

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Letícia Fraga
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Miguel Sanches Neto
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Miguel Sanches Neto e Letícia Fraga
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Marco Wrobel
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.
Vol. 1, n.1 (jan–jul. 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

Vol. 2, n.1 (jan–jul. 2013)

ISSN 2238-717X (Versão impressa)
ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tiragem: 500 exemplares

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
84.030-900 Ponta Grossa - PR
Permutas - E-mail: <intercambio@uepg.br>

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG
Fone/fax: (42) 3220-3306
Email: <editora@uepg.br>
<<http://www.uepg.br/editora>>

Pede-se permuta
Exchanged Requested

2013

SUMÁRIO

SUMMARY

Apresentação 07

Dossiê: Educação a distância

Pensando a educação a distância a partir de lições aprendidas com Foucault

Thinking distance learning from the lessons learned from Foucault

Karla Saraiva 11

Ensino de português e espanhol em contexto Teletandem: observações acerca de um projeto interinstitucional

Enseñanza de portugués y español en el contexto Teletandem: observaciones acerca de un proyecto interinstitucional

Rozana Ap. Lopes Messias; Kelly C. H. P. de Carvalho 31

Manus et digitus: uma relação muito delicada

Manus et digitus: a very delicate relationship

Gizelle Kaminski Corso; Tânia Regina Oliveira Ramos 41

Algumas notas sobre o material didático impresso usado na Educação a Distância

Some notes on printed educational material used in distance education

Sandra Quarezemin; Julia Orié Yamamoto 53

A Educação a Distância na UEPG: o caso do Curso de Letras

Distance education at UEPG: the case of Letras course

Silvana Oliveira; Marly Catarina Soares 67

Documentos

Universidade Virtual do Estado de São Paulo: breve histórico e perspectivas futuras

Carlos Vogt 85

Uma proposta de Projeto Político-Pedagógico para as licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ligia Paula Couto; Eliane Santos Raupp; Djane Antonucci Correa;

Silmara O. Gomes Papi; Andréa Correa Paraíso; Cloris Porto Torquato 93

Artigos

Por uma ciência e epistemologia(s) feminista(s): avanços, dilemas e desafios

By a feminist sciencenand epistemology advances, dilemmas and challenges

Antonio Carlos Lima da Conceição; Lina M.Brandão de Aras 115

O homem duplicado, Ensaio sobre a lucidez e As intermitências da morte:
(Sus)penso no mundo

The double, Seeing and Death at intervals: suspended worldwide

Josiele Kaminski Corso-Ozelame 129

Reescrita e paródia na Literatura Portuguesa pós-1974

Rewriting and parody in the Portuguese Literature post-1974

Kelvin Falcão Klein 143

Resenha

MACHADO DE ASSIS: POR UMA POÉTICA DA EMULAÇÃO, de João Cesar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Miguel Sanches Neto 155

Normas para Colaboradores 157

Apresentação

A presente edição da revista *Muitas Vozes* pretende contribuir para a discussão de algumas questões da Educação a Distância, uma modalidade de formação universitária que aumenta a capilaridade do ensino superior em um país com dimensões tão vastas quanto o Brasil. Ao mesmo tempo em que, ao ofertar cursos principalmente de graduação, a universidade está se abrindo a públicos que dificilmente chegariam aos seus bancos, ela está também forçando, no sentido positivo do termo, um relacionamento mais intenso com a internet, tanto por parte dos alunos, intensificando experiências de autonomia de aprendizagem, quanto por parte dos formadores, que se veem diante de novos desafios didáticos.

O primeiro artigo, de Karla Saraiva (ULBRA), trata de uma avaliação dos encaminhamentos didáticos no universo da internet que podem levar a uma compreensão do aluno de EaD como um sujeito “microempresa”, voltado a um tipo de autoempreendedorismo comandado por tarefas disciplinadoras. A professora Karla Saraiva se vale de conceitos de Foucault para, num texto inquietante, detectar velhos métodos de governo do aluno mesmo neste espaço que deveria ser de total liberdade. Já as professoras Rozana Lopes Messias e Kelly de Carvalho (UNESP/Assis) estudam um caso de ação formadora recíproca de falantes de língua espanhola e língua portuguesa em contexto Teletandem, verificando até que ponto a proximidade das línguas cria uma autossuficiência perigosa entre os alunos.

Dois dos artigos tratam da produção de material impresso para esta modalidade. O primeiro deles é de autoria das professoras Gizelle Kaminski Corso (IFC) e Tânia Regina de Oliveira Ramos (UFSC), que, com uma linguagem lúdica, fazem uma reflexão sobre os manuais, que voltam ao ensino superior com uma função nova, conquistando um lugar-chave no ambiente de formação pela internet. Já Sandra Quarezemin e Julia Orié Yamamoto (ambas da UFSC) analisam a relação do público alvo com este material, constatando quão necessário ele se faz como ponto de partida para aprendizagens mais aprofundadas e autônomas. Por fim, as professoras Silvana Oliveira e Marly Catarina Soares (da UEPG) analisam o caso específico do curso de Letras Português/Espanhol de nossa instituição, mostrando como a educação a distância forçou uma readequação da grade curricular usada na modalidade presencial.

Na seção Documentos, publicamos uma avaliação institucional da Universidade Virtual do Estado de São Paulo, o que a orienta e quais as suas áreas de ação. Este texto vem assinado pelo professor e escritor Carlos Vogt, intelectual com sólida experiência em gestão universitária.

Com este material, abre-se um espaço de debate para questões da universidade em tempos de internet, com o objetivo de acompanhar transformações que atingem cada vez mais as formas presenciais de ensino e aprendizagem.

Publicamos ainda uma súmula do novo projeto político-pedagógico do Curso de Letras da UEPG, uma proposta que está sendo discutida pela instituição. A base da reformulação do formato do curso é a compreensão de que o aluno deve ter uma participação maior na escolha das disciplinas, num modelo de flexibilização profunda.

Na seção de artigos, de caráter aberto, temos um histórico da construção de um espaço feminino próprio no campo das ciências, análise feita por Antônio Carlos Lima da Conceição (UFBA) e Lina M. Brandão de Aras (UFBA), que mostram que a indistinção entre teoria e prática, nas intervenções das mulheres, leva a um conceito de inovação, permitindo que conquistemos novas formas de pensar e viver.

Já no âmbito da literatura portuguesa, publicamos dois artigos que se complementam. Josiele Kaminski Corso-Ozelame (UNIOESTE) analisa a obra mais recente de José Saramago, um autor que não recuou diante dos problemas de seu país, construindo também uma reflexão mais universalista. Kelvin Falcão Klein (UEPG) se vale do conceito de paródia para mostrar como a literatura portuguesa pós-1974 conseguiu reescrever a história nacional ao mesmo tempo em que se abria para a heterogeneidade, depois de um longo período de ditadura. A paródia se torna, então, uma forma desabusada de reapropriação da história.

Como resenha, a revista analisa o ensaio de João Cezar de Castro Rocha (Machado de Assis: por uma poética da emulação), obra que empreende uma mudança de perspectiva da leitura de um autor que inicia o movimento de reescrita consciente de obras internacionais, fundando assim um procedimento que nos colocou no caminho da autonomia cultural.

A revista Muitas Vozes acredita, assim, estar cumprindo a proposta que o seu nome cifra.

Boa leitura.

O Editor

Dossiê

Educação a distância

Pensando a educação a distância a partir de lições aprendidas com Foucault

Thinking distance learning from the lessons learned from Foucault

Karla Saraiva *

Universidade Luterana do Brasil

* Doutora em Educação.
E-mail: <karlasaraiva@
via-rs.net>

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar que a educação contemporânea e, em especial, a educação a distância, está sendo pensada para dar continuidade à proposta moderna de utilizar a educação como forma de governar as condutas e moralizar os indivíduos, colocando-se em estreita relação com os sistemas produtivos, ainda que apelando para outras estratégias e visando a produção de um outro sujeito moral. As análises são desenvolvidas a partir de um quadro conceitual de referencial foucaultiano, utilizando como material empírico um conjunto de artigos acadêmicos publicados em periódicos nacionais. O artigo mostra que na Contemporaneidade a moralização pensada para orientar a educação se torna mais sutil e mais abrangente, para reduzir possíveis resistências e atravessar o campo educacional em toda sua extensão, considerando-se a educação a distância um caso de particular interesse.

Palavras-chave: Educação a distância. Educação contemporânea. Subjetividade.

Abstract: The aim of this paper is to show that contemporary education and, in particular, distance education are conceived to continue the modern proposal to use education as a way to govern the conduct and moralizing individuals, standing in close relationship with productive systems, even appealing to other strategies and focusing on the production of another moral subject. The analysis is developed from a Foucauldian conceptual framework using as empirical data a set of academic papers published in Brazilian journals. The article demonstrates that in Contemporary the moralization conceived to guide education becomes more subtle and more comprehensive, trying to reduce possible resistance and crossing the field of education in all its extension, considering distance education a case of particular interest.

Key-words: Distance learning. Contemporary education. Subjectivity.

Como leitora de Foucault, aprendi com ele muitas e belas (algumas vezes, duras) lições. Todas muito proveitosas para minhas pesquisas no campo da Educação, especialmente para as análises que venho desenvolvendo a propósito da emergência e proliferação da educação a distância (EaD) via internet. Neste artigo, mostro como as transformações sociais que estão em curso desde o final do século XX se encontram tramadas com transformações no campo educacional, constituindo uma das condições para a consolidação da EaD mediada por ambientes digitais.

Início o artigo apresentando algumas das lições que recebi de Foucault que tornaram possível as análises que faço. Essas lições proporcionaram mais do que um arcabouço conceitual, o que já não seria pouco. Proporcionaram, principalmente, um modo diferente de problematizar as práticas ligadas à EaD, produzindo estranhamentos ao que me era familiar. A seguir, apresento um breve comentário sobre a emergência da escola moderna e sua relação com os sistemas produtivos, tomando ambos como elos que interligam os modos de significar espaço e tempo e os processos de subjetivação. Prossigo mostrando os deslocamentos que se operam na Contemporaneidade no modo de perceber o espaço e o tempo e nos processos de subjetivação a partir de seus efeitos tanto no sistema educacional quanto no sistema produtivo. Por fim, mostro como essas transformações contribuem para o reconhecimento e para a consolidação da EaD.

Das lições aprendidas com Foucault

Talvez alguns possam estar se perguntando em que a obra de Foucault contribui para analisar a EaD com suporte *on-line*. Afinal, ele foi um autor dedicado a analisar principalmente a sociedade moderna, retornando até os gregos nos seus últimos escritos. Mesmo suas análises de acontecimentos mais contemporâneos, que seria o caso das suas investigações acerca do neoliberalismo, apresentadas no curso *Segurança, território, população* (FOUCAULT, 2006), à primeira vista não teriam conexão com esse objeto.

Entretanto, entendo que sua contribuição principal não reside nas temáticas que desenvolveu, mas nas ferramentas que construiu e generosamente deixou espalhadas em seus livros, artigos, entrevistas e cursos, permitindo que cada um recolhesse aquelas que desejasse, utilizando-as do modo que julgasse mais apropriado. E é com essas ferramentas que venho forjando um olhar diferenciado sobre as práticas da educação via internet. Embora seja impossível apontar todas as ferramentas que tomei da caixa de Foucault, algumas foram notadamente importantes para desenvolver o que apresento posteriormente.

Uma primeira lição, que foi útil e importante para todas as análises que venho fazendo, seria que a verdade existe, porém não está fundada na transcendência. É constituída neste mundo, por meio das práticas e atravessada por relações de poder (FOUCAULT, 2000). O que importa, então, não é perguntar se um determinado enunciado é verdadeiro, mas como se constituiu a noção do que seja verdadeiro, bem como seus efeitos. Compreender como se produziram os regimes de verdade permite que se pense como modificá-los, estratégias para deslocá-los e, eventualmente, maneiras de apagá-los. E é a partir dessa noção de verdades inventadas, datadas e contingentes que olho para meu material de pesquisa.

Mas seriam as ferramentas foucaultianas ainda suficientes para empreender uma análise no campo da Educação na Contemporaneidade? Aqui entra uma segunda lição de Foucault. Certa feita, em uma entrevista, o filósofo declarou que gostaria que seus livros funcionassem como fogos de artifícios, que se carbonizam após o uso (POL-DROIT, 2006). Ou seja, ele não pretendia que seus livros fossem métodos a seguir, que encerrassem uma mensagem bem endereçada ou que fornecessem um sistema completo de pensamento. Seus livros deveriam explodir, encher o espaço, numa breve e fulgurante demonstração de sua potência. Foucault não queria seguidores, não pretendia ser exemplo. Era o “filósofo mascarado” (FOUCAULT, 2005), que não queria ser reconhecido, que se negava a tornar-se um ícone pop, que desejava ser deixado para trás. Foucault parecia compartilhar com Nietzsche (1995, p.20) a idéia de que “retribuiu-se mal a um mestre, continuando-se sempre apenas aluno”. Ou, conforme Veiga-Neto (2003), Foucault nos incita a sermos infielmente fiéis a seu pensamento. Com isso, tenho a liberdade de inserir na caixa de ferramentas de que me sirvo utensílios que foram forjados por outros e que recolhi ao longo de meus estudos e pesquisas. Sem deixar de assistir à queima de fogos que Foucault proporciona.

Também com Foucault, aprendi a realizar análises externas dos regimes de verdade, tomar os textos como se fossem monumentos e buscar compreender sua relação com outros elementos que o cercam. Aprendi que para examinar uma determinada prática, numa perspectiva externalista, é necessário dirigir o olhar não para ela mesma, mas para aquilo que a cerca. E não apenas o que a cerca em um determinado momento, como também os *a priori* históricos que permitiram sua emergência. E foi assim que procedi para analisar as verdades que estão sendo produzidas sobre a educação a distância com suporte de ambientes *web*.

Esses são alguns dos pressupostos gerais que assumi para minha pesquisa e que tomei das lições que aprendi com Foucault. Mas ainda outros pontos de suas lições colaboraram para que eu realizasse este trabalho. Seus escritos sobre as sociedades disciplinares modernas e suas instituições, em especial a escola, vêm servindo como ponto de partida para inúmeras pesquisas, artigos e livros no campo da Educação. Também eu tirei proveito tanto das ideias de Foucault quanto de seus comentaristas nessa temática. Uso esses estudos sobre a escola moderna como ponto de partida, para, depois, deixando, talvez, Foucault um pouco para trás, dedicar-me a pensar a Contemporaneidade.

Apresento na sequência deste artigo alguns entrelaçamentos entre educação, sistema produtivo e organização social na Modernidade e na Contemporaneidade, tomando os sistemas educativos como uma estratégia de governo¹, ou seja, uma estratégia de condução das condutas, que visa produzir sujeitos bem inseridos na organização social de seu tempo.

¹ Seguindo Veiga-Neto (2002), uso o termo *governo* para diferenciar da instituição Governo.

Finalizo com uma breve análise das práticas de educação a distância, mostrando sua inserção na racionalidade educacional contemporânea.

Escola e Modernidade

Entre inúmeros elementos que tornaram possível a emergência da Modernidade, entendida como uma forma de ser e estar no mundo muito mais do que como um período histórico, destaco aqui as transformações nos significados e usos espaço-temporais. Na Idade Média, tempo e espaço eram pouco diferenciados, estando intrinsecamente imbricados. O espaço era fragmentado, dividido em diversos mundos, sendo a principal divisão a cisão entre um mundo do corpo e um mundo da alma, sendo que o segundo era considerado como aquele onde estaria a realidade primária da vida. O tempo ainda era uma noção remota e subjetiva, extremamente ligada aos ritmos da vida. Era um tempo cíclico e regido pelo divino.

A ciência iluminista promove a separação do tempo e do espaço, que passam a ser entendidos como independentes um do outro. O tempo toma uma forma objetiva e linear. O espaço perde sua fragmentação em diferentes mundos, passando a ser compreendido como infinito e homogêneo. Ambos passam a ser percebidos como objetivos, passíveis de serem mensurados e fracionados (SARAIVA, 2010).

Esses significados espaço-temporais que acabaram por prevalecer na sociedade moderna tornaram possível o surgimento daquilo que Foucault (1999) denominou de disciplina, no final do século XVII. Espaço e tempo mensuráveis e administráveis foram condições necessárias para a invenção da grade de horários e do quadriculamento espacial, dois dos principais instrumentos do poder disciplinar. Por meio da vigilância e utilizando como instrumentos o exame e a sanção, a disciplina tem por finalidade tornar o corpo útil e dócil. Essa modalidade de exercício de poder organizou as formas predominantes de escolarização e do sistema produtivo na Modernidade. Desde a Modernidade, escola e trabalho estão imbricados entre si, sendo o poder disciplinar possivelmente o principal elo entre ambos.

A escola moderna, organizada a partir de estratégias disciplinares, participa, desde o final do século XVII, da infância de um número crescente de sujeitos, colaborando na disciplinarização dos corpos desde seus primeiros anos de vida. Segundo Kant (1996, p.13, grifos meus), as crianças devem ir à escola antes de tudo para “que aí se acostumem a ficar *sentadas* tranquilamente e a obedecer *pontualmente* àquilo que lhes é mandado”. Aprender a cultura era apenas um aspecto secundário, pois isso poderia se dar fora da escola. A função moralizadora² foi marcante na escola da Modernidade. No século XIX, o professor da escola primária não detém “tanto um saber, mas técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem; não transmite tanto conhecimento, mas uma moral” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.82).

² Para Foucault (2001a, p.26), moral é “um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos”. Ou seja, toda forma de prescrição de como deve ser ou agir um indivíduo se constitui numa regra moral.

A escola moderna funcionou como uma das principais condições que tornaram possível o estabelecimento do capitalismo industrial. Observe-se, entretanto, que o capitalismo não inventou o poder disciplinar ou a instituição escolar com suas pedagogias disciplinares. Antes, se apropriou de algo que deu sustentação ao seu estabelecimento, retomando e aperfeiçoando a escola para seus fins. A indústria moderna era organizada de modo rígido, dividindo o trabalho em tarefas simples. Cada operário estava encarregado de uma tarefa e dificilmente conhecia o processo todo. Para o exercício de sua função, não eram necessidades habilidades muito especiais: apenas um corpo treinado, capaz de realizar movimentos repetitivos com precisão e rapidez. No trabalho fabril, o mais importante não eram os conhecimentos escolares, mas um determinado comportamento muito semelhante àquele que Kant considerava que a escola deveria ensinar: obedecer ordens e manter-se em seu posto de trabalho.

Nesse cenário, a escola constituiu-se em uma instituição de grande relevância para a organização social, pois garantia a mão-de-obra para o sistema fabril, provendo corpos já docilizados, capazes de se adaptarem ao trabalho industrial com facilidade, e minimizando os riscos de distúrbios sociais. Os movimentos em prol da escola pública obrigatória no século XIX sinalizam o reconhecimento de sua importância para a domesticação das classes populares, transformando desordeiros em operários.

É possível dizer que a escola pública obrigatória foi engendrada por uma nova modalidade de poder que surge um século após o poder disciplinar, denominado por Foucault (2002) de biopoder. Ele não vai tomar o lugar do poder disciplinar, pelo contrário, mas o retoma e reinsere num sistema mais abrangente. O biopoder, que se exerce sobre o corpo-espécie da população, concebeu a escola pública como um sistema capaz de contribuir na organização da sociedade, produzindo uma massa de trabalhadores e reduzindo o número de delinquentes. Ou seja, a escola funcionaria como uma estratégia para maximizar a força produtiva e minimizar a resistência política.

Contudo, se boa parte das crianças estava sendo docilizada nos bancos escolares, ainda havia muitos que não se adaptavam e escapavam da escola. A infância dita anormal, constituída majoritariamente por crianças de classes populares, cuja vida menos regrada dificultava seu ajuste às normas escolares, necessitava ser sequestrada a partir de outras estratégias. Entre o final do século XIX e o início do XX, surge a chamada Escola Nova, em que se destacam nomes como Dewey, Decroly, Montessori, entre outros. Embora os métodos propostos pelos diversos autores, chamados por Varela (1996) de pedagogias corretivas, difiram significativamente entre si, guardam como semelhança a proposição de usos espaço-temporais mais flexíveis e individualizados do que as pedagogias disciplinares e uma certa ênfase nos interesses e na autonomia dos indivíduos. Muitas dessas

propostas surgiram voltadas para os chamados anormais e foram, gradativamente, sendo estendidas para toda a infância.

A preocupação com os anormais e a reorganização do uso espaço-temporal nas salas de aula surgem mais ou menos no mesmo período em que se percebe uma incipiente transformação nos significados espaço-temporais modernos. A objetividade cartesiana com que eram representados começa a mostrar algumas rachaduras, sinalizadas pelos trabalhos de alguns cientistas, em especial pela Teoria da Relatividade de Einstein, bem como por representações na literatura e nas artes plásticas (SARAIVA, 2010), como o cubismo.

Ainda que as pedagogias chamadas corretivas, relacionadas com os teóricos da Escola Nova, e psicológicas, com destaque para as obras de Piaget e Vigotsky (VARELA, 1996), estivessem sendo inventadas já no início do século XX, sua propagação acontecerá com mais força no último quarto do século, num processo quase simultâneo com as transformações nos processos produtivos e nas formas de trabalho. As transformações das concepções acerca da Educação e das formas de produção seriam fruto de uma mesma racionalidade contemporânea e estariam implicadas com as transformações no modo de significar e utilizar o espaço e o tempo.

Escola e Contemporaneidade

Conforme já apontado na seção anterior, entre o final do século XIX e início do século XX, apareceram as primeiras fissuras nos significados espaço-temporais modernos. Essas transformações tornaram-se marcantes no último quarto do século XX. Um vertiginoso aumento da velocidade de transporte de pessoas, objetos e informações acentua aquilo que Harvey (2001) chamou de compressão espaço-temporal. A noção de tempo e espaço como elementos independentes perde força, sendo que o espaço se desvaloriza em favor da velocidade. O que conta como poder já não é tanto a posse de pesados imóveis, ou seja, ter a posse de parte do espaço, mas a mobilidade e a capacidade de evadir-se. Romper as amarras com o território, com os sujeitos, com a própria subjetividade: desterritorializar-se. Potencializar a aptidão para alcançar antes os novos lugares e, se possível, criá-los: lugarização (VEIGA-NETO, 2002a). Volatilidade e flexibilidade são palavras da nova ordem.

Essa transformação dos significados e usos do espaço-tempo, que se acentua a partir do final do século XX, é uma das condições imbricadas com a transformação do sistema produtivo e da organização social, de modo geral. A partir da década de 70, emergem os sistemas pós-fordistas, deixando de lado as linhas de montagens rígidas, com pouca capacidade de adaptação, concebidas para a produção em massa. Em seu lugar, a indústria busca soluções para tornar-se mais leve e flexível, capaz de introduzir

mudanças rápidas na produção e de customizar seus produtos. O capitalismo industrial começa a se converter em capitalismo cognitivo (GALVÃO; SILVA; COCCO, 2003), sistema que não prioriza a fabricação seriada de produtos, mas a produção de novas ideias e conhecimentos. O trabalho fabril começa, então, a perder importância, havendo uma valorização daquilo que alguns autores chamam de trabalho imaterial³. Segundo Hardt e Negri (2005, p.149), o trabalho imaterial “cria produtos imateriais, como o conhecimento, a informação, a comunicação, uma relação ou uma reação emocional”. Para esses autores, essa modalidade de trabalho é privilegiada na Contemporaneidade não por ela ser a que ocupa o maior número de pessoas, mas por exercer um poder de transformação sobre as outras modalidades, inclusive a atividade industrial e a agricultura, servindo como um novo modelo de trabalho.

Todas essas transformações apontam para um declínio da chamada sociedade disciplinar. Em 1978, o próprio Foucault (2001, p.532) já falava no declínio da disciplina: “Existe um número cada vez maior de categorias de pessoas que não estão absorvidas pela disciplina, o que nos obriga a pensar no desenvolvimento de uma sociedade sem disciplina”. De acordo com Deleuze (1992), estaríamos hoje nas sociedades de controles, “que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea”, em que as normas disciplinares rígidas são substituídas por outras mais flexíveis e em permanente reconfiguração. Nessa nova ordem, parece-me que acontece uma expansão do biopoder, que se torna cada vez mais pervasivo e que busca fazer com que cada um passe a cuidar de si. Segundo Hardt e Negri (2002), na Contemporaneidade o biopoder recobre todo o tecido social.

O sistema educacional também tem sentido os efeitos do declínio do poder disciplinar. Parece-me que esses efeitos chegam aí por duas vias que, embora distintas, estão intrinsecamente interligadas. Em primeiro lugar, por meio dos próprios alunos que parecem tornar cada vez menos possível seu enquadramento nas normas disciplinares. Conforme diversos autores⁴ já discutiram, crianças e jovens hoje estão inseridos em um mundo de estímulos diversos e simultâneos, que os convocam a uma atividade e uma interatividade permanente. Seja por meio da TV, dos múltiplos sites da internet, dos jogos eletrônicos, dos celulares de incontáveis funções, esses sujeitos experimentam uma vida que parece em tudo contrariar os princípios disciplinares. Essas vivências concorrem com a escola e produzem representações e usos espaço-temporais que fazem com que o poder disciplinar perca sua eficácia. A disciplina entra em choque com outros dispositivos, fazendo com que se perceba uma escola progressivamente desencaixada. A dificuldade em disciplinar os corpos por parte daquela que tem sido a instituição disciplinar por excelência, de fazer com que as crianças obedeçam ordens pontualmente e mantenham-se em seus lugares (talvez elas já nem saibam bem o que seja pontualmente

³ É importante frisar que não estou afirmando que o trabalho fabril está desaparecendo, mas que está perdendo a importância que tinha na Modernidade e, ao mesmo tempo, se reorganizando. O trabalho fabril já não requer apenas os corpos treinados, mas cérebros capazes de comandar as novas máquinas. Como colocam Lazzarato e Negri (2001), a alma do operário deve descer ao chão de fábrica.

⁴ Como um bom exemplo de problematização acerca das novas infâncias e juventudes, recomendo o livro de Veen e Vrakking (2009), *Homo zappiens: educando na era digital*.

ou o significado da expressão *seus lugares...*), sinaliza que possivelmente estejamos efetivamente passando para a sociedade sem disciplina de que nos fala Foucault ou, pelo menos, sem aquele modelo de disciplina que caracterizou a Modernidade. A horda dos que necessitam correção não para de crescer, abarrotando os serviços de psicopedagogia, incrementando o uso de fármacos e promovendo esforços sempre crescentes na tentativa de normalizar os anormais.

Ao mesmo tempo em que as escolas têm tido dificuldade para disciplinar seus alunos, por todos os lados ouvem-se vozes proclamando que ela deve mudar, que ela deve abandonar o “ensino tradicional” (que aqui identificamos com as chamadas pedagogias disciplinares). Observa-se hoje uma crescente pressão para que sejam adotados procedimentos pedagógicos que estariam fora da racionalidade disciplinar. As escolas, e também as instituições de ensino superior, vêm sendo bombardeadas por todos os lados para que transformem suas práticas: trabalhos acadêmicos, livros e revistas destinados aos professores; e reportagens midiáticas indicam, de modo quase unânime, que a educação só poderá melhorar se a rigidez dos sistemas disciplinares for substituída por desenhos curriculares e metodologias que priorizem uma aprendizagem mais autônoma e flexível, com ênfase nos interesses dos sujeitos. Temas como currículos orientados por competência, projetos de aprendizagem e interdisciplinaridade vão nessa direção.

Contudo, o enfraquecimento da disciplina não significa que se esteja abrindo mão de moralizar e governar os sujeitos, buscando conduzir suas condutas. De modo geral, quando se fala na atual crise da escola e se chamam especialistas e outras vozes para discuti-la, percebo que as soluções apontadas para as instituições educacionais vão no sentido de manterem uma forte ênfase na moralização dos educandos, ainda que com diferenças marcantes em relação à Modernidade. São outras formas de controle, que muitas vezes parecem afastar-se dos procedimentos disciplinares, tornando-se mais sutis e menos visíveis. Os corpos (e almas) atuais possivelmente não necessitem tanto obedecer ordens pontualmente, mas submeterem-se aos apelos da racionalidade atual, produzindo-se como sujeitos autônomos, pró-ativos e empreendedores. Essas são mudanças exigidas da escola, anunciadas e propaladas pela mídia, por ONGs, pelas políticas públicas.

Para melhor compreender a natureza das transformações nos processos de moralização mobilizados pela educação, é importante compreender um pouco melhor o uso que faço desse conceito. Segundo Foucault (2001a), toda moral envolve duas dimensões articuladas: os códigos de comportamento, identificados como tecnologias de dominação – ou seja, ações que atuam sobre as ações dos outros, por meio de estratégias que não são, necessariamente, coercitivas – e as formas de subjetivação, identificados como tecnologias do eu – ou seja, práticas que estabelecem procedimentos para cada um manter uma relação consigo mesmo. Em certos

casos, a ênfase está no lado dos códigos, que são detalhados, capazes de prever um grande número de situações diversas. Já em outros, o que mais importa são as técnicas de subjetivação, a relação do ser-consigo. Quando a ênfase está nas formas de subjetivação, considera-se mais importante um permanente domínio do indivíduo sobre suas ações, pensamentos, comportamentos, sentimentos do que a observação do código de forma estrita. O código não é tão rígido ou tão detalhado, mas o trabalho do ser sobre si mesmo, produzindo-se como sujeito moral, passa a ser preponderante e demanda um maior esforço individual.

A moral da sociedade e da escola modernas privilegia o código. Na escola disciplinar, os alunos, submetidos ao olhar do professor, não devem cometer infrações ao regulamento estabelecido, sob pena de sanções. O trabalho sobre si constitui-se, principalmente, em desenvolver a obediência, conduzindo-se de acordo com os preceitos estabelecidos e bem definidos. Na racionalidade contemporânea, creio que a ênfase se desloca. Os códigos de conduta são cada vez mais difusos, fluidos, os regulamentos são atenuados e substituídos por regulações⁵ fluidas, cujas regras não estão definidas com tanta clareza.

Já não existem padrões únicos e os múltiplos padrões aceitáveis estão permanentemente se transformando. A instabilidade dos códigos inviabiliza que sejam enfatizados. Nesse contexto, os indivíduos para os quais são dirigidos os processos de moralização contemporâneos devem se dedicar a um permanente processo de subjetivação, impondo-se um continuado programa de atualizações que não pode ser descuidado sob pena de se verem jogados para o lado daquilo que Bauman (2005) chama de refugio humano. A governamentalidade que enfatizava a dominação na Modernidade, no meu entender, hoje estaria enfatizando as técnicas de si. De acordo com o que vem sendo preconizado para o sucesso das escolas, parece que se espera que esse deslocamento também se opere na educação, buscando-se outros modelos para produção do aluno contemporâneo que fortaleçam a importância das relações consigo mesmo.

Creio que aí se encontra um importante deslizamento dos procedimentos educacionais modernos para aqueles contemporâneos. Embora, em ambos os casos, deseje-se produzir o governo e a moralização dos sujeitos, as ênfases mudam. Na Contemporaneidade, delega-se cada vez mais ao sujeito a tarefa de constituir-se e de gerir sua vida por meio de um trabalho sobre si mesmo. O governo já não prioriza o corpo, suas ações e comportamentos, mas tem como alvo principal a alma, buscando regular o modo como cada um irá se constituir. Os regulamentos rígidos estariam cedendo espaço a orientações flexíveis e mutáveis.

Além desse deslizamento, parece-me também que a centralidade dos processos moralizadores presentes na escola básica moderna é ampliada, chegando hoje até o ensino superior. Na Modernidade, haveria uma cisão

⁵ Na esteira de Foucault (2007), neste trabalho distingo regulamentos e regulações, tomando os primeiros como um conjunto de regras a serem obedecidas e que determinam o que cada um deve fazer e como deve se portar, enquanto as regulações são orientações gerais que não prescrevem ações, mas que estruturam um campo de possibilidades dentro do qual cada indivíduo toma suas decisões. As regulações seriam comparáveis às regras de um jogo, que colocam limites às ações dos jogadores, sem prescrevê-las.

entre a formação dos operários e daqueles que viriam a desempenhar funções mais qualificadas. A disciplina, que era fortemente necessária para o chamado trabalhador braçal, estava presente na escola. Nas universidades, que deveriam produzir uma elite intelectual apta a desenvolver trabalhos especializados, o foco estava no conhecimento técnico (afinal, a disciplina já fora ensinada anteriormente).

Para o capitalismo pós-industrial já não interessa tanto trabalhadores com a disciplina da fábrica fordista, com seus gestos bem treinados e cronometrados. Os trabalhadores da era do trabalho imaterial devem ser flexíveis e capazes de exercer um controle sobre si constante, readaptando-se às novas normas com a mesma rapidez com que as fábricas se readaptam à fabricação de novos produtos. Já não podem contar com um olhar vigilante, que impõe ordens a serem seguidas, mas devem antecipar-se e criar suas próprias ordens para atingir as metas que lhes são impostas, como manda a cartilha da pró-atividade. E isso vale para todos os níveis hierárquicos da empresa, ainda que com matizes diferenciados. Governar as condutas dos sujeitos por meio de tecnologias de subjetivação, que passam pela alma para atingir o corpo, parece estar se tornando importante em todos os níveis educacionais, da educação infantil à universidade.

Parece-me que algumas práticas emergentes no final do século XX corroboram essas colocações. A Lei de Diretrizes e Base (LDB) e seus desdobramentos nas diretrizes curriculares, quando indicam a necessidade de construir currículos por competências – ou seja, que levem em conta não apenas o conhecimento e as aptidões técnicas, como também o desenvolvimento de atitudes –, sinalizam essa ênfase no governmentamento dos graduandos. Ou seja, as diretrizes curriculares deixam claro que as graduações hoje devem ter uma forte atuação não apenas na construção de um perfil técnico, como também (e, talvez, principalmente) na produção de um certo tipo de sujeito, com determinadas características que parecem variar muito pouco de um curso para outro. Assim, as diretrizes curriculares atribuem um papel moralizador ao ensino superior.

Outro indício desses novos processos moralizadores que se desenvolvem em todos os níveis é a ênfase dada ao “aprender a aprender” em diversos documentos e currículos, que desloca o foco da educação do conhecimento para o próprio processo de aprendizagem, incentivando o educando a fazer de si um sujeito que aprende. O “aprender a aprender” funciona, assim, como uma tecnologia do eu que orienta a relação do indivíduo consigo mesmo para a produção de um aprendiz permanente. Diversas outras práticas, surgidas nos últimos anos, que deslocam o foco da educação superior dos conhecimentos para a subjetivação poderiam ser lembradas, mas deixo para aprofundar essas questões em um outro momento. Gostaria de na continuidade tomar como objeto de análise uma prática que emergiu na última década e que vem se proliferando rapidamente, principalmente

em cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*: a educação a distância mediada pela internet.

Educação a Distância como estratégia de governo

A educação a distância, embora já exista no Brasil desde o século XIX, recebeu novo impulso na última década, ganhando reconhecimento e passando a ser largamente utilizada no ensino superior. A difusão da internet comercial produziu um meio para realizar essa modalidade educacional que, diferentemente daqueles utilizados anteriormente (correspondência, TV e rádio), permite uma ampla comunicação entre todos os participantes.

A EaD, muito frequentemente, é desenvolvida utilizando um *site* especialmente criado para esse fim. Esses *sites*, chamados de ambientes de aprendizagem, contam com diversos recursos, sendo os mais frequentes uma área para colocar arquivos com conteúdos e orientações sobre o curso, outra para os alunos colocarem arquivos com seus trabalhos e ferramentas para interatividade, como o *chat* e o fórum. Na maior parte das vezes, a única atividade síncrona do curso são os *chats*. As restantes podem ser realizadas quando o estudante desejar. Tanto nas atividades síncronas, quanto nas assíncronas, o estudante pode escolher de onde irá acessar o ambiente, não havendo restrições espaciais.

Pelo fato da EaD mediada pela internet tornar possível que os alunos estudem onde e quando for mais conveniente, liberando-os de horários rígidos e da necessidade de estarem presentes em uma dada instituição, essa modalidade educacional vem sendo tomada como uma prática educativa que daria uma maior liberdade aos sujeitos. Contudo, como mostrarei a seguir, as orientações que vêm sendo produzidas por pesquisadores e especialistas no campo da educação para a EaD estão constituindo-a como um processo educacional fortemente orientado para o governo dos sujeitos. As análises que aqui desenvolvo estão baseadas em artigos publicados em periódicos nacionais, voltados para a temática do uso da tecnologia na educação⁶. A partir da leitura dos artigos, pude perceber um grande destaque dado ao controle das ações dos alunos pelo professor, bem como a estratégias para o desenvolvimento de autonomia e de controle de si, ou seja, estratégias para potencializar a capacidade de cada sujeito realizar o governo de si.

Através de uma transferência progressiva do controle das tarefas para o aluno, apoiada na retroalimentação proporcionada, num processo de avaliação contínua, estaremos contribuindo, não só com a construção do conhecimento em relação à utilização de técnicas e conceitos necessários, mas, sobretudo, para que os alunos se tornem cada vez mais autônomos e aprendam a aprender. (LIMA; SAUER, 2002, p. 41).

⁶ As análises deste estudo têm por base 239 artigos publicados em periódicos nacionais sobre EaD, material empírico coletado e catalogado dentro de projeto de pesquisa da autora.

Outro indício da ênfase no governo dos alunos em EaD encontra-se no modo como os artigos apresentam o papel do professor nessa modalidade educacional, algumas vezes desdobrado em professor –aquele que elabora conteúdos e métodos– e tutor –aquele que trabalha diretamente com os alunos:

Merece destaque a mudança do papel do professor que, ao passar às tecnologias de informação a responsabilidade de “entregar” o conhecimento a quem aprende, libera-se para ser mais um guia do aluno, um “conselheiro”, um parceiro na procura da informação e da verdade. (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.96).

A função principal do tutor é facilitar o processo de ensino-aprendizagem e criar condições para que o aluno construa sua aprendizagem com autonomia. Portanto, não lhe cabe transmitir conteúdos (esta é a função do professor), mas, sim, reforçar o processo de auto-aprendizagem dos alunos. O tutor é o profissional responsável por orientar, acompanhar e fornecer apoio ao aluno. (PEREIRA; MOTTA; PAULA, 2003, p.104).

Ao longo dos artigos, passagens semelhantes às anteriores repetem-se dezenas de vezes, frisando que o professor já não tem como função principal transmitir o conhecimento. Parece, mesmo, que ele não já precisaria conhecer profundamente o conteúdo (no caso do tutor isso é reforçado pelo fato de esse ser, em geral, um sujeito com menor titulação do que o professor). Ele já não é o “detentor do conhecimento”, mas alguém que organiza uma aprendizagem coletiva, ou seja, que governa os alunos, orientando suas condutas para que se tornem sujeitos capazes de uma busca autônoma do conhecimento. Os professores e tutores na EaD necessitariam de mais saberes acerca de como transmitir uma moral do que conhecimento.

Tudo isso aponta para uma ênfase nos processos de subjetivação nas práticas de educação a distância, visando transformar condutas, comportamentos e valores. A questão do governo e da moralização dos sujeitos nesses documentos pode ser analisada sob diversos ângulos. Um dos aspectos que me parece mais recorrente e mais interessante de analisar seria o governo por meio das disposições espaço-temporais, que consistiriam, conforme a opinião corrente, justamente a principal condição de uma suposta ampliação de liberdade dos indivíduos nos cursos a distância em relação aos presenciais.

Os conceitos existentes sobre a educação a distância indicam especialmente que esta pressupõe a autonomia do aluno, que irá organizar-se de acordo com suas possibilidades de tempo, espaço e ritmo de aprendizagem, contando, para isso, com diversos recursos didáticos. (PEREIRA; MOTTA; PAULA, 2003 p.103).

Na EaD, os alunos são poupados da rígida grade de horários e dispensados da presença em um determinado local. Todavia, essa maior flexibilidade, que está sendo entendida como liberdade, exige uma contrapartida. A liberação do enclausuramento do corpo exige a intensificação da auto-regulação.

O ambiente, através das mensagens postadas, dos textos, das comunicações expressa um convite ao envolvimento e comprometimento do aluno com sua aprendizagem. O aluno é livre para interagir nos momentos que julga oportuno, numa linguagem livre e não por padrão de repostas ou interações. A elaboração pessoal, característica das mensagens dos alunos, é indicativo do desenvolvimento do que Piaget denomina de “autogoverno”. O aluno toma a decisão de quando e como interagir e desta forma compromete-se com sua aprendizagem e com a aprendizagem do grupo, superando a submissão às regras externas impostas sobretudo pelo professor. (VALENTINI; FAGUNDES, 2001, p.114).

