também familiar e social dos alunos (na verdade, de todos nós). Além disso, o tema se fez relevante para a faixa etária em que os alunos se encontravam, por volta de 13-14 anos - na adolescência -, fase em que também há o aparecimento e o desenvolvimento de conflitos, de variadas ordens. A pertinência desse tema para nortear as atividades de ensino de nossa proposta foi clara, sendo alvo também do próprio livro didático da turma, que reservava sua última unidade (composta de três capítulos) para tratar dessa temática, além de estar presente em materiais da biblioteca da escola (livretos sobre *bullying* destacados pela orientadora pedagógica a nós).

Assim, a partir do tema da diversidade e dos conflitos, desenvolvemos uma sequência didática que pretendeu envolver os alunos no projeto e levá-los a trabalhar, dentre outras coisas, com o reconhecimento da variação linguística, com gêneros escritos, bem como a refletirem sobre o uso da língua a partir da própria produção. Como produto final do projeto de trabalho, foi prevista a criação de um *blog*, no qual os alunos publicaram as produções elaboradas durante nosso estágio, além de poderem alimentá-lo futuramente com seus próprios textos, criações, etc. O *blog* teve um apelo interessante para esses alunos, sobretudo considerando sua faixa etária - o que facilitou seu engajamento no projeto. Como resultado final do projeto extraclasse, tivemos a compilação dos textos no seguinte *blog*: <http://www.oitavaeblp.blogspot.com.br/>⁶.

Como ponto de partida para a realização desse projeto docência, esboçamos os seguintes objetivos:

- Relacionar as aulas de português a experiências concretas dos alunos, buscando motivá-los e envolvê-los nelas;
- Explorar em sala de aula um tema que seja do interesse dos alunos para conseguir um engajamento maior deles, aumentando assim o diálogo nas relações estabelecidas (aluno-aluno, aluno-professor, aluno-texto, etc.);
- Trabalhar com leitura, oralidade, produção textual (com processos de reescrita) e análise linguística, levando em consideração as diversas situações de fala;

⁶ Por falta de tempo hábil dentro do estágio, o *blog* foi criado e alimentado pelos estagiários. Os alunos apenas digitaram os textos e enviaram para um e-mail comum, o mesmo que serviu de base para a criação do *blog*. Todavia, o percurso para criar um *blog* a partir de um e-mail foi ensinado aos alunos.

- Trabalhar com gêneros do discurso;
- Mostrar que toda língua varia e muda com o tempo, explorando e explicando exemplos de variação diacrônica e sincrônica em diferentes níveis da língua (lexical, fonético, sintático, morfológico);
- Propor atividades que levem em consideração o conhecimento que os alunos possuem sobre sua língua materna, desmistificando alguns dos mitos sobre a língua e fazendo-os perceber sua competência linguística;
- Utilizar outros recursos didáticos nas aulas, além do caderno, do quadro e do livro didático da turma, de modo que as aulas sejam mais dinâmicas e atrativas aos alunos.

No plano da difícil área da avaliação, tínhamos como objetivo sempre mostrar ao professor e ao próprio aluno o aprendizado deste, funcionando como uma espécie de “termômetro”, indicando se os alunos estavam atingindo os objetivos das aulas ou se era necessário efetuar alguma mudança adicional nos planos inicialmente formulados.

Assim, a avaliação se caracterizou como um processo; em outras palavras, ao invés de ser cumulativa e incidir sobre um único produto final (como uma prova final, por exemplo), ela foi gradual e levou em conta o desempenho dos alunos aula a aula, ou seja, a avaliação foi *formativa*. Para nós, estagiários, a avaliação também foi contínua e gradual e ocorreu nas reflexões sobre o exercício da docência durante e após cada aula e sobre o que devemos modificar para obter melhores resultados, seja no recorte do conteúdo selecionado, nas estratégias empregadas e nos recursos disponibilizados durante o processo de ensino, seja nas intervenções feitas ao aluno em suas atividades, produções, interações, perguntas, etc.

Prática I

Um dos eixos que nosso projeto de docência decidiu explorar foi a questão do “Novo Acordo Ortográfico”. A intenção principal aí não era exatamente o foco na ortografia ou na língua padrão, mas uma tomada da ortografia como ponto de partida para discutir uma série de questões com os alunos. Estas questões passaram pela distinção entre língua oral e língua escrita, passaram também pela visão ampla do que significa um acordo ortográfico em Língua Portuguesa, quais suas motivações e implicações e quem são seus signatários, destacando que se trata de uma decisão mais diplomática, política e editorial (econômica) do que propriamente linguística.

Assim, discutiu-se com os alunos as noções básicas que guiam a elaboração de uma ortografia moderna (o modelo etimológico, que atende a tradição greco-latina que nos legou o alfabeto e o modelo fonético, que busca simplificar a relação entre o fonema e o grafema). Demonstramos também que existe uma tendência no português, brasileiro principalmente, em fazer uso do modelo fonético, já que é possível visualizar uma queda de acentos bastante numerosa no português (a partir de reformas mais antigas).