O excerto acima mostra como, ao saírem de cena as normas rígidas e pré-estabelecidas criadas pelo docente, cabe ao aluno definir o *modus operandi*. Dar ao aluno mais autonomia na escolha do modo como irá proceder é incumbi-lo de novas responsabilidades, ensinando-o a viver como um gestor de seus recursos e mostrando que, embora se possa decidir sobre os procedimentos, devemos nos submeter às regulações que se impõem ao corpo coletivo da população.

O desenclausuramento conduz a ações de controle a distância, utilizando equipamentos eletrônicos que são capazes de extrair verdades sobre as atividades dos sujeitos que nenhum professor conseguiria com seu olhar.

Atividades virtuais suportadas por ferramentas eletrônicas de gerenciamento, podem registrar, nos mínimos detalhes, todas as ações e reações (ou falta delas) de cada um dos alunos participantes. Essa base de dados, se devidamente garimpada (conceito também conhecido por data-mining) e tratada por programas de análise e visualização de dados, podem gerar informações, impossíveis de se obter em atividades presenciais convencionais. (TORI, 2002).

Essas transformações no modo de observar o aluno, passando da vigilância sobre o corpo para uma visibilidade ubíqua sobre sua produção, ressoam as palavras de Deleuze (1992, p.216), proferidas em entrevista concedida em 1990, em que fala de “uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou sobre o executivo-universitário”.

A passagem de um sistema regulamentado, com normas rígidas determinando o que deve ser feito e como, para um sistema regulado, que apenas coloca regras a serem observadas, deixando que cada um tome decisões autônomas, é o que se observa na passagem de uma educação

fortemente disciplinar para as atuais configurações, que priorizam aquilo que Varela (1996) chama de pedagogias psicológicas.

Alguns autores [...] defendem as novas tecnologias em EAD como condição para uma aprendizagem flexível isto é: os estudantes aprendem como querem, quando querem e o que querem. Essa flexibilidade propõe novos papéis tanto aos professores quanto aos alunos e impõe a estes novas demandas como auto-iniciativa e auto-controle. (SUBTIL, 2002, p. 28).

A partir da leitura dos cursos *Segurança, Território e População* (FOUCAULT, 2006) e *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2007), ministrados no Collège de France nos anos de 1978 e 1979, respectivamente, podemos perceber conexões entre aquilo que expus anteriormente e a governamentalidade neoliberal⁷ que cada vez mais rege a organização social e política do Brasil e, também, de parte significativa de outros países. Conforme Foucault (2007), a empresa é o elemento organizador das sociedades neoliberais, sendo que cada um deve pensar em si mesmo como uma empresa a ser gerida. O princípio do neoliberalismo é a competição, que se estabelece não apenas entre instituições, mas também entre indivíduos. Cada um deve encarar sua vida como um empreendimento, mesmo nas esferas que não têm estrita ligação com a economia. Na racionalidade neoliberal, o mercado tende a recobrir a plenitude da vida. As avaliações sobre investimento e taxa de retorno não estariam restritas aos investimentos financeiros, mas a todo e qualquer investimento: de tempo, de afeto, de esforço. As fronteiras que separavam o espaço do mercado do espaço da vida estão se apagando. E a EaD, com suas estratégias, contribui para a formação deste sujeito microempresa.

[O ambiente de aprendizagem] centra-se na capacidade de auto-gestão e motivação intrínseca do aluno, o que faz que predomine a auto-aprendizagem, ou seja, o aluno é quem controla o processo de aprendizagem. (TIJIBOY; OTSUKA; SANTAROSA, 1998, p.28).

Trata-se de uma forma de ensino dirigida a uma população de jovens e adultos com suficiente maturidade para assumir seus estudos e administrar sua própria aprendizagem. Cabe, também, ao aluno a responsabilidade de estabelecer e perseguir seus próprios objetivos de aprendizagem, de administrar seu tempo para pesquisas, leituras, consultas à Internet e elaboração de tarefas. (MOULIN; PEREIRA; TRARBACH, 2004, p.27).

Desse modo, percebe-se que as estratégias educacionais contemporâneas, entre elas a EaD, estão imbricadas com essa governamentalidade neoliberal, contribuindo para a produção de sujeitos que saibam manejar suas liberdades reguladas. Esses sujeitos mantêm uma outra relação com o espaço e o tempo diferente daquela dos sujeitos da sociedade disciplinar: espaço e tempo deixam de ter o sentido coletivizado que tinham então,

⁷ É importante salientar que a noção de governamentalidade não se refere simplesmente a um modo de conduzir as questões do Estado, sendo bem mais abrangente. Quando me refiro a uma governamentalidade neoliberal, estou tratando de uma certa racionalidade que se instala na sociedade, constituindo formas de compreender o mundo, de estabelecer valores e de estabelecer comportamentos que se refletem também nas instâncias estatais.

com usos determinados mais pelos imperativos sociais do que pelos desejos individuais, e passam a ser variáveis cada vez mais individualizadas a serem geridas pelos sujeitos. Esses sujeitos gestores da própria vida são talhados para um trabalho que tem como referência o trabalho imaterial. Sujeitos que já não se comportam como trabalhadores disciplinados, mas como gerentes da Você S.A.

Retomando a análise dos artigos, observo, ainda, que o desenclausuramento potencializa uma saturação na captura dos tempos individuais. A comunicação via *web* faz com que já não exista um horário determinado para o contato entre professor e alunos, apagando os limites temporais que eram impostos na educação presencial. Ao minimizar os tempos coletivos e estabelecer a necessidade de escolha de horários para dedicar-se às tarefas educacionais, institui-se que todo o tempo poderia ser utilizado com esse fim.

Não há portanto limite para dúvidas e participações dos alunos, que também perdem a timidez e ficam muito mais exigentes quanto ao tempo de resposta. (TORI, 2002).

Por último, diferentemente do presencial, o ensino na modalidade a distância promovido por meio desta topologia, atende o aluno distante 24 horas por dia. (MEDEIROS ET AL., 2001, p.13).

O uso de recursos de comunicação via *web* faz com que já não exista um horário determinado para o contato entre professor e alunos, apagando os limites temporais que eram impostos na educação presencial. O tempo da sala de aula entra numa expansão virtualmente ilimitada. A EaD apresenta potencial para capturar todo o tempo dos sujeitos, sejam eles professores ou alunos. Os cursos *on-line* acabaram com os horários para dar lugar a uma atividade flexível e continuada. A liberdade de escolha dos momentos que serão dedicados ao estudo é paga com uma amplificação das obrigações mútuas. O fluxo de comunicação entre professor e alunos torna-se potencialmente ininterrupto. Percebo essa comunicação sem limites não somente como um recurso de aprendizagem dos conhecimentos, mas como um instrumento de controle que ensina a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si que torne eficiente o gerenciamento do seu tempo. Hoje, estar sempre em contato parece ser muito mais importante do que exercer um controle microfísico sobre o corpo.

Uma das [vantagens] mais indicadas pelos docentes foi a possibilidade de ampliação dos canais de comunicação entre o professor e seus alunos; por exemplo, caso houvesse necessidade de dar algum aviso aos alunos como de mudança na programação ou mesmo disponibilizar uma proposta de atividade de trabalho, tanto professores quanto alunos contavam com um ponto de contato para além dos limites de tempo e do espaço imposto pelo modelo de ensino presencial. (VARELLA; VERMELHO; SILVA, 2001, p.41).

A adoção de ambientes de educação a distância como recursos complementares para cursos que se desenvolvem na forma presencial é mais um indício desse entendimento de que seria vantajoso intensificar o controle dos alunos por meio de uma maior captura do seu tempo e da intensificação da comunicação entre as partes.

Ainda que [os ambientes de aprendizagem] tenham sido inicialmente desenvolvidos para cursos não-presenciais, estes *softwares* são utilizados como ferramenta de apoio em cursos presenciais. (TANNOUS; RODRIGUES, 2002).

Esse comprometimento permanente produz saberes que vão além dos conteúdos do curso. Professores e alunos aprendem a regular seu tempo de trabalho e a imporem para si rotinas que incluem o acesso sistemático aos ambientes informatizados nos quais se estabelece a comunicação, deixando gradativamente de perceber uma divisão entre a vida pública e a vida privada. A possibilidade de contato contínuo não apenas intensifica a comunicação, como também constitui uma estratégia de controle mútuo permanente. Para criar novos espaços de liberdade, talvez seja necessário “criar vacúolos de não-comunicação, interruptores, para escapar ao controle” (DELEUZE, 1992, p.217).

Algumas palavras para finalizar

Neste artigo, procurei mostrar como as práticas educacionais contemporâneas, entre elas a EaD, parecem cada vez mais enfatizar o governo dos sujeitos por meio de estratégias que orientam os processos de subjetivação, com especial ênfase nas transformações dos usos espaço-temporais. Produzir condutas cada vez mais a partir de um quadro de normas gerais reguladoras, onde cada um deve ter autonomia nas suas decisões, empalidecendo o modelo moderno de intensa regulamentação, que determinava o que cada um deveria fazer. Podemos entender esse processo de regulação das condutas como uma normalização que já não tem como prioridade comportamentos e valores pré-determinados, mas a aprendizagem de um modo de gestão de si. O governo do sujeito contemporâneo estaria sendo constituído principalmente por meio das tecnologias do eu, práticas do ser-consigo, que necessitam ser permanentemente exercitadas para acompanhar os flutuantes modelos que permitem manter distância dos guetos repletos de um supranumerário descartável e descartado. Frente a normas instáveis e voláteis, a normalização estaria mais relacionada aos modos de subjetivação do que à produção de uma subjetividade dada. Hoje, o que parece possível ensinar aos sujeitos não são padrões de comportamento, valores e saberes, mas a estarem frequentemente se reconstituindo dentro de novos modelos.

Na Modernidade, a disciplina funcionava como um molde da subjetividade. Os controles atuais funcionam como modulações, formas autodeformantes em constante mudança. “O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório” (DELEUZE, 1992, p.223). A educação contemporânea, em geral, e a EaD, em particular, estão imbricadas com processos de governo capazes de produzir esse homem ondulatório de que nos fala Deleuze.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault – uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p.1-14.

FOUCAULT, Michel. La société disciplinaire en crise. In: FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits III**. Paris: Gallimard, 2001. p. 532-533.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, v.2 – o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 2001a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (orgs.). **Capitalismo cognitivo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.

- KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. Trabalho imaterial e subjetividade. In: LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.25-42.
- LIMA, Isolda Giani; SAUER, Laurete Zanol. Ambientes Telemáticos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Matemática. **Informática na Educação: teoria & prática**, v5/n2. nov. 2002. p.31-42.
- MEDEIROS, Gilbeto *et al.* Um cenário educacional para a PUCRS Virtual. **Colabor@**, Curitiba, v.1, n.1, p.12-17, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>>. Acesso em: 19 jun. 2006.
- MOULIN, Nelly; PEREIRA, Vilme; TRARBACH, Maria Aparecida. Formação do tutor para Educação a Distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.31, n.163/166, p.25-36, set. 2004.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo: como alguém se torna o que é**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, Eloiza; NOGUEIRA, Mário Lúcio. Educação a distância e formação de professores: desafios e perspectivas. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.31, n.157/158, p.95-103, abr./set. 2002.
- PEREIRA, Ana Maria; MOTTA, Neide; PAULA, Viviane de. As atividades do tutor no curso de Pedagogia na modalidade a distância da Coordenação de Educação a Distância da UDESC. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v.31, n.161/162, p.101-110, abr./set. 2003.
- POL-DROIT, Roger. **Michel Foucault – entrevistas**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa (PR): UEPG, 2010.
- SUBTIL, Maria José. Considerações gerais sobre a Educação a Distância a partir da perspectiva de alguns autores. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.5, n.1, p.25-30, mar. 2002.
- TANNOUS, Katia; RODRIGUES, Sueli. Aplicación de Herramienta de Educación a Distancia como Soporte Didáctico a la Enseñanza en Ingeniería Química. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.1, n.2, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActive Template=1 por&infoid=640&sid=131>>. Acesso em: 22 jun. 2006.
- TIJIBOY, Ana Vilma, OTSUKA, Joice e SANTAROSA, Lucila. “Navegando pelo mundo”: ambiente de aprendizagem telemático interdisciplinar. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.1, n.1, p.25-42, 1998.

TORI, Romero. A Distância que Aproxima. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v.1, n.2, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=1por&infoid=640&sid=131>>. Acesso em: 16 out. 2005.

TRENTIN, Marco Antônio; TAROUÇO, Liane M. R. Proposta de utilização de um laboratório virtual de física na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.54-60, set. 2002.

VALENTINI, Carla; FAGUNDES, Léa. Ambiente virtuais de aprendizagem: sistema, organização e interação. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.4, n.2, p.109-117, dez. 2001.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre: Pannonica, n. 6, 1992. p.68-95.

VARELA, Julia. Categorias Espaço-temporais e socialização escolar. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Escola Básica na virada do século**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. p.37-56.

VARELLA, Péricles; VERMELHO, Sonia Cristina; SILVA, Ana Carolina da. A experiência da UCPR na implantação das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. **Colabor@**, Curitiba, v.1, n.1, p.37-45, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/colabora/n1/index1.htm>>. Acesso em: 16 jun. 2006.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. **Homo zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p.163-186, ago. 2002a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em: 15/05/2013

Aprovado em: 22/07/2013

Ensino de português e espanhol em contexto Teletandem: observações acerca de um projeto interinstitucional

Enseñanza de portugués y español en el contexto Teletandem: observaciones acerca de un proyecto interinstitucional

Rozana Ap. Lopes Messias*

FCL Assis – UNESP/Assis

Kelly C. H. P. de Carvalho**

FCL Assis – UNESP/Assis

Resumo: Este trabalho tem como objetivo observar como alunos brasileiros de um curso de Letras, mais especificamente, alunos de Língua Espanhola e Portuguesa organizam e põem em prática o ensino de português para seus parceiros estrangeiros, no contexto Teletandem. A intenção é compreender (a) como são planejados os conteúdos de LP que ensinam; e b) qual o impacto dessa prática para a formação como professores de Língua Portuguesa e Espanhola. Os pressupostos metodológicos que sustentam essa investigação estão ancorados no arcabouço da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa narrativa, e fundamentados nos estudos de J. Clandinin e Michael Connelly (1996). Os dados coletados até o momento mostram que devido à proximidade das línguas, esse contexto virtual de aprendizagem requer a presença de um mediador que sinaliza aos aprendizes questões que devem ser consideradas.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino-aprendizagem de espanhol e português. Tecnologias. Teletandem.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo observar cómo estudiantes brasileños de licenciatura, más específicamente, estudiantes de lengua española y portuguesa organizan y ponen en práctica la enseñanza del portugués, en el contexto del TELETANDEM. La intención es comprender (a) cómo son planificados los contenidos de la enseñanza de Lengua Portuguesa y (b) ¿Cuál es el impacto de esta práctica a la formación de profesores de portugués y español. Lo principios metodológicos que orientan esta pesquisa están anclados en el marco de la investigación cualitativa, en su vertiente narrativa, basado en los estudios de J. Clandinin y Michael Connelly (1996). Los datos obtenidos hasta ahora nos muestran que, debido a la proximidad de las lenguas, este contexto de aprendizaje virtual requiere la presencia de un mediador que señala a los aprendices aspectos que deben ser considerados.

Palabras clave: Formación de profesores. Enseñanza y aprendizaje de español y portugués. Tecnologías. Teletandem.

* Rozana Ap. Lopes MESSIAS possui mestrado em Letras pela FCL de Assis - UNESP (2003) e doutorado em Educação pela FFC de Marília – UNESP (2009). Atualmente, é professora assistente doutora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literaturas Espanholas I e II e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua e Literatura Francesa I e II na UNESP - Assis. Atua, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, tecnologia e ensino de línguas, Teletandem, cultura e ensino de línguas. E-mail: <rozanalm@gmail.com>

** Possui mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998 e 2004). Atualmente, é professora assistente doutora da UNESP - Assis, junto ao departamento de Letras Modernas, no conjunto das disciplinas de Língua Espanhola. Tem experiência na área de Linguística e Língua Espanhola, atuando, principalmente, nos seguintes temas: fonética / fonologia, ensino - aprendizagem de língua materna e estrangeira (espanhol), formação de professores de língua, teletandem. E-mail: <kellychpc@gmail.com>

Introdução

Com o avanço dos processos de globalização e internacionalização, torna-se cada vez mais necessário o conhecimento e fluência em línguas estrangeiras. Verificamos tal exigência nos mais variados setores de atividade da sociedade. Nesse cenário, já muito comum, observamos, em decorrência, que o campo de estudos relacionado ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ocupa um novo espaço, ganhando novas configurações, o que, de certa forma, exige rever práticas pedagógicas, aprofundar teorias e métodos e, sem dúvida alguma, incluir “novos” recursos tecnológicos, já tão presentes em nosso cotidiano.

A propagação das tecnologias de informação e comunicação ampliou as fronteiras e, dessa forma, constatamos que a relevância da inclusão desses recursos em contextos educativos é inquestionável. Sendo assim, não podemos deixar de considerar e refletir sobre ações pedagógicas que almejem incluir nossos alunos em uma realidade social, cujas práticas se tornam cada vez mais tecnologizadas (GARCIA, NORTE, MESSIAS, 2012).

Com esse intuito, apresentamos, neste trabalho, uma breve reflexão sobre uma experiência de ensino-aprendizagem das línguas portuguesa/LE e espanhola/LE, desenvolvida no contexto Teletandem. De forma sintética, o Teletandem é definido como um contexto virtual e colaborativo de aprendizagem de línguas, no qual indivíduos nativos e/ou proficientes de diferentes línguas trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (*Skype*); nesse contexto, cada um se torna, portanto, aprendiz da língua estrangeira e tutor (professor) de sua própria língua (www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf). No contexto do projeto a que se refere essa prática (Projeto: *Teletandem: Transculturalidade na Comunicação On-line em Línguas Estrangeiras por Webcam*¹), empreendemos uma parceria entre a universidade em que atuamos como professoras de língua e metodologia de ensino de línguas, UNESP/Assis, e a UNAM/México, com a finalidade de propiciar espaço de interação (ensino e aprendizagem) aos nossos alunos do curso de licenciatura em Letras Português e Espanhol. Trata-se de um modelo de teletandem institucional.

As interações ocorridas, sistematicamente, uma vez por semana reuniram trinta parcerias, divididas em dois períodos de uma hora, totalizando dez semanas. Após cada sessão de interação, foram ainda organizados momentos de mediação, espaço em que as pesquisadoras acompanharam o andamento das sessões e buscaram formas de intervenção para auxiliar na potencialização do processo de ensino-aprendizagem no contexto síncrono *on-line* via *skype*. Salientamos, então, que, na totalidade da investigação desenvolvida, ocorreram observações *in loco*, por meio de diários, anotações das ocorrências durante as sessões, gravações em áudio durante as sessões de interação (por meio do programa *IMcapture for Skype*) e mediação.

¹ Versão atualizada do Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos - projeto temático colaborativo entre curso de Letras da FCL UNESP/Assis e do IBILCE UNESP/São José do Rio Preto, desenvolvido como o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo 2006/03204-2. <http://www.teletandembrasil.org>.

Este trabalho tem como objetivo central a observação sobre a maneira como alunos do curso de Letras (no caso, os brasileiros), mais especificamente, alunos de língua espanhola/LE e portuguesa organizam e põem em prática o ensino de português para seus parceiros estrangeiros. A intenção, pois, é compreender (a) como planejam os conteúdos de língua portuguesa a ser ensinado; e (b) qual o impacto dessa prática para sua formação como professor de língua portuguesa e espanhola/LE.

Os pressupostos metodológicos que sustentam essa investigação estão ancorados no arcabouço da pesquisa qualitativa, mais especificamente da pesquisa narrativa, e fundamentados nos estudos de J. Clandinin e Michael Connelly (1996). Assim, a análise fica centrada nas histórias de Teletandem contadas por esses estudantes, ou seja, suas histórias da prática.

Análise: um olhar sobre os dados

Os dados observados no presente trabalho, como já dissemos, são oriundos de uma experiência realizada no segundo semestre de 2012, em uma proposta de parceria que, apesar de institucionalizada, possui características que a diferem das demais.

Nesse caso específico, os interagentes do lado espanhol não são alunos regulares de um curso de idioma, são alunos do campus, em nível de graduação e pós-graduação, de cursos diversos, que procuram apoio em uma *Mediateca* – espaço de aprendizagem autônoma. Nessa conjuntura, são auxiliados por uma mediadora que lhes orienta com relação aos materiais de língua portuguesa que melhor se adaptam às suas necessidades e características pessoais de aprendizagem. Dessa forma, nossa parceira professora da universidade mexicana atua como uma mediadora de aprendizagem de língua portuguesa desse espaço de aprendizagem autônoma. As práticas de Teletandem foram propostas, então, como mais uma forma de facilitar e potencializar a aprendizagem de língua portuguesa para os estudantes da UNAM interessados.

Do lado brasileiro, a maioria dos interagentes são alunos do curso de licenciatura em Letras - habilitação em português e espanhol/LE. Dessa forma, podemos caracterizá-los como futuros professores das línguas portuguesa e espanhola, em processo de formação inicial. Nessa experiência, específica, as interações foram acompanhadas por duas professoras, uma de Língua Espanhola e outra de Prática de Ensino. Acrescentamos a essa questão que as atividades de Teletandem destinadas a esses alunos significam a possibilidade de falar com um nativo ou um falante proficiente, em um contexto de interação que, dificilmente, aconteceria fora desse ambiente, tendo em vista a localização geográfica da cidade de Assis/SP (interior do Estado) e as escassas possibilidades de viajar a outros países, mesmo os mais fronteiriços, vizinhos na América do Sul.

Na prática de Teletandem, como já mencionamos, tem os dois lados: duas pessoas que interagem e que, ao mesmo tempo, desempenham dois papéis: o de “ensinador” de uma língua e o de aprendiz de outra. Segundo a natureza dos objetivos de pesquisa, a análise nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas pode, portanto, ser desenvolvida considerando-se várias perspectivas. Em nosso caso, temos: (a) a do aluno brasileiro que aprende espanhol/LE; (b) a do aluno brasileiro que ensina português/LE; (c) a do aluno mexicano que aprende português/LE; e (d), a do aluno mexicano que ensina espanhol/LE. Enfocaremos aqui, conforme já relatamos, apenas uma dessas perspectivas: como o aluno brasileiro desempenha o papel de ensinar a língua portuguesa a hispanofalantes, no contexto das interações de Teletandem, anteriormente descritas.

É necessário ressaltar a especificidade desse contexto de contato entre línguas genética e tipologicamente próximas, mas que, ao mesmo tempo, são definidas por características socioculturais, estilísticas e dialetais particulares. Como resultado natural desse contato e de uma enganosa sensação de competência espontânea entre luso e hispanofalantes, surge o “portunhol”. Sendo assim, torna-se importante observar tais interações com o objetivo de refletir sobre as implicações que a prática do Teletandem pode promover nesse encontro entre o português e o espanhol e as ações necessárias delas decorrentes.

Como contexto autêntico de uso da língua, no qual se estabelece uma interação efetiva, o Teletandem possibilita aos seus usuários o contato com outros interlocutores “reais”, além de seu professor de LE. Dessa forma, o professor deixa de ser a única voz de referência na língua estrangeira e com quem os interagentes podem comunicar-se. Em geral, observamos que, nessa relação (parceiro mais competente x parceiro menos competente), desconfigura-se o modelo convencional de ensino-aprendizagem de línguas (pautado na relação professor – aluno – sala de aula), proporcionando um contexto no qual os interagentes se arriscam com mais facilidade na língua estrangeira, bem como se sentem mais confortáveis para solicitar e/ou atender as dúvidas que apresentam. Percebem ainda que, mesmo sem ter um conhecimento avançado da LE, podem e são capazes de comunicarem-se nela, ainda que de forma “deficiente”. A negociação de significados, a correção mútua (nos diferentes níveis: fonético, morfológico etc.) favorecendo o aprendizado é manifestada, especialmente, quando há certo comprometimento por parte dos interagentes, com o objetivo do Teletandem, cujas atividades são realizadas com base em princípios comuns de reciprocidade e de autonomia, compartilhados pela parceria. Não se trata de uma simples conversação entre um par bilíngue; os participantes do Teletandem são pessoas interessadas em aprender um a língua do outro, a distância e de forma relativamente autônoma (TELLES, 2009, p. 47), tal como observamos no excerto a seguir:

(1)

B: ah:: eu pesquisei lembra que você tinha perguntado como que era *cam-pesinos*?

M: Aha

B: então olha só... eu perguntei pra um monte de gente porque eu não sabia como era a palavra na minha língua ((risadas)) mas...

M: o que você:: encontrou?

B: Então...latifundiário são mesmo os grandes pro/ os grandes é:: detentores de terra né?

M: Aha

B: Agora aqui no Brasil os pequenos produtores os pequenos é:: como que eu vou dizer aqueles que não tem muitas terras... a gente chama de é:: de pequenos é: ai como é que eu vou explicar... porque eu não consegui uma definição sabe? É porque as pessoas normalmente chamam de sitiante que são aquelas pessoas que vivem daquilo que elas produzem na terra... aí a gente chama de sitiante que mora no sítio... é um sítio mesmo não é uma fazenda porque fazenda é algo maior né é um sítio

M: Fa[s]enda? Fa[s]enda que é uma fa[s]enda?

B: Fazenda é vários alqueires de terra

M: Eu acho que é como *español hacienda*

B: Isso isso

M: Fa[s]enda vocês dizem ((tenta corrigir a pronúncia))

B: Isso... então... a gente chama de sitiante ou mesmo de pequenos produtores rurais que são aquelas pessoas que produzem é mas produzem mais pra subsistência ou não....produzem alguma coisa mas é mais é:: pouco não é muito entendeu?

M: Sim eu *comprendo*, eu entendo mas não usam a palavra campone[s]es?

B: Não usamos camponeses

M: Pequenos produtores rurais

B: Isso pequenos produtores rurais... agora pode ser que alguém que saiba mais da sua área saiba achar

M: É especialidade

B: É:: saiba achar é:: mas eu acho que é isso mesmo porque camponeses a gente não usa mesmo

M: Aha /é bom conhecer saber isso...

B: Que bom!

M: Obrigada! Muito obrigada

B: Magina!

As correções, inerentes aos princípios e objetivos do Teletandem, por outro lado, exigem certo grau de conhecimento e reflexão sobre a própria língua e realidade. Por vezes, encontramos, por parte dos brasileiros, nesse contexto específico, várias explicações e/ou comentários equivocados, evidenciando suas próprias dificuldades e, em decorrência, a necessidade de formar, preparar os interagentes para atuarem no sentido de exercerem/ desempenharem melhor o papel de “ensinar português para hispanofalantes”: em geral, percebem certas “notas dissonantes” na produção de seus parceiros mexicanos, mas não conseguem identificá-las com precisão e/ou dar-lhes esclarecimentos claros e precisos. Tais problemas se evidenciam tanto em nível de conhecimento linguístico, estritamente, como se observa no excerto (2), a seguir, como em nível de “conhecimento de mundo”. A parceira brasileira, diante da dificuldade explicitada por seu companheiro mexicano quanto à pronúncia das vogais abertas e fechadas, confunde os critérios fonético-fonológicos com os de ortografia (acentuação), tentando relacioná-los de forma indevida; introduz, ainda, um comentário reducionista e não pertinente: o de que “as vogais abertas são acentuadas”.

(2)

M: Isso é sons... sonidos

B: SONS ((a interagente corrige sua pronúncia nasal)) a vogal fechada essa

M: Eu não *logro* aprender quando a gente usa as vogais fechadas e abertas

B: Só um minutinho... você não consegue distinguir quando tem que usar as vogais fechadas e abertas?

M: i/ i/ isso... primeiramente eu não sei quais são as vogais fechadas... quais são as abertas... eu somente consigo escutar os falantes nativos que fazem diferenças mas não sei quando tem

B: as vogais/ as vogais... as vogais abertas normalmente levam acentuação sabe que é acentuação?

M: *Sí* os circunflexos... grave

B: Isso

M: *Sí*

B: Normalmente levam acento agudo

M: Ah... as palavras com acento agudo

B: Como está ó... *perái*... ((anota no chat))

M: ParaBÉNS ((esforça-se para realizar a nasal))

B: ParaBÉNS é::

M: Não é parabéns... é parabéns ((tenta realizar igual a sua parceira))

B: Sabe o que é parabéns?

M: É felicitações ((mistura palavra do espanhol com pronúncia do português))

Conforme já assinalamos, no contexto do Teletandem, dada a relação diferenciada por ele proposta, os interagentes se arriscam com mais facilidade na língua estrangeira. Nesse “território”, uma relativa intercomunicação já num estágio elementar é possível, o que dá margem ao uso do “portunhol”. Dessa forma, em relação ao contato espanhol - português, evidencia-se, em vários momentos, a ocorrência de transferências linguísticas (interlíngua) ou, então, mal entendidos, decorrentes de usos inapropriados de expressões e seus respectivos usos. No caso dos mal entendidos, se tais conflitos são esclarecidos, podem, de certa forma, favorecer uma aprendizagem mais efetiva, uma vez que seus usuários são desafiados a esclarecer ou negociar os significados para darem continuidade ao diálogo. No relato a seguir (extraído de uma das sessões de mediação), observamos esse tipo de ocorrência, no que se refere aos falsos cognatos:

(3)

M: Y sobre la interacción en portugués... has conseguido aclararle algo?

A: Algunos falsos cognados... yo esclarecí muchas cosas... él no sabía muchas cosas... entonces pimenta para ellos es nuestro *pimentão*... entonces... e *pimenta mesmo é o chile* entonces yo hablaba *pimenta arde*, *pimenta queima* e *ele não mas pimenta não arde... como que não... peraí... e eu falou não não arde... eu falei assim nossa será que eles são tão resistentes... que no arde un poco no quema pero después nos entendemos...*

Por outro lado, quando essa negociação não ocorre, a ação discursiva fica prejudicada e o aprendizado na língua estrangeira também pode deixar de se efetivar. O exemplo a seguir ilustra um momento em que o interagente brasileiro não soube esclarecer uma dúvida de vocabulário apresentada por seu interagente mexicano: alberca (em espanhol, variante mexicana) = piscina (em português). Deflagra, ainda, a falta de habilidade para manipular as ferramentas disponíveis na internet (Google, dicionários *on-line*, por exemplo), que, sem dúvida, poderiam auxiliá-lo, nesse momento. Nesse sentido, também reafirmamos a importância do mediador para assessorar as interações, considerando a necessidade da instrução quanto ao uso das informações da rede para aprimorar o seu próprio desenvolvimento no Teletandem. Segue o excerto:

(4)

M: Bom eu gosto de ir ao cinema de universidade /ir também ao *alberca*, não sei como se diz

B: Como?

M: Alberca onde as pessoas nadam/ nadar?

B: Ah eu não sei / é/ como que é a palavra? Você pode escrever ela pra mim?

M: Aha ((escreve no chat)) Não sabe?

B: Não / eu nunca ouvi falar essa palavra? É como se fosse um clube né?

M: É clube/ mas é um *deporti* / as pessoas estão na água

B: Água

M: Água

B: Só que aqui é / que pra gente é uma palavra feminina / a água / pra vocês é diferente né?

M: É masculina *el agua* / então eu estava falando porque eu gosto de morar no meu bairro...

Ainda, no próximo excerto, temos um exemplo de como as línguas misturam-se facilmente: a interagente mexicana faz uso inadequado do vocábulo “aborrecido” (da língua portuguesa), como tradução mais próxima para a palavra “aburrido” do espanhol. Mais adequado seria utilizar a expressão: “chato”. Sua parceira brasileira, entretanto, não a corrige, pois, ao compreendê-la, provavelmente, não percebe tal emprego que em português seria incomum. São as diferenças sutis entre os dois idiomas:

(5)

M: Eu estava lendo o vocabulário sobre coisas que estão na rua... posso falar sobre minha rua coisas que estão na minha rua não sei se é aborrecido?

B: Não não vamo lá

M: Como?

B: Não... tudo bem... pode ir

M: Pode repetir?

B: Você me ouviu?

M: Sim

B: Então pode falar... é um livro de português que você estava estudando?

M: Sim

B: Ah sim

M: Eu acho que é aborrecido/ mas

B: Não vamo lá é bom pra gente aprender

M: Bom eu moro num bairro que tem muitas pessoas...

Um dos princípios da aprendizagem em tandem é, segundo os autores, não misturar línguas. Esse princípio prático tende a promover o compromisso do aprendiz com a tarefa (TELLES, 2009:24). No entanto, no caso da interação português-espanhol, as fronteiras entre as línguas, como

vimos, nem sempre são tão evidentes, em especial, se ocorre entre aprendizes iniciantes. Dessa forma, acreditamos, mais uma vez, que a presença e a supervisão de um professor mediador seja importante para que os participantes possam obter um melhor aproveitamento nesse processo. O professor mediador pode, em seu trabalho de monitoração, observar e avaliar as interações, e, dessa maneira, intervir ajudando seus alunos a observarem tais ocorrências, assim como as marcas de sua interlíngua, bem como a de seu parceiro.

Embora, em princípio, possamos aceitar as manifestações dessa interlíngua (como resultado natural desse processo), é necessário saber que uma coisa é reconhecer sua existência; outra, muito diferente, é levar os alunos a assumirem o estudo do português/LE e do espanhol/LE de forma a superá-la e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades primárias de comunicação, por meio do “portunhol” que, em geral, está longe de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. (CELADA e RODRIGUEZ, 2004, *apud* BRASIL, 2006). Em outras palavras, é fundamental, nesse processo, evitar a fossilização, conforme afirma Almeida Filho:

O indesejável do Portunhol é o seu congelamento num dado patamar (em geral baixo, embora comunicativamente suficiente na percepção do usuário), gravando a interação com o ônus extra para o interlocutor falante-parceiro que tem que filtrar continuamente os ruídos do sistema da interlíngua estacionária. (2001:18).

Algumas considerações

Segundo os dados observados nesta breve análise, podemos destacar que as práticas de Teletandem em que línguas próximas (como o português e o espanhol) estão em contato funcionam desde que exista comprometimento dos parceiros e das instituições envolvidas, certo domínio e conhecimento das línguas e um monitoramento por parte dos professores mediadores, de maneira a estimular a conscientização sobre as deficiências e debilidades com relação ao uso da língua entre os alunos envolvidos.

Dessa forma, o contexto virtual do Teletandem pode ser um ambiente de práticas discursivas que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso dos aprendizes, levando-os a uma conscientização crítica sobre sua língua e sua cultura.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2001). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes.

BRASIL. (2006). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Espanhol**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação.

CLANDININ J.; CONNELLY, M. **Teachers professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1996.

GARCIA, D., NORTE, M. B., MESSIAS, R. A. L. (2012). **Tecnologias de informação e comunicação – TICs** aplicadas ao Ensino de LE. Disciplina REDEFOR.

TELLES, J. A. (2009). (Org.). **Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas, Pontes, 2009.

_____. **Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos**. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005. Assis: UNESP - FCL, Departamento de Educação, 2006. Disponível em http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

Recebido em: 21/03/2013

Aprovado em: 06/05/2013

Manus et digitus: uma relação muito delicada*

Manus et digitus: a very delicate relationship

Gizelle Kaminski Corso**

Instituto Federal de Santa Catarina

Tânia Regina Oliveira Ramos***

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: A proposta deste texto é lançar reflexões sobre a elaboração de materiais na Educação a Distância. Partindo do ensaio de Roland Barthes, “Reflexões a respeito de um manual”, Conferência pronunciada no Colóquio O Ensino da Literatura, em 1969, procuramos verificar em que medida os livros-textos, materiais de suporte/apoio aos alunos da Educação a Distância, revigoram a noção de livro didático, de manual, de guia para os estudos, mediação para o ensino e a aprendizagem das disciplinas de literatura – área em que atuamos nessa modalidade de educação no curso de Letras-Português da Universidade Federal de Santa Catarina. Neste texto também não deixamos de pensar na importância desse material como ferramenta de apoio na formação de professores de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica.

Palavras-chave: Livros didáticos. Formação de professores de língua e literatura. Educação a distância.

Abstract: The purpose of this paper is to present reflections about the elaboration of materials for students of Distance Education. Departing from the Roland Barthes’ essay, “Reflections on a manual”, Conference pronounced in Coloquio the teaching of Literature, in 1969, it is verified in which way the textbooks, support materials/support for students of Distance Education reinvigorate the notion of textbook, a manual, a guide to the studies, mediation for teaching and learning the disciplines of literature - an area in which we operate in this mode of education in Letras-Português course, at Universidade Federal de Santa Catarina. In this text it is still considered the importance of this material as a support for graduating students, future basic teachers of Portuguese.

Keywords: Textbooks. Training of Portuguese and Literature teachers. Distance education.

Inquietações iniciais

Este texto é motivado diretamente pela paradoxal experiência: escrevemos em coautoria dois “livros-textos” para o Curso de Letras Português, modalidade a distância: um sobre literatura e ensino, e o segundo sobre as relações que a literatura estabelece com as outras linguagens, depois de vivenciar algumas experiências nessa modalidade de ensino,

* Este texto foi apresentado no X CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, em 2012, no GT “Linguagem, Identidade e Subjetividade”, coordenado pelas professoras Leticia Fraga (UEPG) e Siumara Aparecida de Lima (UTFPR).

Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: <gikacorso@gmail.com>

Doutora em Letras (PUC-Rio), Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <taniaramos@floripa.com.br>

ou seja, ministrar para o mesmo curso a disciplina Literatura Brasileira III – Literatura Contemporânea, e preparar um material de História da Literatura Brasileira para ser adaptado às especificidades do Curso de Libras. O futuro nos remeteu ao passado, pois tivemos de pensar sobre todas as questões que podem existir quando da elaboração de um livro que tem propósitos científicos e didáticos para acadêmicos provenientes de diversas partes do Brasil e com perfis etários, econômicos, culturais naturalmente diversificados.

Embora nomeados “livros-textos”, por atuarem como livro, como possibilidade de leitura, mas muito mais como um material de apoio aos alunos, presença-ausência do professor, do tutor, esses livros vêm desempenhando um importante papel didático nos cursos da Educação a Distância (doravante mencionada como EaD) da UFSC, sendo encarados como livros didáticos, no sentido de que alguns alunos se valem desse material para os estudos; alguns deles, inclusive, os transformam em exclusiva fonte de pesquisa e de leitura de determinada disciplina.

Para trazer à tona essas reflexões, dividimos este texto em três partes: na primeira apresentaremos reflexões mais pontuais sobre os manuais, os livros didáticos, para, em seguida, esclarecermos e vislumbrarmos sua presença marcante no contexto da EaD da UFSC. Na terceira e última parte, trazemos para a discussão a transposição desses livros-textos no ensino presencial e sua relação com os alunos dessa modalidade de ensino.

Manuais, mãos nos ais

O título desse tópico na sua ludicidade formal é a síntese da primeira reflexão. A educação a distância – EaD – não é nova, tampouco surgiu com as tecnologias da informação e comunicação, mas é fruto do ensino por correspondência iniciado no século XIX (MOORE; KEARSLEY, 2010). Portanto, já logra mais de um século de existência e de experiências vivenciadas. Sobre a ideia básica de EaD , afirmam esses autores,

A ideia básica de educação a distância é muito simples: alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir. (MOORE; KEARSLEY, 2010, p. 1).

A EaD pressupõe aprendizado planejado e variado, autonomia, criação e criatividade. Ao longo de sua história acumula, segundo Moore e Kearsley, uma escala evolutiva de cinco gerações:

- Primeira Geração – meio de comunicação era o texto; a instrução por correspondência;

- Segunda Geração – ensino por meio da difusão pelo rádio e pela televisão;
- Terceira Geração – não é muito caracterizada pela tecnologia de comunicação, mas, preferencialmente, pela invenção de uma nova modalidade de organização da educação, de modo mais notável nas universidades abertas;
- Quarta Geração – Teleconferência;
- Quinta Geração – Internet/Web.

Nosso ingresso na modalidade de atuação EaD , portanto, permite nos enquadrar na Quinta Geração. Por ser recente, ainda nos causa surpresas, permite-nos expectativas, gera estranhamentos. Estamos nos habituando a um *novo moodle de ser*, de entender, de olhar para um ensino e uma aprendizagem que se fazem sem a presença corpórea, física, do professor. Em nosso envolvimento com a EaD , além de nos situarmos em um terreno arenoso, porque até então desconhecido, nos encontramos em uma situação de retorno ao passado: pela elaboração dos materiais de suporte e apoio, os famosos livros-textos, retornamos à ideia de manuais, um dos primeiros formatos do que posteriormente foram chamados de livros didáticos.

Se fizermos um percurso histórico da relação que existiu entre a produção de conhecimento e o ensino, veremos que, na Antiguidade, e até aproximadamente o século XV, o mestre, o professor, se identificava por ser um produtor de conhecimentos, e um divulgador de seu saber específico. Gramáticos, por exemplo, ensinavam a gramática; retóricos, a retórica, ou seja, não havia separação entre aquele que produzia e aquele que ensinava, pois isso competia ao detentor do conhecimento: ele sabe, ele pode ensinar. Essa situação foi alterada mais tarde, no período em que parece haver, conforme apresenta Geraldi (2010) em sua releitura dessas relações históricas, a primeira grande divisão social do trabalho educativo: o Mercantilismo, em que a figura do mestre passou a ser a de um transmissor de um saber alheio – situação que permanece até hoje, na maioria dos casos, no contexto educacional. O saber é comprado, o saber é vendido, o saber é comercializado, o saber é compartilhado.

Voltemos agora ao nosso ponto de partida. Nos “moldes” em que é elaborada e pensada na UFSC, e na maioria das universidades que aderiram à UAB – Universidade Aberta do Brasil, a Educação a Distância faz com que vivenciemos as duas situações apresentadas acima: elaboramos tópicos de um livro-texto baseadas na ementa da disciplina, escolhemos referências, aspectos teóricos a serem aprofundados, relemos autores, livros, teorias, escrevemos, reescrevemos, somos lidas e avaliadas, produzimos conhecimento a partir da pesquisa e de nossas formações doutorais, passamos por uma leitura editorial que opina, discute, diverge, auxilia, comenta, dialogamos com um Designer Institucional com formação na área, na maioria das vezes, para sermos posteriormente publicadas e enviadas em forma de livros-textos aos polos.

Ou seja, produzimos e disseminamos o próprio “saber” (no sentido de que apresentamos nossas reflexões teóricas, nosso ponto de vista; trazemos nossa voz no livro-texto, fazemos as nossas escolhas, produzimos uma “fala”, para um livro que se vale da necessidade de substituir uma ausência – a do professor, a do tutor). Melhor dizendo, produzimos um livro, um material que será o “livro de cabeceira” da disciplina, o “carro-chefe”, o “Virgílio-cicerônico”¹ – e assim os denominamos porque vimos que muitos alunos os compreendem desta forma: um suporte, um amparo, um apoio. Alguns, no entanto, veem nesses livros, como já mencionamos, a única leitura para a disciplina, a única fonte de pesquisa e de busca, entendendo que ler “o material da disciplina” restringe-se à leitura exclusiva do livro-texto, pois ali está a verdade do professor. Mesmo se submetendo as orientações do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVEA – muitas vezes desconsideram as sugestões de leitura contidas na Webteca (biblioteca digital de cada disciplina, que é ampliada e alimentada no transcorrer da disciplina e no decorrer do curso). Aos poucos vamos conseguindo modificar esse modo de se relacionar com as práticas de leitura já enraizadas pelas suas próprias formações básicas e médias.

O processo de escrever um livro texto requer disciplina (disciplina para a disciplina). Os livros-textos são produzidos com antecipação, mas são elaborados como mais uma das atividades de rotina acadêmica em que estão obrigatoriamente envolvidos os professores. Como eles passam por vários processos (leitura da Comissão Editorial, revisão, Designer Institucional, capista, imprensa ou editora) muitas vezes são publicados às vésperas ou pouco tempo antes do início do bimestre, trimestre ou semestre (conforme a estruturação da disciplina).

O curso de Letras-Português, da UFSC, já está em sua segunda edição, com Polos apenas no Estado de Santa Catarina, nas cidades de: Blumenau, Canoinhas, Chapecó, Itajaí, Pouso Redondo, Treze Tílias e Videira, e cujo ingresso ocorreu no início de 2011. Livros-textos elaborados para a primeira edição do curso² são/estão sendo “reaproveitados”, numa otimização necessária intelectual e economicamente. Em uma disciplina anterior que ministramos na reedição do curso, apropriamo-nos de material produzido por outro professor, ou seja, embasamos a disciplina pela voz-alheia, utilizando o livro-texto elaborado por um professor que a ministrou pela primeira vez. Quando falamos a vis, queremos registrar como a oralidade, a dicção, as marcas autorais estão bastante presente no material para EaD. Tivemos dificuldade? Sim, naturais, mas não inviáveis.

Trilhadas pelo caminho do outro no que se refere ao texto impresso, inserimos nossa voz, nossa marca pessoal, na elaboração do Ambiente (a página de acesso à disciplina) e nas atividades do curso. Escrevemos igualmente um capítulo ausente na primeira edição. Demos a ele um formato de e-book. Essa retomada de material previamente produzido, de

¹ Virgílio (70 a.C. – 19 a.C.), poeta latino, conhecido pela publicação da epopeia Eneida. Na Divina Commedia, do poeta italiano Dante Alighieri, Virgílio é escolhido para ser o seu guia na peregrinação pelo reino do Inferno até a entrada no Purgatório. “Cicerone” é um termo antigo para definir um guia de turismo. A expressão “Virgílios cicerônicos” foi utilizada por Monteiro Lobato, em carta a Godofredo Rangel, em 1906, na qual dizia, a respeito de adaptações e da leitura de clássicos: “Quanto aos épicos antigos, Dante, Milton, Homero, só com bons intérpretes, com Virgílios cicerônicos. O próprio Lusiadas nunca li inteiro. Cansa-me. Já investi contra o bloco cinco vezes. Começo achando-o belíssimo, e vai belíssimo até dez ou dozes estrofes; daí por diante entram a amidiar-se os bocejos e a admiração vai morrendo”. (LOBATO, 1972, p. 69).

² A primeira edição do curso contou com Polos em três estados brasileiros: Minas Gerais (Divinolândia de Minas), Paraná (Cruzeiro do Oeste e Pato Branco) e Santa Catarina (Treze Tílias e Videira). O ingresso dessa primeira turma aconteceu no ano de 2008.

percursos já traçados, nos leva a pensar que esses livros-textos também se transforma(ra)m em uma herança acadêmica; estão instaurando um legado e, portanto, constituindo-se em acervo bastante peculiar. A marca própria de cada docente impressa (leia-se também “em pressa”, por conta dos prazos) fica no Acervo da CAPES e nas instituições como produção de professores voltados para o ensino de graduação. Essas marcas podem ser já anunciadas nas próprias introduções dos livros, onde a assinatura e o tom já nos apresenta. Optamos por ilustrar dois momentos de nossos livros-textos.

Escolhemos, como primeiro exemplo, a “Apresentação” do livro-texto mais recente que escrevemos, *Estudos Literários IV*, publicado em 2011, última disciplina de literatura do currículo do curso de Letras-Português da UFSC. Essa disciplina procura estabelecer um diálogo da literatura com as outras linguagens (cinema, teatro, artes plásticas, música, por exemplo). Selecionamos a Apresentação deste livro porque feito com a colaboração de outros leitores críticos, doutores, doutorandos e mestres em literatura pela mesma instituição. Com isso, queremos demonstrar a multiplicidade autoral, instaurada não apenas pela presença da figura do Designer Instrucional, mas pela possibilidade de troca e diálogo com leitores mais experientes em determinadas áreas com o intuito de enriquecer o material e, conseqüentemente, colaborar para a formação dos nossos professores de Língua Portuguesa:

Apresentação

Esse é o último livro-texto de Estudos Literários de nosso Curso de Letras. Um livro que procurará mostrar o diálogo da literatura com outras linguagens. Um livro para o qual fizemos escolhas e procuramos dialogar com outros leitores dessas tantas linguagens: Ana Maria Alves de Souza, formada em Artes Plásticas; Daniel Soares Duarte, formado em Letras e músico; Jade Gandra Dutra Martins, jornalista e especialista no teatro de Nelson Rodrigues; e Vanessa Dutra Martins, historiadora e especialista na linguagem das correspondências. Ana Maria é Mestra em Antropologia e Literatura; Daniel é Mestre e Doutorando em Literatura; Jade e Vanessa, Doutoradas em Literatura. Fizemos questão que cada um deles contribuísse com o nosso conhecimento e o conhecimento de vocês. Gente que faz.

Qual o objetivo dessa disciplina? Projetar a futura prática como docentes, como profissionais e como leitores para essas outras linguagens. Formados em Letras, professores, deverão estar abertos para essas novas linguagens. Na medida em que nossos olhos se voltam para o século XXI, é preciso que os estudos literários se voltem para a estética das novas tecnologias, para a música, para o cinema, para as artes plásticas, para o teatro, para a memória, para a oralidade. Se a estética tem um papel tão dominante no pensamento moderno, isto resulta, em parte, da versatilidade do conceito. Preferimos aqui ler a ideia mesma do mundo como artefato.

Na relação estética e modernidade, que norteou o nosso olhar sobre as coisas ditas, o que se revelou mais do que a necessidade de procurar o oculto foi a facilidade de adentrar o simbólico. Lendo deste lugar, verificamos com grata surpresa o quanto os estudos literários, em diálogo com outras linguagens artísticas, tornam-se uma audaciosa tentativa de ler o moderno e a modernidade, ou reler a tradição, para caracterizar produtos culturais de certas formas díspares na sua caracterização estética. Ou não seriam tão diferentes assim? Por que não considerarmos os atos da vida social como obras-de-arte? Literatura, artes plásticas, música, cinema, textos memoria-lísticos, fotografia, correspondência, dramaturgia, convive(ra)m harmonicamente sem fronteiras e reconhecendo os limites de suas representações.

Para você, leitora, leitor, uma oportunidade de olhar diferente por diferentes olhares. Pretendemos aguçar em você uma percepção mais atenta, sensível, perspicaz, mas não menos crítica, nas relações (in)findáveis que a literatura estabelece com as outras linguagens. E, para que esse percurso ocorra de maneira proveitosa e eficiente, elaboramos nove capítulos que problematizam, discutem, evidenciam algumas dessas relações que aqui denominamos: Poéticas do olhar, Poéticas do gesto, Poéticas dos sentidos, divididas – mas não encerradas, estagnadas – e definidas por aquilo que lhes é primeiramente predominante: o olhar, o gesto, o sentido. Em Encontro final – Literatura e outras linguagens, apresentamos uma leitura de um livro contemporâneo que procura mostrar a possibilidade de usarmos esta poética dos sentidos nos estudos literários. Um número ímpar de possibilidades, de relações, de liames, de emaranhamentos.

Tânia e Gizelle (RAMOS; CORSO, 2011, p. 7-8).

Trazemos, como segundo exemplo daquilo que vimos discutindo neste texto, outra questão que merece ser ilustrada. São “basicamente” perguntas, provocações que procuramos apresentar ao final de cada capítulo dos livros-textos, como uma forma de continuidade, de alimento para discussões posteriores, bem como de retomada do conteúdo lido/estudado precedidas por uma sugestão imperativa: “Refleta(m) e troque(m) ideias com seus colegas, tutores e professores”. Embora algumas delas tenham sido utilizadas como atividades a serem postadas no Ambiente Virtual – AVEA, essas perguntas, no geral, não são obrigatórias; suas respostas não devem ser enviadas formalmente ao tutor, mas constituem-se em oportunidades a mais de reflexão; de lançar outro(s) olhar(es) sobre os textos lidos. As questões que se seguem foram retiradas de outro livro-texto que escrevemos, intitulado *Literatura e ensino* (2010), disciplina que procura lançar reflexões sobre o ensino da literatura na sala de aula.

Refleta(m) e troque(m) ideias com seus colegas, tutores e professores:

1. “Não quero aqui culpar o livro didático pela dominação e dependência cultural e intelectual dos professores; na verdade, eles apenas representam o estado de pobreza intelectual dos professores e, consequentemente,

dos alunos de literatura” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 206). O que você(s) pensa(m) a respeito dessa afirmação da professora Cyana Leahy-Dios? Seriam os livros didáticos a representação do estado de *pobreza* intelectual dos professores e dos alunos de literatura?

2. Separação de língua e literatura, uso exclusivo do livro didático, falta de professores leitores e metodologia de ensino sistematizada, seriam esses fatores pertinentes do fracasso do ensino de literatura na escola?

3. Alguns pesquisadores afirmam que muitos livros didáticos limitam-se a cobrar o que não ensinam. Você(s) concorda(m)? Faça(m) uma pesquisa em diferentes livros didáticos, converse(m) com professores, tutores, colegas, e justifique(m) sua(s) resposta(s).

4. Traga(m) para seus polos livros didáticos que usou(usaram) no seu ensino fundamental ou ensino médio ou, se professores estejam usando com seus alunos. Procure(m) pensar sobre a seguinte questão: Embora haja preocupação de algumas editoras e coleções em explorar o texto literário no livro didático, em sua(s) pesquisa(s), você(s) encontrou(encontraram) maior tratamento aos textos literários ou aos não literários? Há uma maior presença de que tipo de texto? (RAMOS; CORSO, 2010, p. 45).

Assim, o que pretendemos demonstrar com esse texto, igualmente autoral, é o nosso olhar-experiência a respeito da elaboração de materiais para a Educação a Distância. Ou seja, precisamos (re)aprender a escrever manuais, a fazer estudos dirigidos, a elaborar provas de múltipla escolha. Trabalhamos com excertos, antologias, críticas e literárias, escrevendo discursiva e cartesianamente nossas aulas de literatura, começo, meio e fim, ilustrando com fragmentos, selecionando o cânone entre os cânones, estabelecendo *links* a partir de rodapés. Há muito tempo a historiografia e o discurso crítico não haviam sido tão recortados e tão seletivos. Nunca mais tínhamos nos valido das certezas positivistas da historiografia e nunca carecemos tanto da ausência de uma história das visualidades e dos acervos digitais.

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

Para ilustrar, vamos aos manuais. Roland Barthes, em “Reflexões a respeito de um manual”, diz que a história da literatura é um objeto essencialmente escolar, que só existe por seu ensino. A literatura, por sua vez, é um objeto de ensino feita de monemas: autores, obras, escolas, movimentos, gêneros e séculos. Sobre esses objetos a combinação de traços e predicados, quase sempre em oposição: Romantismo/Classicismo;

Romantismo/Realismo; Modernismo/Parnasianismo; produzindo individualidades ou certos indivíduos literários. É assim que, nos manuais, os próprios séculos acabam por apresentar-se sempre de maneira paradigmática. Diz diretamente Barthes sobre estas questões: “O que estou dizendo é simplesmente a amostra do que se poderia imaginar como uma espécie de pequena *gramática* da nossa literatura, gramática que produziria umas espécies de individualizações estereotipadas: os autores, os movimentos, as escolas” (BARTHES, 1988).

A gramática de nossa literatura precisa, no entanto, na feitura dos livros didáticos que tanto criticamos, de textos, exemplos, remissões. É neste momento que retomamos a leitura de Luiz Ruffato, escritor contemporâneo, colecionador e organizador de antologias. Antes de analisar a primeira antologia brasileira de contos, excluídas as de fins didáticos, *Contos Brasileiros*, uma edição de 404 páginas, publicada pela Livraria Garnier do Rio de Janeiro, impressa na Bélgica em 1922, organizada pelos poetas Alberto de Oliveira e Jorge Jobim (poeta bissexto e pai de Antônio Carlos Jobim)³, Luiz Ruffato posiciona-se a respeito das antologias afirmando que:

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

Neste futuro repetindo o passado naquilo que não devemos hoje chamar apenas de livro, mas material impresso, guia de estudo, porque o objeto livro, seu conteúdo, fica a serviço da interação virtual, vemos a combinação do manual pensado por Barthes com uma estética das antologias, dos fragmentos, que buscam operar neste novo perfil de universitários a assimilação das informações, o gosto, o pensamento crítico, motivando e remetendo à leitura das obras como um todo. Uma motivação a distância, ainda que amparados nos polos por uma estrutura física, não mais mediados pelo pensamento imediato e pela presença de um professor da disciplina, cuja voz permanece imperativa nos comandos escritos: *Leia. Leia mais!*

Não é em vão que os intermediários vão se chamar tutores. A cátedra volta a existir: graduados, mestrados, mestres, doutorandos e doutores, assistentes, tornam-se tutores, estabelecendo o diálogo virtual e presencial, uma imprescindível participação colaborativa. Na dúvida e na tensão do diálogo como este que estabelecemos agora – porque escrevemos o que pode se chamar de livro didático ou material impresso, a voz da experiência

³ Estes dados são todos retirados do artigo de Luiz Ruffato.

provisória e a crítica debatem-se na avaliação do material e nas próprias escolhas. As certezas da historiografia, as assertivas informacionais, a gramática dos estilos, os manuais, as múltiplas escolhas, as antologias, as escolhas de textos, os fragmentos, têm nos permitido alguns acertos provisórios nessa forma de ensino.

Retomamos Roland Barthes quando nos recomenda fazer de nós mesmos o centro dessa história. E nesse ponto entra Bakhtin (2000) e a busca ao diálogo, o dialogismo desejado, a escritura, ao mesmo tempo como subjetividade e comunicabilidade, a existência sempre de um outro nos textos que escrevemos. Porque a despeito dos manuais, dos fragmentos, do gosto literário pelo exemplo, pelo antológico, pela seletiva dos cânones, o livro didático – ou como querem chamar – material impresso, é realmente a materialidade de alguma coisa que a presença nos desobriga. *Você lembra o que vimos na Unidade 3? Recupere o início de nossa explicação. Volte à aula anterior. Reveja agora o que vimos sobre a Carta de Pero Vaz de Caminha. Localize agora o poema “Se eu morrer amanhã” do poeta romântico Álvares de Azevedo em <www.literaturabrasileira.ufsc.br> Leia. Leia mais!* Gestos automáticos para uns, gestos de interpretação para outros. Buscas, perdas, memória e esquecimento.

Guias para os estudos, guias para os trabalhos, guias para as provas, guias para as aulas, para o todo e sempre, os livros-textos. Um pedaço de Universidade carregada debaixo do braço, dentro da mochila, dentro da bolsa, no banco do carro, na sacola sobre os bancos dos ônibus que os leva para os polos. Espalhados pelos diversos cantos da casa, esses livros, acabam sendo o primeiro contato material-científico que os alunos têm com o professor; são a garantia e a certeza do amparo, do porto-seguro. Nos encontros presenciais, marcam presença, por mais que não sejam diretamente utilizados, simbolizando um compromisso. E se o professor solicitar? *Abram o livro na página...* Ele há de estar lá.

Nas disciplinas “Estágio Supervisionado I” e “Estágio Supervisionado II”, ocorridas em 2011 e 2012, respectivamente, que correspondem aos estágios obrigatórios dos acadêmicos de Letras-Português da UFSC, em turmas dos ensinos Fundamental e Médio, constatamos que os livros-textos de “Morfologia do Português”, “Literatura Brasileira III”, “Estudos Literários III”, “Literatura Portuguesa I”, entre outros, foram utilizados como material para elaboração dos Projetos [das aulas] dos estagiários. Disseminação evidente, não como transposição didática, em que o conhecimento científico é transposto para a sala de aula – aplicacionismo de conhecimentos científicos –, mas pela elaboração didática (HALTÉ, 2008), colaborando para o domínio das práticas de linguagem de seus alunos. Por escolhas pautadas em critérios bem definidos, em seleção apropriada.

Essa atitude levou esses estagiários a fazerem o percurso inverso do habitual: a migrarem dos livros didáticos adotados pela escola para os

livros-textos lidos, usados na Universidade, em sua formação. Os livros-textos, ressaltamos, trazem textos completos, como: contos, poemas, crônicas e, portanto, constituem-se em importante repertório para os alunos, futuros professores de Língua Portuguesa.

Buscas da presença na distância, buscas do distanciamento proporcionado pelo presencial. O que temos visto, com nossa experiência de professoras das modalidades a distância e presencial da UFSC foi uma inversão de certos paradigmas e dos lugares institucionais: recebemos manifestações de alunos do Curso Letras Português presencial que desejavam o uso desses livros em sala de aula.

Por que os alunos da EaD ganham livros e nós, não? Por que se facilita mais para eles? Comparações (des)propositadas, permeadas de um *ciúme* mal disfarçado, de tentar ver-se no outro porque melhor. Porque com livro-texto a vida acadêmica se torna [aparentemente] mais fácil, mais interessante, pois a trajetória é mais bem elaborada, pensada, articulada. Porque há percursos bem definidos – a possibilidade de vislumbrar o “futuro” da disciplina folheando páginas, percorrendo capítulos, lendo títulos e subtítulos. Possibilidade, também, da leitura antecipada, sem esperas, pelo olhar distante – do início ao fim, pelo arquivamento do amparo teórico na estante, sempre ao alcance das mãos. Pela síntese, pela ideia de Unidade, pela *práxis*.

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

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

O material que produzimos na UFSC para outros ou para o Outro, cuja depositária é a CAPES⁴ – manuais, guias, antologias – exercício de escrita por tantos anos desaprendido, quer resultar no pacto entre o lembrar e o esquecer sem comprometer os atos de ver na gramática e na tradição de nossa literatura a mesma história tantas vezes lida: autores, obras e textos.

⁴ Art. 25. À Diretoria de Educação a Distância compete: I - fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais de apoio presencial, visando a oferta de qualidade de cursos de licenciatura na modalidade a distância; II - articular as instituições públicas de ensino superior aos polos municipais de apoio presencial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB; III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da metodologia da educação a distância, especialmente no âmbito da UAB; IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e tutores nas instituições públicas de ensino superior e tutores presenciais e coordenadores nos polos municipais de apoio presencial; e V - planejar, coordenar e avaliar, no âmbito das ações de fomento, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições públicas e a infraestrutura física e de pessoal dos polos municipais de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Livros-textos que substituem uma *fal(t)a*

O que quisemos demonstrar a partir desta leitura, que escrevemos atando a ponta de nossas duas vidas em diferentes etapas de formação e de atuação, é que o livro, aliado às novas tecnologias, não mais se ressentirá da falta de um diálogo com o pictórico, com o filmico, com o imagético, com o sonoro, com a literatura em meio eletrônico, esses campos instáveis que ao lado da palavra escrita são produtores de sentidos. Se neste texto pensamos nos livros didáticos, de Comunicação e Expressão, Linguagens, Português, Literatura, Língua Portuguesa, dialogando abertamente com o ensino a distância, o fizemos porque nessa modalidade de ensino eles não mais apenas *surgem* como suporte a professores, tutores e alunos, mas substituem uma *fal(t)a*, tornam-se presença e ausência, fragmentos e retalhos, mosaicos para múltiplas leituras e tessituras.

O sistema literário deve se somar ao sistema figurativo de uma memória cultural e de novas tecnologias para que não mais precisemos reconhecer ou ter que discutir a fragilidade do livro didático ou livro-texto. Eles devem sempre servir de suporte de aproximação dos alunos com a sistematização dos conteúdos de qualquer nível de ensino, seja pela ilustração (no sentido de conhecimento e de visualidade), seja pela síntese, seja por um modo de interação cooperativa entre aquele que ensina e aquele que apre(e)nde conteúdos.

O importante é que a resposta à pergunta de Roland Barthes em reflexões a respeito de manuais de literatura – o que fica da literatura depois do colégio? – seja dada pelas lembranças e esquecimentos dos professores e dos alunos da Universidade Aberta do Brasil, ou mesmo dos alunos presenciais, que se familiarizam cada vez mais com o *moodle* – ou o jeito *moodle* de ser. O impresso, o livro, *manus e digitus*, em Letras se complementam, mas temos certeza de que a interação dele com as novas tecnologias não permitirá que se repita a amarga reflexão de Graciliano Ramos em seu romance *Infância* a respeito da materialidade de seu manual escolar: “Um grosso volume escuro, cartonagem severa. Nas folhas delgadas, incontáveis, as letras fervilhavam, miúdas, e as ilustrações avultavam num papel brilhante como rasto de lesma ou catarro seco” (2003, p. 12).

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 65-70.

_____. Reflexões a respeito de um manual. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 35-59.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos.** 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.

CEIA, C. **A literatura ensina-se?** Estudos de Teoria Literária. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal, 2004.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria:** literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. **Fórum Lingüístico,** Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008.

LOBATO, M. **A barca de Gleyre.** 14. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972. [Obras completas de Monteiro Lobato – vol. 8].

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância:** uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

RAMOS, G. **Infância.** Rio de Janeiro: Record, 2003.

RAMOS, T.; CORSO, G. **Literatura e ensino:** 5º período. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

_____. **Estudos literários IV:** 8º período. Florianópolis, SC: UFSC, 2011.

RUFFATO, Luiz. Antologias. Disponível em: <<http://vitaletteraria.blogspot.com.br/2009/06/antologias.html>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

VAL, M. C. (Org.). **Alfabetização e língua portuguesa:** livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Ceale/FaE/UFMG, 2009. (Coleção Linguagem e Educação)

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

Recebido em: 27/02/2013

Aprovado em: 06/07/2013

Algumas notas sobre o material didático impresso usado na Educação a Distância

Some notes on printed educational material used in distance education

Sandra Quarezemin*

Universidade Federal de Santa Catarina

Julia Orié Yamamoto**

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este artigo discute a importância do livro didático utilizado na Educação a Distância (doravante EaD) como um instrumento de diálogo entre o professor e o aluno. Para atingir o propósito deste estudo foi feita uma reflexão sobre os cuidados envolvidos na elaboração deste material didático impresso (MDI). Tal reflexão toma como base concepções teóricas e estudos já realizados, como Comel (2001), que faz distinções entre o conceito clássico e o novo entendimento do material impresso; Eftting (2010), que trata da relevância do MDI do curso de Letras Português da UFSC; Laaser (1997), que oferece um manual de criação e elaboração de materiais para EaD; Aretio (1996), que trata da EaD existente há 40 anos na Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madri. A fim de ilustrar melhor esta reflexão foi feito um estudo de caso para verificar se a realidade de um dos principais veículos de comunicação que é o MDI atende às necessidades e importâncias a ele atribuídas – na percepção dos professores e tutores da disciplina Sintaxe do Português do curso Letras-Português EaD da UFSC. Os resultados obtidos apontam para a importância da autonomia na modalidade a distância e para a relevância de se pensar em um livro-texto de qualidade.

Palavras-chave: Educação a Distância, material didático impresso, linguagem escrita.

Abstract: This article discuss the importance of the textbook utilized in Distance Education (henceforth DE) as an instrument of dialogue between professor and student. To achieve the purpose of this study, it was made a reflexion about the care involved in preparing this printed educational materials (PEMs). Such reflexion has as its bases theoretical concepts and studies already made, as Comel (2002) that makes distinctions between the classical concept and the new understanding of printed material; Eftting (2010) wich addresses the relevance of the PEM's Bachelor's Portuguese Course at UFSC; Laaser (1997) that offers an manual for creation and preparation of materials for distance education; Aretio (1996) that deals with the existing distance education for 40 years at the Universidad Nacional de Educación a Distancia in Madrid. In order to better illustrate this reflection, it was made a case study to verify the reality of one of the main vehicles of communication that is the PEM meets the needs and importance attributed to it – in the perception of professors and tutors at the discipline Syntax Portuguese

* Professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadora do Curso Letras-Português EaD desta universidade. E-mail: <sandra@cce.ufsc.br>

** Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <juliaorie@gmail.com>

Bachelor's Portuguese Course DEat UFSC. The results point to the importance of autonomy in the distance modality and the importance of thinking in a textbook quality.

Keywords: Distance education; Printed educational materials; Written language.

Introdução

O presente artigo¹ aborda alguns pontos sobre a importância do material didático impresso (MDI) – o livro didático utilizado no curso superior da Educação a Distância – como um dos principais instrumentos de diálogo entre o professor e o aluno para que se favoreça a aprendizagem autônoma na EaD. Este propósito abarca considerações sobre alguns cuidados essenciais no processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade. Dentre elas está a necessidade de observar as funções do docente, o perfil dos alunos e a realidade na qual esses alunos estão inseridos – propriedades essas que muitas vezes são diferentes do que encontramos no ensino regular presencial.

O MDI é o principal material (e o único “palpável”) com o qual o aluno conta desde o primeiro “encontro” com a disciplina na EaD. Por isso, o MDI precisa ser um instrumento de comunicação não somente no que se refere ao conteúdo formal, mas também no tangente às orientações de exercícios, de pesquisas, de reflexões e de novas buscas. Assim, ele precisa substituir, em grande parte, as comunicações que, em um curso regular presencial, são feitas graças à presença do professor em sala de aula, conforme as circunstâncias e as reações dos alunos.

Neste artigo discutiremos os cuidados e o processo da elaboração do MDI, abordando a relevância e as potencialidades desse material, a função do docente e o perfil do leitor (aluno) nessa modalidade, tais temas serão apresentados na seção 2. Vale ressaltar que não pretendemos apresentar propostas de estrutura das unidades didáticas. Para ilustrar a discussão, realizamos um estudo de caso que apresenta e discute a avaliação por parte do docente acerca do MDI como ferramenta de interação e de aprendizagem autônoma. Esse estudo será apresentado na seção 3.

A metodologia que guiou o estudo de caso é qualitativa e está fundamentada em um questionário aplicado a dois professores que atuam tanto na modalidade a distância quanto modalidade presencial, no curso Letras-Português da UFSC. Um dos professores que participou dessa avaliação é autor do MDI da sua disciplina. Também responderam ao questionário dois tutores, tendo suas opiniões sido avaliadas nos resultados.

A relevância desse estudo está centrada na reflexão sobre a realidade atual de um dos principais veículos de comunicação que é o MDI, observando se o mesmo atende às necessidades e importâncias a ele atribuídas

¹ Agradecemos ao nosso colega Josias Hack pela leitura da primeira versão deste texto. Muitos dos apontamentos dele estão incorporados aqui. Deixamos claro, porém, que o texto na íntegra é de nossa inteira responsabilidade.

na EaD e verificando quais os desafios que permanecem para a aprendizagem autônoma dos alunos nessa modalidade.

A Educação a Distância e o Material Didático Impresso destinado a ela

A Educação a Distância é uma estratégia de formação humana, que possibilita aos alunos aprender a pensar e a construir conhecimento, não se resume à instrução de uma informação técnica. Nesta prática educativa, pressupõe-se um cuidadoso processo comunicativo para que seja possível a troca de conhecimentos por meio de recursos tecnológicos.

Partindo desse pressuposto, entende-se que o material impresso destinado à EaD não é um material didático comum com o qual os alunos e professores de ensino regular presencial estão habituados. Trata-se de um material próprio para a aprendizagem autônoma, elaborado e editado especialmente para o uso em cursos a distância, com preocupações que ultrapassam o conteúdo formal da disciplina e com os cuidados essenciais intrínsecos a essa modalidade. O material impresso de qualidade contribui para que o aluno aprenda a refletir sobre o objeto de estudo em foco; aprenda a elaborar suas próprias hipóteses acerca do tema estudado; aprenda a se posicionar enquanto indivíduo pensante.

Diante de tais considerações, refletimos aqui a função do docente e o perfil do leitor (o aluno) do material didático impresso (MDI) que vigora nessa modalidade de ensino, além da relevância e das potencialidades do mesmo e os cuidados necessários durante o seu planejamento e a sua execução.

A função do docente e o perfil aluno como leitor do MDI

O docente que está inserido no campo da educação e, portanto, da construção de conhecimentos através da comunicação, deve ter em mente que os sujeitos, isto é, o aluno e o professor, são instituídos e constituídos. O processo de constituição do sujeito ao longo da vida não deve ser ignorado.

Geraldi (2010) chama a atenção para o fenômeno natural e social da *língua*: os sujeitos se valem desse mega instrumento de construção cultural que permite relações com o outro. Isso porque, segundo o autor, a linguagem serve para comunicação e elaboração, é com ela que todo sujeito organiza um sentido, institui um tempo, identifica o indivíduo e calcula horizontes e possibilidades. Nesse sentido, Faraco (2001) explora a ideia de que as elaborações de identidade e de representações de mundo são possíveis somente se mediadas pela comunicação, numa relação de intersubjetividade: com diálogo, encontro e responsabilidade entre os sujeitos.

Em qualquer fazer educativo, portanto, é também função do docente tomar o devido cuidado na elaboração do modo e do conteúdo dessa

comunicação conforme o contexto. Halté (2008) vai ao encontro da prática daquilo que é conhecido como *transposição didática*: aquilo que está em textos científicos, por exemplo, não deve ser “transposto” mecanicamente da forma como é, em qualquer ambiente de ensino e aprendizagem. Essa transposição é passível de fracasso, uma vez que há condições diferentes entre as turmas e entre os sujeitos, além do fato de haver diferenças entre os programas dos cursos. Isso significa que, a rigor, um mesmo texto do saber pode não servir duas vezes. Por isso, torna-se relevante e necessária a elaboração de um MDI destinado à EaD.

Na modalidade a distância a concepção de *autonomia* ainda precisa ser melhor tratada. Segundo Hack (2011, p. 91),

[...] os estudantes são autônomos quando conseguem reconhecer suas necessidades de estudo, formulam objetivos de aprendizagem, selecionam conteúdos, planejam estratégias de estudo, selecionam materiais didáticos, identificam fontes adicionais de pesquisa e fazem uso delas, bem como quando eles ordenam, conduzem e avaliam o processo da aprendizagem. A autonomia é uma característica muito importante àquela pessoa que pretende gerenciar seu próprio estudo, mas ao mesmo tempo deseja trabalhar de forma cooperativa na construção do conhecimento a distância.

Se o aluno é o leitor do material didático, então, o MDI na EaD, além de ser o pilar de informação formal de uma dada disciplina, assume também a função do professor, pois orienta e proporciona ao aluno, pela mediação da linguagem escrita, maior autonomia. Quem o elabora, portanto, deve ser o professor e este deve ter familiaridade com o perfil do leitor moderno.

Em relação ao perfil do leitor há, no mínimo, duas questões a serem consideradas. A primeira delas é uma distinção clara entre o leitor clássico dos livros impressos e o novo leitor que já nasce inserido no mundo da tecnologia. Segundo Vendrusculo Possari (1999 *apud* Comel, 2001, p. 175), este “é o leitor das linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. O atual leitor é fragmentário, de tiras de jornais, de fatias de realidade, de signos.”

Se por um lado, o atual leitor é beneficiado pela praticidade de acesso a muitas informações atualizadas através da *Internet* e os *hiperlinks* nela existentes, por outro, ele é passível de informações midiaticizadas, isto é, das imagens. As imagens são, por definição, de alguma forma transformadas: se não pela força natural de ser uma imagem, pela manipulação mais consciente de quem publica a informação. A própria leitura ingênua fragmentária do leitor é uma manipulação, consciente ou não.

No atual momento da primeira década do século XXI, pode-se afirmar que é possível manipular qualquer imagem, o que pode ocasionar a falta de distinção entre real e virtual. De acordo com Joly (1994, p.30), “podemos dizer, agora, que abordar ou estudar certos fenômenos sob o seu aspecto semiótico é considerar o seu modo de produção de sentido,

por outras palavras, a maneira como eles suscitam significados, ou seja, interpretações.”

A segunda questão se refere à realidade do cenário da educação em nosso país, que é diversificado e pobre. Importante destacar que, na EaD, estão inseridos, em grande número, alunos que não estão preparados para a aprendizagem autônoma. Isso quer dizer que não há como escapar de leitores que compõem turmas heterogêneas. Sobre esse viés, Effting (2010) lamenta o fato da improbabilidade de alcance de uma totalidade diante de realidades tão diferentes como as que são encontradas no Brasil. Uma universidade do sul, por exemplo, oferta cursos para regiões com costumes, cultura, situação social/econômica diferentes. Essa situação gera a falta de reconhecimento de perfis e favorece algumas generalidades.

A proposta é que a EaD alcance a todos, independentemente da região – norte, sul, nordeste, sudeste, centro-oeste, mas é importante que essa modalidade de ensino-aprendizagem não seja recebida de forma ingênua. Comel (2001, p.180) afirma que “não se pode aceitar que ela seja, ainda uma vez, mais um fator de exclusão; pior ainda, uma forma de ideologização ou mero engodo para justificar propósitos políticos.”

Relevância e Potencialidades do MDI

A elaboração do MDI não é um processo simples, tanto que há no cenário educacional uma grande quantidade de material já produzido, porém ainda se mostra insatisfatório frente às necessidades reais dos alunos. É comum encontrarmos material que desencadeia uma série de contradições nos alunos, verificadas por meio das suas análises e interpretações equivocadas. Diante dessa situação, é relevante (e necessário) reconhecer um MDI elaborado com qualidade.

Para Comel (2001) e Effting (2010), entre outros autores, o MDI de qualidade destinado à EaD reúne na forma escrita não somente os textos de que o curso regular presencial faz uso de forma simples e direta, mas também as orientações e a “presença” que o professor teria em sala de aula para suprir dificuldades e acrescentar informações, conforme a situação.

Está claro que a fala do professor deve vir representada pela linguagem verbal escrita e deve aproximar o aluno da disciplina. Aquilo que está contido no MDI precisa sempre ultrapassar o nível do enunciado e constituir um diálogo com o aluno. Diálogo esse que vem representado pelas passagens em que o professor-autor orienta as atividades, recomenda uma leitura complementar, indica um vídeo, entre outras marcas de aproximação. O MDI que não causar impacto e despertar a curiosidade dos alunos não cumpriu totalmente o seu objetivo. Segundo Effting (2010), a linguagem escrita em EaD não deve ser um processo de homogeneização, mas uma forma de o aluno sentir a presença do professor.

Se é através de palavras e sequências de diálogos que todas as relações se constituem, nem sempre o sujeito que as recebe na forma escrita extrairá dela a mesma frequência enunciativa. Nesse sentido, vale retomar a passagem do texto de Bakhtin (1995) que faz alusão à discussão sobre *palavras*.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio pelo qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças. (BAKHTIN, 1995, p. 36).

Uma das grandes dificuldades da modalidade a distância é fazer com que os professores desenvolvam tarefas dialogais e que, ao enunciarem suas aulas, não percam as comunicações e nem destituam as palavras de sentido, prejudicando, assim, o estabelecimento do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo.

De acordo com Effting (2010), há um consentimento positivo no que se refere à importância do MDI como instrumento para as conexões do fazer educativo e de orientação na EaD. A autora verificou em sua pesquisa² que, dos 238 entrevistados, 205 disseram que o MDI cumpre o seu papel e tem qualidade, quanto à apresentação dos conteúdos e às dinâmicas comunicacionais e de mediação. Para a autora, apesar da pouca interatividade do material impresso, “ele consegue, devido aos grandes esforços conjuntos, preencher, em certa medida, as lacunas da possibilidade de respostas imediatas às dúvidas surgidas e não sanadas sem os aportes de uma explicação adicional” (ibid, p.10).

Nota-se, assim, que a EaD alcança uma significativa potencialidade conforme a qualidade da concepção pedagógica no planejamento do seu MDI, de modo que não haja transposição metodológica da “pedagogia milenar” para a modalidade a distância. Sales (2005) propõe que todo material didático, sendo ele digital ou não, seja inspirado no hipertexto, com conteúdos que elucidem clareza e estrutura, que atendam à inter e intratextualidade, multivocalidade e multidirecionalidade, além de utilizar elementos de transição entre unidades e textos, e que tenham resumos ao final de cada unidade temática, etc.

Para Sales, o ensino e a aprendizagem estão em processo de transição evolutivo e, nesse cenário, a autonomia e a flexibilidade aparecem como resultado de uma mídia apoiada em um referencial didático que potencializa os processos constitutivos da EAD. Segundo a autora, a estratégia de hipertexto deve estar relacionada à “proposição de uma construção ativa

² A autora entrevistou os alunos do curso de Letras-Português, oferecido pela UFSC dentro do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A análise dos resultados está centrada na metodologia qualitativa.

do conhecimento, na qual a autonomia, autoria e a colaboração sejam referenciais básicos para o desenvolvimento do curso/programa.” (ibid, p.6)

Porém, como defende Comel (2001), ainda que as tecnologias sejam cada vez mais empregadas, a qualidade do material impresso vai se tornando cada vez mais importante. O MDI pode estar ainda na preferência de muitas pessoas em comparação com qualquer outra tecnologia, uma vez que ele estimula o uso da principal via de comunicação humana – a linguagem (oral e escrita) – e porque ele é fisicamente palpável, podendo ser manuseado em qualquer momento e em qualquer lugar.