A dupla optou por fazer uso de uma estratégia socio-cultural para trabalhar aquilo que seria apenas formal. Assim, iniciamos nosso ciclo de aulas, após exposição e discussão do projeto completo, com um passeio pela “Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” (CPLP)⁷ e seus membros: Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Brasil, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, Portugal, Cabo Verde, Angola. Foram apresentados dados básicos desses países como sua área, sua população e a taxa de alfabetização da população (chamando atenção para o fato de que, em diversos desses países, o portu-

⁷ www.cplp.org

guês é a língua oficial, mas enquanto língua falada está longe de ser a mais usada entre os falantes).

Esta apresentação dos países da comunidade foi outra porta de entrada para um momento de leitura dos alunos em sala de aula. Dividimos o livro *Contos africanos dos países de língua portuguesa* em uma série de contos, representando determinado país da comunidade e, assim, em duplas, os alunos eram responsáveis pela leitura silenciosa dos contos em uma aula e, posteriormente, por apresentar aos demais colegas a história desse conto na próxima aula. A apresentação dos alunos, apesar de um pouco tímida ou lacônica, nos surpreendeu na medida que alguns alunos conseguiram adentrar nas sutilezas do universo da literatura, indo além da superfície do texto. Porém, a tarefa era apresentar o conto e comentar um pouco sobre o país de origem (sobre o qual havia um texto-resumo anexado ao conto que receberam), e nenhuma dupla deu conta de realizar os dois movimentos.

O exercício de leitura silenciosa seguido do compartilhamento coletivo da experiência foi interessante no sentido de criar uma dinâmica política da leitura, que consiga ir além da experiência individual do leitor, mas que pode passar para o plano coletivo da turma que ouvia seu colega contando a história que leu. Foram lidos e contados contos como: “O dia que explodiu Mabata-bata” de Mia Couto; “As mãos dos pretos” de Luís Bernardo Honwana; “O enterro da bicicleta” de Nelson Saúte (Moçambique); “Dragão e eu” de Teixeira de Sousa (Cabo Verde); “Solidão” de Albertino Bragança (São Tomé e Príncipe); “A lebre, o lobo, o menino e o homem do pote” de Odete Costa Semedo (Guiné-Bissau); “Nós que choramos pelo Cão Tinhoso” de Ondjaki; “Passei por um sonho” de José Eduardo Agualusa; “Gavião veio do sul e pum!” de Boaventura Cardoso; “Zito Makoa, da 4ª classe” de Luandino Vieira (Angola). Estes contos, em boa parte e medida, tratavam, explícita ou metaforicamente, dos conflitos da África colônia de Portugal e de suas batalhas

pela conquista da independência, e também dos conflitos posteriores à independência.

Cabe registrar que, diante da nossa proposta em trabalhar com os alunos a ideia de que os conflitos existem, em larga escala, como nas grandes lutas sociais e, em escalas “menores”, como no preconceito linguístico, iniciamos o debate com a turma a partir de algumas notícias que foram bastante disseminadas e relativamente debatidas na sociedade. Assim, antes de entrarmos na CPLP, decidimos discutir o problema do racismo com a seguinte estratégia: “Daniel Alves x Aranha”, ou seja, as diferentes formas de lidar com um mesmo conflito. Resgatamos, então, um texto crítico sobre os desdobramentos do caso Daniel Alves, a encenação da banana, que era uma arma do racismo, mas que virou comida, e o posterior espetáculo com campanha midiática do jogador Neymar e com a campanha publicitária e de moda do empresário Luciano Huck. Em outras palavras, viu-se o velho oportunismo diante da tragédia alheia. Em seguida, exploramos o caso do goleiro Aranha que conseguiu criar um verdadeiro fato político contra o racismo, a partir do enfrentamento e não de uma encenação lúdica que virou mercadoria instantes depois. Aranha enfrentou sozinho uma torcida raivosa, um árbitro cúmplice, uma imprensa cínica, etc. E a agressão nos dois casos era a mesma: torcidas racistas. A partir daí conseguimos explorar que além do fato de que os conflitos existem, existem formas distintas de encará-lo. Os textos utilizados para esse debate foram: “Neymar precisa do bom-mocismo fabricado das agências?” e o “Vaias a Aranha são a vitória do racismo na Arena do Grêmio”, ambos de José Antonio Lima, publicados na seção Esporte Fino do sítio *online* da *CartaCapital*. Para concluir a sessão de leitura, assistimos na sala de informática a um trecho da entrevista do goleiro Aranha, publicada no site do programa *Fantástico* da Rede Globo.

Foi após esse bloco de aulas tratando da diversidade e diferenças sociais e culturais, além da diferença em como es-

ses conflitos se manifestam socialmente, que fomos dar atenção ao Novo Acordo Ortográfico propriamente. Esta aula, então, foi expositiva, com a apresentação das principais novas regras. Após o trabalho com os conflitos raciais, com o Novo Acordo Ortográfico e com a literatura africana em língua portuguesa, entramos na segunda metade do nosso projeto, em que seriam trabalhados mais casos de diversidade e conflitos decorrentes, com destaque para a diversidade na língua (a variação linguística), bem como seriam produzidos textos pelos alunos sobre essa temática. Achamos por bem alterar um pouco a ordem do planejamento tal como apresentado nos planos de aula elaborados, uma vez que nesse planejamento inicial, a primeira versão da produção textual dos alunos ocorreria sem que todos os casos de diversidade e conflitos previstos para serem trabalhados com os alunos fossem, de fato, trabalhados. Assim, resolvemos antecipar o trabalho com todos os demais casos que tratassem de diversidade e do preconceito gerado primeiro, antes da atividade de produção textual, a fim de que os alunos tivessem mais subsídios, mais elementos, ou um suporte de uma discussão maior, para auxiliá-los na elaboração dos seus próprios textos. Acreditamos que essa decisão da dupla foi acertada, pois pudemos ver que os temas tratados na produção textual dos alunos foram mais variados (apesar da predominância do racismo).

Além de uma retomada do racismo, foram tratados, nessa segunda parte do projeto, temas como o sexismo, que incluiu a violência contra a mulher e contra homossexuais, e o preconceito linguístico contra variações linguísticas de menor prestígio social. Para a retomada do racismo, exploramos a música *Haiti*, de Caetano Veloso e Gilberto Gil, a qual trata também das diferenças sócio-econômicas e dos conflitos delas gerados. Para trabalhar o sexismo, inicialmente tratamos da violência contra a mulher, trabalhando com os textos *Motel*, crônica de Luis Fernando Veríssimo e também com o texto *Feminicídio ao vivo - o que nos clama Eloá*, de Maria Dolores

de Brito Mota e Maria da Penha Maia Fernandes. O debate foi orientado por uma série de questões que tratavam do sexismo, especificado aqui como a violência contra a mulher (a partir do acontecimento, que se tornou simbólico, do assassinato da menina Eloá por seu então ex-namorado) e pela comparação dos dois textos mencionados. O outro recorte feito ainda dentro do sexismo abordou o preconceito em torno da homossexualidade. Para tratar desse tópico, reproduzimos o curta *Eu não quero voltar sozinho*, bela obra que trata do amor na diversidade, e trabalhamos o texto *A dificuldade de ser gay*, de Regina Navarro Lins, extraído do *blog* da própria autora.

Quanto ao trabalho com a diversidade na língua, ponto crucial dessa segunda parte do nosso projeto, foi elaborado um *handout* com conteúdos que nortearam o trabalho em três aulas. Após fazer um levantamento da naturalidade dos alunos, introduzimos o tema da variação linguística, com exemplos empíricos que ilustram a variação nos diferentes níveis da língua. Assim, apresentamos e discutimos dados de variação fonética, morfológica, morfossintática, sintática e lexical. Além disso, para dar a ideia de que a língua não é algo pronto e acabado, mas é dotada de uma dinâmica interna e também sofre pressões externas, trabalhamos exemplos de variação diacrônica no português. Nessas aulas, tratamos ainda do preconceito linguístico que há em torno da variação, contudo, sem deixar de enfatizar a importância social do domínio da norma padrão da língua e o papel da escola na capacitação do aluno em aprender essa norma. Quando da discussão sobre o preconceito linguístico e sobre a desmistificação dos “erros” de português, apresentamos, de forma muito introdutória, o papel da Linguística como o estudo científico das línguas naturais, cuja função é analisar os dados tais quais eles aparecem, como eles são e não como deveriam ser, como quer a gramática tradicional, como prescreve a norma padrão. Mostramos que todas as línguas naturais e suas respectivas variedades são estruturadas, organizadas, complexas, altamente desenvolvi-

das e satisfazem, eficientemente, às necessidades comunicativas de seus falantes, portanto todas são merecedoras de estudo científico. Procuramos reforçar que não há língua ou variedade superior ou inferior, mas apenas diferentes, já que linguisticamente, não há nada em uma estrutura que a torne melhor ou pior que outra, do que se percebe que o preconceito antes de ser linguístico é, essencialmente, social. Tendo em vista que a concepção tradicional de língua ainda está bastante arraigada em nossa cultura, tentamos reforçar a discussão e a divulgação em torno da variação linguística em partes das aulas subseqüentes, sempre visando o combate a pré-conceitos como o da “deficiência verbal” para o que, na verdade, consiste apenas em diferença verbal. Nesse assunto, sabemos que o ensino de língua cumpre um papel decisivo, uma vez que a escola é a grande responsável pela formação de nossa reflexão linguística, ou, ao mesmo tempo, pode acabar assumindo o papel de reforçadora dos preconceitos linguísticos, opção segunda que buscamos desmistificar e combater.

No trabalho com todos esses temas que trataram da diversidade, tivemos boa participação dos alunos, que se envolviam nos debates (em uns mais do que em outros), relatavam casos de conhecimento próprio, replicavam às opiniões de alguns colegas, etc. Porém, quando da discussão de alguns “mitos” sobre o português, na aula de preconceito linguístico, alguns alunos ainda mostraram uma certa resistência a alguns dos mitos, como, por exemplo, “português é muito difícil”. Mas, no geral, houve boa aceitação da novidade que essas aulas trouxeram, já que não é nada trivial uma abordagem que contrasta fortemente com a reprodução da visão de língua da abordagem tradicional, que toma a língua como equivalente da norma padrão. Contudo, para um trabalho mais efetivo com a turma sobre a variação e o preconceito linguístico, dado que vai plenamente de encontro ao senso comum e mesmo à realidade do ensino em nossas escolas (em boa parte), precisaríamos de mais tempo para introduzir as questões lin-

guísticas gradativamente - o que ficou limitado por conta das restrições de duração que o estágio tem.