Esse fato se confirma no curso Letras-Português EaD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os alunos esperam ansiosos a chegada aos polos do livro-texto. Quando interrogados sobre a possibilidade de não haver mais o livro impresso, apenas a versão eletrônica do mesmo, a grande maioria dos alunos afirma preferir o livro impresso, uma vez que pode lê-lo em qualquer lugar, sem depender de meio digital.

Criação e elaboração do MDI

O MDI, destinado à EaD, deve estar centrado na obtenção dos conhecimentos, competências e habilidades que cada disciplina apresenta. Esse material é produzido por uma equipe multidisciplinar que é formada por professores, técnicos e especialistas nos diversos campos do conhecimento e da didática educativa. Devido a sua particularidade, a elaboração e a criação do MDI devem ter cuidados ainda mais especiais do que os materiais destinados ao curso regular presencial, pois o livro-texto deve relacionar a qualidade do conteúdo com uma forma simplificada do seu uso em determinada unidade do programa.

É possível notar que a EaD atual, centrada na educação via *Internet*, tem bases conceituais nas experiências anteriores a ela de ensino a distância, cuja aceitação passou a ser universal. De acordo com Laaser (1997), cabe ao elaborador do material didático tratar de questões pertinentes para que ele seja lido e entendido pelo aluno da educação a distância, tomando como base modelos de educação a distância que ainda não faziam uso da *Internet* (tais como os Estudos por Correspondência, Estudo Domiciliar e Radiotelevisão Escolar).

Laaser apresenta diferentes tipos de redação voltadas à EaD – a que é expositiva com finalidade social, a que tem finalidade criativa e a que é didática e comunicativa, além de se referir a muitas outras questões básicas, como a estruturação do conteúdo, integridade do conceito, linguagem adequada aos alunos. O interessante é que tudo isso toma como pilar o propósito de promover a aprendizagem ativa, por meio de um material que, tal como Aretio (1996, p.167) argumenta,

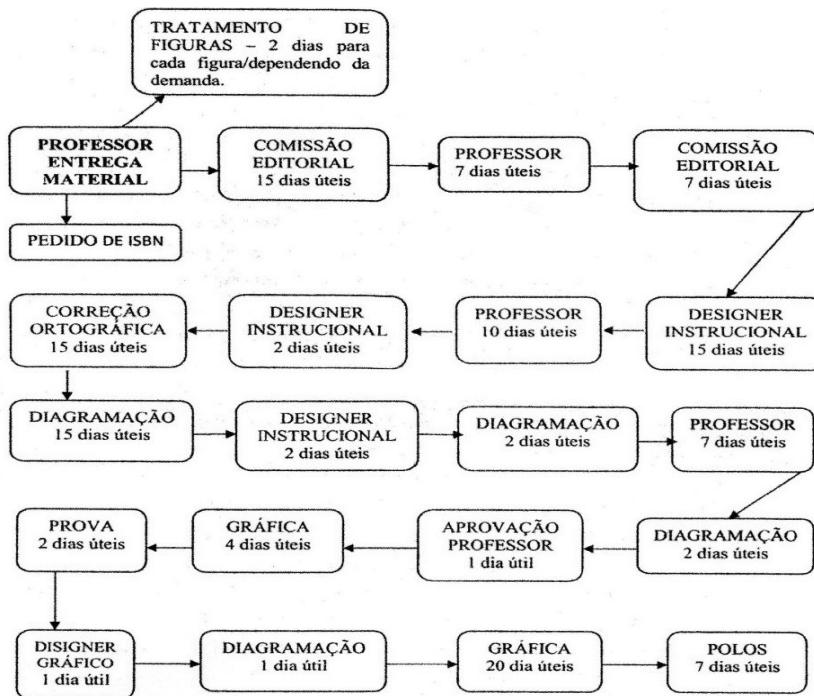
[...] deben motivar, onformar, aclarar y adaptar las enseñanzas a los niveles de cada uno, dialogar, enlazar las experiencias del sujeito con las enseñanzas, programar el trabajo individual o en equipo, aplicando los conocimientos a las situaciones medioambientales, a la vez que establecer un verdadero trabajo interdisciplinar.

Além desses cuidados, Effting (2010, p. 3) ainda aponta que “a EaD é edificada em bases sistemáticas e compartilhadas para que todo o trabalho e, por extensão a aprendizagem, cheguem ao seu destino final, à formação de alunos que atuarão profissionalmente com outros alunos, na progressiva cadeia educacional.” Dessa forma, o professor não tem mais o total poder individualizado em deter e repassar sozinho os conhecimentos centrados nele, pela disciplina que responde. Ao elaborar o MDI, o conteúdo passa por avaliações de outros profissionais que compõem a equipe multidisciplinar até o processo final da edição. O diferencial desse processo de elaboração é que a autonomia do professor acaba sendo submetida às “subdivisões e transferências nas partilhas do fazer pedagógico” (EFFTING, 2010. p.3).

O modelo colocado em prática pelo LANTEC³/UFSC (cf. figura abaixo) ilustra bem a dimensão dos caminhos até a finalização da produção do MDI, desde a entrega do texto elaborado pelo professor até a chegada do mesmo aos polos. É possível observar que ocorre neste processo um trabalho de equipe, sempre em conjunto com os suportes tecnológicos.

³ O Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Educação da UFSC tem como objetivo inserir e estimular a pesquisa sobre o uso das tecnologias na educação.

Figura 1 – Organograma de produção do MDI utilizado pelo LANTEC/UFSC



Fonte: Retirado de Effting (2010)

Observando a figura acima, é possível ter uma noção real da complexidade que está envolvida na elaboração do MDI. O ponto de partida é o professor que, com o seu conhecimento, desenvolve o material, mas precisa do olhar de outros especialistas para maior satisfação do produto final. Também fica nítida a questão da interdisciplinaridade que se estabelece durante a produção do material. Todos esses passos visam a conferir ao MDI maior proximidade com o aluno a distância; a romper a barreira da falta da presença do professor na discussão do conteúdo em estudo, garantindo o diálogo constante durante o processo de ensino-aprendizagem.

Estudo de caso

O estudo de caso teve como finalidade avaliar, na prática, se o MDI tem atingido o diálogo e a aprendizagem satisfatória na modalidade de ensino a distância. Para realizar o presente estudo, selecionamos como parâmetro de avaliação O MDI utilizado na disciplina Sintaxe do Português oferecida no curso Letras-Português a distância da UFSC. A metodologia que orientou a pesquisa é qualitativa e está centrada na aplicação de um questionário. Participaram do experimento dois professores, que atuam tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, em uma mesma disciplina que é ofertada pelo curso de Letras-Português da UFSC; e dois tutores que atuaram na disciplina de Sintaxe, totalizando quatro participantes. Cabe ressaltar que um dos professores que respondeu o questionário é o autor do MDI da sua disciplina no curso EaD.

Resultados da avaliação

Quando perguntados se o MDI promove a aprendizagem autônoma do aluno, três participantes responderam que sim – que consideram o MDI com qualidade suficiente para que qualquer aluno compreenda as complexidades do conteúdo, mesmo sem o diálogo com o professor que há nas aulas presenciais regulares. Um desses participantes ainda acrescentou a informação de que alguns alunos lhe diziam que só depois de assistir à vídeo-aula é que o livro se tornava mais claro. Apenas um deles respondeu negativamente – que aprender na modalidade a distância o mesmo conteúdo que é ministrado no curso presencial regular, ainda que se faça uso do MDI, é muito complicado. Essa resposta está atrelada a uma disciplina específica, não ao MDI em si. O participante apontou que nessa disciplina os alunos esperam por uma aula expositiva, já que se trata de um conteúdo complexo que exige prática e aprendizagem cumulativas; conteúdo que os mesmos não estão acostumados a estudar. Destacamos aqui que a disciplina de Sintaxe oferecida no curso Letras-Português EaD da UFSC adota o modelo formalista de análise das sentenças; é a sintaxe gerativa que é trabalhada, não a sintaxe tradicional. Isso talvez explique o porquê

de o participante ter respondido negativamente à questão e ter defendido a importância da aula expositiva.

Com relação ao MDI como instrumento de diálogo entre o professor e o aluno, foi considerado, na entrevista, a necessidade de substituir a comunicação oral em orientar exercícios, de despertar curiosidade, de lembrar alguns detalhes já mencionados, ou seja, de instigar um estudo autônomo, além de tratar do conteúdo formal da disciplina. Todos os entrevistados afirmaram que o MDI da disciplina atende às necessidades e à importância a ele atribuídas; também ressaltaram que o referido material conta com a comunicação com o tutor, com as videoaulas, com os fóruns, entre outros.

Quando questionados acerca dos desafios que enfrentam no uso do MDI na EaD, considerando a realidade diversificada do nosso país, as respostas foram variadas, mas apontam para uma mesma direção: o fato de os alunos não terem a autonomia suficiente para gerir o seu tempo de estudo. Um dos participantes afirmou que “o desafio maior que encontro no curso EaD é fazer com que o aluno tenha autonomia suficiente para organizar seu tempo de estudo”; ainda acrescentou que “o uso do MDI não é desafiador, uma vez que esse material é muito bem elaborado, é um trabalho que se inicia meses antes de a disciplina começar”.

Nessa mesma linha, um participante apontou como o principal elemento desafiador

fazer com que os alunos compreendam que o conteúdo não é mais *fácil* ou mais simples porque estamos em uma modalidade a distância, pelo contrário, temos que fazer com que os alunos reconheçam a complexidade do conteúdo e compreendam que só com muita responsabilidade, organização e autonomia é que conseguirão acompanhar as disciplinas.

Essa afirmação faz todo sentido se pensarmos, como já afirmou Hack (2011), que o aluno que faz uma EaD em nosso país é, em geral, um aluno que não está acostumado a estudar; ele não está preparado para a aprendizagem autônoma na EaD. Para uma EaD com alunos ainda sem autonomia, preparar aulas e materiais que atinjam o mesmo nível de aprendizagem de um curso presencial já é mais do que um desafio.

Um único participante foi direto em responder que, “em relação ao MDI, acredito que o pior é fazer com que os professores empreguem uma linguagem clara nos livros, sejam didáticos a ponto de o aluno ler o conteúdo visualizando uma aula expositiva, não façam do livro uma compilação dos resultados da sua pesquisa.” Nessa passagem, verificamos que o participante aborda um ponto que é motivo de discussão dentro da elaboração multidisciplinar do MDI: o fato de muitos professores transporem para o livro-texto boa parte da sua pesquisa, sendo que não é isso o que se espera do autor do MDI. Fato que é tratado por Halté (2008) como a *transposição didática*, sendo a mesma um processo errôneo, segundo o autor.

Outro participante destacou que “além de o Brasil ser diversificado e pobre, estamos em um país que não tem a cultura de ser autodidata. Como exemplo disso, a grande maioria das profissões requer nesse país um diploma de curso superior e, sem ela, um autodidata não tem chances de prestar exames para comprovar sua proficiência, como há em países com essa cultura.”

No geral, o resultado do experimento indica que o desafio que se coloca ao uso do MDI é a questão da autonomia do aluno, que ainda não sabe administrar sozinho o seu tempo de estudo, e a forma como o professor-autor aborda o conteúdo no livro.

Discussão dos resultados

A avaliação dos professores e tutores entrevistados nos permite afirmar que o MDI de Sintaxe do Português, usado na EaD, atende às necessidades e às importâncias a ele atribuídas; apresenta a relevância e potencialidade que um MDI deve ter; e dialoga, dentro do possível, com os alunos, de modo a contribuir com a aprendizagem dos mesmos. Isso é o que se espera de um MDI destinado à EaD, ou seja, dar condições suficientes para que o ensino e a aprendizagem sigam em frente dentro do processo de transição evolutiva.

Contudo, como observamos nas respostas apresentadas com relação aos desafios, existe a ressalva de que a heterogeneidade no perfil dos alunos, especialmente no que diz respeito à sua autonomia prévia, faz com que a videoaula e a tutoria continuem como aliados imprescindíveis para que a aprendizagem seja satisfatória.

Se “o encontro com o professor em videoaulas, por exemplo, é bastante esperado pelos alunos”, como afirmou um dos entrevistados, não significa necessariamente que o MDI apresente falhas, uma vez que sua qualidade está sendo bastante elogiada pelos alunos e professores que o utilizam. Mas, provavelmente, porque se trata de uma disciplina com raciocínios complexos, que exigem compreensão cumulativa através de exercícios praticados e orientados sequencialmente. Quem já foi aluno dessa disciplina, seja num curso presencial, seja na modalidade a distância, sabe que o aluno não consegue seguir em frente na aprendizagem, enquanto dúvidas e enganos não são sanados, por menores que eles sejam – o que aparece com bastante frequência em uma única unidade didática.

Aretio (1998) considera que tal autonomia é algo que demanda dos estudantes previamente. O autor destina uma seção à *Demanda en Los Estudiantes*, e nesse ponto Aretio afirma que o sucesso do aluno na EaD está vinculado ao nível de alfabetismo que o mesmo apresenta antes de entrar no curso, que deve ser elevado; que tenha uma motivação e experiência prévia em uma aprendizagem independente; e que privilegie uma estratégia linear de aprendizagem.

Nesse sentido, o despreparo do aluno com relação a um estudo autônomo, devido à sua cultura (como se referiu um dos entrevistados), talvez seja mesmo o desafio dos professores – tanto para o tutor na EaD quanto para o professor-autor de um MDI e demais materiais destinados à EaD. Tal elaboração deve, pois, provir de funções pedagógicas de modo a abrir caminhos, desenvolver habilidades, mostrar como o conhecimento pode ser organizado para aprender. Além de criar vínculos estreitos entre tutores e alunos, de modo que o aluno possa reconhecer suas necessidades de estudo e formular objetivos de aprendizagem.

No que se refere ao MDI como instrumento de diálogo, verificamos, a partir das considerações dos professores e tutores entrevistados, que “o diálogo ultrapassa as entrelinhas dos discursos. As palavras têm tarefa especial de tangenciar a compreensão nas relações humanas, ou sugerir-lhes sentidos” (EFFTING, 2010, p.176).

Diante dos resultados expostos, é importante destacar que o professor-autor deve levar em conta o perfil do leitor que estudará a sua disciplina, para que se possa estabelecer uma comunicação satisfatória por meio do MDI. A todo instante esse leitor deve ser orientado a comportar-se de forma ativa, crítica e autônoma em relação às informações e à construção de novos sentidos.

O estudo desenvolvido aqui aponta para o fato de que o uso do MDI tende a ter um resultado ainda melhor quando acompanhado de outros recursos multimídias e do trabalho atento do tutor. Usado dentro deste contexto, o MDI atingirá seu objetivo maior que é fazer com que o aluno do curso na modalidade a distância aprenda a aprender, ou, como aponta Comel (2001), “aprenda a pensar”. Isso está muito além de simplesmente passar o conteúdo aos alunos e entregar-lhes um diploma, está indo ao encontro dos pressupostos básicos de uma educação de qualidade, seja ela presencial ou a distância.

Considerações finais

Este estudo teceu alguns pontos importantes acerca do MDI, um dos principais veículos de comunicação entre o professor e o aluno na EaD, e buscou verificar se o mesmo atende às necessidades e às importâncias a ele atribuídas na EaD. Também foi feita, em alguns pontos, uma breve comparação com a aprendizagem e o diálogo que ocorrem na sala de aula de curso regular presencial. Essas comparações são relevantes, uma vez que é questionada, com frequência, a qualidade da aprendizagem na EaD, se o diploma entregue ao aluno ao final do curso tem ou não o mesmo valor do diploma do curso regular presencial.

Os resultados do estudo de caso apresentado aqui apontam para uma necessidade de uma reflexão constante sobre a qualidade do MDI no

contexto da educação a distância. O professor-autor do material didático precisa ter clareza sobre a realidade do cenário da educação em nosso país, que é diversificado e pobre. Não se pode esquecer que os alunos inseridos na EaD procuram por uma oportunidade que muitos não tiveram antes, a de uma formação superior. É por isso que o ensino na modalidade a distância deve ser de qualidade, assim como também deve ser o ensino no curso presencial.

O bom MDI terá como ponto de partida o aluno, que depois de muito estudá-lo terá aprendido a aprender de forma autônoma, sem a presença constante do professor. O bom MDI também pode ser caracterizado como a mola propulsora de uma EaD de qualidade. EaD essa que deve chegar a todos, mesmo diante de uma realidade tão heterogênea como a do nosso país. O importante é que ela nunca se manifeste como um fator de exclusão, nem mesmo tenha propósitos mercantilistas, ou, pior ainda, que venha à tona para justificar propósitos políticos.

Referências

ARETIO, L. G. **La Educación a Distancia y la Uned**. Madri, UNED: 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

COMEL, N.E.D. O Material Impresso em Questão. **Olhar do professor**. Ponta Grossa, 4(1): p. 171-181, 2001.

EFFTING, M. A. Material Didático Impresso em EaD: Ferramenta que se estabelece. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR. Mar Del Plata, 2010. Disponível em http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/153.pdf. Acessado em 10/09/2012.

FARACO, C.A. Pesquisa Aplicada em Linguagem: alguns desafios para o novo milênio. **DELTA**, v.17. Especial, p. 1-9, 2001.

GERALDI, J.W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (orgs). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. São Paulo: Mercado de Letras, p.279-292, 2010.

GRIVOT, J.R. **Elaboração do Material Didático Impresso para EaD: Orientações aos Autores**. Monografia de especialização. Universidade de Brasília, 2009.

HACK, J. R. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: UFSC, 2011.

HALTÉ, J. O espaço didático e a transposição. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p.117-139, 2008.

JOLY, M. **Introdução a Análise da imagem**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1994.

LAASER, W. **Manual de Criação e Elaboração de Materiais para Educação a Distância**. Brasília: CEAD; Universidade de Brasília, 1997.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

SALES, M.V.S. Uma Reflexão sobre a Produção do Material Didático para EaD. Universidade do Estado da Bahia, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>. Acessado em 08/07/2012.

Recebido em: 17/04/2013

Aprovado em: 02/08/2013

A Educação a Distância na UEPG: o caso do Curso de Letras

Distance education at UEPG: the case of Letras course

Silvana Oliveira*

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marly Catarina Soares**

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: Este artigo apresenta o panorama da oferta de vagas para o Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, no período compreendido entre 2009 e 2013. Tal panorama tem em vista apresentar e refletir brevemente sobre as condições em que se deu o processo de implantação, consolidação e sustentação do Curso, bem como discutir os desafios enfrentados pelos agentes envolvidos em cada uma dessas etapas. A apresentação e a reflexão sobre o processo pelo qual passa a UEPG na oferta de vagas para o Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, deve, prioritariamente, oportunizar que se vislumbre um quadro preliminar de ações conjuntas com vistas ao aprimoramento do Curso e à otimização do material impresso e tecnológico produzido ao longo desses 5 (cinco) anos no âmbito desta oferta.

Palavras-chave: Educação a distância – Ensino Superior – Letras.

Abstract: This work presents the scenery of vacancy offers for the Letras course – Portuguese/Spanish as distance education by Ponta Grossa State University (UEPG) in the period between 2009 and 2013. Such scenery aims to present and to consider briefly the conditions through which the process of implementation, consolidation and sustenance of the course has taken place. Besides, it aims to discuss the challenges faced by the agents involved in each one of the stages. The presentation and the consideration on the process through which UEPG goes in relation to the vacancies offer must primarily favor the glimpse of a preliminary chart of cooperative actions aiming the improvement of the course and the optimization of the written and technological materials produced throughout the five-year period of vacancy offers.

Keywords: Distance education; higher education; Letras.

Introdução

A Universidade Estadual de Ponta Grossa participou, em 2005, do Edital CAPES n. 1, de 16 de dezembro de 2005, aberto para a seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de

* Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. E-mail: <coordt.let.silvana@nutead.org>

** Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <coordc.let.marly@nutead.org>

Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. Tendo sido contemplada pelo Edital, a Instituição obteve autorização para a oferta de vagas nos Cursos de Licenciatura em Letras, História, Geografia, Pedagogia, Matemática e Educação Física, na modalidade a distância.

Para a participação da Instituição no Edital houve uma mobilização significativa do corpo docente das várias áreas interessadas na oferta de Cursos a Distância, uma vez que o Edital exigiu, a priori, a descrição dos cursos que poderiam ser ofertados; a apresentação de projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, ementários e detalhamento sobre a concepção pedagógica dos cursos propostos); indicativo de vagas; cronograma de execução, com a previsão de todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos de sua implementação. No que tange aos aspectos externos das ofertas, as propostas apresentadas ao Edital deveriam, também, indicar o número de polos de apoio presencial vinculados a cada curso e sua localização; descrição das necessidades específicas relativas aos polos de apoio presencial, de forma a prever a infraestrutura necessária e a logística para o recebimento, nestes polos, dos alunos aprovados para ingresso nos respectivos cursos. Em relação aos recursos humanos necessários à implantação das propostas, a Instituição indicou antecipadamente o corpo docente específico para a Educação a Distância, atendendo ao “desenho” elaborado pela CAPES, com os seguintes agentes no ensino:

- a) Coordenador de Curso na modalidade EAD (responsável pela articulação pedagógica do Curso, bem como gerenciamento das questões administrativas);
- b) Coordenador de Tutoria (responsável pela articulação do grupo de tutores a distância e presenciais em atuação no Curso);
- c) Coordenador de Polo de apoio presencial (responsável pela coordenação do espaço físico destinado a receber os alunos presencialmente);
- d) Professor-autor (responsável pela elaboração do material didático impresso, o que no caso da UEPG, configurou-se como Livro da Disciplina);
- e) Professor-formador (responsável por propor forma e conteúdo para o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA), que, no caso da UEPG, foi disponibilizado na Plataforma MOODLE;
- f) Tutor a distância (responsável pelo atendimento, no AVA, aos alunos em cada uma das disciplinas do Curso, com foco na discussão dos conteúdos e fechamento das avaliações);

g) Tutor presencial por curso (responsável por dar assistência aos alunos nos Polos de apoio presencial, no que tange a questões técnicas – informática e internet – e questões administrativas relacionadas à vida acadêmica do aluno).

Além do aspecto pedagógico, as propostas submetidas ao Edital Capes detalharam o orçamento estimado e o cronograma de desembolso das verbas a serem atribuídas. Sobre isso, vale esclarecer que o corpo docente indicado previamente para atuar na Educação a Distância, mediante aprovação no Edital, foi contemplado com bolsas CAPES, da modalidade Pesquisador I (para professores com experiência acima de 3 anos no ensino superior) e bolsas CAPES, na modalidade Pesquisador II (para professores com experiência acima de 1 ano no ensino superior) durante o período de atuação nos respectivos cursos. Os Coordenadores e tutores também foram contemplados com bolsas de acordo com as funções desempenhadas. Com a aprovação no Edital, a Instituição reestruturou o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD), criado mediante decisão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 8/8/2002) para dar suporte técnico e administrativo para as ações pedagógicas pertinentes aos Colegiados e Coordenações de Curso.

O Curso de Letras na modalidade a distância na UEPG

Com a aprovação da UEPG no Edital 1 da Capes para Educação a Distância, a Instituição assumiu o compromisso de sustentar, dentro do Programa Universidade Aberta do Brasil, a oferta de vagas em 3 (três) entradas, no período de vigência do convênio coberto pelo Edital. As primeiras vagas para o Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, foram disponibilizadas, mediante vestibular, no segundo semestre de 2008, tendo o curso iniciado em março de 2009.

Neste primeiro vestibular para o Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, foram ofertadas 500 vagas, distribuídas em 10 Polos de apoio presencial nos municípios de Ponta Grossa, Colombo, Umuarama, Flor da Serra do Sul, Goioerê, Apucarana, Faxinal, Sarandi, Jacarezinho e Bandeirantes, do total de vagas ofertado, 309 foram preenchidas. Das 50 vagas ofertadas por Polo, 50% destinaram-se, em atendimento a determinação da Capes, a professores da Educação Básica, atuantes na rede pública, em âmbito municipal, estadual ou federal.

No segundo vestibular para o Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, realizado no segundo semestre de 2010, com ingresso previsto para o primeiro semestre de 2011, foram ofertadas 350 vagas, distribuídas em 7 Polos de apoio presencial nos municípios de Palmeira, Telêmaco Borba, Laranjeiras do Sul, Pinhão, Congonhinhas, Ipiranga e Lapa. Das vagas ofertadas, 298 foram preenchidas. Assim como no

primeiro vestibular, 50% destinaram-se, em atendimento a determinação da Capes, a professores da Educação Básica, atuantes na rede pública, em âmbito municipal, estadual ou federal.

O terceiro vestibular para o Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, será realizado em outubro de 2013, com ingresso previsto para março de 2014. Neste vestibular serão ofertadas 200, distribuídas em 4 Polos de apoio presencial nos municípios de Cerro Azul, Cruzeiro do Oeste, Siqueira Campos e Itambé. Da mesma forma que nos vestibulares anteriores, 50% das vagas são destinadas a professores da Educação Básica, atuantes na rede pública.

O Projeto Pedagógico do Curso, em especial a grade curricular, foi implementado com base no que está em vigor na modalidade presencial, desde a última reforma curricular, 2005. Este aspecto tem representado, para todos os agentes da educação a distância no curso, um desafio permanente, uma vez que a simples transposição do currículo do Curso na modalidade presencial para o ensino a distância não é suficiente para as demandas específicas desta modalidade. Esta problemática foi enfrentada desde o primeiro semestre do curso, quando se decidiu, em parceria com os demais colegiados de outros Cursos implantados na mesma época, que a estrutura curricular do Curso de Letras – Português/Espanhol, na modalidade a distância, seria desenvolvida em regime semestral, diferentemente do que acontece na modalidade presencial, cujas disciplinas são anuais.

Já nesse momento, Coordenações e professores envolvidos com o Curso assumiram o compromisso de organizar e distribuir a oferta das disciplinas de modo a contemplar os conteúdos previstos em cada ementa, por meio dos Livros didáticos e AVAs respectivos das disciplinas, em calendário semestral. Começava, assim, o processo de diferenciação entre os currículos.

Para uma melhor visualização do processo de adequação curricular por que passou o Curso de Letras na modalidade a distância, considere-se o quadro 1, à esquerda, com o rol de disciplinas ofertadas na modalidade presencial e o quadro 2, à direita, com o rol de disciplinas já adequado à modalidade a distância, em sua primeira configuração:

Modalidade Presencial ^I	Carga Horária	Modalidade a Distância ^{II}	Carga Horária	Adequações realizadas
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL				
Psicologia da Educação	68h	Psicologia da Educação	68h	Mantida
Fundamentos da Educação	68h	-----		Suprimida
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	68h	Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	68h	Mantida
Fundamentos da Língua Latina	68h	-----		Suprimida
Introdução aos Estudos Linguísticos: Fonética Fonologia	68h	Linguística I	68h	Readequação do nome da disciplina e manutenção da ementa
Língua e Texto	136	Língua Portuguesa I	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Língua Portuguesa II	68h	
Diacronia do Português	68h	História da Língua Portuguesa I	68h	Aumento da Carga horária e renomeação da disciplina
		História da Língua Portuguesa II	68h	
Morfo sintaxe do Português	136	Língua Portuguesa III	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Língua Portuguesa IV	68h	
Teoria Literária I	68h	Teoria Literária I	68h	Mantida
Teoria Literária II	68h	Teoria Literária II	68h	Mantida
Tópicos de Linguística Aplicada	68h	Linguística II	68h	Renomeação da disciplina
Literatura Brasileira I	68h	Literatura Brasileira I	68h	Mantida
Literatura Brasileira II	68h	Literatura Brasileira II	68h	Mantida
Literatura Brasileira III	68h	Literatura Brasileira III	68h	Mantida
Literatura Portuguesa I	68h	Literatura Portuguesa I	68h	Mantida
Literatura Portuguesa II	68h	Literatura Portuguesa II	68h	Mantida
Texto e Discurso	68	Língua Portuguesa V	68h	Aumento da Carga horária e renomeação da disciplina
		Língua Portuguesa VI	68h	
Semântica e Estilística	51	Língua Portuguesa VII	68h	Aumento da Carga horária e renomeação da disciplina
		Língua Portuguesa VIII	68h	
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	51h	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	51h	Mantida
DISCIPLINAS DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR				
Prática I - Leitura e Produção de Texto	136	Prática de Ensino I	68	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Prática de Ensino II	68	
Prática II - Cultura Oral	136	Prática de Ensino III	68	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – redução da carga horária
506124 Prática III - Literatura	68	Prática de Ensino IV	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – aumento da carga horária
		Prática de Ensino V	68h	

continua

continuação

Modalidade Presencial ^I	Carga Horária	Modalidade a Distância ^{II}	Carga Horária	Adequações realizadas
Prática IV - Comunicação	68h	Prática de ensino VI	68h	Mantida
Didática	68h	Didática	68h	Mantida
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL				
Língua Espanhola I	136h	Língua Espanhola I	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Língua Espanhola I I	68h	
Língua Espanhola II	136h	Língua Espanhola III	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Língua Espanhola IV	68h	
Língua Espanhola III	136h	Língua Espanhola V	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Língua Espanhola VI	68h	
Língua Espanhola IV	136h	Língua Espanhola VII	68h	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Língua Espanhola VIII	68h	
Literatura Espanhola	68h	Literatura Espanhola I	68h	Mantida com aumento da Carga horária
		Literatura Espanhola II	68h	
Literatura Hispano-americana	68h	Literatura Hispano-americana I	68h	Mantida com aumento da Carga horária
		Literatura Hispano-americana II	68h	
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I	34	Mantida com aumento da Carga horária
		Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II	34	
DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO				
Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura	204	Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura I	102	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa e Literatura II	102	
503194 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola	204	503194 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola I	102	Readequação de disciplina anual para oferta semestral – divisão da carga horária
		503194 Estágio Curricular Supervisionado em Língua Espanhola II	102	
DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO				
Conversação em Língua Espanhola	68h	Conversação em Língua Espanhola	68h	Mantida
Língua Alemã	68h	-----		Suprimida
Literatura e Cinema	68h	Literatura e Cinema	68h	Mantida
Tópicos de Civilização Francesa	68h	-----		Suprimida
Crítica Literária	68h	-----		Suprimida
Gramática Normativa	68h	Oficina de Leitura e Produção de Texto	68h	Readequada
Língua Portuguesa	68h	-----		Suprimida
Literatura e Mulher	68h	Iniciação à Leitura Literária	68h	Readequada

continua

Modalidade Presencial ^I	Carga Horária	Modalidade a Distância ^{II}	Carga Horária	Adequações realizadas
Seminários Temáticos sobre a Realidade Escolar Brasileira	68h	Teorias da Leitura e Formação do leitor – Atividade Complementar	68h	Readequada
Textualidades Contemporâneas	68h	Textualidades Contemporâneas	68h	Mantida

^I Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas (vespertino e noturno) Reconhecido pelo Decreto Est. n.º 3.752, de 20.03.01, publicado no DOE n.º 5.950 de 21.03.01. Renovação de Reconhecimento Decreto n.º 8404, de 22.09.10. DOE. n.º 8.309 de 22.09.10, conforme publicado no catálogo Institucional, disponível em <http://www.uepg.br/catalogo/>, consultado em 14/08/2013.

^{II} Curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas – UAB (integral), Currículo 1, Autorizado pela Resolução CEPE n.º 227 de 16.12.08, disponível em <http://www.uepg.br/catalogo/>, consultado em 14/08/2013.

A grade do primeiro semestre de todos os Cursos ofertados na modalidade a distância, incluindo o Curso de Letras, desde a primeira entrada em 2009, foi acrescida de duas disciplinas de fundamento técnico e metodológico, tendo em vista a formação específica necessária ao aluno em um curso na modalidade a distância. Nesta perspectiva, foram concebidas as disciplinas chamadas de *Módulo Introdutório*, com acesso apenas pelo AVA, e *Introdução à Educação a Distância*, ambas com carga horária de 68h, com acesso pelo AVA e também por meio do Livro da Disciplina.

No caso da primeira disciplina, *Módulo Introdutório*, a concepção dos conteúdos busca atender às necessidades iniciais do usuário de uma Plataforma de ensino em ambiente virtual. Já a *Introdução à Educação a Distância* apresenta ao aluno as informações básicas sobre a modalidade ensino a distância, de modo a que ele venha a compreender os meios de realização do Curso em que está inserido. Esta disciplina se propõe, também, a refletir sobre a história, os avanços e potencialidades da Educação a Distância no Brasil e no mundo. Os conteúdos da disciplina foram sistematizados no livro *Introdução à Educação a Distância* (2010), produzido pelas professoras doutoras Cleide Aparecida Faria Rodrigues e Leide Mara Schmidt.

No âmbito específico da área de Letras, para o primeiro semestre do Curso, foram disponibilizadas de imediato as disciplinas de *Oficina de Leitura e Produção de Textos* e *Iniciação à Leitura Literária*. Estas disciplinas passaram a compor o rol de Disciplinas de Aprofundamento e Diversificação na Grade Curricular original do Curso. A decisão por implementar essas disciplinas já no primeiro semestre do Curso justificou-se pela compreensão de que o aluno da modalidade a distância necessitaria de um aprofundamento inicial em atividades de leitura e escrita, nos vários gêneros discursivos, de modo a habilitar-se suficientemente para as demandas de leitura e escrita que a dinâmica de um Curso a Distância, em ambiente virtual, apresenta desde os primeiros momentos de sua realização.

O alunado de letras UAB - UEPG

A primeira turma do Curso de Letras Português/Espanhol – UAB se constituiu a partir do vestibular realizado em final de 2008, e a matrícula destes alunos realizou-se em fevereiro de 2009, com a definição de dez turmas, locadas em dez polos, todos em diferentes regiões do Paraná. O quadro abaixo discrimina os polos e o número de alunos matriculados em cada um:

POLO	Número de alunos
Apucarana	39
Bandeirantes	28
Colombo	40
Faxinal	23
Flor da Serra do Sul	48
Goioerê	35
Jacarezinho	30
Ponta Grossa	40
Sarandi	09
Umuarama	17

Fonte – PROGRAD – UEPG – Seção de Matrícula - 2009

Durante os quatro anos – oito semestres – de duração desta primeira oferta, vários fatores – entre pessoais, profissionais e até de compreensão da dinâmica do curso a distância, especificamente o oferecido pela UEPG – concorreram para que o número de alunos sofresse diminuição em cada um dos polos. Entretanto, nenhum polo deixou de funcionar por falta absoluta de aluno. Devido à dinâmica da configuração das turmas, é necessária a sua reorganização a cada semestre, para atender o estabelecido pelo convênio, que rege um tutor a cada vinte e cinco alunos. Assim, partindo de dez turmas em 2009, estas foram se configurando de tal forma que, no oitavo semestre, estabeleceram-se quatro turmas envolvendo alunos de dois a três polos em cada uma. Consequentemente, o número de tutores *on line* caiu de dezessete, no princípio de 2009, para oito no último semestre da primeira turma.

No início de 2013, tivemos as primeiras formaturas dos alunos ingressantes em 2009. Foram 90 alunos que participaram das solenidades de formatura que congregaram autoridades acadêmicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, além de autoridades dos municípios envolvidos, do Estado como um todo e até mesmo do governo federal. Embora tenham ocorrido as formaturas, o Curso de Letras, turma de 2009, possui um número considerável de alunos remanescentes que intencionam concluí-lo no ano corrente de 2013.

A participação dos alunos no Curso EaD se dá em uma carga horária de 20 horas semanais *on line*, que pode ser gerenciada segundo as suas necessidades. Os contatos com professores e tutores ocorrem via plataforma MOODLE, além de *webconferências*, *skype*, email, e outras redes sociais disponíveis na *internet*. A plataforma MOODLE oferece várias ferramentas para a consolidação da comunicação entre aluno/tutor/professor, tais como fóruns, chat, *webconferência*... Durante o semestre, o aluno deve participar de atividades presenciais, que são as provas presenciais e seminários.

O acompanhamento das atividades na plataforma pela coordenação do curso mostrou como se constitui o perfil dos alunos que o frequentam. São, em sua maioria, alunos que já têm uma graduação, muitos estão atuando como professores, alguns vieram diretamente do ensino médio e outros frequentam paralelamente cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

De acordo com a avaliação realizada pela CPA – UEPG, em 2010, a faixa etária dos alunos apresenta grande variabilidade, com idades entre 19 e 53 anos, a maioria sendo do sexo feminino e casada. A avaliação revelou ainda que o Ensino Médio ocorreu em escolas públicas, com prevalência no ensino regular e profissionalizante. Os alunos participantes da avaliação indicaram a preferência pelo Ensino a distância pelo fato de ser possível conciliar o estudo com as suas atividades profissionais e ou pessoais (CPA, 2010, p. 11).

Com relação ao comportamento do alunado EaD, não há como definir um padrão entre eles, pois alguns alunos mantém um contato frequente com os tutores, buscando esclarecer suas dúvidas, resolvendo as tarefas e atividades em tempo hábil para a refacção, mas existem outros que não fazem questão dos *feedbacks* e deixam claro isso, postando suas obrigações no final do prazo para o fechamento da disciplina. As turmas são bastante heterogêneas, como se pode constatar pelo número de alunos que terminaram o curso no tempo regular e pelos que ficaram com pendências a serem cumpridas, especificamente os da turma de 2009.

POLO	Formados 2012-2	Em curso
Apucarana	06	04
Bandeirantes	14	03
Colombo	11	08
Faxinal	06	02
Flor da Serra do Sul	16	03
Goioerê	10	05
Jacarezinho	09	03
Ponta Grossa	12	04
Sarandi	01	02
Umuarama	06	02

Fonte – arquivos gerenciados pela coordenação com base em informações da PROGRAD-UEPG

Em 2010, houve o segundo vestibular para Letras UaB constituindo assim a turma de 2011. Definiram-se sete turmas em sete pólos, contemplando cidades que não constavam na primeira turma (2009). As vagas ofertadas não foram preenchidas da mesma forma como ocorreu com a primeira turma.

POLO	Número de alunos
Congonhinhas	40
Ipiranga	44
Lapa	40
Laranjeiras do Sul	37
Palmeira	42
Pinhão	45
Telêmaco Borba	50

Fonte – PROGRAD – UEPG – Seção de Matrícula - 2011

Conforme se vê, ocorreu uma procura maior pelo Curso de Letras nesse vestibular, mas ainda assim não houve preenchimento das vagas, uma vez que foram ofertadas 50 em cada um dos polos. Nos dois primeiros semestres, manifestou-se um decréscimo no número de alunos proporcionado por razões diversas, desde a não adaptação à metodologia empregada a problemas pessoais. Na primeira turma, de 2009, percebeu-se uma evasão considerável no quinto semestre, quando da realização da disciplina do Estágio Curricular Supervisionado, o que não ocorreu com a turma em curso. A evasão se deu muito mais do primeiro para o segundo semestre, mantendo-se nos semestres seguintes o mesmo número de alunos com pequenas variações.

Uma das grandes questões nos cursos a distância, além dos esforços para o preenchimento das vagas, é a fidelização dos alunos para se conseguir o maior número de concluintes. Essa árdua tarefa envolve muitas pessoas, como coordenadores de polo, tutores presenciais, coordenador de curso, tutores *on line*, coordenador de tutoria. É uma batalha diária, corpo a corpo. Aos primeiros sinais de ausência do aluno na plataforma, o tutor *on line* imediatamente se vale dos diferentes recursos via plataforma MOODLE, assim como email institucional ou particular, para contatar o aluno, procurando trazê-lo de volta ao curso. Se esses primeiros esforços não obtiverem resultados positivos, são acionados os tutores presenciais, que, em alguns casos, recorrem a um contato mais pessoal, via telefone ou mesmo visitas à residência. Diferentemente do aluno presencial, o aluno da EaD é mais suscetível à desmotivação, e a menor dificuldade encontrada se torna motivo para a desistência. Neste momento, é muito importante a figura do tutor, que é quem mais se relaciona com os alunos.

Profissionais a serviço da EaD

A característica principal do Curso de Letras UAB - UEPG é a não presença física das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem do aluno em, aproximadamente, 70% das atividades configuradas como assíncronas – quando o aluno e os outros atores do processo se mantêm conectados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem em diferentes momentos – ou síncronas – quando o aluno e os outros atores do processo se mantêm conectados ao Ambiente Virtual de Aprendizagem simultaneamente, como nos *chats*, atividades de comunicação por áudio e *webconferências*. Sendo assim, os 30% restantes do tempo previsto para integralização dos estudos na modalidade EaD são desenvolvidos por meio de atividades presenciais, na forma de Seminários de Estudo e Realização de Avaliações Presenciais. O contato viabilizado por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem se dá *on line*, conforme já colocado anteriormente, com a utilização das tecnologias que propiciam tais situações. Nessa dinâmica estabelecida, algumas figuras são de extrema importância para a viabilização do processo como um todo. Cada uma das pessoas envolvidas deve cumprir seu papel com precisão, o que nem sempre é fácil pela complexidade da rede de trabalho na qual cada uma dessas figuras deve atuar, desde o ambiente virtual de aprendizagem até a finalização dos processos de avaliação múltiplos pelos quais passa o aluno.