Uma vez trabalhados todos esses temas, demos início à atividade de produção textual, em que os alunos deveriam elaborar um texto para ser publicado em um *blog*, que seria criado no projeto extraclasse, como finalização do nosso trabalho com a turma. Esse texto foi produzido em duas versões, para que os alunos tivessem a ideia (ainda que limitada) de que toda criação é um processo, processo no caso que contempla a reescrita, as incorporações de sugestões, discussões extras, alterações, aprimoramentos e que também é um esforço contra o imediatismo que cerca nossa sociedade atual (a cultura do *fastfood*, etc.). Assim, após a escrita da primeira versão, e feitas as contribuições/comentários dos estagiários nesses textos, em aula posterior, os alunos produziram uma segunda versão - versão que seria digitalizada no projeto extraclasse para 'alimentar' o *blog* da turma. É importante mencionar que os alunos solicitaram com frequência nossa ajuda durante o processo de escrita e reescrita, o que mostrou que nesse momento já havia um entrosamento bastante significativo e uma relação mais estreita entre estagiários e alunos.

Feito esse trabalho, então cumprido todo o planejamento para o nosso projeto em sala de aula, podemos afirmar que conseguimos trabalhar com todos os eixos preconizados nos documentos que dão as diretrizes para o ensino de língua na educação básica, a saber: fala, escuta, leitura, escrita e análise linguística. Priorizamos também a interação durante todo o trabalho, atendendo à perspectiva sociointeracionista de ensino e aprendizagem de língua (cf. Bakhtin 1999; Vygotsky 1989), e abordamos ainda os gêneros do discurso, inserindo a atividade de produção textual dos alunos em um gênero específico (o *blog*), portanto, dando-lhes as condições reais de produção, contextualizando, assim, quem fala, o que fala, para quem fala, por que fala, de onde fala, quando fala, etc.

Prática II

O projeto extraclasse foi um trabalho paralelo que desenvolvemos que seria, na verdade, o grande fruto colhido de todo o processo. Este resultado final foi a criação de um *blog* da turma alimentado com textos escritos pelos próprios alunos, em acordo com as discussões feitas durante as aulas. Como pontapé inicial do projeto, a turma contou com uma sessão de cinema com o filme nacional *Uma história de amor e fúria* (Luiz Bologneri, 2013). O filme, em termos gerais, trata dos conflitos históricos que atravessa(ra)m nossa história: inicia com o processo de colonização com os portugueses e franceses, cada um com suas respectivas tribos indígenas como aliadas táticas; posteriormente mostra a Revolta da Balaiada; a luta armada contra o golpe empresarial-militar na década de 60 e, por fim, o filme dá um salto distópico para uma sociedade do futuro em que a luta se dá pela água potável. Infelizmente, hoje nós teríamos mais elementos para discutir as potências da ficção, dado que a atual crise hídrica do país (fora do Nordeste) ainda não estava deflagrada no período do estágio.

Após a exibição e discussão sobre o filme, retomamos todas as discussões sobre a série de conflitos que nós já havíamos debatido em sala de aula: racismo, sexismo, preconceito linguístico, etc. Os alunos foram incentivados desde o início do projeto a ficarem atentos a conflitos que poderiam visualizar nos seus cotidianos, ou algum que pudesse ser resgatado na memória. Este seria o ponto de partida da redação que escreveriam. Os alunos tiveram, então, uma aula para escrever (que foi parte do projeto em sala de aula) e entregaram o texto, enquanto primeiro rascunho, para nós fazermos uma primeira correção-orientação. Assim, na aula seguinte (ainda parte do projeto em sala), puderam passar o texto a limpo, continuar a escrita, com as anotações e orientações entregues por nós, estagiários. Depois de finalizarem a reescrita da re-

dação, partimos para o próximo passo do projeto extraclasse: a construção de um *blog*.

Essa aula da criação do *blog* aconteceu na sala de informática, com um computador para cada aluno. Cada aluno digitou o seu próprio trabalho em um editor de texto. Posteriormente, seguimos então o passo-a-passo de como fazer um e-mail no suporte Gmail (pois oferece um *blog* na mesma conta). Alguns alunos já possuíam e-mail, mas nem todos. Depois de feito o e-mail, os alunos aprenderam a enviar o arquivo para o seu próprio e-mail, como uma forma de armazenamento virtual de trabalhos. Posteriormente, fizemos o passo-a-passo de como fazer um *blog* a partir da própria conta de e-mail. O exercício tratava-se sobretudo de demonstrar como é possível hoje, tecnicamente, *escrever e publicar* com certa facilidade.

O resultado da atividade foi o seguinte *blog*: *Conflitos: diversidade e diferença* [<http://www.oitavaeblp.blogspot.com.br/>], alimentado com o texto “Todos” de Rafaela Marchiori; “Nos dias de hoje” de Gabriel; “Preconceito racial” por Rafael Wagner; “Preconceito com os haitianos” por Nyaya Nunes; “Feminicídio” por Mayara Cristina Stevens; “Preconceito” por Eduardo Schroeder; “Preconceito” por Júlia Tessaro Cardoso; “Diga não ao preconceito” por Jennifer Silva dos Santos; “Preconceito” por Isabella Mendes Montanari; “Violência contra as mulheres” por Ingrid Roniqui Candido; “O preconceito” por Emanuella Duarte; “O preconceito!” por Brenda de Melo; “Preconceito social” por Alejandro Fernando Pereira e “Somos todos iguais” por Bianca Cabral Alves. Os textos produzidos são todos integralmente parte do referido *blog*, dentre outros materiais lá postados, que fizeram parte do nosso trabalho, seja em sala de aula, seja no extraclasse.