O curso de Letras UAB – UEPG mantém em seu quadro de apoio técnico-administrativo e docente a seguinte equipe de colaboradores¹:

Coordenador de Curso: é a pessoa responsável pela qualidade científica e didático-pedagógica do curso. Deve acompanhar o curso, tomando as medidas necessárias para implementar melhorias e adequá-lo às necessidades de mudanças apresentadas durante o seu desenvolvimento.

Coordenador de Tutoria: deve desenvolver ações de orientação, planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho dos tutores, que poderá ser realizado *on line* de forma síncrona ou assíncrona, via *chats*, fóruns, correio eletrônico ou presencialmente, nos seminários. Nos casos de impedimento do Coordenador de Curso, o Coordenador de Tutoria deve substituí-lo, por não haver no formato da UAB a figura do vice-coordenador de Curso.

Coordenador de estágio: é responsável pela orientação do projeto de estágio, bem como pelo seu acompanhamento e avaliação. Esta coordenação atua conjuntamente com os tutores presenciais que, por sua vez, articulam-se com as equipes das escolas para a realização dos estágios e da avaliação do desempenho dos estagiários.

Coordenador de polo presencial: executa tarefas organizacionais e administrativas no âmbito da unidade de ensino sob sua responsabilidade. Cabe-lhe supervisionar o trabalho dos Tutores e dos demais membros

¹ Os colaboradores e suas funções foram subtraídos do projeto pedagógico do Curso de Letras UAB – UEPG, 2007-2013

da equipe de apoio, manter contatos e enviar relatórios periódicos para o Coordenador do Curso, proceder análise administrativa e pedagógica do desempenho dos tutores, dos estudantes e dos demais membros da equipe de apoio, sugerindo medidas necessárias para corrigir possíveis desvios.

Docente pesquisador/autor: é o professor responsável pela produção do livro didático de sua disciplina conforme sua área de estudo. Deve ser titulado em nível de pós-graduação *stricto sensu* e ter experiência docente na área em que escreve, bem como na produção de materiais escritos na modalidade EaD. Orienta o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e participa das bancas de defesa do TCC.

Docente pesquisador / formador: preferentemente deve ser o mesmo professor pesquisador que produziu o livro para a disciplina de sua responsabilidade. Sua titulação deve ser em nível de pós-graduação *stricto sensu* e ter experiência docente na área em que atua. Suas atividades frente ao curso são: mediar o processo educacional, planejar e ministrar as videoconferências, orientar a organização de seminários, produzir material didático audiovisual e material *on line*, orientar as atividades práticas do curso, planejar e corrigir as verificações de aprendizagem, com o intuito de identificar se os objetivos da disciplina estão sendo alcançados. Ainda dar *feedback* para o professor autor (caso não seja ele o autor) sobre a qualidade do material escrito, valendo-se dos depoimentos dos estudantes, e colaborar no acompanhamento/diagnóstico /avaliação do curso, com vistas a subsidiar o processo de construção do conhecimento. E, por fim, pode orientar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e participar das bancas de defesa.

Tutor on-line: é o que mais se envolve com o aluno, pois seu trabalho está diretamente relacionado a ele. Para que o contato se estabeleça de forma satisfatória, ele deve manter-se conectado com os estudantes, sanando suas dúvidas quanto ao conteúdo e desenvolvimento das disciplinas. Deve estimular e orientar constantemente os alunos, de modo a evitar desistências, evasão, ou atrasos em relação ao cronograma das disciplinas do curso. Deve ainda sugerir leituras complementares e outras atividades que auxiliem o aluno em seu processo de aprendizagem. Seu trabalho constitui ainda de acompanhar os grupos de estudantes em *chats*, fóruns e videoconferências e auxiliar o professor formador na produção de materiais complementares necessários ao curso e na correção das avaliações. O tutor *on line* é a figura que mantém contato frequente com a coordenação do curso, com os tutores presenciais e com os professores formadores. Além disso, podem apresentar sugestões que aperfeiçoem o desempenho dos estudantes, dar *feedback* sobre as atividades realizadas, para que estes se auto-avaliem em relação aos objetivos previstos. Podem ainda colaborar no acompanhamento/diagnóstico /avaliação do curso, para subsidiar o processo de construção do conhecimento.

Tutor presencial: é o orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelos estudantes nos polos municipais de apoio presencial. O papel dos tutores é acompanhar o desenvolvimento de todo o processo de ensino aprendizagem, fazer a mediação entre estudantes e docentes, orientar as atividades dos estudantes para a superação de suas dificuldades, planejar e participar de *chats* e fóruns, fornecer informações que subsidiem o trabalho da coordenação do curso e dos docentes, diagnosticando e verificando o desenvolvimento das competências. Coordena estudos e debates entre os cursistas, nas diferentes disciplinas, a partir das videoconferências, do material escrito e das atividades propostas. Também auxilia no planejamento, supervisão e avaliação das práticas de ensino e do estágio supervisionado. A fim de identificar como os alunos estão evoluindo, os tutores utilizam várias técnicas e instrumentos, principalmente entrevistas, questionários, observações, portfólios. Por estarem em contato permanente com os estudantes, durante o decorrer do curso, os tutores são atores privilegiados no sentido de identificar se estes estão atingindo os objetivos propostos.

Secretária: responsabiliza-se pela correspondência, pelos e-mails, pelos malotes e pelas ligações telefônicas, envia fax, elabora ofícios e encaminha materiais para os polos. Mantém contato permanente com a coordenação dos polos presenciais, auxiliando-a nas dificuldades encontradas.

Além dessas pessoas, um contingente maior ainda trabalha nos bastidores para que cada etapa do processo educacional se efetive da melhor maneira possível. Seja na produção de material didático-pedagógico, na confecção dos livros, na diagramação da plataforma, no funcionamento adequado do complexo tecnológico, os técnicos, os profissionais gabaritados estão trabalhando em conjunto com a mesma disposição para o bem comum que é a formação dos alunos via *on line*, na plena utilização do ambiente virtual de aprendizagem.

Considerações para o futuro do Curso de Letras na modalidade Ead na UEPG

O desafio representado pela oferta do Curso de Letras Português/Espanhol desde o ano de 2009 tem sido enfrentado com determinação e dinamismo pelo corpo docente da área na Instituição e por valorosos colaboradores convidados de outras instituições. É claro para todo o grupo, no entanto, que há aspectos a serem aperfeiçoados, tanto no que tange à institucionalização das atividades profissionais desenvolvidas no âmbito da EaD nesta Universidade quanto à inserção do aluno desta modalidade EaD em todas as instâncias de formação a que ele faz jus, como atividades formalizadas de pesquisa e extensão, participação efetiva nas atividades acadêmicas, científicas e culturais que a Universidade oferece a todo o seu

corpo discente e a presença efetiva junto às entidades de representação estudantil na Instituição.

Com a compreensão de que o Curso de Letras Português/Espanhol na modalidade a distância representa uma resposta positiva à demanda por formação universitária no nosso país, todo o grupo hoje envolvido nesta oferta tem o compromisso renovado a cada semestre com a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Referências

ALAVA, S. (Org.). **Ciberespaço e formações abertas:** rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, J. R. M. “A história da EAD no Brasil”. In: LITTO, F. M, FORMIGA, M. (orgs). In: **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.09-13.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, E. **Conceitos Básicos:** educação a distância. EdutecNet: Rede de Tecnologia da Educação. Disponível em <http://www.edutecnet.com.br>. Acesso em 28/10/2008.

_____. C. Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: conceituação básica. Revista Educação. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Ano III, Número 7, Novembro de 1999.

EMERENCIANO, M. do S. J.; SOUSA, C. A.L. de; FREITAS, L. G. de. Ser Presença como Educador, Professor e Tutor. Colabor@ - **Revista Digital da CVA** – RICESU ISSN 1519-8529. V.1, n.1-p.4-11, Ago. 2001.

FLEMMING, D. M.; LUZ, E F.; LUZ, R. A.. **Monitorias e tutorias:** um trabalho cooperativo na educação a distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/>>. Acesso em: 02 abr. 2004.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCENA, C.; FUKS, H. **A educação na era da internet.** Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MARTINS, O. B. **A educação superior a distância e a democratização do saber.** Petrópolis, Vozes, 1991.

MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.M, FORMIGA, M. (orgs). In: **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.112-120.

ROCHA, E. **EaD e a convergência digital**. Disponível em: http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=131 Acesso em 25 fev. 2009.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria & SCHMIDT, Leide Mara. **Introdução à Educação a Distância**. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2010.

www.capes.br/ead

www.nutead.org

www.uepg.br/prograd

Recebido em: 12/09/2013

Aprovado em: 30/09/2013

Documentos

Universidade Virtual do Estado de São Paulo: breve histórico e perspectivas futuras

Carlos Vogt*

Programa Univesp

O Programa Universidade Virtual do Estado de São Paulo - Univesp, criado pelo decreto nº 53.536 de 9 de outubro de 2008 e lançado em 26 de agosto de 2009, teve como principal foco a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado de São Paulo, através da ampliação do número e da abrangência geográfica das vagas ofertadas.

Tratava-se de otimizar a utilização dos recursos humanos e materiais disponíveis nas universidades públicas paulistas e nas instituições parceiras, juntando-se recursos metodológicos e tecnológicos que possibilitem oferecer ensino superior público gratuito de alta qualidade para o maior número possível de estudantes do Estado.

Para a consecução dos objetivos do Programa, além das três universidades paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), contava-se com o Centro Estadual de Ensino Tecnológico Paula Souza (Ceeteps) e a Fundação Padre Anchieta (FPA) como instituições parceiras.

O Programa Univesp efetivou em 2010 a oferta dos cursos planejados e desenvolvidos ao longo dos anos anteriores. Assim, foram oferecidos à sociedade do Estado de São Paulo os cursos de graduação em Pedagogia, em parceria com a Unesp; licenciatura em Ciências e especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola, com a USP; e os cursos extracurriculares de Inglês e Espanhol, com o Ceeteps. Em 2011, foi realizado o processo seletivo para a segunda turma do curso de licenciatura em Ciências Univesp/USP, além do lançamento e processo seletivo para a primeira turma da especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola, também com a USP. Em 2012, foram realizados os processos seletivos para a segunda turma da especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola e para a terceira turma do curso de licenciatura em Ciências Univesp/USP.

Em 2013, formaram-se 992 alunos da primeira turma do curso de graduação em Pedagogia e aconteceram os processos seletivos para a terceira turma da especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola e para a quarta turma da licenciatura em Ciências.

O primeiro curso oferecido no âmbito do Programa Univesp foi a graduação em Pedagogia, realizada em parceria com a Unesp. Trata-se de

* Professor titular na área de Semântica Argumentativa e Coordenador do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Unicamp, é presidente da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). E-mail: <cvogt@univesp.br>

um curso com 3.390 horas de atividades acadêmicas desenvolvidas em três anos, sendo 40% delas realizadas presencialmente nos 22 polos de apoio distribuídos por 21 cidades do Estado. Foram ofertadas 1350 vagas no seu primeiro vestibular, realizado no final de 2009. Apesar da restrição dessas vagas serem apenas para professores em efetivo exercício nas redes pública e privada do Estado, o processo seletivo para o curso teve 7.987 inscritos, configurando a alta relação de 5,9 candidatos/vaga, que se caracteriza como 4,5 vezes maior que a média nacional (1,3 c/v) para Pedagogia no mesmo período.

Vale ressaltar os resultados obtidos apenas com a primeira oferta de curso do Programa Univesp. As 1350 vagas oferecidas para o curso de Pedagogia no ano de 2010 configuraram um aumento de 21% do total de vagas de graduação da Unesp, passando de 6.865 para 8.215. Se considerado o número total das três universidades públicas de São Paulo, o aumento nas vagas de graduação foi de 6,5%. Por fim, a oferta do curso pela Univesp quase triplicou o número de vagas na soma da oferta das três universidades estaduais paulistas em Pedagogia, passando-se de 745 para 2095 vagas.

O segundo curso ofertado no âmbito do Programa Univesp foi o de especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola, em parceria com a USP, pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-Zone Leste), que iniciou suas atividades em agosto de 2010. Trata-se de um curso de pós-graduação *lato sensu* com 456 horas de atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo de 18 meses, sendo que 65% dessa carga foram realizadas nos quatro polos de apoio presencial distribuídos pelo Estado, nas cidades de São Paulo, Campinas, São Carlos e Ribeirão Preto. No processo seletivo do curso foram oferecidas 350 vagas, para as quais houve 1.715 candidatos, alcançando-se uma alta relação de 4,9 candidatos por vaga, apesar da restrição de que os candidatos fossem professores em exercício nas redes pública e privada de ensino do Estado.

O terceiro curso oferecido pelo Programa Univesp foi o de licenciatura em Ciências, também em parceria com a USP. Trata-se do primeiro curso de graduação na modalidade semipresencial da instituição. O curso tem uma carga de 2.835 horas de atividades acadêmicas desenvolvidas em quatro anos, sendo que 48% dessas atividades ocorrem nos quatro polos de apoio presencial distribuídos nas cidades de São Paulo, São Carlos, Piracicaba e Ribeirão Preto. O curso visa à formação de professores de Ciências para o Ensino Fundamental, fato inédito nas universidades estaduais paulistas. No primeiro vestibular para o curso foram ofertadas 360 vagas, para as quais 1.773 candidatos se inscreveram, atingindo-se a relação de 4,92 candidatos/vaga – valor significativamente maior que os obtidos por cursos similares da própria USP naquele ano, quais sejam o de licenciatura em Ciências da Natureza na USP-Leste (1,71 c/v) e o de Licenciatura em Ciências Exatas na USP-São Carlos (2,32 c/v). Esta oferta inicial de vagas para o curso de licenciatura em Ciências representou um aumento de 3,5% do total de vagas

de graduação da USP e, se somadas às vagas já oferecidas pelo curso de Pedagogia Univesp/Unesp, representaram um aumento de 8% do total de vagas de graduação das três universidades públicas paulistas. No segundo processo seletivo do curso, realizado no final de 2011, foram oferecidas mais 360 vagas, sendo 90 em cada polo (Piracicaba, Ribeirão Preto, São Carlos e São Paulo). No terceiro processo seletivo do curso, realizado em 2012, foram oferecidas mais 360 vagas, distribuídas da seguinte forma: Piracicaba (40 vagas), Ribeirão Preto (40 vagas), São Carlos (40 vagas), Santos (40 vagas), Lorena (40 vagas), Jaú (40 vagas) e São Paulo (120 vagas). A quarta turma, cujas atividades começam em 2014, conta com mais 360 vagas em sete cidades.

Outro curso de especialização da Univesp, de Ética, Valores e Cidadania na Escola, também realizado em parceria com a USP/EACH, teve início em 2011. No primeiro processo seletivo foram oferecidas mil (1.000) vagas distribuídas em 12 polos nas cidades de São Paulo, Ribeirão Preto, Bauru, Lorena, Piracicaba, São Carlos, Santos, Guarujá, São Vicente, Bertioga e Praia Grande. O curso tem duração de 18 meses e carga horária de 480 horas. O número de inscritos no processo seletivo para o curso alcançou a média total de 3,32 candidatas por vaga (C/V), o que confirmou a grande procura esperada. O processo seletivo para a segunda turma do curso ofereceu mais mil (1.000) vagas em 12 polos nas cidades de São Paulo, Campinas, Ribeirão Preto, São Carlos, Lorena, Bauru, Piracicaba, Santos, São Vicente, Guarujá, Jaú e Jundiaí. O número de inscritos no segundo processo seletivo para o curso alcançou a média total de 2,3 candidatas por vaga (C/V). A terceira turma, cujas atividades começaram em 2013, contou com mais 300 vagas em seis cidades. O processo seletivo teve uma relação de 7,3 candidatas por vaga.

Outra significativa realização do Programa Univesp foi a oferta dos cursos extracurriculares de Língua Inglesa e de Língua Espanhola para alunos do Ceeteps. Foram 10.000 vagas ofertadas para alunos da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), sendo 7.500 vagas para Inglês e 2.500 para Espanhol. Esses cursos, com duração de oito meses, foram realizados inteiramente pela Internet, mas com apoio presencial de tutores que ficaram à disposição dos alunos em várias unidades do Ceeteps na RMSP. Os cursos tiveram início em outubro de 2009, com uma oferta de 4.000 (quatro mil) vagas para Inglês e 1.440 (mil quatrocentos e quarenta) vagas para Espanhol. O restante das vagas foi oferecido a partir de março de 2010, encerrando-se em novembro do mesmo ano.

Univesp TV

Destaca-se ainda, como importante realização do Programa Univesp, a instalação e entrada em operação regular da Univesp TV. Trata-se de um canal digital aberto, exclusivamente dedicado à Univesp, que dá apoio aos

cursos em andamento e oferece conteúdo de qualidade para a sociedade de uma forma geral. A Univesp TV é o canal 2.2 da multiprogramação da TV Cultura e se encontra no ar desde 26 de agosto de 2009. Desde sua criação, já foram produzidos mais de 900 horas de conteúdo original, distribuídos em 35 programas. O conteúdo pode ser acessado ao vivo também pela internet, na página do canal (<http://univesptv.cmais.com.br/>). O canal da Univesp TV no YouTube (<http://www.youtube.com/user/univesptv>), que foi ao ar em 26/04/2010, já obteve mais de 11,6 milhões de visualizações, 66 mil inscritos e 2,5 vídeos inseridos até meados de novembro de 2013. Esses números de acesso colocam a Univesp entre as 40 instituições universitárias de todo o mundo que mantêm canais próprios no YouTube.

Revista eletrônica *Pré-Univesp*

No âmbito de oferta de educação para a cidadania, houve o desenvolvimento da *Pré-Univesp* – revista digital de apoio ao estudante pré-universitário (<http://www.univesp.ensinosuperior.sp.gov.br/preunivesp/>), no ar desde junho de 2010. O conteúdo da *Pré-Univesp*, que é temático e mensal, está focado nos grandes assuntos da atualidade, presentes também na matriz curricular do ensino médio e nas questões das provas de ingresso à universidade. O objetivo da publicação é trazer conteúdo de qualidade e agradável voltado ao público pré-vestibulando, lançando mão de diversas mídias cabíveis na internet. O acesso ao conteúdo integral da revista é gratuito e o usuário pode se cadastrar e criar seu próprio arquivo de textos. Os assuntos são abordados de forma moderna e ágil, levando ao estudante os conteúdos através de reportagens instigantes, artigos, entrevistas e infográficos animados que são complementados por vídeos e textos literários, com linguagem motivadora para a juventude e por ela facilmente absorvida.

Fundação Univesp

Em 2012, uma das metas do atual Governo e uma das prioridades da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo começou a se concretizar: a transformação do Programa numa instituição com autonomia didático-científica, com a criação da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Fundação Univesp. A criação da Fundação Univesp ocorreu pela lei 14.836 de 20 de julho de 2012, estabelecendo-a como a quarta universidade pública paulista. O estatuto da Fundação foi aprovado pelo decreto 58.438 de 9 de outubro e, em 30 de outubro, Carlos Vogt foi nomeado Presidente da nova instituição. Em 21 de novembro foram nomeados os membros do Conselho Fiscal e, em 28 de novembro, foi constituído o Conselho Curador da Fundação Univesp. A escritura pública de instituição e constituição da Fundação Universidade Virtual do Estado de São Paulo foi assinada em 7 de dezembro de 2012.

Foram nomeados Diretor Acadêmico e Diretor Administrativo da Fundação Univesp, respectivamente, Waldomiro Pelágio Diniz Carvalho Loyolla e Márcio Luiz de Andrade Netto.

O conceito fundamental sobre o qual se assenta o projeto da quarta universidade pública do Estado de São Paulo, na forma da Fundação Univesp, é o do conhecimento como bem público. A Univesp fará uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) para promover a evolução social do Estado, possibilitando a universalização do acesso ao ensino superior público e a universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital. É a tecnologia a serviço da educação e da cidadania, levando a educação de qualidade em todos os níveis para todas as regiões e Municípios do Estado.

Tais objetivos serão desenvolvidos a partir da oferta de vagas de graduação e de pós-graduação, na educação formal; e, na educação para a cidadania, na forma de cursos de extensão, de atualização e de educação continuada. A Univesp ministrará, ela própria, ou de forma consorciada com outras instituições de ensino, os cursos necessários visando à formação e ao aperfeiçoamento dos recursos humanos para prover o acesso ao conhecimento como bem público em todos os Municípios do Estado.

No aspecto da educação formal propõe-se o estabelecimento de uma política que continuamente promova a ampliação da oferta de educação pública superior, em dois eixos complementares. O primeiro eixo corresponde ao aumento do número de cursos e de vagas públicas ofertadas à população. O segundo eixo corresponde à ampliação da abrangência geográfica da oferta de cursos públicos, de forma a prover educação superior em regiões não atendidas pelas Universidades Estaduais, sem ficar vinculado aos tradicionais padrões de implantação de campi universitários. Com isso, além de atender cidadãos de todos os Municípios do Estado, os cursos ofertados através da Univesp atuarão como indutores de desenvolvimento regional.

A Univesp servirá também como apoio acadêmico para diversas ações do Estado, desenvolvendo projetos em parceria com as Secretarias estaduais e outras instituições públicas, por exemplo, suprimindo demandas específicas de formação, especialização e atualização de professores da rede estadual.

Nos aspectos social e cultural, a Univesp servirá como instrumento de uma política que continuamente promova a educação para o exercício da cidadania, ao agregar possibilidades de criação de novos programas de integração social desenvolvidos com o lastro de uma instituição de ensino de qualidade. Tais iniciativas abrangerão não somente a inclusão digital de parte da população, como também o desenvolvimento de apoio acadêmico a programas de formação profissional para a inserção no mercado de trabalho, para a readaptação daqueles que foram desalojados

profissionalmente pelas novas tecnologias ou mesmo para a geração de renda, o empreendedorismo e a geração de novos negócios.

A concepção acadêmico-administrativa da Fundação Univesp privilegia um modelo organizacional de pequeno porte corporativo (reduzido quadro permanente), mas moderno e de grande porte, pelo alcance, nos aspectos acadêmico, didático, social e geográfico, ao produzir cursos, obras de referência e materiais didáticos especificamente para a oferta de vagas com grande distribuição geográfica, e grande alcance social, através das TICs. Esse conjunto de características permite o desenvolvimento de pesquisas e a criação e oferta de cursos geridos como projetos. Neste modelo de gestão, a pesquisa e o curso (graduação, pós e extensão) existem pelo tempo necessário para cumprir os objetivos e as metas sociais estabelecidas no projeto. O pessoal acadêmico e técnico envolvido em cada projeto deverá ser contratado especificamente para o projeto em que participe.

Desse modo, a Univesp, emparelhada com as melhores tendências educacionais identificadas em todo o mundo, como entidade educacional ativa do Estado de São Paulo, virá contribuir de forma consistente para o atendimento da demanda por vagas no ensino superior público gratuito e de qualidade, levando a universidade ao aluno nas mais diversas regiões, e trazendo o estudante, antes nelas isolado, para a possibilidade real de integrar-se, pela universidade, às novas perspectivas profissionais abertas pelos cursos que lhe serão ofertados.

Cursos e iniciativas de apoio: formação profissional integrada

A estrutura dos cursos de formação profissional da Univesp se estabelece por “eixos profissionais”. Isso permite que os alunos tenham uma formação integrada de tal maneira que possam, sequencial ou paralelamente, ampliar seus estudos e obter novas certificações, estendendo dessa forma o conceito de educação continuada.

Dentro de um mesmo eixo profissional, os cursos se apresentam com um núcleo de formação básica e, a seguir, com alternativas de trilhas profissionais correlatas de modo a permitir a seus alunos a escolha de uma ou mais habilitações profissionais nesse eixo. Assim, após a conclusão de uma saída profissional, o aluno poderá dedicar-se, pela escolha de uma nova trilha, à obtenção de um novo diploma de graduação, com aproveitamento total das disciplinas do núcleo básico comum.

Como exemplos dessa concepção integrada da estrutura dos cursos a serem oferecidos, podem-se citar:

- a) Formação de profissionais para a área de Indústria, Comércio e Serviços no Eixo de Informática, com um núcleo básico e comum nos primeiros anos seguido, nos anos subsequentes, de alternativas de saídas profissionais, à

escolha do aluno, para: Comércio Eletrônico, Segurança da Informação, Desenvolvimento de Sistemas, Sistemas de Informação, entre outras.

b) Formação de professores no Eixo de Linguagens e Humanidades, com um núcleo básico e comum nos primeiros anos composto por Linguística, Teoria Literária, Filosofia e Ciências Sociais e, nos anos seguintes, escolher uma dentre as possíveis trilhas cuja saída profissional seja Português, Língua e Literatura, Economia, Sociologia, Antropologia, Filosofia, História, Geografia, entre outras.

c) Formação de professores no Eixo de Ciências, com um núcleo básico e comum nos primeiros anos seguido, nos anos subsequentes, de alternativas de saídas profissionais, à escolha do aluno, para: Licenciatura em Ciências, em Matemática, em Física, em Química ou em Biologia.

A oportunidade aberta por esta concepção é, portanto, a de que o graduado num determinado eixo profissional possa, dentro dele, obter, com pleno aproveitamento das disciplinas do núcleo comum, mais de um diploma para o exercício de sua vida profissional.

Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista - PIMESP

O Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista – PIMESP, desenvolvido no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo – CRUESP, tem como metas garantir 50% das vagas de cada curso e turno oferecidos pelas instituições de ensino superior público paulistas para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas (EP), sendo que, destas vagas, 35% serão preenchidas por pretos, pardos e indígenas (PPIs). As metas deverão ser escalonadas e atingidas em três anos, a partir de 2014.

O projeto reserva importante papel à Univesp, como a seguir exposto. A instituição, através do Instituto Comunitário de Ensino Superior - ICES, cuja criação está delineada no programa, oferecerá cursos superiores sequenciais com duração de dois anos. A seleção para ingresso será realizada de acordo com o desempenho dos candidatos no Enem. Serão ofertadas 2 mil vagas anualmente para alunos egressos de escolas públicas, sendo que, destas, 1.000 vagas serão destinadas a pretos, pardos e indígenas (PPIs).

Os concluintes do primeiro ano do curso sequencial oferecido pelo ICES com aproveitamento superior a 70% terão ingresso garantido em cursos das Fatecs, com possibilidades de escolha da vaga conforme desempenho no curso. Os concluintes do segundo ano do curso, por sua vez, também com aproveitamento superior a 70%, terão ingresso garantido em cursos das universidades estaduais e Fatecs, com possibilidades de escolha da vaga conforme desempenho no curso.

Os cursos sequenciais oferecidos pelo ICES, através da Univesp, dessa forma, configuram uma nova modalidade de ensino superior no Estado, que, além de diplomar seus concluintes, também dão acesso direto às Universidades e Fatecs, contribuindo em conjunto com as medidas e programas desenvolvidos e adotados pelas Universidades e Fatecs, para o cumprimento das metas propostas no PIMESP.

Estão previstos investimentos no PIMESP no montante de R\$ 27,017 milhões em 2014, devendo atingir a R\$ 94,679 milhões em 2020. Nesse período, a oferta de vagas destinadas aos estudantes de escolas públicas será incrementada gradativamente, começando com 35% em 2014, 43% em 2015, alcançando 50% em 2016.

Será criado fundo especial para bolsas assistenciais de permanência no valor de meio salário mínimo, destinadas aos alunos com renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo. Os bolsistas serão avaliados mensalmente quanto à participação em atividades escolares.

Considerações finais

O sentido do conhecimento como bem público e a oferta de educação para o exercício da cidadania, fortemente presentes no projeto da Univesp, correspondem à ideia de alcançarem-se completamente todos e, particularmente, os mais distantes municípios de São Paulo. Isso, atualmente, somente se viabiliza pelo uso integrado das tecnologias disponíveis e através da intervenção institucional direta do Estado, no sentido de prover amplo acesso das mais distantes comunidades a essas tecnologias.

A Univesp busca usar as modernas tecnologias para promover a ampla inserção social e o pleno exercício da cidadania da população, através da universalização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, e da universalização do acesso ao conhecimento na sociedade digital. É a tecnologia a serviço da educação e da cidadania, levando o ensino superior de qualidade, para todas as regiões e municípios do Estado.

Uma proposta de Projeto Político-Pedagógico para as licenciaturas em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ligia Paula Couto*

Eliane Santos Raupp**

Djane Antonucci Correa***

Silmara O. Gomes Papi****

Andréa Correa Paraíso*****

Cloris Porto Torquato*****

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Os Cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) passaram por reestruturação curricular no ano de 2004. Desde então, os docentes vêm observando o andamento das atividades em sala de aula e discutindo as adequações necessárias para atender as exigências no que diz respeito à formação de professores de Língua Portuguesa e Estrangeira oferecida em regime seriado anual.

De maneira sistemática, nos dois últimos anos, uma comissão nomeada pelo Colegiado de Curso organizou essas discussões e, a partir delas, redigiu os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Português/Espanhol, Português/Inglês e Português/Francês.

Neste documento, a comissão apresenta as diretrizes da proposta, as quais partem de dois princípios norteadores. O primeiro está relacionado à compreensão de língua(gem). O segundo, de que para atender as principais exigências de formação de professores de língua, atualmente, é necessário pautar-se pela flexibilização curricular e integração do corpo docente e discente, de modo que se construa constante e paralelamente a autonomia do professor pesquisador em formação. A última reforma curricular da Universidade de Harvard, nos EUA, por exemplo, propõe uma flexibilização curricular e um trânsito dos estudantes entre as áreas do conhecimento. Segundo tal proposta, uma maior flexibilidade do currículo possibilitaria aos alunos “explorar novas áreas, descobrir novos interesses intelectuais, transitar entre vários campos de estudos” (PEREIRA, 2011, p. 60). E, nesse movimento de transitar, “os rígidos limites da estruturação departamental” precisariam ser ultrapassados (PEREIRA, 2011, p. 67).

Para tanto, a partir das necessidades de adequação às exigências legais, acadêmicas, pedagógicas, burocráticas e administrativas, as discussões se encaminharam para a união de dois departamentos, Departamento de Letras Vernáculas (DELET) e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN), sendo que as disciplinas de Estágio, hoje alocadas no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET),

* Doutora em Educação. Professora da área de Estágio em Língua e Literatura Espanhola.

** Mestre em Linguística Aplicada. Professora da área de Língua Portuguesa e Linguística.

*** Pós-Doutora em Linguística. Professora da área de Língua Portuguesa e Linguística.

**** Doutora em Educação. Professora da área de Fundamentos da Educação.

***** Doutora em Teoria e História Literária. Professora da área de Língua e Literatura Francesa.

***** Doutora em Linguística. Professora da área de Língua Portuguesa e Linguística.

também seriam incorporadas a um departamento único para o curso de Letras. Além da união dos departamentos, a proposta curricular apresenta um conjunto de disciplinas obrigatórias e um elenco de Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento (DDA) que busca contemplar diferentes de áreas. Desse modo, a maioria dos docentes entende que, se no início do ano, os professores das disciplinas obrigatórias puderem planejar e dividir as ementas juntamente com os professores das Práticas e das disciplinas pedagógicas, das disciplinas flexibilizadas (DDA) e dos estágios supervisionados, o trabalho integrado dos docentes se instaura a partir das exigências administrativas e os benefícios se expandem para o âmbito acadêmico e pedagógico.

Esta opção foi sendo construída e compreendida como a mais coerente pela maioria do grupo e vai ao encontro do que apontam estudos recentes feitos em centros de pesquisa que são referência nacional e internacional, tais como a UNICAMP e a Universidade de Harvard.

(...) o corpo docente da Universidade vem, cada vez mais, pesquisando temas que ultrapassam os limites das suas áreas e estão frequentemente necessitando do enfoque de múltiplas disciplinas para dar conta da temática estudada (...). Os proponentes da reforma curricular entendem que, embora o departamento ainda seja estruturado com base em disciplinas e áreas, e que essa forma ainda seja apropriada para o desenvolvimento do rigor intelectual requerido pelos trabalhos de um campo de conhecimento, outras formas de explorar as aproximações entre os campos e as disciplinas devem ser encontradas (PEREIRA, 2011, p. 63).

Com base nesses e em outros pontos que convergem para uma formação acadêmica que atenda aos interesses e às necessidades de promoção do pensamento rigoroso, humano e criativo, apresentamos uma síntese do PPC protocolado em agosto deste ano e que se encontra, no momento, em análise nas instâncias devidas.

O curso, suas finalidades e campo de atuação

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPG (2013, p. 76) preconiza que “o princípio da flexibilização curricular implica na possibilidade do acadêmico construir percursos formativos diferenciados, mais próximos de suas características e interesses”. Além disso, afirma que:

O PPC deverá buscar romper com a excessiva linearidade e com a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, reconhecendo que existem vários processos de aquisição/produção do conhecimento e permitindo ao aluno utilizá-los de acordo com as suas potencialidades. Evidencia-se, portanto, a importância de construir continuamente uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e de formação presentes na realidade social e na própria

Universidade. O projeto pedagógico de cada curso concretiza-se, assim, no cotidiano, pelas práticas que o caracterizam, pelo que estimula, pelos valores e atitudes que promove, não se reduzindo à sala de aula, aos conteúdos ministrados (2013, p.76).

Em conformidade com o PDI e com as premissas das Diretrizes Nacionais para o Curso de Letras (BRASIL, 2002), este PPC busca incentivar uma formação de cunho personalizado, que prepare o aluno em áreas que ele julgue mais próximas de seu interesse de atuação profissional, e propõe a flexibilização da grade curricular, de modo que se apresenta com uma carga horária definida a ser cumprida em disciplinas obrigatórias e o restante em Disciplinas de Diversificação e Aprofundamento (DDA).

Atendendo ainda ao pressuposto da flexibilização curricular, as disciplinas de Prática dos dois últimos anos do Curso devem ser ofertadas em forma de projetos (de ensino, pesquisa ou extensão), nos quais os alunos se inserem seguindo os mesmos critérios das disciplinas de DDA, ou seja, de acordo com interesses de formação mais direcionada para a área na qual pretendem atuar. Com relação a esses projetos dos dois últimos anos, a carga horária será correspondente à da disciplina, totalizando 136 horas. (136h).

Do conjunto dos conteúdos caracterizadores básicos, dos conteúdos de formação profissional e da carga horária complementar, os quais estão integrados aos estágios supervisionados, deve resultar o trabalho de conclusão de curso (TCC), cujo desenvolvimento se estenderá pelos dois últimos anos do Curso.

É importante lembrar que a forma da organização curricular proposta para os Cursos de Licenciatura em Letras atende à estabelecida para a UEPG: currículo seriado. Este modelo exige uma adaptação para a efetivação da proposta do ponto de vista funcional, uma vez que as disciplinas que não compõem o conjunto das obrigatórias serão caracterizadas como DDA ou como disciplinas eletivas (que, no PPC, também nomeamos de flexibilizadas).

O curso de Licenciatura em Letras Português/Língua Adicional/Estrangeira (Espanhol, Francês e Inglês) e respectivas literaturas, por se tratar de uma licenciatura, compromete-se com a formação pedagógica inicial de professores para a área de língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa e línguas adicionais/estrangeiras e suas respectivas literaturas. Nessa perspectiva, o espaço universitário será fundamental para a construção da identidade docente desses futuros professores.

Segundo Charlot (2008, p. 60), o homem, ao se relacionar com o saber, “se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. A universidade tem papel fundamental na relação do homem com o saber. Portanto, é o espaço que deve garantir o acesso aos conhecimentos

historicamente acumulados pela humanidade, no intuito de que, no processo da relação do aluno com o saber, ele se constitua criticamente e seja capaz de atuar ética e politicamente nas transformações da sociedade em que está inserido.

Na atualidade, estamos integrados a um contexto de comunidades virtuais, de quebras de fronteiras, de diálogos virtuais entre cidadãos de todas as partes do mundo, de viagens frequentes etc.; por isso, podemos considerar que o conceito de sociedade se expandiu para muito além da comunidade, cidade, estado ou país de origem. Hoje, mais do que nunca, está presente a ideia de que o sujeito faz parte de um mundo que, ainda que façamos as devidas críticas ao conceito de globalização, tornou-se globalizado.

Assim, à universidade cabe o papel de formar o aluno para essa nova situação e criar meios de conscientizá-lo de que suas ações podem gerir mudanças, transformações significativas não só em seu entorno, mas também em um contexto global. À universidade cabe problematizar a realidade contribuindo para as reflexões e posicionamentos críticos dos alunos, uma vez que serão formados para o exercício de uma profissão. Mais do que isso, devem ser formados para serem cidadãos mundiais.

Portanto, uma das funções da universidade é ser um espaço de formação no qual se prioriza a aprendizagem pautada na relação do aluno com o mundo. Extrapola-se, assim, a dimensão da sala de aula e se avança em direção a outros domínios envolvidos no espaço universitário: o da pesquisa e o da extensão.

Após esta breve reflexão sobre a função social da universidade, cabe retomar alguns aspectos delineados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB 9.394/96) (BRASIL, 1996), que, no artigo 43º, define como finalidade da educação superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos

que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Nesse cenário, o curso de Licenciatura em Letras da UEPG, compreendendo a universidade no contexto contemporâneo mundial e brasileiro, propõe uma organização curricular que favoreça a formação de um professor crítico-reflexivo, que transite pelas práticas de ensino, pesquisa e extensão de maneira autônoma e comprometida com a Educação Básica e com as possíveis e necessárias transformações dessa educação para torná-la cada vez mais igualitária e de qualidade. Nessa perspectiva, está de acordo com o PDI, como já explicitado, e com o Estatuto e Regimento da UEPG (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013a, p. 2):

Art. 6º A Universidade Estadual de Ponta Grossa tem por finalidade produzir, disseminar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, a produção do conhecimento e da cultura, a reflexão crítica na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática.

Considerando válido este enfoque para o Curso de Licenciatura em Letras, destacamos que Britto (2008) ressalta que ensinar não significa transferência de conhecimento, mas sim a criação de possibilidades para sua produção, contribuindo para a ampliação da capacidade de interpretação da realidade, para que o indivíduo possa atuar sobre esta e transformá-la.

Na direção do contínuo aprimoramento desta capacidade de (re)interpretar a realidade, o perfil epistemológico do Curso de Licenciatura em Letras Português/Língua Adicional/Estrangeira e respectivas literaturas trata a linguagem como fenômeno histórico, social, político e ideológico em sua sistematicidade, em seu funcionamento nas diferentes situações de uso. Não pode ser dissociada da identidade cultural dos sujeitos. Para tanto, pode-se afirmar que as palavras-chave que abalizam o currículo são leitura, escrita, oralidade e ensino.

A LDB 9.394/96 e o Parecer CNE/CES 492 de 03 de abril de 2001, os quais levam em consideração os desafios da educação superior diante das significativas transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional, orientam para uma concepção atualizada do Curso de Licenciatura

em Letras Português/Língua Adicional/Estrangeira e respectivas literaturas. Além disso, a universidade passa a ser entendida como espaço de cultura e de imaginação criativa, preparando graduandos para intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A partir do perfil epistemológico do curso tal como descrito anteriormente, serão consideradas as diferentes origens, formas e possibilidades do conhecimento. Para tanto, dever-se-á reconhecer o processo histórico de produção do conhecimento tanto em termos teóricos e reflexivos quanto na prática pedagógica, considerando a pesquisa como subsídio para garantir o diálogo entre a educação básica e superior.

Decorre daí que o Curso de Licenciatura em Letras Português/Língua Adicional/Estrangeira e respectivas literaturas deverá, de acordo com as Diretrizes para o curso de Letras (2002, p. 29) “facultar ao profissional opções de conhecimento e de atuação competente no mercado de trabalho; criar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para atingir a competência desejada no desempenho profissional; dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promover a articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de promover a articulação direta com a pós-graduação” e com o fortalecimento da identidade do professor em formação e, ademais, possibilitar o estágio curricular supervisionado em nível Fundamental e Médio de modo condizente com as necessidades atuais da formação escolar.

Por essas razões, a estrutura do curso é construída de maneira progressiva, possibilitando ao aluno o desenvolvimento específico e abrangente em questões de natureza científico-cultural (conteúdos específicos), pedagógicas (conteúdos relativos à formação do professor) e práticas (vivências práticas profissionais e culturais ao longo do curso) nas duas séries iniciais, as quais serão somadas aos estágios nas duas séries finais. Além disso, o graduando complementarará sua formação por meio da Prática pedagógica articulada à atuação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a partir do 3º ano, os quais deverão estar vinculados a temáticas relacionadas ao ensino de línguas e suas respectivas literaturas.