Apesar de alguns alunos, dois especificamente, que reagiram da forma contrária ao esperado, enfrentando a ideia de direitos humanos pelo lado reacionário, o projeto como um todo foi bastante satisfatório. Diante do fato que um des-

ses dois alunos, ao criar sua conta de e-mail, escolheu como nome: “aquele que te ‘estrupou””, o caso foi relatado e encaminhado à coordenação pedagógica, pois entendemos que mesmo simbolicamente é um episódio grave, sobretudo quando tudo que discutíamos ia na contramão do conteúdo exposto pelo aluno.

Reflexão II

A experiência do Estágio de Docência foi importante em uma série de aspectos para os estagiários. Buscaremos destacar nesse espaço de reflexão, momento crítico e auto-crítico “pós” prática, alguns elementos que consideramos centrais e determinantes em um processo formal de ensino e aprendizagem, e outros elementos mais laterais, não menos importantes.

A parte de observação do espaço escolar é fundamental enquanto uma leitura, avaliação e reflexão do ambiente de ensino que irá culminar em uma prática de ensino que, posteriormente, deverá seguir o mesmo movimento em uma práxis escolar. Ou seja, é importante uma espécie de diagnóstico preciso, dentro das nossas possibilidades, do que uma escola pode oferecer e do que uma escola não pode oferecer. Isto não significa uma posição fatalista que permite enunciados ressentidos do tipo “Não adianta fazer”. É preciso também diagnosticar para poder dizer o que a escola *deve* ter mas não *tem*. Sobre isso, é importante mencionarmos um componente que consideramos crucial: a *biblioteca* (apesar do atual fetiche dos leitores portáteis de textos digitais, ou das famigeradas campanhas “abandone seu livro no banco da praça”). Na escola em questão, seu espaço físico é emblemático: trata-se de um mero depósito de livros; a biblioteca não comporta nem 6 alunos.

Assim, foi importante observar a dinâmica da escola, a relação direção-coordenação, a relação coordenação-alunos, coordenação-professores, professores-professores, alunos-

-professores, etc. Acreditamos que todas são importantes e destacamos a necessidade da construção de relações saudáveis, sobretudo no âmbito professores-professores. Foi como fruto de uma boa relação entre pares que foi possível que o nosso próprio estágio se realizasse, com diálogos e aberturas que incluíram uma troca permanente de horários.

O professor regente da turma mostrou-se o tempo todo disposto e aberto ao diálogo conosco, facilitando a construção do nosso repertório a ser trabalhado, além da flexibilidade total para trabalhar com a sua turma. Ele também nos deu bastante suporte para termos o domínio da turma, sobretudo nas primeiras aulas, em que os alunos se mostravam mais resistentes, ou em outras, em que eles se mostravam mais agitados. Cabe destacar que o então professor estava em um regime de trabalho temporário/substituto de 40h semanais, com 40h em sala de aula, com disciplinas de Artes, Português e Filosofia. Este fato, de certa forma, acabou facilitando nossa entrada na turma como uma espécie de 'fôlego' para o colega de trabalho. Essa foi uma das contradições/paradoxos do nosso estágio. Se estivéssemos diante de um professor titular, com seu cronograma anual fechado, com seu ritmo e métodos bem definidos com sua turma, talvez não teríamos a mesma abertura com a turma. Esta constatação, entretanto, está longe de ser um elogio à precarização da vida do professor.⁸

8 Aliás, diante de mais um exemplo de professor com sobrecarga de horas-aula e suas condições reais de trabalho precarizadas, parece-nos oportuno tecer um breve comentário sobre um cuidado que não só deveria ser de competência do Estado ou da instituição escolar que emprega o professor, mas que também deveria ser uma política já nos próprios cursos de Licenciatura em geral, que formam esses profissionais para o mundo do trabalho. Vemos, e com frequência robusta, vários professores com problemas de saúde em regiões e membros físicos que funcionam, *literalmente*, como suas ferramentas de trabalho, como as cordas vocais e membros superiores, como braços e ombros. No entanto, em nenhum momento dos cursos de Licenciatura, temos qualquer preparo ou suporte para cuidar dessas partes do corpo - cruciais para o trabalho docente em sala de aula -, como simples palestras com fonoaudiólogos e fisioterapeutas, a fim de se prevenir ou ainda minimizar problemas sérios nas cordas vocais e lesões em geral (a famosa LER, 'lesão por esforço repetitivo' - termo que, sintomaticamente, não é explorado no universo escolar), que tanto têm prejudicado e afastado os profissionais da nossa área, causando prejuízos muito maiores para todas as partes, sem exceção.

Sobre a nossa intervenção, o nosso projeto de docência propriamente dito, acreditamos ter sido uma aposta acertada. Apesar dos diversos avanços e conquistas que a humanidade obteve, existem relações sociais básicas de respeito que estão bastante distantes de qualquer ideário concreto que envolva “fraternidade, igualdade e liberdade”. O Brasil é campeão mundial em crimes de orientação sexista; sobre o racismo, basta ver a cor das nossas prisões e a cor das nossas universidades. Dessa forma, partir desse contexto para dialogar com o contexto da diversidade linguística e o consequente preconceito linguístico nos pareceu um projeto avançado e complexo, que mesmo uma turma de 8º ano “apenas” merece e deve estar sendo inserida nesses debates. É sintomático que os alunos já têm capacidade para tal debate a partir da resistência de dois alunos, já citada, em relação à posição política do projeto.

Todavia, alguns ajustes poderiam ter sido feitos. Por exemplo, partimos de uma premissa equivocada em relação ao Novo Acordo Ortográfico. Tal equívoco foi partir do pressuposto de que os alunos *já* possuíam certo domínio do “velho” sistema ortográfico, quando, na prática, percebemos nas redações que os alunos não tinham domínio das regras básicas de acentuação, bem como algumas de ortografia. Assim, nosso equívoco foi não ter uma leitura prévia de textos anteriores da turma; logo, não fazia muito sentido discutir o “novo” acordo, quando não se domina o “velho”. Todavia, o estratagema para discutir a CPLP e uma visão ampla da cultura que envolve a língua portuguesa continuou válida da mesma forma. Outra ressalva que pudemos fazer diz respeito ao tópico da variação linguística e do preconceito linguístico - tópico que merecia um maior número de aulas, uma vez que é um assunto bastante “exótico” para o senso comum geral (mesmo entre professores, não é raro encontrarmos defensores radicais da visão tradicional, “purista” de língua e de ensino de língua). Com um tempo maior, os alunos teriam mais condições de, gradativamente, se desapegar dos velhos “dog-

mas” sobre a realidade desse organismo vivo que é a língua e começar a desenvolver um olhar mais “científico” sobre esse objeto de estudo, em uma prática mais próxima de como se faz em outras ciências. No entanto, para isso, precisaríamos de mais tempo - o que foi dificultado pelos limites do período de estágio. Uma opção que poderíamos ter feito seria ter trabalhado com menos tipos de diferenças/diversidades e os conflitos decorrentes, para privilegiar mais algumas apenas. Sabemos que escolhas devem sempre ser feitas e, como após qualquer experiência, nos tornamos mais aptos a reconhecer as prioridades. De qualquer modo, acreditamos que nossa escolha teve benefícios e trouxe resultados positivos, enriquecendo o imaginário cultural e crítico dos alunos e os nossos.

Outro aspecto relevante, que merece registro aqui, diz respeito ao comportamento da turma, sua receptividade, reações, etc. Pudemos observar que a turma ofereceu certa resistência nas primeiras aulas, certa desconfiança, certos olhares trocados entre os próprios alunos que diziam que alguma coisa estava errada. Porém, com o passar das aulas, fomos conquistando a confiança da turma, demonstrando credibilidade naquilo que discutíamos e buscávamos passar. É sintomático que um aluno tenha confidenciado que “isso que é aula de verdade”, não deixando de evidenciar certo mal-estar em relação ao andamento anterior das aulas. Outra aluna, que nas primeiras aulas fazia questão de buscar nos desmoralizar, buscando o tempo inteiro criar situações cômicas entre os colegas, na segunda semana de aula já se mostrava como outra aluna, muito diferente do contato inicial, agora demonstrando interesse e seriedade, mais ainda, podemos dizer que foi uma das alunas mais aplicadas da turma. É preciso relatar também que nós acabamos fazendo uma intervenção na turma, juntamente com o professor regente, chamando a atenção dos alunos para a importância de estarem experimentando algo novo, como uma oportunidade para eles mesmos.

Pudemos perceber que alguns ajustes durante o processo fazem parte da própria dinâmica da sala de aula. Se estamos partindo do pressuposto de que o ensino hoje deve ser dialógico, seria um contrassenso não admitir alterações de percurso, a partir do “retorno” dos alunos, como um elemento que faz justamente parte do processo constitutivo do ensino e aprendizagem contemporâneo. Estas alterações de percurso fazem parte da dinâmica da sala de aula, a partir do desenvolvimento com os alunos, a partir de debates com os outros professores (em uma tentativa de articular conteúdos em uma perspectiva interdisciplinar), a partir da dinâmica da escola (com alterações de aulas, liberações inesperadas dos alunos para outras atividades) e, não menos importante, a partir da capacidade de ser um professor afinado com os desdobramentos políticos, sociais e culturais da sociedade, que devem ser inseridos na dinâmica da sala de aula e debatidos em uma perspectiva crítica em relação à forma e ao conteúdo com que a mídia tradicional e outros setores costumam apresentar essas questões.

No plano geral, nosso projeto de estágio com uma turma de 8º ano pode ser considerado, dentro das suas possibilidades e ambições, realizado de forma satisfatória. A vivência com uma turma do ensino fundamental, com alunos na faixa etária de 13/14 anos, foi importante no sentido de observar e sentir a atual dinâmica dessa faixa etária, que vai do contato com as formas e conteúdos mais “avançados”, via disseminação da internet/*smartphones* (que praticamente toda turma tinha) até as subjetividades mais infantis - o que é só mais um sinal dos tempos.