A atuação em projetos atrelados à prática pedagógica visa a contemplar as demandas formativas do profissional de Letras e a própria diretriz proposta para esse curso, uma vez que é discutida a flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

Nessa perspectiva, entende-se que tal formação proporcionará o desenvolvimento da capacidade de relacionar o conjunto de saberes específicos e interdisciplinares que dão consistência à área de Letras, pois, conseguir relacionar saberes que envolvam língua(gem) e ensino contribui

para que o futuro profissional tenha uma ação docente consciente, autônoma e capaz de transformar o meio no qual está inserido.

Competências e habilidades básicas exigidas para o profissional

Competências:

- Revelar domínio de diferentes concepções teóricas de linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, cultural, político e ideológico;
- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos e literários relacionados às variedades de linguagem;
- Perceber diferentes contextos interculturais;
- Desenvolver o domínio de práticas de ensino compatíveis com a realidade social dos alunos;
- Demonstrar conhecimento profissional atualizado, de acordo com a dinâmica do mundo do trabalho, segundo as necessidades do Ensino Fundamental e Médio;
- Ser capaz de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras;
- Comprometer-se com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho.
- Preparar-se para dialogar, na prática pedagógica, com a diversidade linguística e cultural da comunidade escolar em que estiver inserido, de modo a promover ações voltadas para o combate às diferentes manifestações de desigualdade e exclusão social.

Habilidades:

- Ler, compreender e analisar o uso da língua portuguesa e da língua estrangeira/adicional nas suas manifestações oral e escrita.
- Analisar as características de proximidade e afastamento dos usos da língua em relação à gramática normativa.
- Descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e em diferentes contextos.
- Analisar construções discursivas que circularam e circulam na sociedade, relacionando-as aos processos sócio-históricos, ideológicos e culturais de permanente (re)construção das identidades dos sujeitos e grupos sociais e relacionando-as à constituição das ações políticas.
- Compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino aprendizagem de línguas e de literatura.

- Ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras de literatura em língua portuguesa e obras de outras literaturas.
- Formar o leitor literário. Leitor de: contos, poesia, romance, crônica, teatro, etc.
- Relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente.
- Compreender e aplicar diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua/linguagem e literatura para o ensino Fundamental e Médio.
- Ser capaz de, a partir das reflexões suscitadas pelas teorias e métodos de ensino, construir possibilidades de ensino-aprendizagem.
- Dominar os conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio.

Perfil profissional

As Diretrizes Curriculares Nacionais do para o Curso de Letras, aprovadas em 2001, destacam que:

(...) objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, 2001a, p. 30).

Em consonância com os pressupostos traçados nas referidas Diretrizes Curriculares Nacionais do para o Curso de Letras/2001, entendemos que o licenciado em Letras, ao mesmo tempo em que adquire conhecimentos profissionais sólidos, deve desenvolver atitude e capacidade de pesquisar fatos da língua portuguesa, da língua adicional/estrangeira e de suas respectivas literaturas e pesquisar metodologias de ensino de maneira autônoma, o que só é possível por meio de uma postura crítica-reflexiva diante do processo de ensino e aprendizagem. Todo esse trabalho deve ser

desenvolvido conforme as necessidades da realidade social e escolar, sem, no entanto, perder os valores humanistas, os quais subjazem à prática do profissional da educação. Assim, o perfil almejado para o licenciado em Letras Português/língua adicional/estrangeira e respectivas literaturas baseia-se, fundamentalmente, em três aspectos: *atitude de pesquisa, espírito de iniciativa e autonomia da ação pedagógica*, requisitos essenciais para compreender que sua formação profissional é um processo contínuo, autônomo e permanente, condições necessárias para atuar como professor-pesquisador.

Perfil do formador

Instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de licenciatura, de graduação plena, pelo Conselho Nacional de Educação, o Curso de Licenciatura em Letras Português/Língua Adicional/Estrangeira e respectivas literaturas procurou adequar-se à nova proposta construindo uma organização curricular de acordo com o conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos aplicáveis a todas as etapas e modalidades da educação básica. Por esse motivo, para a nova proposta pedagógica, o perfil desejado do formador deve se construir considerando, conforme as Diretrizes para o curso de Letras (2002, p. 29):

- os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mundo do trabalho e nas condições de exercício profissional;
- que a Universidade é um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos;
- que a área de Letras está abrigada nas Ciências Humanas, motivo para pôr em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos seus valores.

Em função desses aspectos a serem considerados, esta proposta compreende que o perfil do formador deve contemplar:

- Autonomia e domínio instrumental teórico e técnico para busca de informação nos diversos meios atualmente disponíveis;
- Atualização constante e capacidade de percepção das necessidades profissionais atuais;
- Trabalho cooperativo e disposição para refletir ativamente com seus pares sobre a complexidade do ensino de línguas;
- Capacidade de posicionar-se criticamente diante dos fatos educacionais, portanto, sociais, culturais, políticos e ideológicos e de possibilitar aos discentes a inserção crítica nessa reflexão;

- Dedicção para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva, voltada para a compreensão das demandas do processo educacional relativas ao ensino da língua/linguagem, de modo a caracterizar-se efetivamente como professor-pesquisador;
- Desenvolvimento de prática pedagógica voltada para a diversidade linguística e cultural, com vistas à compreensão e ao combate dos mecanismos de discriminação e/ou exclusão social e à promoção da cidadania.

Disciplinas de formação básica geral

A estrutura do curso é construída de maneira progressiva, possibilitando ao aluno o desenvolvimento específico e abrangente em questões de natureza científico-cultural (conteúdos específicos), pedagógicas (conteúdos relativos à formação do professor) e práticas (vivências práticas profissionais e culturais ao longo do curso) nas duas séries iniciais, as quais serão somadas aos estágios nas duas séries finais. Além disso, o graduando complementar a sua formação por meio da Prática pedagógica atrelada à atuação em projetos de pesquisa, ensino e extensão, a partir do 3º ano, os quais devem estar vinculados a atividades integradas para a formação do professor. Portanto, nos 3º e 4º anos, o aluno deverá, obrigatoriamente, inserir-se em projetos para o cumprimento da prática articuladora.

A atuação em projetos atrelados à prática pedagógica, no 3º e 4º anos, visa contemplar as demandas formativas do profissional de Letras e a própria diretriz proposta para esse curso, uma vez que é discutida a flexibilidade na organização do curso e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

Disciplinas de diversificação ou aprofundamento

As disciplinas de diversificação ou aprofundamento (DDA) (flexibilizadas) poderão ser cursadas do 1º ao 4º ano do curso. Elas foram divididas igualmente para as áreas do conhecimento, totalizando 544 horas, o que corresponde a 16% do curso em formato flexibilizado. Esse formato permitirá ao graduando cumprir uma matriz obrigatória para sua formação e, ao mesmo tempo, ter a oportunidade de escolher em qual área do conhecimento deseja investir mais a sua carga horária e estudos.

Atividades complementares ou acadêmico científicos-culturais

Como parte dos conteúdos caracterizadores de formação profissional no curso de Licenciatura em Letras Português/Língua Adicional/

Estrangeira e respectivas literaturas, o acadêmico deverá perfazer um mínimo de 200 (duzentas) horas em atividades complementares ou acadêmico-científico-culturais e apresentar, no mínimo, quatro (04) modalidades diferentes de participação em estudos independentes. As escolhas dessas atividades devem ser pautadas por critérios não só quantitativos, mas também e, principalmente, qualitativos. Para tanto, elas devem ter pontos de convergência com a formação dos conteúdos caracterizadores básicos de modo que formem um todo orgânico que alie interesses individuais aos profissionais e intensifique a flexibilização do currículo, permitindo que o aluno transite entre as diversas formas possíveis de trocar e (re)construir conhecimentos para além da sala de aula. Assim, perfazer o total da carga horária exigida passa a ser uma consequência das escolhas adequadas e coerentes das atividades e não a causa dessa exigência. Serão consideradas as seguintes atividades para o cumprimento das 200 horas complementares:

- Participação em atividades que contemplem as relações étnicorraciais e dos afrodescendentes;
- Participação em atividades sobre Inclusão de portadores de necessidades especiais (aspectos étnicos, políticos e educativos sobre a inclusão);
- Participação em Projeto de Iniciação Científica orientado por professor do Curso, como bolsista ou voluntário;
- Participação em programas e projetos de ensino integrados à pesquisa e extensão vinculado à UEPG, como bolsista ou voluntário;
- Participação em Programa ou Projeto de Extensão universitária vinculado à UEPG, como bolsista ou voluntário;
- Participação em cursos e minicursos realizados em áreas afins;
- Participação em palestras, conferências, mesas-redondas, oficinas;
- Apresentação de trabalhos em eventos: congresso, seminário, simpósio, jornadas;
- Produções científicas na área;
- Participação como membro na organização de eventos institucionais;
- Disciplinas eletivas;
- Atividades de Monitorias em disciplinas ou Laboratórios do Curso;
- Atividades de tutoria no Curso;
- Projetos e/ou programas oficiais de caráter artístico, científico, político, cultural e comunitário;
- Disciplinas e/ou atividades desenvolvidas no Programa de Mobilidade Acadêmica;

- Estágios não obrigatórios em Instituições de ensino com normas vigentes da UEPG;
- Outras atividades atendendo às especificidades do perfil profissional desejado para a formação acadêmica do professor pesquisador.

É importante salientar que, no caso das DDA (flexibilizadas), além das obrigatórias, também contarão as que o aluno poderá cursar a partir do 2º ano; sendo que essas disciplinas são de ano/s anterior/es e em contraturno e consideradas eletivas.

Integração da graduação e pós-graduação

O Curso de Graduação em Licenciatura em Letras Português/Língua Adicional/Estrangeira e respectivas literaturas valoriza sobremaneira sua relação com o Programa de Pós-graduação em Linguagem, identidade e subjetividade – PPGLIS. Além disso, o Curso mantém relação com cursos de graduação em Letras ou em áreas afins de outras instituições da região dos Campos Gerais, do estado do Paraná, ou mesmo de outros estados e países, por meio da realização de diferentes atividades que serão descritas a seguir.

- O estreitamento da relação entre a Graduação em Letras e o PPGLIS da UEPG se dá pelo fato de que 14 professores do corpo docente do Programa de Mestrado atuam tanto na graduação, quanto na pós-graduação, exercendo atividades de ensino propriamente ditas, e orientando projetos de iniciação científica e TCC. Os projetos são desenvolvidos pelos acadêmicos como Iniciação Científica, (PIBIC/CNPq; PIBIC/UEPG; PIBIC/Fundação Araucária; BIC/CNPq; BIC/Fundação Araucária), Iniciação à extensão (BEC/fundação Araucária; Bolsas de extensão PROEX) e Iniciação à docência (PIBID), além dos projetos desenvolvidos para os TCC;
- Destacam-se os eventos abertos a toda comunidade, eventos esses que têm o objetivo de integrar alunos e cursos de Graduação e Pós-Graduação. Dentre esses eventos, podemos citar as aulas inaugurais do PPGLIS, o “Ciclo de Estudos da Linguagem” (CIEL), “A Universidade do século XXI: discussões sobre cultura e diversidade” e os organizados pelo NUREGS (Oficina sobre “Diversidade na escola e formação de professores; palestra II Encontro da Consciência Negra; curso “Formação de professores/as: Diversidade Étnico-Racial e de Gênero”);
- Muitos professores do PPGLIS desenvolvem projetos de extensão ou mesmo coordenam programas de extensão, que também envolvem alunos de graduação. Muitos desses projetos/programas, que envolvem a participação da comunidade universitária em geral, professores do Ensino Fundamental e Médio e demais interessados, articulam

pesquisa, ensino e extensão, razão pela qual é frequente que essas atividades redundem em projetos integrados de ensino, pesquisa ou extensão;

- Citamos os Grupos de Estudos coordenados pelo corpo docente do Programa, dos quais participam seus alunos orientandos de Iniciação Científica, Trabalho de Conclusão de Curso, Mestrado, Extensão, Programa de iniciação à docência e professores da rede pública. Atualmente, temos em atividade dez grupos de estudos, os quais envolvem mais de 100 participantes;
- Destaca-se a atuação dos professores do PPGLIS como líderes e/ou participantes de Grupos de Pesquisa ativos (em consolidação, segundo critérios do CNPq), dos quais participam alunos de graduação, pós-graduação e professores da rede pública de ensino, de modo que o contato entre eles permite a constante troca de ideias, saberes e experiências;
- O Laboratório de Estudos do Texto (LET), que é um programa de extensão vinculado a Grupos de Estudo e de Pesquisa do PPGLIS, por meio das atividades que promove, tem igualmente conseguido reunir docentes, alunos de mestrado e de graduação. Muitos desses últimos, inclusive, desenvolvem trabalhos que lhes possibilitam dar sequência aos seus estudos em âmbito de pós-graduação. Os projetos e atividades de pesquisa desse laboratório envolvem também a participação de graduandos de outras instituições e de professores da rede pública de ensino, o que permite que estes conheçam, em linhas gerais, as rotinas do meio acadêmico (e do PPGLIS, mais especificamente), além de suas exigências.

Prática como componente curricular

Na gama de atividades acadêmicas curriculares, as disciplinas de Prática têm um papel central, notadamente em um currículo flexibilizado, assumindo-se como lugar de aprendizagem, de construção do pensamento prático do futuro professor pesquisador. A prática constituída como elemento necessário e constitutivo do currículo de formação deve começar pelo estudo e análise do ato de ensinar. O conhecimento deve recorrer à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano. A prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. Um processo de investigação na ação, mediante o qual o acadêmico submerge no mundo complexo do universo sócio-histórico e cultural no qual está inserida a escola para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar, em um

processo contínuo, autônomo e permanente, ressaltando que a pesquisa e a extensão, além do ensino, devem-se articular neste processo.

Nessa direção, a *atividade acadêmica curricular* é uma forma de eliminar a rigidez estrutural do curso, imprimir ritmo e utilizar de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas IES. A nova validação das atividades acadêmicas requer o desdobramento do papel do professor na figura de orientador, que deverá atender não só o ensino de conteúdos programáticos, mas também a qualidade na formação do aluno. Assim, as práticas articuladoras terão como responsáveis pelas disciplinas, nos dois primeiros anos, a figura do professor e, nos dois últimos, a figura de orientador.

1º ano: Ementa:

Estudo de documentos oficiais orientadores da prática pedagógica e os conceitos que os sustentam; reflexão sobre o ensino de língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa no Ensino Básico (Fundamental e Médio) por meio da prática mediada da leitura e da escrita.

2º ano: Ementa:

Práticas reflexivas sobre as teorias linguísticas e educacionais referentes ao processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e Estrangeira/Adicionais e suas literaturas, englobando o estudo de questões relacionadas ao planejamento didático, processos avaliativos, análise, elaboração e aplicação de materiais didático pedagógicos no cotidiano escolar em consonância com as políticas educacionais vigentes.

Descrição das Práticas 1 e 2:

A proposta das Práticas 1 e 2 é favorecer o desenvolvimento da autonomia do professor para que ele tenha condições de auxiliar seus futuros alunos a também desenvolvê-la. A disciplina foi organizada a partir do entendimento de que nossa forma de estar no e ver o mundo se dá por meio de práticas sociais, as quais, por sua vez, estão vinculadas a práticas de linguagens específicas. Dessa forma, a disciplina elege, como objeto de estudo, práticas de linguagem predominantemente escritas, mas também orais, que permitam ao futuro professor desenvolver a sua autonomia a partir do confronto das diversas formas e possibilidades de construção de conhecimento, do desenvolvimento da capacidade investigativa e da construção do pensamento prático, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa (Prática 1) e de Língua Estrangeira (Prática 2).

Diante disso, as atividades previstas pretendem oferecer subsídio para a análise da realidade escolar. Dessa forma, as Práticas 1 e 2 devem permitir ao professor em formação uma postura investigativa diante dos saberes teórico-práticos e, ao mesmo tempo, uma reflexão a respeito da sua futura atuação profissional, por meio de um exercício constante de leitura,

escrita/reescrita e de compreensão do processo ensino-aprendizagem dessas práticas.

3º ano: Prática 3:

Ementa: Atividades integradas para a formação do professor: ensino, pesquisa e extensão.

4º ano: Prática 4: Ementa: Atividades integradas para a formação do professor: ensino, pesquisa e extensão.

Descrição das Práticas 3 e 4

As Práticas articuladoras do 3º e do 4º anos dos cursos de Licenciatura em Letras no formato de *atividades acadêmicas curriculares* serão ofertadas como disciplinas presenciais de 136 horas e ministradas na forma de projetos temáticos com dinâmica própria, a serem orientadas pelos professores coordenadores ou participantes dos projetos, os quais estão ligados às linhas de pesquisa do Mestrado em linguagem, identidade e subjetividade.

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos serão direcionados para gerar impacto na escola, vinculando-se às problemáticas elaboradas pelos acadêmicos ao final do segundo ano do Curso e aos compromissos do acadêmico com o pré-projeto do TCC, mesmo que posteriormente esses projetos passem por adequação. Desse modo, efetivamente se vinculam as diversas atividades curriculares tanto horizontal quanto verticalmente.

Projetos/ linhas de pesquisa

Subjetividade, texto e ensino

As investigações realizadas nesta linha de pesquisa objetivam promover uma melhor compreensão da relação língua/linguagem/literatura com o discurso e o texto. Elas buscam vincular propostas que discutem a questão da subjetividade, contemplando textos escritos, literários ou não, midiáticos e não-verbais. Dessa forma, pretende-se fortalecer o diálogo entre áreas que fazem esses estudos, contribuindo para uma visão mais global da língua/linguagem.

Pluralidade, identidade e ensino

As propostas de investigação para esta linha de pesquisa objetivam possibilitar uma melhor compreensão da relação entre língua/linguagem/literatura e sociedade. Vinculam trabalhos que discutem a construção da identidade na literatura e em situações linguisticamente complexas; procuram com isso articular, de um lado, o estudo da diversidade e, de outro lado, o estudo das representações e dos valores identitários decorrentes dela, como forma de fortalecer o diálogo entre a teoria linguística e/ou literária e o pluralismo linguístico-literário presente em nossa sociedade,

contribuindo para uma melhor compreensão das manifestações da língua(gem).

A organização e a coordenação do desenvolvimento das disciplinas de Prática nos dois últimos anos ficarão sob a responsabilidade do Núcleo Docente Estruturante –NDE (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, 2013b).

Atribuições do professor orientador: as que concernem à orientação de projetos, ou seja, alinhar a proposta de investigação segundo os objetivos do trabalho, fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento do projeto, zelar pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos, avaliar o desempenho do acadêmico. O professor orientador terá a carga horária conforme o artigo 7 do anexo da resolução CEPE N. 006, de 13 de fevereiro de 2007.

Organização e formato dos estágios

Estágio Curricular

O Estágio Curricular Supervisionado é uma disciplina com campo de conhecimento que envolve tanto aspectos teóricos quanto práticos. Dessa forma, em Língua Portuguesa (3º ano) e Língua Estrangeira (4º ano), os alunos terão que cumprir o estágio com aulas na UEPG e com atividades em campo de estágio e orientação (contraturno).

Como esta nova proposta curricular foi desenhada com base na integração de áreas de conhecimento e está condicionada à união do Departamento de Letras Vernáculas (DELET) e Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELIN), o estágio passa a ser responsabilidade desse novo departamento que será criado com a integração departamental. Além disso, a realocação da disciplina tem por objetivo uma aproximação e uma construção conjunta de conhecimento e projetos dos professores de línguas e literaturas com os professores da área de estágio. Essa aproximação, tão fundamental para a formação de um graduado na perspectiva do professor pesquisador em que ensino, pesquisa e extensão estabelecem um diálogo, não é privilegiada com a disciplina de estágio em departamento distante do curso de Letras.

O estágio e a formação do docente de língua portuguesa e literatura será desenvolvido nas dependências da UEPG e em escolas e colégios de Ensino Fundamental e Médio conveniadas, através de:

- Estudo do meio educacional;
- Análise e reflexão das concepções metodológicas e implicações legais vigentes no ensino de Língua Portuguesa e Literatura;
- Observações participativas em turmas de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e Médio;

- Elaboração de projetos de ensino (leitura, produção de textos, análise linguística e literatura);
- Planejamento de ações docentes;
- Direções de classe (mini-cursos, oficinas literárias e/ou regências em turmas regulares de Ensino Fundamental e Médio);
- Reflexões teórico-práticas sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, no Ensino Fundamental e Médio, na perspectiva do/a professor/a pesquisador/a;
- Seminários finais interdisciplinares (língua materna e língua estrangeira) de análise de todas as atividades de estágio realizadas na 3ª. e 4ª. séries do Curso de Letras.

Na disciplina de O Estágio e a Formação do Docente de Língua Adicional/Estrangeira, os acadêmicos desenvolverão atividades tanto em sala de aula na UEPG como nas escolas conveniadas da comunidade.

Tanto na UEPG quanto no campo de estágio, os graduandos realizarão atividades peculiares tais como:

- Observação participativa em turmas de 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e Médio;
- Estudo do meio (escola estagiada);
- Elaboração de projeto;
- Elaboração de planos de aula;
- Produção didático-pedagógica e sua implementação;
- Seminários de apresentação dos projetos com alunos, professores da rede estadual das escolas estagiadas e supervisor de estágio;
- Regências;
- Orientações e participações em eventos.

Estágio não obrigatório

Os departamentos deverão indicar os professores orientadores para essa modalidade de estágio, com carga horária. Os professores orientadores deverão acompanhar as atividades do acadêmico; se necessário, poderá ser indicado um professor responsável para acompanhá-lo de acordo com a área de atividade. A atividade deverá ser realizada em instituição conveniada com a UEPG.

Organização do TCC

A formação do acadêmico de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa perpassa, dentre alguns componentes de formação pedagógica, a competência da expressão escrita, tanto de língua portuguesa quanto na língua adicional/estrangeira

específica de sua licenciatura. E, para dar conta da formação escrita, é preciso que o aluno realize trabalhos escritos no decorrer da vida acadêmica, e, sobretudo, ao final do curso, como comprovação de que houve de fato uma iniciação científica em conformidade com as necessidades da vida contemporânea do profissional de Letras a qual deverá ter como linha-mestra a formação do professor-pesquisador em língua e literaturas de língua materna e estrangeira. Para tanto, realizar-se-á a Monografia ou Trabalho de Conclusão de Curso. O regimento específico das Disciplinas OTCC1 e OTCC2 será apresentado posteriormente. Entretanto, as diretrizes gerais foram discutidas e aprovadas concomitantemente à elaboração deste projeto e concernem, em linhas gerais, à apresentação do resultado/reflexões, com base na escolha de um tema específico, das atividades desenvolvidas nas disciplinas obrigatórias, nas DDA (flexibilizadas), nas disciplinas de Prática I, II, III e IV, dos estágios curriculares supervisionados e dos demais projetos e atividades extracurriculares que resultarão em um TCC. A realização do trabalho de conclusão de curso será orientada por um professor-orientador, designado pela comissão coordenadora do TCC, de acordo com escolhas pré-estabelecidas entre docentes e discentes que compõem o curso de Licenciatura em Letras Português/Línguas Adicionais e respectivas literaturas. O trabalho será obrigatório, individual, com defesa pública e formal. A avaliação constará de duas notas: uma atribuída à apresentação e outra ao trabalho escrito.

Referências

BRASIL. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, DF, 1996, n. 8, p. 27.833-27.841.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº492, de 3 de abril de 2001a. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União** de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001b. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União** de 29/01/2002.

BRASIL. Resolução CP/CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Resolução CP/CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRITTO, L. P. L. Educação lingüística escolar: para além das obviedades. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. de O. (Orgs.). **Estudos da linguagem e currículo de Letras: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: EDUEPG, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

PEREIRA, E. M. de A. Educação geral na Universidade de Harvard: a atual reforma curricular. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, 2011, p. 55-71.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Estatuto e Regimento da UEPG**. 2013a.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Pró-Reitoria de Planejamento. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Ponta Grossa, 2013b. V.1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução UNIV 06/2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução CEPE N. 006, de 13 de fevereiro de 2007.

Artigos

Por uma ciência e epistemologia(s) feminista(s): avanços, dilemas e desafios

By a feminist sciencenand epistemology advances, dilemmas and challenges

Antonio Carlos Lima da Conceição*

Universidade Federal da Bahia

Lina M.Brandão de Aras**

Universidade Federal da Bahia

Resumo: Este artigo discute alguns desafios que se colocam ao processo de construção de teorias, em particular, à elaboração de teorias feministas. Pretende identificar e analisar, os avanços e desencontros do campo das mulheres nas ciências, discutindo os principais posicionamentos para a construção de uma epistemologia feminista e a sua importância para os estudos feministas nas ciências sociais e humanas.

Palavras-chave: Ciência. Feminismo. Epistemologia feminista.

Abstract: This article discusses some challenges in the process of building theories, in particular, the development of feminist theories. Aims to identify and analyze the progress and failures of the field of women in science, discussing the arguments for building a feminist epistemology and its importance to feminist scholarship in the social sciences and humanities.

Keywords: Scien. Feminism. Feminist epistemology.

Nos últimos anos a situação das mulheres na ciência se constituiu em uma temática de certa autonomia no debate geral acerca do estado da ciência e da tecnologia no mundo contemporâneo. Podem ser estabelecidos antecedentes significativos entre esse novo status político da questão da mulher na ciência – os estudos acadêmicos sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade – e os movimentos feministas.

Desde a “segunda onda do feminismo”, ocorrida entre as décadas de 60 e 70 - que coincide, por sua vez, com um momento-chave na história da luta das mulheres por acesso ao conhecimento (KELLER,1996), multiplicaram-se os estudos que vinculam as mulheres aos processos da ciência e da tecnologia na sociedade, que em grande medida tem incorporado um enfoque de “gênero”, conceito que planeja uma redefinição teórica e política com respeito ao conceito de sexo. Desde então, podem ser reconhecidos eixos problemáticos marcantes que orientam a reflexão sobre a mulher nesse campo.

* Bacharel em Direito - UFBA, Licenciado em História – UCSAL, Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – PPG/NEIM-UFBA e Doutorando PPG/NEIM – UFBA.
E-mail: <curalima@gmail.com>

** Doutora em História pela USP e professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo/UFBA.
E-mail: <laras@ufba.br>

Segundo SARDENBERG (2007, p.3), as feministas da Segunda Onda se depararam com o viés androcêntrico que tem permeado as teorias tradicionais, manifesto tanto na total exclusão ou invisibilidade do “feminino” quanto na forma (distorcida) em que as mulheres e seu universo são representados. Mas, as tentativas de incluir as mulheres e os temas relativos ao cotidiano feminino como objetos legítimos de investigação se forjavam, ainda, nos anos 70, com base nos mesmos conceitos, esquemas e métodos das teorias tradicionais – isto é, dentro dos próprios esquemas das problemáticas patriarcais de legitimar as mulheres como objeto de investigação científica, a sua legitimidade enquanto sujeitos do conhecimento, a autoridade epistêmica – e se debatia com a questão da objetividade e “neutralidade” científicas.

As pensadoras feministas vêm de há muito colocando em questionamento os parâmetros científicos definidores de quem pode ou não ser sujeito do conhecimento, do que pode consistir como conhecimento, ou mesmo o que pode ser conhecido. Um deles situa-se no segmento que tem sido chamado de “a questão da mulher na ciência”, e que se refere à sua participação nas atividades científicas e tecnológicas, em particular na pesquisa, e aos problemas do acesso à carreira profissional respectiva. Desse ponto de vista, problematiza-se a questão da “igualdade”, aparentada claramente com o processo mais amplo de reivindicação dos direitos à igualdade das mulheres em todas as ordens da vida social. O caso do direito à igualdade na ciência e na tecnologia se traduz como igualdade no acesso à educação e em particular à educação superior; no ingresso na carreira científica e seu desempenho posterior; no acesso a instâncias de decisão no desenvolvimento da ciência e da tecnologia na sociedade.

Outro eixo central tem-se constituído em torno de uma problematização de natureza epistemológica que, baseando-se na ideia da constituição social do conhecimento científico, concentra-se na análise da natureza revolucionária do olhar feminino sobre o mundo e, portanto, no potencial inovador da pesquisa científica gerada por mulheres. Dessa perspectiva, o problema não consiste tanto no melhoramento da participação das mulheres no sistema da ciência, senão nos esquemas interpretativos que dominam a construção simbólica da natureza e da sociedade.

O conhecimento produzido sobre e pelas mulheres sempre foi visto como de menor valor por versar sobre assuntos tidos como não afeitos ao rigor científico, nem dignos de serem contemplados pela ciência, como o cotidiano, as histórias de família, os gestos e os sonhos, enfim, temas considerados como “coisas de mulher”. Acrescem a essas críticas, voltadas para o tipo de objeto, outras que dizem respeito às atitudes das pesquisadoras, acusadas de não conseguirem agir com neutralidade, articulando teoria e prática de forma tão visceral a ponto de não separar a construção do conhecimento da militância. Isto faz com que, ainda hoje, quando é

inegável a importância da pesquisa feminista no processo de reflexão sobre a sociedade, autores afirmem que “a contribuição feminista ainda não foi devidamente reconhecida no meio acadêmico, em particular por aqueles que insistem em manter uma postura formal em relação à ciência.

Esses, entre outros, são argumentos utilizados para dificultar a legitimidade do conhecimento feminista, deixando-o fora de muitas áreas do saber acadêmico, onde é visto com desprezo e desqualificação. Essas atitudes refletem os preconceitos que a sociedade tem com as atividades femininas e a falta de valor com que vê a mulher. Assim, mesmo sabendo-se que os estudos feministas são significativos em quantidade e qualidade, reiteradas afirmações indicam que “o conhecimento, seja sobre mulher seja sobre gênero, vem enfrentando dificuldades para obter reconhecimento como tema relevante para as ciências sociais.

As próprias pesquisadoras feministas concordam com algumas das críticas tecidas, em especial aquelas que as acusam de não separar teoria da prática, afirmando que isto faz parte do compromisso que têm com as mudanças sociais. Assim, a cada dia, conseguem abrir novos espaços na estrutura racionalista da academia, introduzindo novos temas de reflexão, assim como novas perspectivas teóricas e metodológicas. É indiscutível que essa flexibilização é uma forma de avanço para os estudos feministas, entretanto, os currículos acadêmicos continuam tratando a temática como marginal ou de menor importância.

As teóricas feministas têm a clara compreensão de que o conhecimento do mundo é socialmente construído e, dentro do mundo em que vivemos, determinado pelo gênero; pois, se este molda quem somos, também molda como pensamos e nossas concepções da ciência não podem se furtar a isso.

Jaggar e Bordo critica a ciência e questiona a concepção tradicional de que existe algo chamado natureza *objetiva* correspondendo a alguma *realidade* claramente discernível, que a mente humana pode compreender através do processo bastante simples e direto conhecido como *razão*. O método científico chegou a ser considerado como o veículo através do qual a mente, livre de fatores de classe ou *status* (religião, raça, nacionalidade, gênero) pode conhecer ou compreender essa realidade objetiva (Jaggar e Bordo In FARGANIS,1997, p.24).

Os autores citados ainda argumentam que se deve questionar o ideal cartesiano no qual se baseia a noção contemporânea da ciência, porque não leva em consideração o papel que a política e a história desempenham nessa busca etérea da verdade; além disso, não leva em conta as formas através das quais a razão, a emoção e a paixão significam coisas diversas e são avaliadas diferentemente por pessoas diferentes.

A epistemologia feminista contemporânea faz parte da crítica corrente ao modelo cartesiano de ciência, distinguindo-se de outros desafios,

por atribuir preconceitos ligados ao gênero tanto ao método científico como à tradição epistemológica ocidental da qual ele faz parte. A contestação feminista não é a de afirmar que as mulheres podem, tão bem quanto os homens, raciocinar ou “fazer” ciência tal como é praticada agora. Em vez disso, sua posição é de que as mulheres que reconhecem e aceitam os pressupostos feministas sobre o mundo praticarão ciência de modo diverso num mundo que legitime esses pressupostos: usarão uma metodologia diferente ou se basearão num conjunto diferente de práticas para observar e compreender o mundo à sua volta; serão conscientes da intencionalidade de seus estudos e dos usos que deles se farão.

Em relação às categorias de análises utilizadas no campo epistemológico feminista, é possível aprender a aceitar sua instabilidade, encontrar nelas a desejada reflexão teórica sobre determinados aspectos da realidade política em que vivemos e pensamos, usar as próprias instabilidades como recurso de pensamento e prática. Isto porque a vida social que é nosso objeto de estudo, dentro da qual se formam e se testam as categorias analíticas, está em fervilhante transformação. A razão, a força de vontade, a revisão dos dados, até mesmo a luta política, em nada poderá reduzir o ritmo das mudanças de uma maneira que encha de júbilo nossos feminismos. Não passa de delírio imaginar que o feminismo chegue a uma teoria perfeita, a um paradigma de “ciência normal” com pressupostos conceituais e metodológicos aceitos por todas as correntes. As categorias analíticas feministas devem ser instáveis, teorias coerentes e consistentes em um mundo instável e incoerente são obstáculos tanto ao conhecimento quanto às práticas sociais.

No tocante à investigação do lugar das mulheres na ciência, esfera legitimada da produção do conhecimento, revelou tanto a ampla extensão dos fundamentos binários dessa ciência quanto a invisibilidade das mulheres como sujeitos dela. Como objetos da ciência, as mulheres definidas não somente como diferentes dos homens, mas também como biologicamente inferiores e, entre outras coisas, inadequadas ao exercício do papel de cientista.

A crítica do pensamento tem frequentemente feito avançar o conhecimento com mais eficácia do que o seu estabelecimento. A crítica feminista à ciência aponta para uma área particularmente fértil em que as categorias do pensamento ocidental necessitam de revisão. Embora tais críticas tenham começado por indagações politicamente controvertidas, mas teoricamente inócuas, acerca da discriminação contra as mulheres na estrutura social da ciência, dos usos indevidos da tecnologia e do preconceito androcêntrico nas ciências sociais e na biologia, elas logo se avolumaram em interpelações das premissas mais fundamentais do pensamento ocidental moderno. E, com isso, as críticas implicitamente desafiam as construções teóricas em que as questões iniciais foram formuladas, e segundo as quais poderiam ser respondidas.

Ao fazermos o exame da crítica feminista à ciência, devemos, portanto, refletir sobre tudo o que a ciência não faz, as razões das exclusões, como elas conformam a ciência precisamente através das ausências, quer sejam elas reconhecidas ou não. Não há dúvida de que a crítica feminista das ciências naturais e *sociais* identificou e descreveu uma ciência mal conduzida – isto é, uma ciência distorcida pela *visão* masculina preconcebida na elaboração da problemática, nas teorias, nos conceitos, nos métodos de investigação, nas observações e interpretações dos resultados.

A concepção de ciência iluminista explicitamente negava que as mulheres possuíssem a racionalidade e a capacidade de observação desapassionada e objetiva exigidas pelo pensamento científico. As mulheres podiam ser objeto da razão e da observação masculinas, mas nunca seus sujeitos, jamais poderiam ser mentes humanas reflexivas e universalizantes. Somente os homens eram vistos como formuladores ideais de conhecimento; e entre eles, apenas os que pertenciam à classe, raça e cultura corretas eram vistos como detentores de capacidade inata para o raciocínio e a observação socialmente transcendentais. As finalidades e propósitos de tal ciência se revelaram tudo menos libertadoras.

O marxismo reformulou essa visão iluminista fazendo do proletariado, guiado pela teoria e pela luta de classes, o detentor do conhecimento por excelência, o único grupo capaz de usar a observação e a razão para apreender a verdadeira forma das relações sociais, inclusive as relações com a natureza.

Por uma epistemologia feminista da ciência

A crítica feminista à ciência e os estudos feministas da ciência desenvolvem a partir dos anos 70 um espírito crítico reflexivo voltado para todos os campos do conhecimento científico. Nesse período, a evidência de que a maioria dos cientistas são homens faz com que a crítica feminista à ciência hegemônica preocupe-se em construir modelos de ciência implicados.

A primeira tipologia dos modelos de crítica feminista à ciência foi efetuada por Harding, através do empirismo feminista, cujo ponto nodal de preocupação seria a discriminação e sub-representação das mulheres na ciência (HARDING,1996). A solução seria atrair mulheres para a investigação, em uma tentativa de aumentar a representação das mulheres na ciência. Essa linha de orientação tem sofrido questionamentos, uma vez que a sua operacionalização e o seu caráter político continua a funcionar dentro do paradigma da ciência tradicional, sem analisar a divisão teórico-metodológica do androcentrismo.

Nas palavras de Harding, o empirismo feminista implica que “o sexismo e o androcentrismo poderiam ser eliminados dos resultados da investigação se os cientistas simplesmente seguissem de forma mais

rigorosa e cuidadosa os métodos existentes e as normas de pesquisa” (HARDING,1996).

Na perspectiva teórica do *stand point*, as mulheres cientistas são consideradas oprimidas pela comunidade científica. Na produção do conhecimento as mulheres cientistas, antes de serem cientistas, partiram de um determinado posicionamento na hierarquia social – classe, etnicidade, sexo, orientação sexual (NEVES E NOGUEIRA, 2005). Essa posicionabilidade é lida de forma a ser integrada na investigação propriamente dita. Nessa perspectiva as mulheres evidenciam um privilégio epistêmico que adviria da sua própria condição feminina, o que as torna ideais para estudar as mulheres. Para as teóricas do *stand point*, o conhecimento é parcial, contextualizado e experiencial (HARAWAY,1991).

Para as perspectivistas, uma das formas de combater a opressão patriarcal instalada na ciência seria valorizar a experiência feminina e a necessidade de dar voz às mulheres. De acordo com Nogueira, as críticas a essas epistemologias, dizem respeito ao essencialismo e ao diferencialismo que defendem, por basearem-se num privilégio epistemológico da condição feminina (NOGUEIRA, 2001).

A corrente de pensamento feminista pós-moderna vai buscar no movimento feminista pós-moderno e pós-estruturalista as suas principais referências. Essa linha crítica centra-se na construção genderizada do projeto de ciência moderna. Rejeita as propostas a-política do empiricismo feminista e o essencialismo e diferencialismo do *stand point*.

O projeto teórico-político ideológico pós-moderno feminista problematiza a própria ideia das mulheres enquanto categoria ontológica. Para as teóricas pós-modernas a categoria mulheres ilude as divisões intracategorias.

Segundo Haraway,

Com o reconhecimento arduamente conquistado, da sua constituição histórica social, o gênero, a raça e a classe não podem constituir a base para a crença na unidade ‘essencial’. Não existe nada no fato de ser ‘fêmea’ que vincule naturalmente as mulheres. Não existe sequer o estado de ser ‘fêmea’, uma categoria em si mesma altamente complexa, construída em conturbados discursos científicos e outras práticas sociais.

Há uma relação tensa entre feminismo e pós-modernismo, pois o caráter relativista e a sua crítica a metanarrativas de legitimação põem em causa o próprio movimento, dado que desconstrói a mulher enquanto seu sujeito histórico. Nesse ponto, Haraway desenvolve a sua crítica às epistemologias tradicionais da ciência; para tanto, recorre, para além da reflexão epistemológica feminista, às perspectivas construcionistas dos estudos sociais da ciência e tecnologia. Ainda sustenta que os padrões tradicionais do método científico e da objetividade não são uma descrição adequada do modo como a ciência é feita (HARAWAY, 1991).

Os conhecimentos situados são a proposta epistemológica de localização e de consideração da contextualidade do conhecimento no quadro da sua produção. Para essa perspectiva, o conhecimento tem um ponto de partida e de produção. A objetividade na produção científica assenta-se na parcialidade, no olhar contextualizado, o que vai de encontro aos falsos universalismos da ciência positiva vinculada à metanarrativa moderna patriarcal que busca verdades para legitimar-se.

Para esta corrente epistemológica, não há separação entre sujeito e objeto e a própria constituição do sujeito que conhece não é unificada. As múltiplas subjetividades são localizadas, construídas. De modo que não é a identidade que estrutura a posição do investigador, mas sim a afinidade parcial. A objetividade, portanto, reside na contextualização do conhecimento.

De acordo com Sandenberg,

A crítica feminista, instrumentalizada por um olhar desconstrucionista de gênero, tem avançado da mera denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência para o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi “neutra”.