Práxis

Apesar de textualmente separadas em tópicos neste relato, destacamos que o pensamento e a atuação, a reflexão e a prática fazem - ou devem fazer - parte de um mesmo pro-

cesso dialético no processo de ensino e aprendizagem. Este processo, enquanto tal, não se limita nem ao universo dos alunos, o que na prática tem dado margem para uma série de mediocridades que não passam de adequações aos “gostos” produzidos pelo mercado (e não pela suposta “realidade dos alunos”); tampouco se limita ao universo do professor, o que na prática tem dado margem para uma série de autoritarismos que descartam um aluno, ou grupos ou turmas inteiras, porque “são ignorantes mesmo... moram no bairro X”, ao mesmo tempo em que nos escondemos atrás de um livro didático - com as respostas prontas - que é apenas outro livro escrito por outro professor.

É diante destas contradições que envolvem e constituem o universo escolar que optamos por nos posicionar *entre alunos*. Esta tomada de posição passa pela necessidade de nos colocarmos, se não enquanto alunos, mas enquanto aqueles que já foram alunos. Acreditamos que essa tomada de posição poderia fornecer outro ponto de vista para os professores - que costumam recalcar que já foram alunos - trabalharem com maior envolvimento e radicalidade no contato com os alunos. Assim, o aluno não é apenas um *outro*, mas parte do *mesmo*. Outra constatação que nos ajuda a compreender a dinâmica escolar é o fato de que nossos alunos, no Ensino Básico, estão ali por força de lei. O professor pode tomar esse dado como o fato social primeiro no espaço-momento sala de aula e, a partir daí, assumir o desafio de transformar cada espaço-momento em alguma forma de atividade social-cultural-científica que consiga extrapolar o universo do obrigatório.

No campo do trabalho com a língua, observamos um afastamento das práticas de caráter científico, tão mais ‘naturais’ a outras áreas, como as biológicas, as exatas e mesmo as humanas. Lá se admite o desenvolvimento de raciocínio mais abstrato, de conceitos que não estejam vinculados diretamente a uma aplicabilidade imediata, bem como a realização de experimentos, etc., que parecem constrangidos no trabalho

de cunho linguístico no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto da educação escolar. Nota-se praticamente uma espécie de ojeriza à perspectiva mais teórica para o estudo e ensino de língua, sob a alegação, muitas vezes, do “tem que fazer sentido ao aluno” - alegação que vem sendo usada, não raro, *a priori* de qualquer coisa, de maneira reducionista na dimensão do ensino e já um tanto esvaziada (curioso que, nas demais áreas do conhecimento citadas acima, não há intimidação semelhante ou redução à instrumentalização do saber).⁹ Se o profissional que se propõe a trabalhar a língua com os alunos fizesse também um trabalho de exercitar um olhar mais científico sobre esse objeto de estudo, conseguiríamos avançar não só no que se tem como ‘ideário nacional’ sobre nosso idioma e as línguas em geral, como também no papel que é próprio da instituição escolar, tratar de um conhecimento que se distingue do *senso comum*, oportunizando a formação do pensamento crítico e investigativo - formação que, para muitos, está circunscrita justamente a esse lugar.¹⁰

A expansão, consolidação e disseminação da sociedade da informação, no lugar da sociedade do conhecimento¹¹,

⁹ É importante deixar claro que, ao dizer isso, não se está fazendo qualquer defesa daquela abordagem de ensino tradicional calcada em uma metalinguagem vazia e em exercícios estruturais mecânicos e artificiais, tampouco se quer defender um ensino que não faça sentido algum ao aluno.

¹⁰ A título de ilustração, tomemos o tema da variação linguística que, inclusive, está contemplado nos documentos oficiais de ensino. Ao tratar desse assunto, seria bastante interessante se as aulas não se circunscrevessem a apenas mostrar exemplos de variação em algum(s) dos níveis da língua, isto é, a tão somente mostrar para os alunos que a variação existe, mas que também se conseguisse ultrapassar esse nível da *descrição* e se tentasse alcançar (ao menos, tocar) o da *explicação*, para que os alunos construam uma compreensão (maior) dos fenômenos mostrados e também para que se trate o estudo da língua não como o estudo de uma língua morta, a que se tem acesso apenas por meio de obras escritas do passado, mas como algo que os constitui e a que eles têm acesso (pelo menos do ponto de vista sincrônico) na condição de falantes do idioma, mesmo que de alguma(s) variedade(s) desse idioma.

¹¹ BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza; O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. p.114; p.197.

aliada à sociedade do espetáculo – bases ideológicas que sustentam a catástrofe que vivemos – têm colocado a educação e os processos de ensino e aprendizagem cada vez mais em xeque. A escola e os professores são constantemente assediados pelo universo dos números (falsos)¹² e pelo universo mágico do audiovisual.

No campo das artes e literatura, somos também contrangidos a dar conta, ou até mesmo transformar em objeto de ensino, os coloridos doces de papel que enfeitam as vitrines das livrarias de *shopping center*, aliadas fiéis do último andar do *shopping*, o “cinema”. A questão aqui não é então uma defesa ou retorno ao *Cânone ocidental*¹³, mas uma constatação, enquanto alunos, de que aquilo que um dia foi ou deveria “levar em consideração a realidade do aluno” tem tornado uma série de escolas e professores em agentes da indústria cultural. A máxima “[mas] os alunos gostam” tem servido como um estratagema simplista para nos esquivarmos do pensamento teórico complexo e sofisticado e - conscientemente ou inconscientemente, docilmente ou resignadamente – o resultado é o mesmo: nos esquivarmos das potências da ficção e endossarmos o suposto gosto estético dos alunos. Tal gosto “dos” alunos, vai sempre ao encontro de sem margem de erro, exatamente aquilo que está na vitrine da livraria em qualquer parte do globo com capitalismo consolidado ou avançado¹⁴. Em outras palavras, tal gosto é, na verdade, construído pela indústria cultural desde o berço, quando existia um. Pode ser bom que não exista mais o berço, mas diante dessa falta precisamos também de livros que nos partam ao meio:

12 Para uma noção do *número justo*, ver *O século* de Alain Badiou.

13 Cf. Blomm (1995).

14 Destacamos aqui a distinção feita por Adorno e Horkheimer quando romperam com o conceito de “cultura de massas” para cunhar o de “indústria cultural”. Tratava-se de evidenciar que a suposta cultura de massas não era *das* massas, mas *para* as massas. Assumimos aqui também o paradoxo do fato de que aquilo que hoje é repertório artístico crítico, foi no século XIX o “romance de folhetim”, por exemplo.

É bom quando nossa consciência sofre grandes ferimentos, pois isso a torna mais sensível a cada estímulo. Penso que devemos ler apenas livros que nos ferem, que nos afligem. Se o livro que estamos lendo não nos desperta como um soco na cabeça, por que perder tempo lendo-o? Para que ele nos torne felizes, como você diz? Oh Deus, nós seríamos felizes do mesmo modo se esses livros não existissem. Livros que nos fazem felizes poderíamos escrever nós mesmos num piscar de olhos. Precisamos de livros que nos atinjam como a mais dolorosa desventura, que nos assolem profundamente – como a morte de alguém que amávamos mais do que a nós mesmos –, que nos façam sentir que fomos banidos para uma floresta, para longe de qualquer presença humana – como um suicídio. Um livro deve ser um machado para o mar congelado que há dentro de nós.¹⁵

Mas Franz Kafka é estrangeiro, não cai no vestibular, nem no Enem.

Referências

BADIOU, Alain. *O século*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

Blog da oitava série da E.E.B. Prof. Laureano Pacheco. *Conflitos: diversidade e diferença* [<http://www.oitavaeblp.blogspot.com.br/>]

15 KAFKA, Franz. Trecho da “Carta a Pollak”. In: KONDER, Leandro. *Kafka, vida e obra*. José Álvaro Editor / Paz e Terra, 1974.

- BLOOM, Harold. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BOLOGNESI, Luiz (Dir.). *Uma história de amor e fúria*. Color, 98'. Buriti Filmes; Gullane Filme, 2013.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAZ, Julio Emilio. *Sikulume e outros contos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. 2012. *Português: linguagens - 8º ano*. 7ª edição reform. São Paulo: Saraiva.
- CHAVES, Rita. (Org). *Contos africanos dos países de língua portuguesa*. São Paulo, Ática, 2009.
- COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- _____. *Venenos de Deus, remédios do diabo: as incuráveis vidas de Vila Cacimba*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- E.E.B. PROF. LAUREANO PACHECO. *Projeto político-pedagógico*. 2012.
- KONDER, Leandro. *Kafka, vida e obra*. José Álvaro Editor: Paz e Terra, 1974.
- LIMA, Jose Antonio. Agência de publicidade está por trás de campanha de Neymar contra racismo. Disponível em: <http://copado-mundo.uol.com.br/noticias/redacao/2014/04/28/agencia-de-publicidade-esta-por-tras-de-campanha-de-neymar-contra-racismo.htm> - Acesso em dez de 2014.
- _____. Neymar precisa do bom-mocismo fabricado das agências? Disponível em: <http://esportefino.cartacapital.com.br/neymar-macacos-banana-loducca/> - Acesso em dez. de 2014.
- Proposta Curricular de Santa Catarina*. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1998.
- RIBEIRO, Daniel. (Dir.) *Eu não quero voltar sozinho*. Color, 17'. Laccuna Filmes, 2013.
- VELOSO, C. & GIL, G. Haiti, em *Tropicália 2* (disco), 1993.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Olho de Arara: Redes Virtuais é uma obra que busca oferecer ao leitor uma memória em diferentes perspectivas sobre a segunda edição do curso de Letras-Português da UFSC, curso realizado nos polos de Blumenau, Canoinhas, Chapecó, Itajaí, Pouso Redondo, Treze Tílias e Videira. Nela, estão disponíveis dimensões reflexivas, memorialísticas e estéticas sobre diferentes aspectos que compõem as particularidades do ensino a distância e a formação de docentes de Língua Portuguesa. Textos produzidos por professoras e estudantes que viveram essa experiência e que interessam àqueles que se indagam sobre questões vinculadas ao ensino a distância, ao campo de formação em Letras e à educação em geral.



9 788561 482695