As divergências e embates no que se refere aos níveis da crítica que se faz à ciência e, quanto às estratégias epistemológicas que melhor poderão fundamentar e instrumentar a produção de um saber feminista, apresenta-se da seguinte forma: o que torna esse saber especificamente feminista? Para construí-lo, basta apenas denunciar e combater o androcentrismo na “má ciência”? Ou será que, de fato, só um saber fundamentado no ponto de vista das mulheres poderá levar adiante uma prática científica emancipatória para todas e todos? Mas, não seriam essas estratégias também “suspeitas”, dadas as “ (...) suas lealdades com os princípios do Iluminismo implícitos nesses projetos científicos e epistemológicos”(…)? (HARDING, 1991, p.7).

É possível uma epistemologia feminista da ciência mesmo com os problemas decorrentes do privilegiamento de um outro sujeito universal: a mulher.

A teorização feminista desenvolveu-se a partir da necessidade de uma forma de produção acadêmica que problematizasse as relações entre os sexos, mais do que produzisse análises a partir do privilegiamento do sujeito. Existiria uma maneira feminina de fazer ciência radicalmente diferente da masculina? No campo teórico feminista há um entendimento de que as mulheres tem um modo de interrogação próprio do olhar feminino, um ponto de vista específico ao abordar o objeto.

Pontos de reflexão para construção de “uma epistemologia feminista”

Segundo Rago, no Brasil, “é visível que não há nem clarezas, nem certezas em relação a uma teoria feminista do conhecimento” (RAGO,1998, p.2). Afinal, se considerarmos que a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos, deveríamos prestar atenção ao movimento de constituição de uma (ou seriam várias?) epistemologia feminista, ou de um projeto feminista de ciência.

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem se processando também na produção do conhecimento científico.

A questão se torna mais complexa, uma vez que há outras correntes vanguardistas do pensamento contemporâneo atuando no sentido das profundas desestabilizações e rupturas teóricas e práticas em curso. Além do mais, seria ingênuo considerar que a teoria feminista rompe absolutamente com os modelos de conhecimento dominantes nas Ciências Humanas, sem reconhecer que, se há rupturas, há também muitas permanências em relação à tradição científica.

Ainda de acordo com Rago, considerando a existência de uma/ várias epistemologia/s feminista/s, valeria então destacarmos, de início, dois pontos: o primeiro aponta para a participação do feminismo na ampla crítica cultural, teórica, epistemológica em curso, ao lado da Psicanálise, da Hermenêutica, da Teoria Crítica Marxista, do desconstrutivismo e do Pós-modernismo (RAGO,1998, p.2).

Esta crítica revela o caráter particular de categorias dominantes, que se apresentam como universais; propõe a crítica da racionalidade burguesa, ocidental, marxista incluso, que não se pensa em sua dimensão sexualizada, enquanto criação masculina, logo excludente. Portanto, denuncia uma racionalidade que opera num campo ensimesmado, isto é, a partir da lógica da identidade e que não dá conta de pensar a diferença. É neste ponto que o feminismo se encontra especialmente com o pensamento pós-moderno, com a crítica do sujeito, com as formulações de Derrida e Foucault, entre outras. O segundo, embutido no primeiro, traz as propostas desta nova

forma de conceber a produção do conhecimento, do projeto feminista de ciência alternativa, que se quer potencialmente emancipador.

É necessário reafirmar que os principais pontos da crítica feminista à ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista: o saber ocidental opera no interior da lógica da identidade, valendo-se de categorias reflexivas, incapazes de pensar a diferença. Em outras palavras, atacam as feministas: os conceitos com que trabalham as Ciências Humanas são identitários e, portanto, excludentes. Pensa-se a partir de um conceito universal de homem, que remete ao branco-heterossexual civilizado-do-Primeiro-Mundo, deixando-se de lado todos aqueles que escapam deste modelo de referência. Da mesma forma, as práticas masculinas são mais valorizadas e hierarquizadas em relação às femininas, o mundo privado sendo considerado de menor importância frente à esfera pública, no imaginário ocidental.

Logo, as noções de objetividade e de neutralidade que garantiam a veracidade do conhecimento caem por terra, no mesmo movimento em que se denuncia o quanto os padrões de normatividade científica são impregnados por valores masculinos. Mais do que nunca, a crítica feminista evidencia as relações de poder constitutivas da produção dos saberes, como aponta, de outro lado, Michel Foucault (FOUCAULT,1986, p.54). Este questionara radicalmente as representações que orientavam a produção do conhecimento científico, tida como o ato de revelação da essência inerente à coisa, a partir do desvendamento do que se considerava a aparência enganosa e ideológica do fenômeno.

Do mesmo modo, as teóricas feministas propuseram não apenas que o sujeito deixasse de ser tomado como ponto de partida, mas que fosse considerado dinamicamente como efeito das determinações culturais, inserido em um campo de complexas relações sociais, sexuais e étnicas. Portanto, em se considerando os “estudos da mulher”, esta não deveria ser pensada como uma essência biológica pré-determinada, anterior à História, mas como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes. Como se vê, a categoria do gênero encontrou aqui um terreno absolutamente favorável para ser abrigada, já que desnaturaliza as identidades sexuais e postula a dimensão relacional do movimento constitutivo das diferenças sexuais.

O pensamento feminista se constitui em uma arena de tensões onde se embatem posicionamentos plurais e polêmicos, quando não conflitantes. É claro que essa diversidade de olhares e de posturas certamente enriquece nossos discursos críticos sobre a sociedade e a ciência, como uma de suas expressões; contudo, as divergências entre feministas tornam impossível falar de “epistemologia feminista” no singular (SARDENBERG, 2007, p.11).

Coforme Harding, “Não há um só conjunto de assertivas, além de algumas poucas generalizações, que podem ser chamadas de ‘feministas’ sem provocar controvérsia entre feministas” (HARDING, 1991, p.6). Talvez a única assertiva epistemológica feminista que, de fato, encontre consenso seja a noção mais geral de “conhecimento situado”, isto é, de que o conhecimento reflete a perspectiva ou “posicionalidade” dos sujeitos cognoscentes, sendo gênero um dos fatores determinantes na sua constituição (ANDERSON, 2001).

É difícil falar de uma epistemologia feminista, sem tocar na discussão sobre os perigos da reafirmação do sujeito “mulher” e de todas as cargas constitutivas dessa identidade no imaginário social. Afinal, como já se observou exaustivamente, a questão das relações sexuais e da mulher especificamente nasce a partir das lutas pela emancipação deste sujeito antes definido como “sexo frágil”. É na luta pela visibilidade da “questão feminina”, pela conquista e ampliação dos seus direitos específicos, pelo fortalecimento da identidade da mulher, que nasce um contradiscurso feminista e que se constitui um campo feminista do conhecimento. É a partir de uma luta política que nasce uma linguagem feminista.

Como se de repente os efeitos se desviassem dos objetivos visados no ponto de partida: a categoria relacional do gênero desinveste a preocupação de fortalecimento da identidade mulher, ao contrário do que se visava inicialmente com um projeto alternativo de uma ciência feminista.

Esta é uma das principais dificuldades que emergem, ao se tentar conceitualizar o campo epistemológico em que se funda um conhecimento sobre as mulheres e, agora, sobre as relações de gênero. A categoria do gênero, já observou Joan Scott, não nasce no interior de um sistema de pensamento definido como o conceito de classes em relação ao marxismo. Embora seja apropriada como instrumento analítico extremamente útil, procede de um campo profundamente diverso daquele que tinha como horizonte a emancipação social de determinados setores sociais. Nessa linha de pensamento, LONGINO (1995, p.21) observa, ainda, que foi depois do desenvolvimento do pensamento feminista nas áreas da história, antropologia, teoria literária, psicologia e sociologia que se passou a pensar nos conceitos através dos quais se operava.

A reflexão filosófica foi posterior à prática teórica, isto significa que houve uma incorporação das questões feministas em diferentes campos da produção do conhecimento científico, de fora para dentro, como por exemplo, na psicanálise ou no campo marxista. Os temas da mulher e do gênero foram incorporados às questões colocadas pela historiografia marxista, sem ter nascido a partir dela, enfrentando, aliás, sérias dificuldades em seu interior. Sabemos como a questão das relações entre os sexos, a história da sexualidade e do corpo e as lutas políticas das mulheres foram secundarizadas no marxismo, tidas como secundárias em relação às questões da luta das classes. Do mesmo modo, a questão étnica e racial.

Esta incorporação, portanto, não se deu sem maiores complicações. Porque a entrada dos temas feministas em campos epistemológicos masculinos provocou muitas desestabilizações e, mesmo, rupturas, a despeito das muitas permanências. Os conceitos se mostravam estreitos demais para pensar a diferença; aliás, conceitos como masculinos, muitas vezes misóginos, precisavam ser transformados, abandonados, questionados, refeitos. Isso remete ainda a uma outra questão: o que vem a ser uma epistemologia feminista? Para que necessitamos de uma nova ordem explicativa do mundo?

Para melhor controlar o pensamento e o mundo? Uma nova ordem das regras para trazer poder político a um setor que se sente excluído? Desse modo Harding pergunta, então, ao lado de muitas outras feministas, se não estaríamos correndo o risco de repor o tipo de relação poder-saber que tanto criticamos: “Como é que o feminismo pode redefinir totalmente a relação entre saber e poder, se ele está criando uma nova epistemologia, mais um conjunto de regras para controlar o pensamento?” (HARDING, 1993, p.19).

É possível contra-argumentar lembrando que não há como fugir ao fato de que todas as minorias relativamente organizadas, e não apenas as mulheres, estão reivindicando uma fatia do bolo da ciência e que nenhum dos grupos excluídos – negros, africanos, orientais, homossexuais, mulheres – com suas propostas de epistemologias alternativas – feminista, terceiro-mundista, homossexual, operária – pode hoje reivindicar um lugar de hegemonia absoluta na interpretação do mundo. Além disso, há que se reconhecer as dimensões positivas da quebra das concepções absolutizadoras, totalizadoras, que até recentemente poucos percebiam como autoritárias, impositivas e hierarquizantes. Não há dúvidas de que o modo feminista de pensar rompe com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários dos pressupostos da pesquisa científica. Se a crítica feminista deve “encontrar seu próprio assunto, seu próprio sistema, sua própria teoria e sua própria voz,” (SHOWALTER, 1994, p.29), é possível dizer que as mulheres estão construindo uma linguagem nova, criando seu argumento a partir de suas próprias premissas.

Sem dúvida alguma, há um aporte feminino/ista específico, diferenciador, energizante, libertário, que rompe com um enquadramento conceitual normativo. Talvez daí mesmo a dificuldade de nomear o campo da epistemologia feminista.

Vejam alguns aspectos desse aporte: o questionamento da produção do conhecimento entendida como processo racional e objetivo para se atingir a verdade pura e universal, e a busca de novos parâmetros da produção do conhecimento. Aponta, então, para a superação do conhecimento como um processo meramente racional: as mulheres incorporam a dimensão subjetiva, emotiva, intuitiva no processo do conhecimento, questionando a

divisão corpo/mente, sentimento/razão. Ainda nessa linha de pensamento, “em busca de parâmetros conceituais e filosóficos alternativos, muitos pensadores abraçaram modos de análise que rejeitam a dicotomização entre razão e paixão, entre saber e sentimento” (LOMGINO,1995).

O pensamento feminista trouxe a subjetividade como forma de conhecimento, o que se opõe radicalmente ao ideal de conhecimento objetivo trazido das Ciências Naturais para as Ciências Humanas. Entrando num mundo masculino, possuído por outros, a mulher percebe que não detém a linguagem e luta por criar uma, ou ampliar a existente: aqui se encontra a principal fonte do aporte feminista à produção do conhecimento, à construção de novos significados na interpretação do mundo.

Considerações finais

O feminismo propõe uma nova relação entre teoria e prática. Delimita-se um novo agente epistêmico, não isolado do mundo, mas inserido no coração dele, não isento e imparcial, mas subjetivo e afirmando sua particularidade. Ao contrário do desligamento do cientista em relação ao seu objeto de conhecimento, o que permitiria produzir um conhecimento neutro, livre de interferências subjetivas, clama-se pelo envolvimento do sujeito com seu objeto.

Concordando com Sandra Harding: “Uma forma de resolver o dilema seria dizer que a ciência e a epistemologia feministas terão um valor próprio ao lado, e fazendo parte integrante, de outras ciências e epistemologias - jamais como superiores às outras.”

No caso dos estudos feministas, o sucesso da categoria do gênero se explica, em grande parte, por ter dado uma resposta interessante ao impasse teórico existente, quando se questionava a lógica da identidade e se decretava o eclipse do sujeito. Categoria relacional, como observa Joan Scott, encontrou campo extremamente favorável num momento de grande mudança das referências teóricas vigentes nas Ciências Humanas, e em que a dimensão da Cultura passava a ser privilegiada sobre as determinações da Sociedade.

Assim como outras correntes de pensamento, a teoria feminista propunha que se pensasse a construção cultural das diferenças sexuais, negando radicalmente o determinismo natural e biológico. Portanto, a dimensão simbólica, o imaginário social e a construção dos múltiplos sentidos e interpretações no interior de uma dada cultura passavam a ser priorizados em relação às explicações econômicas ou políticas.

Enfim, parece que já não há mais dúvidas de que as mulheres sabem inovar na reorganização dos espaços físicos, sociais, culturais e, pode-se complementar aqui, nos intelectuais e científicos. E o que me parece mais importante, sabem inovar libertariamente, abrindo o campo das

possibilidades interpretativas, propondo múltiplos temas de investigação, formulando novas problematizações, incorporando inúmeros sujeitos sociais, construindo novas formas de pensar e viver.

Referências

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

FARGANIS, Sandra. **O Feminismo e a reconstrução da ciência social**. In: JAGGAR, Alisson M. & BORDO, Susan R.(orgs.), **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos,1997, pp.224-240.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986, p.54

GROSZ, Elizabeth. Bodies and Knowledges: **Feminism and the Crisis of Reason**, in ALCOFF, L. e POTTER, E. , op. cit. p. 206.

HARAWAY, Donna. “**Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**”. UNICAMP, Cadernos PAGU, nº 5,1995, p.14.

HARDING, Sandra. **The Science Question in Feminism**. *Ithaca*: Cornell University Press, 1986.

_____. **A instabilidade das Categorias Analíticas na Teoria Feminista**”, in Revista de Estudos Feministas, vol.1, nº.1, Rio de Janeiro CIEC/ECO/UFRJ. 1993, p.19.

_____. **Ciência Y feminismos**. Tradução de Pablo Manzano, Madrid: Edições Morato, S.L.,1996.

_____. **The Feminist Standpoint Theory Reader**. New York: Routledge, 2004.

KELLER, Evelyn Fox. **Feminism and science**. In: KELLER, Evelyn Fox, and LONGINO, Helen (eds.). **Feminism and Science**. Oxford: Oxford University Press, 1996. pp.28-90.

LONGINO, Helen E. **To See Feelingly: Reason, Passion, and Dialogue in Feminist Philosophy**, in Donna C. Stanton e A. Stewart (org.) **Feminisms in the academy**, Ann Arbor: The University of Michigan Press,1995, p.21.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Lisboa: Gradiva, 1989.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: perspectiva feminista crítica na psicologia social**. 1996. Tese (Doutoramento em Psicologia Social) – Universidade do Minho, Braga.

_____. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero: feminismo e perspectiva crítica na psicologia social.** Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.

RAGO, Margaret. **Epistemologia Feminista, Gênero e história.** In: PEDRO, Joana M. e GROSSI, Mirian P. (orgs), *Masculino, Feminino, plural.* Florianópolis, Editora das Mulheres, 1998, pp.24-42.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1988.

SARDENBERG, Cecilia. **Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista?** Labrys. Estudos Feministas , v. 11, 2007, p.45.

SHOWALTER, Elaine. **A crítica feminista no território selvagem,** in HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Tendências e Impasses. O Feminismo como Crítica da Cultura.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p.29.

Recebido em: 07/03/2013

Aprovado em: 08/09/2013

O homem duplicado, Ensaio sobre a lucidez e As intermitências da morte: (Sus)penso no mundo

The double, Seeing and Death at intervals: suspended worldwide

Josiele Kaminski Corso-Ozelame*

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

* Doutora em Literatura, professora do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu, PR. E-mail: <josicorso@gmail.com>

Resumo: Os romances de José Saramago rompem com o tempo e o espaço da narrativa, como em *O homem duplicado* (2002), *Ensaio sobre a Lucidez* (2004) e *As intermitências da Morte* (2005), em que não encontramos a História como subsídio de criação. E sim, histórias que, conforme alguns críticos, projetam o que poderia ser em qualquer lugar/momento, estabelecendo relações entre presente e futuro particulares, isto é, o estar no mundo fica em suspenso, para que o narrador e as personagens questionem uma espécie de “estar em si”, com toda a carga de necessidades e insatisfações que isso exige. Para compreender e verificar de que maneira se dá esta mudança temática nos três romances supracitados, este texto levará em consideração as reflexões teóricas de Álvaro Cardoso Gomes (1993), Carlos Reis (1998), Hans Robert Jauss (1994), Linda Hutcheon (1991), para analisar, a partir da diegese, aspectos como, ficção, História, cotidiano, ruptura temática, recepção e valor estético.

Palavras-chave: Diegese. José Saramago. Ruptura.

Abstract: Novels of José Saramago rupture with time and space of the narrative, as it occurs in *The double* (2002), *Seeing* (2004) and *Death at intervals* (2005), in which is not found history as subsidy of creation. According to some critics, there are stories which project what could be anywhere, anytime, establishing relationships between individual's present and future, that is, the being in the world is suspended, so that the narrator and the characters may question a kind “to be themselves” with a whole load of needs and dissatisfactions that this requires. To understand and verify how this change occurs in the three thematic novels above, this paper will consider the theoretical reflections of Álvaro Cardoso Gomes (1993), Carlos Reis (1998), Hans Robert Jauss (1994), Linda Hutcheon (1991), to analyze, from the diegesis, aspects as: fiction, history, daily moment, themed rupture, reception and aesthetic value.

Keywords: Diegesis. José Saramago. Rupture.

Introdução

Os romances de José Saramago merecem atenção não só devido aos laços que estabelecem entre História e Ficção, reconstruindo perspectivas de verdades, como também pela capacidade imaginativa do escritor, que, por meio de seus controversos narradores, manipula as convenções narrativas, questiona crenças e aspirações, contesta e comenta ideologias e atitudes, dialogando com os leitores. É o narrador saramaguiano quem amarra as diferentes vozes polifônicas, arranja a temporalidade da obra, promove reflexões acerca do que vê e coloca o leitor em crise – em seu estatuto onisciente, ele faz e desfaz, é feito e desfeito.

A partir de 2002, Saramago volta-se a histórias de fundo detetivesco ou de suspense, para analisar o que é e/ou projetar o que poderia ser, estabelecendo relações entre presente e futuro muito particulares. Em função dessa mudança, num primeiro momento, essas produções foram consideradas menores, por não tratarem da releitura da História como tema central. O estar no mundo fica em suspenso, para que o narrador e as personagens olhem para si mesmas, questionando uma espécie de “estar em si”, com toda a carga de necessidades, obrigações e insatisfações que isso exige, como bem o demonstram: *Tertuliano Máximo Afonso e António Claro; a Mulher do Médico e a Morte; e o Violoncelista*. Embora voltados para um aspecto, digamos, mais individual, *O Homem Duplicado* (2002), *Ensaio sobre a Lucidez* (2004) e *As Intermitências da Morte* (2005) são romances que não deixam de trazer a marca saramaguiana, na medida em que, apesar de alterada a temática recorrente, que tinha os olhos postos no passado, as buscas e descobertas de suas personagens projetam-se para um possível futuro. Saramago experimenta a história do homem, sem marcadores temporais e espaciais. A radicação social, característica latente em seus textos – e aliada ao seu estilo particular –, leva-nos a pensar sobre o presente, dado que se insere, nesses romances, na estrutura narrativa, subvertendo tempo e espaço.

Tendo em vista os romances já mencionados, propomo-nos a refletir e compreender os motivos que levaram a crítica a considerá-los menos relevantes, com o objetivo, também, de levantar hipóteses que evidenciem tais romances como pares dos demais – ainda que sejam não-históricos, nem por isso são menos instigantes, pois conservam características reconhecidamente saramaguianas.

A reescrita da História

A literatura se faz presente, sem dúvidas, nos momentos de retomadas de abalo da ordem histórica, não somente com testemunho, mas principalmente como intervenção no desenrolar dos acontecimentos. A História de Saramago, convertida em *história*, nos proporciona as mais diversas

reflexões sobre o processo de re(construção) focalizado, diretamente, na humanidade.

Não só na produção do Nobel a temática da reescrita da História é recorrente. No caso específico de José Saramago, a crítica especializada tem traçado uma linha demarcatória entre suas obras-primas – os chamados romances históricos, que partem do aspecto problematizante, mesclando personagens ficcionais e reais, numa tentativa de correção da História – e as ditas narrativas menores – denominadas por mim, universais –, em que essa problematização cede lugar a uma espécie de reflexão que transcende às questões do tempo dado. Nesses romances, o tempo ficcional saramaguiano tem sido atrelado à existência humana e relacionado à experiência social vivida, independentemente de marcos históricos.

Sobre o tempo em Saramago, a estudiosa Maria Alzira Seixo afirma que a “globalidade de seus escritos é urdida em palavras da experiência temporal do homem que se recorta num cotidiano social e atualmente emergente” (SEIXO, 1999, p. 91) – e são vários os tempos que se atravessam e entrecruzam em suas narrativas, proporcionando releituras de fatos ocorridos em outras épocas, projetando-os para a sociedade contemporânea das mais diversas maneiras, e reintegrando passado, presente e futuro.

Carlos Reis (1998) corrobora as ideias de Seixo, partindo do pressuposto de que o romancista não se ocupa da dita História – “uma grande zona de obscuridade” –, mas a toma como ponto de partida. É nesse entremeio que se situa a inquietação da reconstrução do passado, o qual, não podendo ser literalmente reconstruído, pode, em tese, ser corrigido. A suposta correção consiste em colocar alguns elementos ficcionais que façam com que o romance pareça indiscutível, como escreve Reis: “Substituir o que foi feito pelo que poderia ter sido” (REIS, 2003, p. 502). Portanto, as “incoerências” históricas são para o ficcionista uma viagem convidativa à imaginação. José Saramago, utilizando-se das “zonas obscuras” produziu romances históricos, nos quais buscava corrigir a História em função da ficção – e não o contrário.

Nesses romances, o ápice não acontece com a consagração de feitos louváveis de grandes e poderosos; são os desprivilegiados e esquecidos que transpõem barreiras para fazer parte da história. Como marca registrada da ficção portuguesa, segundo Álvaro Cardoso Gomes,

o romance português contemporâneo não só fará uso do inventário crítico da situação sócio-político-econômica portuguesa, como também fará um inventário crítico da linguagem, do modo de narrar e do compromisso do escritor com a realidade (GOMES, 1993, p. 84).

Para o estudioso, o escritor fornece um leque de possibilidades interpretativas da realidade, pois ao recriá-la faz uma projeção do

imaginário sobre o real para “melhor desvendá-la ou mesmo para melhor transformá-la” (GOMES, 1993, p. 85).

Silva reflete sobre os possíveis limites “delineáveis – ou não – do histórico e do ficcional” (SILVA, 1999, p. 109). Para ela, Saramago, apesar de retomar as ideias antigas, as recontextualiza sob um prisma diferente, ou seja, utiliza-as (corroborando a afirmação feita por Gomes) para fazer reivindicações, indo além do resgate da História. A estudiosa observa ainda que Saramago tem a ousadia de questionar e refletir ficcionalmente por meio do seu discurso de “tempos novos e não eternos” (SILVA, 1995, p. 723). É por meio da História, mais uma vez, que o romancista toma o poder da liberdade de narrar de outra maneira os espaços vazios, fazendo a leitura do tempo histórico, em que é o “Sacrilégio que consagra a versão nova que só no espaço da ficção é cabível” (SILVA, 1995, p. 725). Assim, juntamente com o fruir imaginativo, Saramago fantasia a História, transgredindo os fatos, motivado por sua sensibilidade perante o passado que conhece, e disposto a oportunizar aos leitores uma visão histórica inquietante, pois todo discurso, mesmo como fingimento, sempre possibilita, favorece ou impede interpretações.

A História, portanto, não é mais vista como fonte incontestável de verdade absoluta, porque ela propõe uma releitura dos documentos armazenados. O historiador contemporâneo, imerso na multiplicidade e na diferença, nega-se a deixar para sempre calados aqueles que foram deixados de lado pela História. Então, “faz falar diferentemente os documentos, indaga-os em seus silêncios, em suas ausências, e em suas falhas” (SILVA, 1999, p. 111). O romancista tem o poder de modificar a História, pois, em se tratando de ficção, ele não tem comprometimento com a “veracidade” que os fatos registraram.

É feita, portanto, uma leitura possível da História dos homens, e o passado não serve mais como modelo fiel do presente; pelo contrário, o momento presente reavalia o passado, até porque este é repleto de lacunas duvidosas. Por meio dessas “incertezas” é que o escritor, utilizando-se da ficção, ultrapassa a fronteira do imaginário. Ele tem a possibilidade de fornecer ao leitor o “retrato bruto da alienação ou mesmo o vazio que o cerca” (GOMES, 1993, p. 121). Beatriz Berrini (1999) afirma sobre a construção da narrativa que, quando se narra um momento histórico, o autor precisa ir muito além das características do que aconteceu, repetir falas da época, descrever ambientes, homens e mulheres, transcrever sentimentos e ideias. A superação de uma história fechada se dá com a capacidade imaginativa do historiador, da sua experiência e do conhecimento da sociedade e de seus homens. Assim, ele tornar-se-á além de historiador, um ficcionista.

O Leitor de *História* [e até certo ponto o de *Ficção*] tem consciência clara que de tal foi possível graças à inteligência e sensibilidade do autor,

na sua atividade de pesquisa e interpretação, sem dúvida, mas também pela reconstituição do passado obtida pela força de sua fantasia criadora (BERRINI, 1999, p. 66).

Por meio da “fantasia criadora” é que Saramago consegue adentrar no mundo duplamente fictício de suas personagens: conhecendo o que elas pensam e sentem. Assim, Berrini destaca que é justamente por isso que “a Ficção parece-nos mais autêntica que a realidade. Por tal motivo também, somente acreditamos que a História é verdadeira, quando ela alcança expressar a profundidade interior peculiar ao ser humano” (BERRINI, 1999, p.66).

O historiador, para conseguir reconstruir o passado, algumas vezes também tem de ter um pouco de romancista, já o ficcionista, como está enraizado numa determinada época e num determinado contexto, pode fazer pesquisas de campo, informar-se antes de fazer a redação de seu texto. Nesse sentido, Walter Benjamin observa que o cronista “narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu, pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1996, p. 223).

É a partir de *Todos os Nomes* que as narrativas de Saramago apontam muito mais para uma projeção de futuro, preocupadas quase que, exclusivamente, com o homem do cotidiano. Não busca mais falar sobre Portugal (como, por exemplo, em *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, *História do Cerco de Lisboa*, *A Jangada de Pedra*), entretanto universaliza seu discurso, para que cada leitor possa tornar-se personagem da narrativa em seu tempo presente, deparando-se com seus medos, angústias e dificuldades perante a vida. As referências de identificação tempo/espaço em *Manual de Pintura e Caligrafia*, *Ensaio sobre a Cegueira* e *Todos os Nomes* se revelam enfraquecidos, fazendo deles um local de limpidéz, no qual o leitor poderá ver seu reflexo enquanto cidadão do mundo, na sua participação da construção da história cotidiana.

Analisando a transformação temática ocorrida em sua obra, Saramago apesar de recusar a classificação de escritor pós-moderno, está inserido em uma modernidade tardia. Ainda que alguns romances sejam classificados como históricos, Andrea do Roccio Souto (2005) indica que, se se voltar os olhos para a questão da identidade e do deslocamento do sujeito discursivo em confronto com os registros históricos, percebe-se que sua escritura aponta na direção da metaficção historiográfica, desconstruindo um discurso paradigmático. Isso, conforme Linda Hutcheon, caracterizaria a cultura pós-moderna que

usa e abusa das convenções do discurso. Ela sabe que não pode escapar ao envolvimento com as tendências [...] de seu tempo. Não há saída. Tudo o que ela pode fazer é questionar a partir de dentro (HUTCHEON, 1991, p. 15).

Portanto, a ficção pós-moderna, não tem por objetivo relatar uma verdade, mas sim, contestar o fundamento da legitimidade na pretensão do relato da verdade. Os fatos existem, a partir da pergunta que fazemos a eles.

Universalização temática: um atalho no caminho

A reflexão sobre a ética, a razão e a problemática do humano torna-se latente também em *O Homem Duplicado*, em *Ensaio sobre a Lucidez* e em *As Intermitências da Morte*, que igualmente abandonam a retomada da História para abordarem relações do cotidiano do homem com possíveis situações e acontecimentos futuros inseridos num “caos” moderno. No termo científico da palavra, não há questões relacionadas à História nos romances *Ensaio sobre a Cegueira* e *Todos os Nomes*, contudo foram considerados por estudiosos como narrativas de grande relevância. Já com relação a *O Homem Duplicado*, *Ensaio sobre a Lucidez* e *As Intermitências da Morte*, o escritor (ainda em vida) recebeu duras críticas por abandonar a antiga temática, e essas narrativas foram consideradas “menores”, embora mantivessem a presença do narrador demiurgo e onisciente, fundamental na história que é contada e também nas tematizações das facetas utilizadas na ficção de Saramago, capazes de desnortear o universo e desequilibrar o estado presente aparentemente normal.

A ruptura da temática usual, e consequente desprestígio (efêmero) junto à crítica, deu-se, especialmente, com a publicação de *O Homem Duplicado*, romance com características policialescas que, a cada (re)leitura, torna-se mais complexo e profundo no clima de mistério e incertezas que busca compor, bem como no que se refere à curiosidade pelo desconhecido. Aqui, o enredo cruza as fronteiras do mundo cotidiano e Tertuliano Máximo Afonso descobre que tem um duplo. No desdobrar da narrativa, a personagem passa a desempenhar o papel de duplo de seu próprio duplo, desencadeando o temor mais comum do homem moderno: não saber ao certo quem é. Para Adriano Schwartz (2005), este romance é de complexa inserção na obra de Saramago, mas observa que em relação à estrutura e à temática já é possível perceber aspectos fundamentais do Português.

As particularidades do discurso literário, que trazem à tona novas propostas inacreditáveis, muitas vezes, impossíveis de acontecer, só são possíveis através do discurso ficcional, algumas vezes encarado de maneira absurda ou até mesmo incompreensível. Dessa forma, a atemporalidade da obra propõe um universo aberto em que o leitor pode descobrir inúmeras significações. Para Umberto Eco, “qualquer texto, que pretende afirmar algo unívoco, é um universo abortado, isto é, a obra de um demiurgo de-sastrado (que tentou dizer ‘isso é isso’ e fez surgir, ao contrário, uma cadeia interrupta de transferências, em que ‘isso não é isso)’ (ECO,1993, p. 45).

Portanto, temos um romance que a partir da consciência individual, projeta-se para o universal. Nesse sentido, Shirley de Souza Gomes Carreira (2004) afirma que Saramago volta sua atenção para atualidade, enfocando a massificação dos seres humanos. Por meio de absurdas coincidências, encontros e desencontros, as personagens deste romance, experimentam angústias, certezas, incertezas do mundo social. Portanto, a partir dos estudos de Terry Eagleton (1998), podemos dizer que Saramago observa o mundo conjunto de culturas instáveis e desunificadas que destroem a verdade das relações e das identidades. Nesse sentido, Carreira assegura que

a crítica encontra, na leitura que faz da obra, a destruição do caráter, a reflexão sobre a identidade, as difíceis relações em sociedade, entendendo, com isso, que Saramago, escritor das mazelas individuais e coletivas, oferece, de novo, um romance dolorido. Aborda ainda o inusitado da obra no que se refere à escolha de nomes para as personagens, induzindo o leitor a questionar-se sobre a importância e significação destes nomes no contexto da narrativa (CARREIRA, 2004, p. 112).

Rita de Cássia da Silva Ferreira (2004) observa que o escritor, por meio da reflexão, busca resposta na profundidade dos seres humanos. Para ela, os romances exercem no leitor o fascínio pela leitura. Assegura que

se os romances da última fase são considerados menos avassaladores e de mais fácil aproximação, o próprio autor sugere uma investigação a respeito desta preferência por parte dos leitores, e ainda oferece sua tese que nada tem a ver com aspecto formal “menos denso” dos textos (FERREIRA, 2004, p.11).

O ser e o estar no mundo são aspectos capazes de desencadear no indivíduo as crises de identidade, as quais, para Stuart Hall (1998), são vistas como parte de um processo amplo de mudança, que não somente deslocam estruturas e processos centrais da sociedade, mas também abalam os aspectos de referência em que os indivíduos se baseavam para se sentirem num mundo social estável. Apesar de, nestes romances, a história não servir de alavanca, outros temas se fazem presentes e são conduzidos pelo narrador, ironizando a própria ironia, interferindo no labor da escritura, conversando com o leitor, julgando as personagens. Essas temáticas frequentemente levam o leitor a relacionar o texto em questão com os outros romances, os históricos, que, apesar de cronologicamente distantes, permitem a reflexão acerca de questões existenciais, políticas, governamentais e religiosas.

A questão da identidade, para ela, vai muito além dos limites da criação literária e invade o espaço padronizado do conhecimento, fazendo que nos transportemos para o universo do enredo, identificando-nos com os seres de papel que o escritor criou, conquistando o leitor por meio da experiência suprema.

O *Ensaio sobre a Lucidez* seguiu-se à trama do duplo, e foi recebido como sequência do *Ensaio sobre a Cegueira*, pois além de outros aspectos, toma emprestado algumas de suas personagens. Mais uma vez, o leitor é surpreendido por uma situação que, até então, seria impossível de acontecer: no dia das eleições, a maioria da população vota em branco, desencadeando consequências caóticas em termos sociais e políticos. O romance parece indicar que devido à lucidez (ou à sua falta), um único indivíduo pode mudar completamente o destino da sociedade.

Desta vez, a crítica direta se faz aos governantes e aos cidadãos, não de Portugal, nem do Brasil, nem mesmo de qualquer outro lugar. A narrativa não tem espaço definido mais uma vez, portanto, novamente, ela diz respeito a todos os possíveis lugares habitados em que a população tem o direito ao voto para eleger seus governantes. Saramago desconstrói o contexto típico de lugar, conferindo ao homem uma identidade, o meio em que vive e o contexto histórico. A referência espaço/tempo neste romance é imprecisa e aqui o texto funciona como um espelho, no qual o leitor pode mirar-se e refletir sobre seu papel enquanto cidadão do mundo.

Retomando as reflexões de Eagleton (1998), é necessário mencionar que pós-modernismo surge justamente destes aspectos, do descrédito nas forças políticas, esgotamento das ideologias sociais, do tratamento da cultura como mercadoria. Muitas vezes, todos esses aspectos passam despercebidos pela sociedade, mas é certo que, eles determinam nossa existência e o destino das nações. Nesse sentido, argumenta Carreira que

A descrença da capacidade de intervenção das massas tem levado o homem a incorrer no erro da alienação. A ignorância dos assuntos políticos, aliada à deformação que alguns representantes que elegemos fazem do poder que lhes conferimos constitui uma ameaça ao exercício da democracia. A preservação dos direitos do homem, o exercício da liberdade, exige, em contrapartida, a responsabilidade social (CARREIRA, 2006, p. 06).

Comprometida com o social, a obra *As Intermitências da Morte* pode ser considerada como uma provocação ao senso comum, partindo de um “se”. No romance, quando as pessoas percebem que não mais morrerão, ironicamente, o pesadelo começa. A partir desse aspecto, o escritor levanta diversos outros problemas sociais ocasionados, no caso de, repentinamente, as pessoas pararem de morrer. Saramago enfoca as instituições de poder do país, como o Rei (e seus subordinados ministros) e a Igreja. Além deles, surgem também outras que estariam relacionadas a essa problemática, como as seguradoras, os cemitérios, a máfia (que vai “auxiliar” na morte daqueles que não conseguem morrer, criando esquemas de corrupção). Embora vista como uma “não genialidade” do escritor, foi julgada como uma narrativa óbvia e sem surpresas. Schwartz, a respeito da recepção dos últimos romances saramaguianos, afirma que “Comenta-se muito, entre os

críticos do português, o fato de que, com algumas exceções, as suas narrativas não terminam tão bem quanto poderiam” (SCHWARTZ, 2005, p. 16).

Entretanto, o próprio crítico, ao finalizar o seu comentário a respeito de *As Intermitências da Morte*, enfatiza: “A conclusão do livro, contudo, se não redime o conjunto, mostra-se à altura do único escritor de língua portuguesa a conquistar o Prêmio Nobel de Literatura” (SCHWARTZ, 2005, p. 16). O romance é finalizado com maestria, quando Saramago se vale da frase inicial da narrativa para concluí-la:

Saiu para a cozinha, acendeu um fósforo, um fósforo humilde, ela que poderia desfazer o papel com o olhar, reduzi-lo a uma impalpável poeira, ela que poderia pegar-lhe fogo só com um contacto dos dedos, e era um simples fósforo, o fósforo comum, o fósforo de todos os dias, que fazia arder a carta da morte, essa que só a morte podia destruir. Não ficaram cinzas. A morte voltou para a cama, abraçou-se ao homem e, sem compreender o que lhe estava a suceder, ela que nunca dormia, sentiu que o sono lhe fazia descair suavemente as pálpebras. No dia seguinte ninguém morreu (SARAMAGO, 2005, p. 207).

Neste romance, Saramago não intensifica somente a temática da morte, mas sim faz uma afirmação sobre a importância da vida; que recusa e integra a morte de uma maneira paradoxal. Também opta pelo anonimato das personagens e lugares, ou seja, desta forma ele universaliza, mais uma vez, a experiência, abrangendo a todas as pessoas e a todos os lugares.

Talvez os escudos utilizados na recepção e análise desses romances dificultem que uma leitura crítica seja feita sem “pré-conceitos” estabelecidos a respeito daquilo que se espera ler. A reflexão abusiva do cotidiano, a confrontação dos princípios, a subversão de situações e as várias interrogações promovidas pelo escritor inserem-no na esteira da pós-modernidade. Considerando que “se dizer ‘pós-modernista’ não significa unicamente que você abandonou de vez o modernismo, mas que o percorreu à exaustão até atingir uma posição ainda profundamente marcada por ele” (EAGLETON, 1998, p. 08). Nessa perspectiva, Saramago entretece histórias desconstruindo a moral e o valor.

Para Hans Robert Jauss, em *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*, “a maneira pela qual uma obra literária, no momento histórico de sua aparição, atende, supera, decepciona ou contraria as expectativas de seu público inicial oferece-nos claramente um critério para a determinação de seu valor estético” (JAUSS, 1994, p. 31). Saramago não reduz a distância entre o horizonte de expectativa e a obra, mantendo, assim, a qualidade de seus romances e evitando que se aproximem da “esfera da arte culinária ou ligeira” (JAUSS, 1994, p. 32), ou seja, aquelas que não exigem a mudança de horizonte do leitor, apenas atendem a suas expectativas básicas. Ora, esse não é o caso desses romances de Saramago. A propósito, nesse sentido, é de relevância ressaltar a relação entre o

público e a literatura: cada obra possui seu público específico, histórica e sociologicamente definível, cada escritor depende do meio, das ideologias e das concepções de seu público, ou da pressuposição de um livro que exprima o que o público espera e revele sua própria imagem.

Nesse sentido, a obra literária não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por avisos, sinais visíveis e invisíveis, que predisõem o seu público a recebê-la. Ela desperta lembranças do já lido, expectativas quanto a meio e fim, determinada postura emocional, horizonte geral da compreensão, interpretação e gosto dos diversos leitores – ou camadas de leitores. Isso porque algumas obras, por convenção do gênero, estilo ou forma, evocam um prévio horizonte de expectativas em seus leitores, o qual pode ser possivelmente alterado com o procedimento da leitura. Percebemos esses “avisos” nas obras de Saramago, pois mesmo nos romances de temática histórica está presente, constantemente, a preocupação do escritor com o homem e suas relações político-sociais, aspecto que se estende também em nosso *corpus* análise.

A interpretação é necessária à medida que o texto é lido, tornando-se um elemento de compreensão. Ela não deve apenas desvendar o sentido do texto aos leitores, mas revelar, assim, as condições de possíveis efeitos. Na verdade, a leitura antecede aos atos interpretativos, pois é no processo da leitura que se dá a interação entre a estrutura da obra e aquele que a recebe. Apenas com a leitura, a obra se constituirá em algo na consciência do leitor.

Nessa perspectiva, as diferentes temáticas dos romances do escritor surgem não para contrariar ou substituir os tópicos históricos, mas para propor uma nova percepção da vida social, atualizando a relação entre a literatura e o leitor. O romancista, da mesma forma como propõe nas outras obras, promove a reflexão sobre a política, a moral, a ética, ou seja, ele coloca em xeque uma futura realidade, a partir de nosso cotidiano, de nossos valores, crenças e cultura social. Para Saramago, em declaração dada em entrevista a Carlos Reis (1998), seus livros expressam coisas fundamentais de caráter político (ou não), um conjunto de dúvidas, inquietações e interrogações que o acompanham, como cidadão, como pessoa, diante do tempo, da morte, do amor e da ideia de Deus (existente ou não).

Percebemos que, mais do que o retorno a um tempo histórico, o que vale também não é simplesmente o tempo presente, mas, sobretudo, o tempo do narrador. O ritmo na narrativa é imposto por essa voz, frente ao conflito e à diegese enfocados, e, por extensão, o tempo em primeiro plano é o tempo desse narrador, que se cola ao pano de fundo e ao tempo das personagens. É ele que submerge o pensamento do leitor e das personagens. Mistura-se, rememora fatos passados e os antecipa por meio de uma grande carga de alegorias e metáforas, elaborando uma obra aberta. Na esteira de fazer com que o leitor participe e questione a respeito da ação da narrativa,

é possível ao leitor elaborar várias associações temáticas e temporais sobre as personagens e o enredo. O estranhamento é causado pelo discurso que vai muito além do que está escrito, pois carrega uma outra história paralela que não lê apenas a dimensão factual.

Essa manobra do ritmo e do tempo, articulados às personagens, ao espaço e à trama, fazem das obras saramaguianas textos verossímeis e convincentes. Em Saramago, a “realidade fora do real” situa-se no “intervalar” em que, como ele mesmo diz em *Manual de Pintura e Caligrafia*, se configura na ideia de que “o tempo é este papel em que escrevo”.

Nessa perspectiva, a partir das reflexões de Iser (2002b), podemos dizer que o texto de Saramago é uma tematização do mundo. Como não há uma forma pronta, um modelo dado, para que aconteça o ato criador é preciso que seja imposto a ele algo a ser implantado. Isso não significa imitar o que já está estruturalmente organizado, a intenção é decompor. Tendo como início a decomposição, há uma seleção de elementos a cada texto ficcional que transgride os limites, na medida em que são acolhidos pelo texto. Afirma Iser, que “os elementos contextuais que o texto integra não são em si fictícios, apenas a seleção é um ato de fingir pelo qual os sistemas, como campos de referências, são entre si delimitados, pois suas fronteiras são transgredidas” (ISER, 2002a, p. 961). Assim, o texto transgride limites,

como um ato de fingir, a seleção encontra sua correspondência intratextual na *combinação* dos elementos textuais, que abrange tanto a combinabilidade do significado verbal, o mundo introduzido no texto, quanto aos esquemas responsáveis pela organização dos personagens e suas ações. A combinação é um ato de fingir por possuir a mesma caracterização básica: ser transgressão de limites (ISER, 2002a, p. 963).

A problemática da humanidade e o desconcerto do homem se fazem presentes em praticamente todos os romances de Saramago. Via de regra, esse desconforto de estar no mundo é retratado por crises identitárias, e a narrativa do eu é construída a partir da relação que estabelece entre autor, narrador, personagens e leitores, espaço em que se entrecruzam múltiplas identidades possíveis. Dessa maneira, na construção literária que foge ao lugar-comum, Saramago atrai o leitor, divaga e reflete acerca de conteúdos profundos, explora fatos de denúncia, de insatisfação social, a história passada ou presente e aborda problemáticas universais. Maria Alzira Seixo alega que

José Saramago é, decerto, um escritor de ideias, é um escritor de representação e reconstrução da realidade, preocupado com o mundo efetivo e, embora sem ilusões nem crenças [...] é um pensador otimista e de fato construtivo: há uma lição em seus livros, embora raramente explícita [...] enriquecida pela ambiguidade (SEIXO, 1999, p. 95-96).

Levando em consideração que o abandono do discurso histórico em Saramago o tenha situado afastado do centro, e que os limites de margem e de fronteira são muito próximos, pensar em uma literatura de margem significa pensar em tudo o que escapa ao centro, situado num lugar distante das margens. Categorizando os romances de temática histórica como centro e as últimas produções como margem, não seria possível afirmar que o centro é superior às margens, pois esse par centro e margem só existe, e só tem relevância, se levado em conta o quadro de margem e fronteira. Sobre esses aspectos, Iser nos esclarece que quando as obras estão intimamente ligadas às orientações de costume do leitor, as novas obras surgem ricas em rupturas e consistência, mas isso não significa que elas sejam mal concebidas. O que ocorre é que essas rupturas com o tradicional dificultam sua apreensão. Nesse sentido

Esse estabelecimento é ligado às orientações habituais do leitor. Daí deriva que muitas obras modernas sejam tão ricas em rupturas de consistência, e não porque sejam todas mal concebidas, mas sim porque tais rupturas dificultam o estabelecimento de consistência necessário para sua apreensão. A função comunicativa dessas rupturas é provocar o fracasso das orientações habituais e revelar sua inadequação (ISER, 1996, p. 47).

Considerações finais

Podemos observar nos romances de Saramago recorrentes temáticas que ocorrem em maior ou menor grau, como a questão identitária, ora coletiva, ora individual, articulando intervenções por meio das sugestões do narrador e sua interação com as personagens do romance. Onisciente e intruso, o narrador dá a entender ao leitor que é ele quem comanda a narrativa. No diálogo estabelecido, instaura, não raras vezes, a dificuldade de distinguir-se entre a voz do narrador e a voz das personagens, as quais se cruzam, mesclam e complementam, sempre com ironia e humor. O narrador saramaguiano, que não só conjectura, mas também emite juízos, proporciona reflexão do real inserindo o leitor no jogo literário, brincando com horizonte de expectativas que seus romances acarretam.

Isso porque, segundo Souto, “as histórias saramaguianas se tecem sempre puxando o fio de romances anteriores, descrevendo uma profícua autotextualidade” (SOUTO, 2005, p. 48). Ora, não se nega a supremacia dos romances históricos de Saramago, mas não se pode fechar os olhos para as diferentes abordagens temáticas do escritor. Seu estilo inconfundível evoca uma realidade impossível, nula de acontecer (embora não metafóricamente), mas que, ao ser exposta, fragiliza os homens por meio da morte, das incertezas, do caos, do não-saber. Em seus romances, mesmo que não nomeie personagens e lugares, o escritor chama a atenção do leitor por seus temas universais, fazendo com que uma única leitura seja insuficiente e tornando-os impossíveis de serem lidos de uma única forma, o

que propicia que Saramago continue sendo um gênio da literatura atual, na medida em que mescla realidade, ficção e clássico, e cujos livros, traduzidos em vários idiomas, sejam lidos por pessoas dos mais distintos lugares e idades.

Referências

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In.: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e arte da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 222-232.

BERRINI, B.. O Ano da Morte de Ricardo Reis: Sugestões de Texto. In: BERRINI, Beatriz (Org.). **José Saramago, uma Homenagem**. São Paulo: EDUC, 1999. p. 63-84.

CARREIRA, S. S. G. A desconstrução da identidade na obra de José Saramago. Disponível on-line em: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/carreira1.htm> Acesso em: 04/04/2004.

____. **A visualidade cega: o olhar saramaguiano sobre a sociedade contemporânea**. In.: Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Vol. V. Nº. XVII. Abril – Junho, 2006.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ECO, U. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FERREIRA, R.C.S. **O homem duplicado: a subversão das identidades**. 2004. 97 p. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas/Literatura Portuguesa), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

GOMES, Á.C. **A Voz Itinerante**. São Paulo: Edusp, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HUTCHEON, L. **Poética do Pós-Modernismo: História, Teoria, Ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

ISER, W. **O Ato da Leitura: uma Teoria do Efeito Estético**. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.1.

____. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In.: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em suas fontes**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

____. Problemas da teoria da literatura atual: o imaginário e os conceitos-chave da época. In.: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da Literatura em suas fontes**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002b.

JAUSS, H.R. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

REIS, C. **Diálogos com José Saramago**. Lisboa: Caminho, 1998.

_____. **O conhecimento da literatura**: introdução aos estudos literários. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

SARAMAGO, J. **As Intermitências da Morte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **Ensaio sobre a Lucidez**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Manual de Pintura e Caligrafia**. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

_____. **O Homem Duplicado**. São Paulo: Companhia da Letras, 2002b.

SCHWARTZ, A. Narrador se Agiganta e Engole a Ficção. **Revista Entre Livros**. São Paulo, no. 08, p. 16-19, 2005.

SOUTO, A.R. **Percursos Identitários**: “O homem duplicado”, de José Saramago. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2005. [Relatório de Pesquisa PIBIC/UNOESC-SMO; Bolsista: Silvia Regina Artuso de Souza].

SEIXO, M.A. Saramago e o tempo da ficção. In: TUTIKIAN, J.; CARVALHAL, T.F. (Orgs.) **Literatura e História**: Três Vozes de Expressão Portuguesa. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 90-103.

SILVA, T.C.C. Evangelho segundo Jesus Cristo: ou a consagração do Sacrilégio. In.: **Limites**: anais. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 1995. p. 721-728

_____. Na Crise do Histórico a Aura da História. In: TUTIKIAN, J.; CARVALHAL, T.F. (Orgs.) **Literatura e História**: Três Vozes de Expressão Portuguesa. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p.109-118.

Recebido em: 14/04/2013

Aprovado em: 05/07/2013

Reescrita e paródia na Literatura Portuguesa pós-1974

Rewriting and parody in the Portuguese Literature post-1974

Kelvin Falcão Klein*

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Resumo: O horizonte teórico do artigo passa pela definição e apropriação do campo conceitual que se arma ao redor das noções de “reescrita” e “paródia”. Tais noções são aplicadas ao contexto literário português em sua especificidade pós-1974, ou seja, o contexto da literatura que se faz a partir da Revolução dos Cravos e da queda do regime de exceção até então predominante. Consequentemente, as noções referidas, aplicadas ao contexto histórico de emergência da diferença, se transformam e passam a configurar um cenário de intensa heterogeneidade entre produção ficcional e trabalho de elaboração historiográfica. É nos interstícios dessa heterogeneidade que o presente artigo procura estabelecer seu ponto de vista de leitura dos textos.

Palavras-chave: Reescrita. Paródia. Literatura Portuguesa.

Abstract: The theoretical horizon of the article is the definition and appropriation of the conceptual field that rises around the notions of “rewriting” and “parody”. Such notions are applied to the Portuguese literary context in its specific post-1974, namely the context of the literature that is from the Revolução dos Cravos and the fall of the dictatorial regime hitherto predominant. Consequently, the notions above, applied to the historical context of the emergence of difference, turn and start to set up a scenario of intense heterogeneity among fictional production and historiography. It is in the interstices of this heterogeneity, the present article seeks to establish his view of reading texts.

Keywords: Rewriting. Parody. Portuguese Literature.

Introdução

Reescrita e paródia são procedimentos que demandam, necessariamente, a presença de um passado, de uma tradição e de um arquivo que sirvam de pontos de partida. São procedimentos que se justificam na medida em que colocam em circulação, de forma crítica e problematizada, elementos do passado que seguem ativos no presente. No caso da literatura portuguesa, e mais especificamente no caso da literatura portuguesa pós-1974, esse cenário programático geral ganha um relevo mais acentuado, dada a complexidade e a ambivalência portuguesa no trato com seu passado.

* Bolsista de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade da UEPG. Doutor em Teoria Literária pela UFSC, mestre em Literatura Comparada pela UFRGS. E-mail: <kelvin.klein@gmail.com>

Se relembarmos o diagnóstico psicanalítico de Eduardo Lourenço sobre Portugal, veremos que, à semelhança das reflexões de Freud sobre a histeria, a cultura portuguesa sofre de reminiscências. No ensaio “Psicanálise mítica do destino português”, Eduardo Lourenço fala da “mistura fascinante de fanfarronice e humildade, de imprevidência moura e confiança sebastianista”, de “inconsciência alegre” e “negro presságio”, que constitui “o fundo do carácter português”, que está ligada a “esse acto sem história que é para tudo quanto nasce o tempo do seu nascimento. Através de mitologias diversas, de historiadores ou poetas, esse acto sempre apareceu, e com razão, como da ordem do injustificável, do incrível, do milagroso, ou num resumo de tudo isso, do providencial” (LOURENÇO, 1992, p. 18).

Daí decorre, segundo Lourenço, a pouca firmeza de parte da cultura portuguesa no trato com seu passado, a falta de rigor e de problematização, a tendência a idealizar o passado e suas realizações. É a partir desse contexto que os procedimentos da reescrita e da paródia na literatura podem levar a um questionamento mais amplo sobre o desejo de intervenção no passado português. Paródia e reescrita funcionam como pontos de clivagem nesse todo homogêneo que se apresenta, segundo Eduardo Lourenço, a constituição mítica do passado português.

O resgate do passado e o trabalho da reminiscência, seja na literatura, seja no trabalho crítico e teórico, deve levar em consideração aquilo que Hans Georg Gadamer chamou, em seu livro *Verdade e método*, de “história do efeito”. A história do efeito de Gadamer diz respeito ao imperativo de se tomar a leitura do passado como um efeito do presente, ou seja, tomar o passado não como um objeto coeso, cuja historicidade está dada e é assimilável, e sim como uma instância de relação com o presente. Para Gadamer, não há acessibilidade ao passado que não esteja ligada a uma consciência que de seu irreduzível pertencimento a uma historicidade que é estranha ao objeto em questão (GADAMER, 1993, p. 370).

Hans Robert Jauss, em seu ensaio *A história da literatura como provocação à teoria literária*, ao retomar a “história do efeito” de Gadamer, afirma que tal percepção da evocação histórica é fundamental também para a crítica literária, pois lança luzes sobre os sistemas de valor que regem a hierarquização de textos em uma determinada história. Na leitura de Jauss, Gadamer mostra que todo texto do passado é a resposta a uma pergunta que pode ser resgata, mas não precisa ser repetida. Nesse sentido, para Jauss, o confronto da literatura do presente com a literatura do passado, ou da crítica do presente com a literatura do passado, pressupõe esse intervalo que diz respeito a perguntas de naturezas diversas (JAUSS, 1976, p. 184-185). Paródia e reescritura são, portanto, nesse cenário, procedimentos significativos, pois permitem uma observação mais clara dessa dinâmica de pergunta e resposta que envolve o passado e o presente dos textos literários.

Espingardas e música clássica

Às vezes é a própria paródia ou reescrita que permite a valorização de um aspecto esquecido ou negligenciado da obra literária do passado, que permanecia historicamente dormente. A intervenção da paródia, portanto, pode servir de forma dupla, tanto na evidência que coloca em seu próprio gesto, quanto no esforço que realiza em direção a um texto externo, e que passa a reformulá-lo. É o que acontece, por exemplo, em *Espingardas e música clássica*, romance de Alexandre Pinheiro Torres publicado em 1987. No livro em questão, Pinheiro Torres lança mão de uma retomada crítica do romance *Amor de perdição*, publicado por Camilo Castelo Branco em 1862.

É precisamente cem anos depois do livro de Castelo Branco que se situa a história contada por Pinheiro Torres, em algumas semanas que ligam o ano de 1961 ao ano de 1962. Aquilo que dizia respeito à dimensão privada e individual dos afetos, no livro de Camilo Castelo Branco, passa a dizer respeito a um conjunto de afetos coletivos e sociais, no romance de Pinheiro Torres, situado durante a ditadura salazarista e focando a paralisação de uma indústria têxtil em uma cidade fictícia de Portugal. O romance de Pinheiro Torres retoma *Amor de perdição* questionando não apenas a técnica ou o horizonte temático que lhe diz respeito, mas sobretudo certa gramática dos sentimentos inerente ao contexto histórico romântico de Castelo Branco, gramática que não podia ser mais estranha àquela que se observava em tempos de ditadura. Pinheiro Torres reforça essa heterogeneidade dos sentimentos a partir do procedimento de repetir os nomes de personagens utilizados por Castelo Branco: Simão, Teresa e Mariana.

Além disso, o romance de Pinheiro Torres guarda uma peculiaridade produtiva, pois foi escrito na década de 1960, com o objetivo direto de celebrar parodicamente os cem anos de *Amor de perdição*, e reescrito e publicado somente na década de 1980. Trata-se, portanto, de um duplo resgate, e de uma dupla reescrita, na qual o autor toma a si próprio como objeto de intervenção, em conjunto com Castelo Branco (TORRES, 1987). Segundo Maria Alzira Seixo, em seu ensaio “Dez anos de literatura portuguesa (1974-1984)”, os primeiros dez anos do pós-1974 em Portugal se configuraram de forma muito sintomática na história literária, pois foram marcados por trabalhos que, como no caso de Pinheiro Torres, refletiam o silêncio imposto a partir do qual foram gerados. Nesse sentido, trata-se de um período da história literária portuguesa que buscou, deliberadamente, dar conta tanto de um presente imediato quanto de um passado recente que podia, enfim, ser trabalhado discursivamente pela ficção (SEIXO, 1984, p. 31).

A paródia que está em movimento no romance de Alexandre Pinheiro Torres, portanto, é de uma natureza crítica e combativa, uma paródia de confronto com a tradição, nos moldes daquela que Iuri Tiniánov rastreou nos escritos de Dostoiévski que tomam Nikolai Gógol como modelo.

Para Tiniánov, a paródia envolve um nível inicial de heterogeneidade que antecipa seu usual esforço cômico, pois o que surge em primeiro plano na paródia é o confronto entre textos, e aí reside o centro de sua teoria sobre a evolução literária. Para Tinianóv, portanto, o uso da paródia representa, da parte de um escritor, um deliberado exercício de questionamento da tradição literária e um esforço de articular concomitantemente dois níveis dentro de um sistema evolutivo (TINIANOV, 1968, p. 136-139).

Na concepção de Tiniánov, só existe evolução literária, ou mesmo história da literatura, a partir de um denso cenário de lutas entre textos e entre formações contraditórias de sentido. A paródia é um dos procedimentos que permitem a observação mais detida desse sistema de confrontos no interior da história da literatura, e é precisamente essa dinâmica que fica evidente no modo utilizado pelo romance de Alexandre Pinheiro Torres para lidar com a história literária portuguesa de forma geral e com o romance de Camilo Castelo Branco de forma específica. O deslocamento paródico presente em *Espingardas e música clássica*, que vai da década de 1980 à década de 1960 e, a partir daí, recua ainda mais cem anos, é uma efetivação tanto da evolução literária como luta, apresentada por Tiniánov, quanto uma atualização da “história do efeito” de Gadamer, pois ao resgatar um texto do passado não pretende apreendê-lo como de fato foi, mas sim em sua transformação incontornável, que é fruto do deslocamento paródico.

Além dos nomes retirados de *Amor de perdição*, Alexandre Pinheiro Torres trabalha com um sistema de comentário ao livro de Castelo Branco durante a realização de sua própria narrativa – seus personagens comentam as coincidências de suas vidas com as vidas retratadas em *Amor de perdição*. O romance de Pinheiro Torres retrata a queda da Índia Portuguesa, ocorrida nos últimos dias de 1961, e daí vem a palavra “espingardas” do título. A outra parte, “música clássica”, faz referência à estratégia do governo português para desviar a atenção do povo dos eventos de perda nacional que ocorriam em seus domínios: a rádio oficial do regime transmitiu, ao longo de todo o período que durou a invasão e a retomada dos territórios, somente música clássica. Nesse ponto específico do projeto de Pinheiros Torres, existe uma construção postíca da interioridade e da intimidade, feita a partir da cena de escuta ao rádio, essa postura passiva diante das informações oficiais.

O contato com *Amor de perdição* se dá precisamente nesse desvio da postura passiva e da contemplação dos sentimentos, pois Pinheiro Torres agrega a esse cenário uma camada externa, representada tanto pela invasão na Índia Portuguesa quanto pela atuação da polícia repressiva mesmo na cidade isolada que serve de cenário ao romance. A partir daí, é possível também resgatar o fundamental desvio que Pinheiro Torres realiza da representação do feminino em sua trama, carregando as personagens de uma forte impulsividade política, independizando-as do cenário imposto,

um gesto que ao mesmo tempo resgata e subverte o ambiente de *Amor de perdição*.

Ainda dentro do contexto de apropriação da obra de Castelo Branco no período pós-1974, é preciso lembrar o romance *Fanny Owen*, de Agustina Bessa-Luís, publicado em 1979. A autora relata a vida da mulher do título, raptada por José Augusto Pinto de Magalhães, que era amigo de Camilo Castelo Branco. Fanny Owen, antes de morrer de tuberculose aos 24 anos, trancada na quinta de Pinto de Magalhães, se tornou amiga e se correspondeu com o autor de *Amor de perdição*. Para além do trabalho de resgate biográfico, Agustina Bessa-Luís realiza um projeto que envolve de colagem e reescrita de textos de Camilo Castelo Branco, e isso de uma forma literal, uma vez que boa parte dos diálogos de seu romance foram retirados de livros, cartas e papéis avulsos de Castelo Branco (BESSA-LUIS, 2002).

Assim como no caso de *Fanny Owen*, na composição do romance paródico de Alexandre Pinheiro Torres são muitos os elementos que levam a um cenário referencial de múltiplos níveis, o que oferece, simultaneamente, tanto um ganho estético de feição mais ampla quanto uma peculiaridade específica ao seu gesto de deslocamento paródico. Já fiz referência à posição da ditadura salazarista no romance, bem como seu direto débito com a obra de Camilo Castelo Branco, mas é preciso também reforçar que existem outros dois níveis fundamentais na composição de *Espingardas e música clássica*, dois níveis ligados entre si e mutuamente reforçativos: o primeiro deles diz respeito à atividade do autor como crítico e teórico literário, e o segundo diz respeito ao seu posicionamento pessoal dentro do movimento conhecido como o neorrealismo português.

Em muitas de suas publicações técnicas, Pinheiro Torres frisou a importância histórica da ruptura neorrealista, sobretudo em seu alentado conjunto de ensaios reunidos em *O neo-realismo literário português*, livro de 1977. Nesse sentido, o romance de Pinheiro Torres pode ser encarado como uma densa suma de temporalidades portuguesas, pois remete ao romantismo de Castelo Branco, ao neorrealismo de feição social, remete também ao auge da ditadura, quando o romance foi gestado e, finalmente, remete ao pós-1974, tempo da reminiscência traumática, que foi quando o autor reencontrou o romance e finalmente o publicou. O romance de Pinheiro Torres abre a possibilidade de ampliação do campo de ação da paródia, que passa a englobar não apenas a interferência sobre um texto literário do passado, mas também a eventos históricos e movimentos estéticos.

Dialogismo e polifonia

Com essa ampliação, o romance de Pinheiro Torres acrescenta ao seu deslocamento paródico também um elemento de dialogismo e de polifonia,

nos moldes estabelecidos para esses procedimentos por Mikhail Bakhtin. Assim como Tinianov, Bakhtin também se ocupa da obra de Dostoiévski em sua relação paródica com a obra de Gógol, mas dá um passo além do propor a teoria da polifonia. Segundo Bakhtin, a paródia pode ser um dos meios para alcançar a polifonia, e é certamente utilizada por Dostoiévski em sua relação com Gógol, explorando, dessa forma, a multiplicidade possível do resgate histórico dentro da ficção. Mas Bakhtin não se restringe somente à categorização dos procedimentos de Dostoiévski, uma vez que traça algumas diretrizes gerais com relação à paródia que podem ser, também elas, deslizadas em direção ao cenário português e ao uso do procedimento realizado por Pinheiro Torres. Pois, segundo Bakhtin, o discurso paródico é um discurso que sustenta a tensão que advém de uma sobreposição de vozes heterogêneas, o que redundava naquilo que Bakhtin denomina “choque dialógico” (BAKHTIN, 1981, p. 182).

São “vozes contrapostas”, segundo Bakhtin, que entram em relação no interior do texto e também na exterioridade factual da história, fazendo com que a tessitura interna diga respeito também à citação histórica – pois a presença do passado no texto que se faz como paródia é, para Bakhtin, sempre da ordem da citação, da transposição problematizada de um espaço semântico a outro. A réplica do passado está encravada no texto do presente, defende Bakhtin, e essa presença compulsória leva a uma perspectivação típica da paródia – reconhece-se o passado que está sendo parodiado ao mesmo tempo em que se reconhece sua inadequação, sua impossibilidade de ser completamente presentificado. É esse paradoxo que constitui o cerne do dialogismo bakhtiniano, e que pode ser atestado como prática efetiva em *Espingardas e música clássica*.

Se Alexandre Pinheiro Torres reescreve em chave paródica certos elementos de *Amor de perdição*, ele também reinscreve na cena do presente, que é sua cena de escritura sob a ditadura de Salazar, uma série de afetos que dizem respeito ao passado e que, justamente por isso, são acessíveis somente até certo ponto. Essa reinscrição do passado sobre o presente, que não deixa de ser um exercício daquela “história do efeito” que resgatamos de Gadamer, é por si só um gesto crítico carregado de ressonâncias teóricas, das quais o autor certamente não estava alheio, dado seu extenso trabalho com comentador e teorizador da literatura portuguesa. É a partir desse viés que se pode encarar o trabalho paródico de *Espingardas e música clássica* não apenas como uma reescrita de Castelo Branco, mas como uma reinscrição do neo-realismo e de seu legado na dimensão da literatura pós-1974. Todos esses elementos heterogêneos fazem parte do romance de Pinheiro Torres, reforçando, dessa forma, a declaração de Bakhtin de que “é impossível a fusão de vozes na paródia” (BAKHTIN, 1981, p. 168). Tal impossibilidade não indica uma falência do projeto paródico, seja ele tomado em sua definição geral, seja ele tomado no caso específico de Pinheiro Torres, pois é precisamente essa irredutibilidade das vozes que traz

a força tanto ética quanto estética do deslocamento paródico. Digo ético e estético porque a constatação da interferência da voz do outro no romance de Pinheiro Torres, seja esse “outro” Camilo Castelo Branco, a ditadura ou o neo-realismo, reproduz a dinâmica dos eventos de contato social e sua passagem para a dimensão ideológica, responsável por organizar de forma textualmente coerente esses múltiplos elementos.

Esse atravessamento de ética e estética é fundamental na abordagem da literatura portuguesa pós-1974, sobretudo naquilo que diz respeito ao movimento de resgate histórico que venho desenvolvendo nesta exposição. Na concepção de Álvaro Cardoso Gomes, em seu estudo intitulado *A voz itinerante: ensaio sobre o romance português*, o passado histórico português é incorporado ao romance através da proposição de um desvio. Esse desvio, que pode ser observado também no deslocamento paródico, diz respeito àquilo que Álvaro Cardoso Gomes chama de “distanciamento irônico”, que passa por uma re-encenação crítica de elementos factuais, uma reescrita guiada pela proeminência de uma “projeção do imaginário sobre o real” (GOMES, 1993, p. 85). Gomes argumenta que, ao mesmo tempo que há uma vertente da literatura portuguesa pós-1974 que investe no tradicionalismo relativo do gênero romance, essa própria escolha é subvertida na compreensão desviante da história factual que lhe serve de base. O romance não se oferece, portanto, como continuidade homogênea de uma tradição, mas como releitura e reescritura paródica dessa mesma tradição – algo que se percebe, por exemplo, na técnica do romance que reflete sobre sua própria realização, tal como encontramos em *Espingardas e música clássica*, em que os personagens comentam as relações possíveis com o romance *Amor de perdição*.

O autor de *A voz itinerante* apresenta uma série de exemplos dessa articulação crítica entre o real e o imaginário, entre eles o romance que José Saramago publica em 1982, *Memorial do convento*, no qual a evocação romanesca da história se inicia com Dom João V para, imediatamente em seguida, seguir a narração das duas figuras menores responsáveis pela efetiva construção do convento (GOMES, 1993, p. 36). Gomes mostra também a convivência tensa que existe entre o nível social alto, representado por Dom João V e sua corte, e o nível social baixo, representado pelos construtores. Nesse confronto, que se dá também na própria dinâmica do romance, na própria escolha de intercalação entre os dois níveis, é que se dá a reescrita paródica de Saramago, que retoma a grande história portuguesa a partir de um viés alternativo. Segundo Gomes, essa heterogeneidade é representada também pelo forte acento místico de algumas partes do romance, que indicam um desvio também no discurso pretensamente científico e técnico da historiografia oficial (GOMES, 1993, p. 38).

Nos outros autores utilizados por Álvaro Cardoso Gomes como exemplos, tais como Lídia Jorge, Antonio Lobo Antunes e Almeida Faria,

persiste essa dupla concepção do romance como desvio de gênero e como retomada paródica da historiografia oficial. Ao lidar com os romances de Lobo Antunes, Gomes chama a atenção para o elemento que diz respeito à guerra colonial, algo que agrega complexidade ao cenário de resgate do romance, armando uma cena dialógica entre passado e presente que se assemelha àquela que foi analisada com relação ao romance de Alexandre Pinheiro Torres. Segundo Gomes, a guerra colonial serve a Lobo Antunes como uma experiência traumática que lhe permite rever, ficcionalmente, preconceitos e violências arraigados no imaginário português (GOMES, 1993, p. 58-62).

Em texto mais recente, de 2004, intitulado “A ficção portuguesa entre a Revolução e o fim do século”, Carlos Reis condensa em sua argumentação tanto o tema da guerra colonial quanto o uso do romance como reescrita da historiografia oficial. Reis escreve que “a liberdade de expressão e a descolonização permitiram rever ficcionalmente os dramas individuais e coletivos da guerra colonial” (REIS, 2004, p. 16). Segundo Reis, essa constatação diz respeito tanto à obra de escritores que começavam a escrever quanto a escritores já veteranos, especialmente aqueles que tiveram um contato efetivo com o neorrealismo. Ao comentar a obra pós-1974 de escritores como Carlos de Oliveira e Vergílio Ferreira, Carlos Reis nota que nos livros desse período é possível observar tanto a reescrita do passado neorrealista quanto a retomada discursiva típica do período pós-ditatorial – e vimos que um movimento semelhante também diz respeito ao romance de Alexandre Pinheiro Torres.

A partir das reflexões de Reis sobre Carlos de Oliveira e Vergílio Ferreira, portanto, é possível unir a argumentação inicial dessa minha exposição em direção a um cenário mais completo no que diz respeito a uma reescrita da história literária portuguesa que passa tanto por seus eventos políticos quanto por seus movimentos estéticos – especialmente o neorrealismo. Carlos Reis inclusive avança a tese de que o neorrealismo, até certo ponto, dependia da ditadura para dela retirar a justificativa de sua existência, o que leva à conclusão de que o fim do período ditatorial marca também uma espécie de esgotamento histórico do movimento neorrealista (REIS, 2004, p. 20).

A queda da ditadura, no entanto, não determina automaticamente a supressão da estética neorrealista do panorama da literatura portuguesa pós-1974, muito pelo contrário. Carlos Reis utiliza o caso de José Saramago para argumentar que a dissolução da ditadura fez com que as ressonâncias do neorrealismo se tornassem mais sutis, mas não menos presentes, sobretudo no que diz respeito àquilo que Reis denomina “ideologia do compromisso” (REIS, 2004, p. 23). Retomando a análise que foi feita do romance de Alexandre Pinheiro Torres, em conjunto com a leitura de Álvaro Cardoso Gomes da presença da historiografia oficial na obra do mesmo Saramago, alcançamos as reflexões de Carlos Reis e, na junção dos

três horizontes, podemos levantar a seguinte conclusão: o uso da paródia na literatura portuguesa pós-1974 se dá, frequentemente, visando não apenas momentos históricos portugueses, mas também outros textos literários do passado que colocam a história portuguesa em questão, como acontece com os exemplos dados de Lobo Antunes e Saramago.

No caso da ligação com o neorealismo, fato que se observou tanto com relação a Saramago quanto com relação a Alexandre Pinheiro Torres, é possível retomar a relação entre dialogismo e paródia a partir de Bakhtin, reposicionando-a, uma vez que podemos agora observar que se trata de uma corrente de base na transição da literatura portuguesa pré e pós-1974. No que diz respeito ao deslocamento paródico como evento de dialogismo na história literária, Carlos Reis chama a atenção para uma possível identificação do período pós-1974 na literatura portuguesa com a estética pós-moderna, marcada pela paródia, pela intertextualidade e pela metaficção. O caso português, no entanto, parece não aceitar completamente o encaixe da categoria pós-moderna, o que ocorreria precisamente pela interferência do neorealismo na história literária pós-1974. No diagnóstico de Carlos Reis, é possível observar uma heterogeneidade operando na passagem do neorealismo ao pós-modernismo, uma vez que o neorealismo era por si só já uma resposta, bastante severa e pronunciada, ao credo modernista. Ao mesmo tempo em que há um confluência de interesses entre o neorealismo e o pós-modernismo, parte da história literária portuguesa parece ter se livrado muito rapidamente da influência modernista, tornando bastante atípico o desenvolvimento das premissas pós-modernas, cuja chegada é provocada pela queda da ditadura (REIS, 2003, p. 24-25).

Conclusão

Em 2005, um ano depois da publicação do ensaio de Carlos Reis, Giorgio Agamben publica seu livro *Profanações*, que contém um texto intitulado simplesmente “Paródia”. A argumentação de Agamben pode auxiliar na junção de todas as linhas de forças levantadas até aqui e encaminhar uma conclusão. Na exposição de Agamben, que retoma alguns textos medievais em busca de uma definição de paródia, tal definição se dá a partir de uma noção de “canto paralelo”, uma sorte de interrupção na ocasião social de declamação de versos ou cantos. Com o passar do tempo, a ocasião social se rarefaz e a paródia permanece como limiar entre realidade e ficção, entre representação e interrupção, entre palavra e coisa. A paródia, nas palavras de Agamben, marca um terreno impraticável no discurso, que não oferece saídas, só desvios, limites e aporias (AGAMBEN, 2007, p. 41-42).

Agamben dá o exemplo de Dante, que na *Divina Comédia* faz uma paródia do paraíso, e nesse processo termina por fazer também uma paródia da língua, um desvio do latim em direção ao italiano. A partir daí, Agamben pode ligar a paródia à pátria, fundando essa ligação em um ponto-chave

da história da literatura, mas ao mesmo tempo que tal ligação é fundada ela é continuamente questionada, dada a natureza da paródia. Tal cenário ganha uma repercussão inesperada na situação portuguesa pós-1974, pois, como constatado ao longo da exposição feita aqui, seja nos exemplos de Alexandre Pinheiro Torres, José Saramago ou Agustina Bessa-Luís, o deslocamento paródico está sempre ligado tanto a uma revisão da condição portuguesa quanto uma reescrita de sua tradição cultural. Se, como apontou Eduardo Lourenço, a sina de Portugal foi sofrer de reminiscência e de seu esforço por escondê-las, parte da literatura portuguesa pós-1974, em seu esforço de deslocamento paródico, desenvolve um cenário alternativo, de ruptura desse paradigma mítico do destino português, um cenário dedicado à elaboração criativa das violências do passado.

Referências:

AGAMBEN, Giorgio. **Profanações**. Trad. Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BESSA-LUIS, Agustina. **Fanny Owen**. Lisboa: Guimarães Editores, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdad y Método: fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Tradução ao espanhol de Ana Agud Aparicio e Rafael de Agapito Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

GOMES, Álvaro Cardoso. **A voz itinerante**. São Paulo: Edusp, 1993.

JAUSS, Hans Robert. **La literatura como provocación**. Tradução ao espanhol de Juan Godo Costa. Barcelona: Península, 1976.

LOURENÇO, Eduardo. Psicanálise mítica do destino português. In: LOURENÇO, Eduardo. **O labirinto da saudade**. 5.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 17-78.

REIS, Carlos. A ficção portuguesa entre a Revolução e o fim do século. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, v. 8, n. 5, p. 15-45, 2º sem. 2004.

SEIXO, Maria Alzira. Dez anos de literatura portuguesa (1974-1984): ficção. **Colóquio/Letras**, n. 78. Mar. 1984.

TINIANOV, Iuri. **Avanguardia e tradizione**. Tradução ao italiano de Sergio Leone. Bari: Dedalo Libri, 1968.

TORRES, Alexandre Pinheiro. **Espingardas e música clássica**. Lisboa: Editorial Caminho, 1987.

Recebido em: 30/09/2013

Aprovado: 18/10/2013

Resenha

MACHADO DE ASSIS: POR UMA POÉTICA DA EMULAÇÃO, de João Cesar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

Miguel Sanches Neto

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Segundo Italo Calvino, “clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Na literatura brasileira, o escritor que melhor atende a esta receita é Machado de Assis, dono de um estilo não-resolvido e desabusado. É nosso autor com a fortuna crítica mais prestigiosa, tanto dentro quanto fora do idioma. Para se escrever com originalidade sobre ele é preciso, portanto, identificar novos dizeres no interior de sua obra – uma tarefa para poucos.

Com *Machado de Assis: por uma poética da emulação* (Civilização Brasileira, 2013), João Cesar de Castro Rocha dá conta disso ao demarcar um centro crítico na obra deste autor: o seu projeto de se apropriar sistemática e seletivamente do legado literário de línguas e latitudes mais prestigiosas, recusando o método romântico da obra criada a partir de uma experiência pretensamente particular. Esta superação dos procedimentos românticos se dá com um retorno a estratégias clássicas, em que o rearranjo inventivo de temas e recursos é comportamento padrão. Ao recuar a um outro modelo de obtenção do literário, Machado de Assis se fez moderno.

O momento decisivo desta mudança seria a leitura preconceituosa (invejosa) que Machado de Assis faz de Eça de Queirós, quando percebe que o escritor português havia se valido de uma mecânica do plágio. O brasileiro recusa o processo, mas esta recusa aguça encaminhamentos internos no mesmo sentido que sua obra vinha tomando. Em um Eça de Queirós tido por inadequado, Machado de Assis vai encontrar a sua identidade madura, a de um escritor que transita por outras culturas, recolhendo tradições. Numa apaixonada minúcia analítica, João Cesar de Castro Rocha explora todos os nuances deste processo de emulação, identificando-o como axial.

Não é gratuita a projeção internacional de nosso ficcionista, pois ele se concebeu, num país tomado por complexos provincianos, como pertencente a um todo indivisível. Oscilando entre o que se saqueia e o que se é, criando trânsitos irônicos entre o local e o universal, Machado levou a literatura brasileira a herdar outras latitudes e outras temporalidades, ao mesmo tempo em que lhe dava uma potência local. Sem entender este procedimento como próprio apenas do periférico, mas como um recurso literário por excelência, o crítico demonstra a importância de tal método na

afirmação dos produtos literários não-hegemônicos. Ao entender Machado de Assis como adepto da antropofagia cultural, antes de ela ser uma bandeira modernista, João Cesar instala o autor em uma outra linhagem, situando-o como um mestre do recurso moderno de samplear textos. Ou seja, seus procedimentos formais continuam antecipando práticas contemporâneas.

Se esta construção crítica, por si só, já colocaria em lugar de destaque este ensaio, há ainda outra qualidade, de natureza estética. *Machado de Assis: por uma poética da emulação* propõe um outro estilo ensaístico. Uma energia reflexiva percorre todo o livro, jogando a leitura sempre para frente. A cada página, sentimos o mesmo entusiasmo do início, e o final é ainda marcado por esta vontade (apenas momentaneamente suspensa) de compreender.

Avesso ao festival de notas de rodapé, às divagações teóricas, entendendo a crítica como “descrição densa”, João Cesar exerce uma pedagogia da leitura em que o crítico escuta o autor com um ouvido seletivo. Seu ensaio é um rearranjo da obra de Machado a partir de um centro pulsante, isolado também na tradição crítica do autor, que sofre o mesmo processo de colagem – cada capítulo do ensaio abre com um conjunto de citações de estudiosos de Machado de Assis, que funciona como balizas reflexivas que nortearão a leitura.

As conclusões a que o crítico chega são oriundas principalmente da capacidade de articulação das descobertas na obra do próprio Machado e da sistematização de teses de seus principais intérpretes a partir de uma hipótese crítica, a da teoria da emulação. A presença de uma primeira pessoa do singular desinibida, os parágrafos curtos, os autoquestionamentos, tudo isso dá um valor vivo a um ensaio que se lê como literatura.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

14. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
15. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
16. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
2. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária