



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA**

CARLOS WIENNERY DA ROCHA MORAES

**INTERAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA EM EAD:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS E PRÁTICAS**

**ARAGUAÍNA (TO)
2020**

CARLOS WIENNERY DA ROCHA MORAES

INTERAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA EM EAD:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS E PRÁTICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Letras. Linha de pesquisa: Linha 3 – Práticas discursivas em contextos de formação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena Oliveira da Silva.

ARAGUAÍNA (TO)
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

MS27i Moraes, Carlos Wiennery da Rocha.

Interações no ensino-aprendizagem de literatura em EaD: análise semiótica de discursos e práticas. / Carlos Wiennery da Rocha Moraes. – Araguaína, TO, 2020.

175 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2020.

Orientadora : Luiza Helena Oliveira da Silva

1. Interação. 2. Educação a distância. 3. Ensino de literatura. 4. Semiótica discursiva. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CARLOS WIENNERY DA ROCHA MORAES

INTERAÇÕES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA EM EAD:
ANÁLISE SEMIÓTICA DE DISCURSOS E PRÁTICAS


A tese apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, Curso de Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura foi avaliada para a obtenção do título de Doutor em Letras e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pela Banca Examinadora.

APROVADA EM 14 / 12 /2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (Orientadora)



Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota (UFPB)
Participação por videoconferência



Prof. Dra. Tania Maria de Oliveira Rosa (SEDUC/TO)
Participação por videoconferência



Prof. Dr. Márcio Araújo Melo (UFT)
Participação por videoconferência



Prof. Dr. César Alessandro Sagrillo Figueiredo (UFT)
Participação por videoconferência

Esta tese de Doutorado foi conduzida pelas mãos de Deus.

Ao longo desta condução guiada pela sabedoria e pelo discernimento, reiterarei que nem tudo é fruto exclusivo do empenho do homem, mas da vontade do nosso Pai.

Muitas vezes, no silêncio da madrugada, sentia-me sobrecarregado diante de tanta leitura e de uma escrita a ser feita e eu sempre o clamei. O Pai divino sempre me respondeu através de Cristo, seu filho, que retirou de mim o sobrepeso porque o jugo dEle é suave e o seu fardo é leve. Ademais, contei com a intersecção do Espírito Santo. Assim, a composição de Pai, Filho e Espírito Santo é o que chamamos de Deus. Grato à Santíssima Trindade pela oportunidade, pela aprendizagem e pela vitória alcançada.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Marli Ramalho dos S. Rocha, porque sua história de vida e o desafio enfrentado por ela no Curso de Matemática da extinta parceria UNITINS/EDUCON, modalidade EAD, foi o ponto de inspiração para minha dissertação de Mestrado, concluída em 2013. No período desta tese, o apoio e carinho dela foram imensos. A fé e a oração dessa beldade me ajudaram a vencer os mais difíceis obstáculos.

À minha mãe, Donatília Esteves da Rocha Moraes, competente professora de língua portuguesa e francesa, e ao meu pai, João Luciano de Moraes, lavrador e comerciante. Eles sempre investiram na minha formação e, agora, estão felizes, no plano celestial, por mais esta conquista com a qual Deus me abençoou.

A todos os meus irmãos, Waldir, Wagner, Ana Flávia e, em especial, José Wilson, que acompanhou mais de perto esta jornada, torcendo o tempo todo por mim.

À professora Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva, orientadora desta tese, com quem tenho um forte vínculo desde que iniciei o Mestrado em 2010, a interação entre nós se estende até os dias de hoje.

Aos professores que compõem a banca de avaliação deste trabalho, Dr. Rildo José Cosson, Dr. Márcio Araújo de Melo, Dra. Tânia Maria de Oliveira Rosa, Dr. César Alessandro S. Figueiredo.

Aos parceiros de pesquisa do Gesto, Grupo de Estudos do Sentido – Tocantins. A interação estabelecida deste pesquisador com eles, nesse Grupo, contribuiu para enfrentar teorias e descobrir práticas de interação.

Aos egressos do curso de Letras, tutores, e professores da UNITINS, que disponibilizaram tempo para esta tese.

Que Deus abençoe a todos.

RESUMO

Esta tese investiga como se efetiva e/ou se simula a interação em aulas de literatura de uma disciplina na graduação em Letras ofertada pelo regime a distância (EaD) por uma universidade pública do estado do Tocantins, a Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS. Para isso, consideramos dois recursos utilizados por essa modalidade de ensino para a formação de professores: videoaulas e fóruns. A tese teve como objetivo geral analisar como se efetivam as interações mediadas por tutores em fóruns de literatura, bem como as estratégias mobilizadoras nesses fóruns e nas videoaulas, considerando o modo como concorreram para duas direções: a formação do leitor literário e a formação dos futuros professores de literatura. Como fundamentação teórica, mobilizamos estudos da educação, do letramento literário e da semiótica discursiva, principalmente a de uma de suas vertentes, a sociosemiótica, em função de que esta prioriza o sentido produzido na interação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos, com implicações para uma reflexão sobre regimes de interação no ensino. Nessa direção, as análises do *corpus* priorizaram a dimensão dos modos de enunciação e os regimes de interação. A pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista, com análise documental e estudo de caso. Como *corpus*, encontram-se videoaulas, fóruns e entrevistas com egressos e tutores. Os fóruns analisados compreendem discussões promovidas pela disciplina de Literatura Portuguesa II entre os meses de maio e junho de 2015, ofertada na plataforma Educ@UNITINS/UAB. Já as entrevistas foram realizadas de 2019 a 2020. Consideramos como *corpus* da pesquisa: i) videoaulas (no total de sete, com mais de duas horas de material didático gravado); ii) interações de egressos e tutores à distância, em sete fóruns de discussão (no total de mais de seiscentas intervenções) e iii) entrevista semiestruturada com onze interlocutores (sendo seis egressos e cinco tutores a distância). A partir da análise realizada, defendemos a centralidade dos processos interacionais no ensino-aprendizagem, que emerge como um dos maiores desafios que se impõe para a formação a distância. Apesar dos recursos, essa interação ainda se faz frágil, do ponto de vista da qualidade das trocas entre docentes, tutores e acadêmicos, na medida em que ocorreram principalmente no sentido que a semiótica define como regime de programação, o que resulta na repetição e na pouca ou ausente efetiva produção de sentido. Do ponto de vista da formação de leitores, a perspectiva historicizante e de orientação sociológica que pouca atenção dá ao texto literário não parece favorecer a efetiva conjunção dos leitores com a literatura. Como resultado, repetindo uma formação tradicional já condenada pelos pesquisadores da área, e mesmo pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018; 2019), as aulas de literatura em questão privilegiam saberes sobre o literário em detrimento da própria leitura, o que não concorre para que sujeitos, até mesmo em função de sua classe social e com pouca vivência como sujeitos leitores, se formem efetivamente como docentes capazes de suscitar o gosto e o interesse pelo literário.

Palavras-chave: Interação; Letramento literário; Ensino de literatura; Educação a distância; Semiótica discursiva.

ABSTRACT

This thesis investigates how the interaction in literature classes of a discipline of a degree in languages/literature occurs and/or is simulated. This discipline is offered by distance learning (DE) by a public university in the state of Tocantins, the State University of Tocantins – UNITINS. For this, we consider two resources used by this teaching modality for the formation of teachers: video classes and forums. The general objective of this thesis was to analyze how the interactions mediated by tutors in literature forums take place, as well as mobilizing strategies in these forums and in video classes, considering the way they competed in two directions: the formation of the literary reader and the formation of the future literature teachers. As a theoretical foundation, we mobilize studies of education, literary literacy and discursive semiotics, mainly from the social semiotic aspect, since it prioritizes the meaning produced in the interaction between subjects and between subjects and objects, with implications for a reflection on interaction regimes in teaching. In this sense, the corpus analyzes prioritized the dimension of the enunciation modes and interaction regimes. The research is of a qualitative and interpretative nature, with documentary analysis and case study. As a corpus, there are video classes, forums and interviews with graduates and tutors. The analyzed forums comprise discussions promoted by the discipline of Portuguese Literature II between the months of May and June 2015, offered on the Educ@ UNITINS / UAB platform. The interviews were carried out from 2019 to 2020. We considered as the corpus of the research: i) video classes (in total of seven with more than two hours of recorded didactic material); ii) interactions of alumni and tutors at a distance, in seven discussion forums (totaling more than six hundred interventions) and, iii) semi-structured interview with eleven interlocutors (six graduates and five distance tutors). From the analysis carried out, we defend the centrality of the interactional processes in teaching-learning that emerges as one of the biggest challenges that are imposed for distance learning. Despite the resources, this interaction is still fragile in terms of the quality of exchanges between professor, tutors and academics, as they occurred mainly in the sense that semiotics defines as a programming regime, resulting in repetition and little or no effective production of meaning. From the point of view of the formation of readers, the historicizing and sociological perspective that little attention is given to the literary text does not seem to favor the effective conjunction of readers with literature. As a result, repeating a traditional training already condemned by researchers in the field, and even by official documents, such as National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998; 1999) and Common Curricular National Base (BRAZIL, 2018; 2019), the literature classes in question privilege knowledge about the literary to the detriment of reading itself, which does not contribute to subjects – even in function of their social class, with little experience as reading subjects – to effectively form themselves as teachers capable of arousing the taste and interest in the literary.

Keywords: Interaction; Literary literacy; Literature teaching; Distance education; Discursive semiotics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizado
CNPq	Conselho Nacional em Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DREA	Diretoria Regional de Ensino de Araguaína
EB	Educação Básica
EaD	Educação a distância
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDBEN	Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SEDUC	Secretaria de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Estrutura do <i>Corpus</i> da pesquisa	20
Figura 2: Polos UAB no Estado do Tocantins.....	34
Figura 3: Plataforma Moodle.....	53
Figura 4: Plataforma Educ@	54
Figura 5: Propaganda instituição privada no ensino a distância.....	55
Figura 6: Portal de ensino a distância da UNITINS	56
Figura 7: Patamares do nível narrativo	58
Figura 8: Nível discursivo	63
Figura 9: Categorias da enunciação	65
Figura 10: Sentidos para o emprego da primeira pessoa do plural.....	68
Figura 11: Regimes de Interação (Landowski).....	81
Figura 12: Estrutura de análise das videoaulas.....	88
Figura 13: Print de cena da videoaula (01)	92
Figura 14: Print de cena de videoaula (03)	93
Figura 15: Print de slide da aula (01).....	95
Figura 16: Print de slide da aula (03).....	95
Figura 17: Print videoaula (04).....	99
Figura 18: Print videoaula (06).....	99
Figura 19: Print da videoaula (04)	101
Figura 20: Print da videoaula (06)	102
Figura 21: Estrutura da análise dos fóruns em literatura.....	112
Figura 22: Estrutura das categorias analíticas empíricas	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Alunos e tutores participantes da entrevista.....	21
Quadro 2: Percurso temporal do uso da tecnologia na educação no Brasil	26
Quadro 3: Percurso temporal (programas, legislação, formações etc.) da EaD no Brasil	27
Quadro 4: Situação de ingressos, formados e não formados (2015-2019) em Letras, Pedagogia, Administração Pública, Ciências da Computação e Matemática (UNITINS/UAB).	35
Quadro 5: Ingressantes e Formados do curso de Letras UNITINS/UAB (2012-2019).....	35
Quadro 6: Ingressantes no curso de Letras UNITINS/UAB (2012-2014).....	37
Quadro 7: Ementas de disciplinas do curso de Letras UNITINS/UAB.....	49
Quadro 8: Práticas de ensino (tradicional e preconizadas pelos PCN).....	87
Quadro 9: Videoaulas de Literatura Portuguesa II	90
Quadro 10: A presença do texto literário nas videoaulas.....	109
Quadro 11: Fóruns de Literatura Portuguesa II.....	113
Quadro 12: Participações nos fóruns em Literatura Portuguesa II.....	120
Quadro 13: Participantes da entrevista.....	131
Quadro 14: Categorias analíticas na visão de egressos e tutores.....	153

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Letras UNITINS/UAB (2012-2014)	36
Gráfico 2: Alunos formados em Letras em % (2012-2014).....	37

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Motivação para a pesquisa.....	15
1.2 Objetivos delineados pela pesquisa.....	18
1.3 Percurso metodológico	18
1.3.1 Abordagem qualitativa e estudo de caso	18
1.3.2 <i>Corpus</i> da Pesquisa	19
1.3.3 Interlocutores da Pesquisa	20
1.3.4 Técnicas da pesquisa	22
1.3.5 Abordagem Teórica.....	24
1.4 Organicidade estrutural da tese.....	24
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS PARADIGMAS DE ENSINO DE LITERATURA.....	26
2.1 A Educação a distância no Brasil e no Tocantins: nuances e particularidades	26
2.2 Reflexões sobre paradigmas de ensino de literatura.....	40
2.2.1 Paradigmas gramatical e histórico: breves considerações	40
2.2.2 Paradigmas contemporâneos.....	43
2.2.3 Paradigma existencial ou do letramento literário.....	46
2.2.3.1 <i>Primeiras orientações sobre o curso de Letras UNITINS/UAB</i>	48
3 ASPECTOS GERAIS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA.....	52
3.1 Intencionalidade do discurso da enunciação.....	63
3.2 Enunciação: instância pressuposta da produção do texto	66
3.3 Diálogos entre Greimas e Landowski	70
3.3.1 Da Imperfeição: A fratura e as escapatórias	72
3.4 A reintrodução da dimensão sensível	80
4 VIDEOAULAS DE LITERATURA EAD: A INTERAÇÃO SIMULADA PELA ENUNCIÇÃO.....	87

4.1 Programar para ensinar	89
4.1.1 O cenário e os atores	92
4.2 Enunciação nas videoaulas: simulacro de diálogo	96
4.3 Efeitos de sentido produzidos pela perspectiva historiográfica na videoaula 1	103
4.4 Quando o texto literário comparece	109
5 FÓRUM EAD DE LITERATURA	111
5.1 O modo das práticas de ensino e os sentidos das interações nos fóruns em literatura.....	112
5.2 Estratégias e diálogos interacionais nos fóruns de literatura	120
6 RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE QUEM ENSINA E QUEM APRENDE	131
6.1 As singularidades da interação na EaD.....	132
6.1.1 A relação entre história de vida e a formação docente em literatura	133
6.1.1.1 <i>A história de vida (familiar e escolar) e a condição socioeconômica</i>	136
6.1.1.2 <i>A condição de aluno trabalhador.....</i>	140
6.1.2 A intencionalidade da mediação	142
6.1.3 A qualidade das trocas interativas.....	149
6.1.4 Das estratégias complementares	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	162
ANEXOS	170
Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	171
Anexo II – Espaço didático na Plataforma Educ@	174

1 INTRODUÇÃO

No âmbito do ensino, é efetivamente a questão do sentido das práticas e, mais precisamente, do sentido de práticas interacionais que constitui o nó dos problemas sobre os quais somos convidados a nos interrogar.
(Eric Landowski)

O objeto de estudo desta tese é a interação, por ser um dos grandes desafios no processo de ensino-aprendizagem, seja na modalidade de ensino presencial e/ou a distância. Isso é decorrente do fato de que a aprendizagem pressupõe a consumação da interação, seja aquela que se dá entre os atores envolvidos – imediatamente compreendidos como docentes e estudantes –, seja aquela que ocorre em nível macro, (para além das demais instâncias da escola, o plano dos gestores educacionais, as políticas de ensino adotadas, as concepções que regulam o dever ser da educação etc.), ou mesmo a que se faz com os objetos de ensino-aprendizagem, *objeto valor* que se compartilha e/ou se constrói conjuntamente mediante a relação.

Como a interação está no âmago das dinâmicas do ensinar e aprender, procuramos investigar como esta se constitui quando se trata de práticas de ensino a distância. Para isso, elegemos o Curso de Letras na modalidade a distância da Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS, considerando essa instituição como uma das pioneiras no estado com essa modalidade de oferta. Como recorte de dados passíveis de análise das dinâmicas interacionais, selecionamos videoaulas e postagens em fóruns de discussões promovidos em uma das disciplinas, Literatura Portuguesa II, ofertada entre os meses de maio e junho de 2015.

Além disso, levamos em conta, mediante entrevistas semiestruturadas, a percepção dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação inicial (tutores e egressos), no que diz respeito a práticas de ensino-aprendizagem a partir de relatos gerados em 2019 e 2020.

Ao mesmo tempo, por privilegiar videoaulas e fóruns de uma disciplina de literatura ofertada por um curso de licenciatura, tendo, portanto, dentre seus objetivos, o de formar professores para a educação básica e orientá-los quanto a concepções e práticas de ensino de literatura, refletimos sobre as concepções subjacentes a essa formação, obviamente que considerando a impossibilidade de generalizações para além do que permite o recorte. No caso, analisamos o modo como a perspectiva assumida por aulas de literatura de uma disciplina atualiza um dos paradigmas de ensino de literatura, com sua consequente perspectiva de formador de leitor e de professor de literatura.

Foram ainda realizadas entrevistas semiestruturadas centradas nas histórias de vida para compreender a experiência vivenciada pelos acadêmicos nas videoaulas e nos fóruns, a fim de compreender a formação desses professores através de suas narrativas.

Tendo como subsídio teórico a semiótica discursiva, analisamos os regimes de interação atualizados nas práticas interacionais conforme Landowski (2014a; 2020), a partir de uma compreensão sobre relações entre sujeitos (intersubjetivas) e entre sujeitos e objetos (interobjetivas), visando compreender como concorrem para atualizar diferentes concepções e práticas educativas (LANDOWSKI, 2015). Do ponto de vista das reflexões em torno da didática literária e do letramento literário, mobilizam-se estudos de pesquisadores como Cosson (2014, 2016, 2016a e 2018), Silva (2013, 2014 e 2017) e Silva e Melo (2015).

1.1 Motivação para a pesquisa

Esta tese nasceu de minha participação como tutor de ensino a distância nas disciplinas de literatura da Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). A vivência instigou várias reflexões ancoradas teoricamente pela semiótica, numa perspectiva de compreender o sentido produzido pelas interações estabelecidas e promovidas nas atividades que tiveram como recursos pedagógicos videoaulas e fóruns de discussão, durante as disciplinas de literatura da UNITINS em parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil). Como um dos tutores, vivenciei os desafios que se apresentavam para essa modalidade de ensino, as dificuldades relativas a trocas efetivas com os estudantes, as estratégias mobilizadas, as possibilidades e os limites impostos pelas práticas. Como descreve Pinho,

são denominados professores aqueles responsáveis pela montagem da disciplina no AVA e tutores aqueles encarregados do acompanhamento das atividades previstas. A distinção na nomenclatura cria um efeito de sentido de sobreposição hierárquica entre os docentes, o que não é condizente com as funções exercidas por esses profissionais no processo de ensino. (PINHO, 2020, p. 2)

Nessa distinção evidenciada por Pinho (2020), há implicações de natureza diversa que compreendem a hierarquização de papéis temáticos¹, com consequências diretas sobre a prática pedagógica, estando prevista para o tutor a relação mais próxima com os estudantes, mediante a interação nos *chats* e fóruns. Os professores respondem, no caso das aulas na UNITINS, pela elaboração das aulas que são gravadas (estando eles no papel de atores principais da cena), pela seleção dos conteúdos, autores e temáticas, por assumirem uma orientação relativa à didática das disciplinas, pela avaliação. Para atender à demanda de um grande contingente de estudantes,

¹ O papel temático é compreendido pela semiótica sob forma actancial de um tema ou de um percurso temático reduzido a um único percurso figurativo (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Em termos da educação, o papel do professor é o do ensino, assim como o do pescador seria o da pesca. Essa configuração elementar é bem representada nas narrativas tradicionais, mas, nas dinâmicas complexas como a do universo da formação, seria bastante redutora.

há uma espécie de terceirização da tarefa docente, desempenhada na esfera de um “corpo a corpo” no espaço virtual pelos tutores.

Uma primeira questão decorrente da vivência do autor desta tese foi a necessidade de levar em conta que ensinar literatura a distância requer particularidades distintas do ensino presencial, tanto da parte do tutor, como dos alunos, professores em formação inicial. Outro motivo diz respeito ao modo como os atores se colocam em relação aos limites interacionais, às coerções materiais desse tipo de interação e a demandas de formação. Exigem-se novas práticas pedagógicas, que não se limitem ao domínio do conteúdo, mas que perpassem por metodologias e didáticas diferenciadas, tanto para as aulas gravadas – quando o professor simula a interação face a face como estratégia de produzir efeito de diálogo e aproximação –, quanto nos fóruns, com sua interação assíncrona.

Em relação ao discente, espera-se não somente disponibilidade para estudar, mas compromisso, engajamento e maior autonomia durante seu processo formativo, nem sempre compatíveis com a disponibilidade de tempo desses sujeitos, em grande parte advindos da classe trabalhadora, sem muitas experiências com o digital, sem acesso a uma rede de boa qualidade que lhes garanta acesso ao que o curso prevê, sem experiências efetivas como leitores de literatura e de textos acadêmicos. Em termos semióticos, para o sucesso pretendido, está pressuposto que o sujeito estudante tenha já adquirido, antes do ingresso no curso da modalidade EaD, um saber ser e um saber fazer relativos à fase da *aquisição de competência*. Essas reflexões que levam em conta aspectos de natureza social e econômica emergiram de um de nossos trabalhos anteriores, desenvolvido por ocasião de nossa pesquisa de mestrado (SILVA; MORAES, 2014).

A segunda razão que nos encaminhou para a pesquisa foi constatar o alto índice de evasão da UNITINS/UAB, reproduzindo dados comuns no cenário nacional, conforme divulgados por órgãos vinculados ao Ministério da Educação- MEC como, por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e o Sistema Nacional de Avaliação Superior- SINAES (BRASIL, 2007).

Essa realidade nos levou a refletir se a mediação estabelecida, restrita à intervenção dos tutores nos fóruns analisados, poderia ser considerada como um elemento que ajudasse a compreender possíveis problemas que levariam à evasão ocorrida no referido Curso de Letras (2014-2018). Que práticas e dificuldades estariam ali registradas e o que poderia ser pensado em termos de uma didática do ensino a distância? Obviamente, não reduzimos a

responsabilidade pela evasão apenas à performance dos educadores e dos educandos envolvidos, mas buscamos com a investigação realizada trazer dados que possam colaborar para a construção de propostas pedagógicas para essa modalidade de formação, ainda mais considerando, bem recentemente, como um dos efeitos da pandemia causada pelo Covid-19, o modo como se vai efetivando o ensino não presencial, com práticas de ensino remoto, híbrido e a distância.

Ao promover tal discussão, este estudo busca evidenciar que, assim como no ensino presencial, no ensino a distância está em questão mais do que a oferta de conteúdos, garantidos por ementas e bibliografia. Considerando os limites de ordem técnica que agem coercitivamente sobre o fazer do sujeito no papel temático de docente (professor nas videoaulas ou tutor nos fóruns), assim como no sujeito no papel temático de aprendiz, o que é possível pensar quanto a especificidades para o campo do ensino, tendo em vista as ferramentas pedagógicas disponíveis, as concepções de ensino-aprendizagem e, sobretudo, de formação de professores de literatura?

Nesse viés, defendemos nesta tese a centralidade dos processos interacionais no ensino-aprendizagem que emergem como um dos maiores desafios que se impõem para a formação a distância. Em outras palavras, a interação é imprescindível na formação a distância e precisa se constituir como uma preocupação tanto da parte daquele que ensina (docente/tutor) como daquele que aprende (aluno/a), o que pode estar já de certo modo um tanto quanto interdito pelo próprio *design* do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), conforme assinala Pinho (2020).

Apesar dos recursos tecnológicos disponibilizados, nossa experiência já apontava para o fato de que essa interação se mostrava bastante frágil, do ponto de vista da qualidade das trocas entre docentes e acadêmicos, na medida em que se formulava principalmente pelo que a semiótica define como *regime de programação*, resultante na repetição e na pouca ou ausente efetiva produção de sentido (LANDOWSKI, 2016).

Conforme Landowski (2016), a programação traduzida no âmbito da prática didática assume o objetivo de transmissão de um saber já dado como acabado (*educans*), para sua reprodução por parte do estudante (*educandum*), sob a filosofia dogmática de que há um “saber certo” ofertado pelo professor (*educator*). Do ponto de vista da formação de professores de literatura, considerando, agora, a relação sujeito-objeto, a perspectiva historicizante e de orientação sociológica que pouca atenção dá ao texto literário reiterada ao longo de todas as videoaulas de uma das disciplinas ofertadas não parecia favorecer a efetiva conjunção dos

leitores com a literatura, além de servir para reforçar um modelo de ensino que poderá ser reproduzido na educação básica.

Dessa forma, as questões norteadoras desta tese são: que regimes de interação se efetivaram nas práticas de formação nas aulas e nos fóruns? Que concepções de ensino de literatura essas aulas atualizaram e como elas podem ou não favorecer a conjugação com o texto literário propriamente dito? Qual é a percepção dos sujeitos alunos quanto à qualidade das trocas com os docentes e a sua formação como professores de literatura?

1.2 Objetivos delineados pela pesquisa

A tese teve como objetivo geral analisar como se efetivam as interações mediadas por tutores em fóruns de literatura, bem como as estratégias mobilizadoras nesses fóruns e nas videoaulas, considerando o modo como concorreram para duas direções: a formação do leitor literário e a formação dos futuros professores de literatura.

Como objetivos específicos, definimos, a partir da perspectiva dos regimes de interação: i: analisar os diálogos entre tutor e aluno nos fóruns da disciplina Literatura Portuguesa II; ii: analisar a relação pressuposta entre alunos e o objeto-valor (saber literatura/ensinar literatura), conferido pelas videoaulas e fóruns; iii: analisar, nas entrevistas, as percepções dos sujeitos envolvidos (professores, tutores e egressos) sobre o processo de formação.

1.3 Percurso metodológico

O percurso metodológico e investigativo adotado na elaboração desta tese percorreu um caminho estruturado a partir da abordagem qualitativa, do estudo de caso.

1.3.1 Abordagem qualitativa e estudo de caso

Como abordagem qualitativa, a tese tem como foco a interpretação (MOREIRA, 2002), que abre, portanto, caminhos para a subjetividade do pesquisador, ainda que subsidiado por ferramentas teórico-analíticas que definem modos de gerar e de compreender os dados. Considerando a implicação do investigador na situação de análise, como um dos tutores da disciplina investigada, levamos em conta como influenciados e somos, também, enquanto

pesquisadores, influenciados. A abordagem qualitativa ainda encontra explicações na própria complexidade e natureza do objeto de investigação. Conforme Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...], com um nível da realidade que não pode ser quantificado. [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p.21-22)

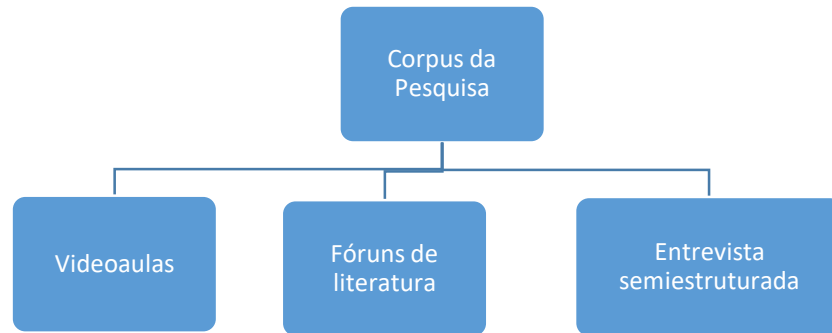
Como estudo de caso, assume uma “forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas” (YIN, 2005, p. 23), buscando delimitar de forma aprofundada a compreensão sobre práticas pedagógicas localizadas numa instituição específica, a UNITINS, num recorte temporal bem delimitado e ao longo da oferta de uma disciplina, Literatura Portuguesa II. Essa modalidade de pesquisa permite um estudo mais aprofundado, evidenciando suas particularidades e suas especificidades, a partir de uma situação real/concreta.

Do ponto de vista de seus objetivos, classifica-se como explicativa, ou seja, “quando o pesquisador procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio [...], da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Visa a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.53).

O recorte temporal ocorreu entre os anos de 2014-2015, período em que foram ofertadas as videoaulas e a disciplina Literatura Portuguesa II, nos fóruns no curso de Letras na modalidade EaD na UNITINS/UAB. O espaço didático é a plataforma Educ@, na qual os fóruns da disciplina supracitada e as videoaulas foram postadas e ministradas, lócus em que as práticas envolvidas no ensino, a transmissão/construção do saber a distância aconteceram. Esse espaço didático era organizado e disponibilizado por duas professoras e pelos tutores, e cada *link* da rota de aprendizagem da plataforma Educ@ disponibilizava ao acadêmico um espaço virtual para cada conteúdo.

1.3.2 *Corpus* da Pesquisa

Esquemáticamente, o *corpus* da pesquisa é constituído por três elementos, como mostra figura a seguir:

Figura 1: Estrutura do *Corpus* da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nessa perspectiva, analisamos, inicialmente, sob a ótica da enunciação e dos regimes de interação (LANDOWSKI, 2014; 2015), as videoaulas da disciplina de Literatura Portuguesa II. Em seguida, também sob a lógica desses regimes, analisamos as trocas entre o tutor e o acadêmico, registradas por escrito em fóruns de literatura. Ainda priorizando a interação, analisamos narrativas dos atores do processo, sujeitos que foram alunos do curso em questão e que hoje se encontram na qualidade de egressos, e os que atuaram como tutores, mediante entrevistas.

1.3.3 Interlocutores da Pesquisa

Esta pesquisa envolveu a participação de onze pessoas, sendo seis egressos (cinco mulheres e um homem), e cinco professores/tutores (dois homens e três mulheres), atores na disciplina Literatura Portuguesa II, ofertada em sete polos² de ensino, distribuídos no estado do Tocantins. Os referidos sujeitos, após aceitarem o convite de participação nesta pesquisa, assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido – TCLE (Anexo 1). A identidade dos egressos e tutores foram preservadas, e, para isso, empregamos pseudônimos para assegurar o anonimato deles. Além dos onze atores, esta pesquisa também analisou as aulas das professoras que ministraram as videoaulas de Literatura Portuguesa II, mas esse anonimato não pôde ser

² Alvorada, Araguatins, Dianópolis, Guaraí, Palmas, Porto Nacional e Taguatinga.

garantido, porque o nome e as imagens das duas docentes constam nas videoaulas, amplamente divulgadas no youtube, e são aqui analisadas.

Em linhas gerais, assim se define o perfil dos acadêmicos concluintes e hoje egressos: i) todos possuíam uma graduação anterior já concluída; ii) são alunos trabalhadores, ou seja, todos exerciam atividades laborais; iii) são todos oriundos de escolas públicas; iv) são provenientes de famílias de baixa renda residentes no Estado do Tocantins. Não entrevistamos sujeitos que se evadiram do curso.

Conforme os dados gerados nas entrevistas, a opção pela segunda graduação foi motivada: i) por uma oportunidade de aprender e agregar conhecimento; ii) por ser um curso ofertado a distância e que favoreceria conciliar com a jornada de trabalho; iii) pela oportunidade de estudar em uma IES pública e gratuita. A faixa etária dos egressos varia entre 30 e 52 anos. Das cinco mulheres que fazem parte do grupo de estudantes, três eram casadas e com filhos. O sexto egresso é um homem.

Assim, o quadro abaixo apresenta, de forma geral, as características do público participante da entrevista:

Quadro 1: Alunos e tutores participantes da entrevista

Interlocutores	Papel	Formação anterior ao ingresso no curso de Letras da UNITINS	Área de Atuação
1 - Diana	Egresso	Geografia	Setor de Administração UNITINS
2 - Elisa	Egresso	Pedagogia	Docente
3 - Zulmira	Egresso	Jornalismo	Vendas
4 - Elda	Egresso	Direito	Docente
5 - Fabrício	Egresso	Segurança Pública	Diretor de Escola Estadual
6 - Janaína	Egresso	Pedagogia	Docente
7- Dilma	Tutora	Letras e Mestre em Meio Ambiente	Docente
8 - Joaquim	Tutor	Letras, mestre e doutorando	Setor de Administração UFT
9 - Simone	Tutora	Letras, especialização	Docente
10 - Jane	Tutora	Letras, especialização	Docente
11 -Conrado	Tutor	Letras, Mestre e doutorando	Setor Administrativo da UFT

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As escutas feitas e/ou a geração de dados ao longo desta pesquisa e o texto escrito se pautaram na perspectiva de Oliveira (1996), ao enfatizar que o trabalho do pesquisador leva em conta o saber olhar, ouvir e escrever, por serem elementos constitutivos da apreensão da realidade.

[...] enquanto no Olhar e no Ouvir "disciplinados" - a saber, disciplinados pela disciplina - se realiza nossa "percepção", será no Escrever que o nosso "pensamento" se exercitará da forma mais cabal, como produtor de um discurso que seja tão criativo

quanto próprio das ciências voltadas à construção da teoria social. (OLIVEIRA, 1996, p.15)

Como o curso havia sido finalizado, o contato com os alunos e tutores foi feito inicialmente por telefone, convidando-os a participarem da pesquisa. Todavia, esse momento foi marcado por vários percalços, dentre eles: muitos números de telefones (fixo e/ou celular) já eram inexistentes; quando mencionávamos que se tratava de uma pesquisa, alguns se recusaram a participar por falta de interesse em contribuir e/ou de tempo para participar. Após várias tentativas, uma das egressas (Elda) nos concedeu a entrevista. Após essa primeira conquista, Elda prontamente entrou em contato com outros colegas (via *Whatsapp*) e conversou individualmente com cada um, sendo uma verdadeira parceira nesse momento do trabalho. A partir dessa intervenção, mais cinco egressos se dispuseram a participar.

A definição desse grupo deu-se a partir dos seguintes critérios: era composto por alunos/as da turma de 2014-2018, que se graduaram no curso de Letras em 2018 e demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa, autorizando que as postagens dos fóruns fossem analisadas, além de concederem entrevistas rememorando, assim, a interação nos tempos dos fóruns de literatura.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi constituído por nove perguntas feitas aos tutores e quatorze perguntas feitas aos egressos. Munidos de um gravador e com a finalidade de deixar os entrevistados tranquilos, tivemos o cuidado de orientá-los de forma clara e objetiva sobre a finalidade da pesquisa e do seu papel social na mesma.

Nessa escuta, mesmo que guiada, buscamos deixar os interlocutores à vontade: primeiro foi solicitado que se apresentassem livremente; em seguida, responderam a perguntas formuladas para que se expressassem sobre as razões que os levaram a estudar Letras na modalidade EAD; sua percepção quando às interações nos fóruns da disciplina em questão; sua avaliação quanto ao emprego das tecnologias nesses fóruns; sua formação como docentes de literatura. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas. Nos capítulos de análise foram destacadas as narrativas/falas dos interlocutores e, visando melhor identificação, estão em citação com recuo e em itálico.

1.3.4 Técnicas da pesquisa

Em relação às técnicas de pesquisa que possibilitaram a geração de dados, foram utilizadas a observação/descrição e a entrevista semiestruturada. A entrevista é um procedimento no qual:

O pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (MINAYO, 1994, p.57)

Considerando os atores entrevistados simultaneamente como sujeitos (que produzem uma narrativa) e objeto (são também objeto de pesquisa), a entrevista permite uma geração de dados bastante rica para a compreensão de fenômenos de natureza complexa como os relativos à educação. Para subsidiar essa prática, valemo-nos das orientações de Thompson e das perspectivas relacionadas à história oral. Para Thompson, a entrevista “não é um diálogo, ou uma conversa. Tudo o que interessa é fazer o informante falar. Você deve manter-se o mais possível em segundo plano, apenas fazendo alguns gestos de apoio, mas não introduzindo seus próprios comentários ou histórias” (THOMPSON, 2002, p. 267). Ainda segundo o autor, até mesmo o silêncio, conferido por pausas, é importante na entrevista. Segundo ele, não se deve deixar perturbar com as pausas, pois “ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais e de obter um comentário adicional” (THOMPSON, 2002, p. 257). O autor também orienta o modo como devemos agir para fazer o entrevistado retomar um assunto interrompido por uma digressão ou porque pode trazer novos elementos para a pesquisa. Nesse momento, é importante enfatizar uma interjeição provocadora: “isso parece interessante ou mais diretamente: Por que não? Como? Quem é esse?” (THOMPSON, 2002, apud MORAES, 2013).

Por sua vez, a observação é uma técnica que faz uso dos

Sentidos para a apreensão de determinados aspectos da realidade. Ela consiste em ver, ouvir e examinar os fatos, os fenômenos que se pretende investigar. A técnica da observação desempenha importante papel no contexto da descoberta e obriga o investigador a ter um contato mais próximo com o objeto de estudo. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.74)

A observação permite ao pesquisador captar na própria realidade estudada em inúmeras situações que talvez não tenham sido contempladas na entrevista.

Esse processo pautado pelas técnicas de observação/descrição e entrevista foi construído a partir de:

- i. descrição e análise de sete videoaulas, totalizando mais de duas horas de material didático gravado;

- ii. descrição e análise de sete fóruns de discussão da disciplina Literatura Portuguesa II, num total de mais de seiscentas intervenções (discentes e tutores) analisadas –cada fórum durava uma semana;
- iii. entrevistas realizadas entre os meses de maio e junho de 2019 e abril de 2020.

Além disso, a pesquisa é de caráter documental, considerando dados relativos à UNITINS, à legislação brasileira e ao ensino a distância.

1.3.5 Abordagem Teórica

A abordagem investigativa se apropriou metodologicamente de categorias da teoria semiótica discursiva de linha francesa. A escolha por esta linha deu-se por compreender que estudos sobre a significação iniciados nos anos 60 por Greimas e sua vertente sociosemiótica poderiam contribuir para analisar a problemática da interação.

Do percurso gerativo de sentido (GREIMAS; COURTÉS, 2008), elegemos o nível narrativo, considerando mais de perto a sintaxe narrativa. Essa sintaxe é complexificada posteriormente por Landowski (2014), que reorganiza a perspectiva de relação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos sob quatro regimes de interação. Também utilizamos o nível discursivo, mais precisamente a sintaxe do nível discursivo, para analisar videoaulas.

Sob uma perspectiva interdisciplinar, mobilizamos ainda estudos da educação e do letramento literário.

1.4 Organicidade estrutural da tese

A tese está estruturada em seis capítulos, incluindo esta introdução como primeiro capítulo. Nesta discussão inicial, apresentamos o delineamento da temática de estudo, os objetivos deste estudo e os motivos que levaram a realizá-lo.

O segundo capítulo, intitulado **Educação a distância e os paradigmas de ensino de literatura**, se configura com diálogos transdisciplinares: primeiramente abordamos educação a distância no Brasil e no Tocantins e, em seguida, examinamos essa modalidade de ensino como política pública setorial pretensamente voltada para a democratização do acesso ao ensino superior, tendo como referencial legal o programa Universidade Aberta do Brasil- UAB. Logo após, discutimos os paradigmas de ensino de literatura brasileira, para mostrar como tais

perspectivas influenciaram e influenciam a forma de ensinar literatura, apontando o modo peculiar de suas concepções frente às obras literárias.

O terceiro capítulo, nomeado **Dialogando com a semiótica e a sociosemiótica para a produção de sentido**, apoia-se teoricamente na explicação da centralidade das teorias de sentido e de interação pautadas nas abordagens semióticas de Greimas (2002) e de Landowski (2014; 2015; 2019). Tais semioticistas buscam explicar, a partir de categorias analíticas, as interações entre sujeito e objeto e a produção de sentido na estética literária (SILVA; REIS, 2012). O primeiro lança as bases de uma leitura literária em que o leitor deve perceber que a experiência estética acontece no acidente estético, momento em que o sensível é convocado na interação pregnante entre sujeito e objeto. Já Landowski se apropria das contribuições greimasianas e passa a analisar a interação, em ato, entre sujeitos/sujeito e sujeito/objetos, a partir de uma visão interativa que vislumbra a relação inteligível e sensível. Esse autor leva em conta as variadas formas de interação, considerando a formação social dos sujeitos e suas intenções ao buscar o objeto.

O quarto capítulo, designado **Videoaulas de literatura EaD: a interação simulada pela enunciação**, buscou identificar as regularidades atualizadas pelas videoaulas de modo a observar a identidade da proposta, independentemente da diferença das performances dos atores em cena.

No quinto capítulo, intitulado **Fórum EaD de Literatura**, buscamos, por meio da abordagem da semiótica, interrogar como se estabeleceram nas atividades do fórum as práticas de ensino e seus sentidos interacionais e como estes poderiam ter ou não contribuído para a formação do leitor literário e futuro docente formador de leitores.

O sexto capítulo, denominado **Relatos da experiência de quem ensina e quem aprende**, baseado no relato de onze atores, compreende as narrativas dos participantes desta pesquisa: seis discentes (sendo cinco mulheres e um homem, todos com graduação concluída) e cinco tutores, (dois homens e três mulheres) do Curso de Letras da UNITINS, ofertado na modalidade a distância entre os anos de 2012 a 2018 . As entrevistas foram realizadas de 2019 a 2020.

Por fim, neste trabalho, buscamos defender que, em meio às interações entre tutores e egressos, foi possível captarmos escutas que podem acenar para novas práticas e novos sentidos para otimizar o ensino da literatura, com vistas a promover o letramento literário no âmbito da EaD. Defendemos a centralidade dos processos interacionais no ensino-aprendizagem que emergem como um dos maiores desafios que se impõem para a formação a distância.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS PARADIGMAS DE ENSINO DE LITERATURA

Uma história não é mais que um grão de trigo. É ao ouvinte, ao leitor que compete fazê-lo germinar. Se não germina, é questão de falta de ar, de sol, de liberdade, de solidão (Michel Déon).

Este capítulo traz o contexto sócio-histórico da EaD no Brasil e no Estado do Tocantins, na perspectiva de destacar as particularidades inerentes ao seu surgimento e consolidação como modalidade de ensino. A partir desse quadro, discorreremos acerca de paradigmas relacionados à didática do ensino de literatura e suas implicações, buscando pensar condições de sucesso para essa formação do professor de literatura que se complexificam na modalidade a distância.

2.1 A Educação a distância no Brasil e no Tocantins: nuances e particularidades

A educação a distância, doravante EaD, como modalidade educacional, pode ser compreendida como uma forma de ensinar por meio da tecnologia de informação, em que os participantes (discentes e tutor) estão separados física e temporalmente (PORTAL MEC, 2011). Essa modalidade de ensino pode ser compreendida temporalmente da seguinte forma:

Quadro 2: Percurso temporal do uso da tecnologia na educação no Brasil

1904	Mídia impressa e correio – ensino por correspondência privado
1923	Rádio Educativo Comunitário
1939-41	Instituto Monitor e Instituto Universal Brasileiro – cursos profissionalizantes por correspondência
1965-70	Criação das TVs Educativas pelo poder público
1980	Oferta de supletivos via tele cursos (televisão e materiais impressos), por fundações sem fins lucrativos
1985	Uso do computador <i>stand alone</i> ou em rede local de universidades
1985-98	Uso de mídias de armazenamento (videoaulas, disquetes, CD-ROM etc.) como meios complementares.
1989	Criação da Rede Nacional de Pesquisa (uso de BBS, <i>Bitnet</i> e e-mail)
1989-90	Uso intensivo de teleconferências (cursos via satélite) em programas de capacitação a distância
1994	Início da oferta de cursos superiores a distância por mídia impressa
1995	Disseminação da Internet nas Instituições de Ensino Superior, via RNP
1996	Redes de videoconferência – Início da oferta de mestrado a distância, por universidade pública em parceria com empresa privada
1996-97	Criação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Início da oferta de especialização a distância, via Internet, em universidades públicas e particulares

Fonte: VIANEY (2003); LAPA (2008, p. 27-28).

O quadro 2 sintetiza o trajeto das tecnologias na EaD, ou seja, apresenta as ferramentas que, ao longo do tempo, foram mobilizadas desde o início do século XX: correios, rádio, Tvs,

computador, mídia de armazenamento, satélites, internet, AVA. Essa síntese nos ajuda a compreender ao mesmo tempo que não se trata de uma novidade em termo de estratégia de formação e que se reconfigura em função de novos recursos de comunicação.

Para atualizar esse percurso da EaD, no âmbito educacional brasileiro, apresentamos a seguir o quadro 2, que contempla de forma detalhada outros elementos, como: programas, legislação, formações etc., que nos ajudam a compreender o caminho temporal dessa modalidade de ensino que também parte do século XX e vai até o início do século XXI.

Quadro 3: Percurso temporal (programas, legislação, formações etc.) da EaD no Brasil

1904	Criação das Escolas Internacionais
1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1937	Criação do Serviço Nacional de Radiofusão Educativa
1946	Universidade do Ar (criação das escolas radiofônicas em São Paulo e Rio de Janeiro): patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social do Comércio- SESC e emissoras associadas.
1950	Sistema Rádio Educativo Nacional- SIRENA
1958	Movimento Nacional de Educação Básica – MEB
1965-69	Decreto n.º 65.239, de 1969, que criou o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais – SATE, em âmbito Federal.
1970	Portaria Interministerial de n.º 408/70 estabeleceu a obrigatoriedade de transmissão de programas educativos (em rádio e televisão) Criação do Projeto Minerva (radioeducativo) Fundação Roberto Marinho Criação de Programas de Alfabetização: Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAF
1971	Cursos supletivos (rádio, TV, correspondência) Criação da Associação Brasileira de Teleducação – ABT
1972	Criação do Programa Nacional de Teleducação – PRONTEL – Decreto n.º 70.066
1978	Telecurso 2º grau
1980	Oferta de cursos de extensão criados pela Universidade de Brasília- UNB
1983	Programas Abrindo Caminhos promovidos pelo SENAC (orientação profissional)
1985	Projeto Funtevê
1989-90	Reformulação do Telecurso 2º grau Canal Futura
1992	Criação da Universidade Aberta de Brasília
1995	Criação do Centro Nacional de Educação a Distância Criação do Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC
1996	Publicação da LDB- Lei n.º 9394 (o termo tecnologia ganha destaque no contexto educacional, para além do rádio e TV.) Criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)
1996-97	Criação do Canal Futura
1998	Decreto n.º 2.494/1998 dispõe a Educação a distância como modalidade de ensino Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIDC
1999	Programa de Formação de Professores em Exercício- PROFORMAÇÃO Criação da Rede de Educação Superior a Distância - UNIREDE
2000	Telecurso 2000 e Telecurso Profissionalizante INEP anuncia Cursos de Graduação a distância
2001	Programa Um salto para o futuro

2004	Criação e implantação de Programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública- MEC.
2005	Criação da Universidade Aberta do Brasil- UAB Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 que consolida e regulamenta a EAD
2006	Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 dispõe a criação da Universidade Aberta do Brasil- UAB
2007	Alteração do nome do PROINFO para Programa Nacional de Tecnologia Educacional- incluindo softwares livres, projetores multimídia, e agregando o programa Banda Larga nas Escolas. 97 instituições ofertavam graduação a distância (Censo do Ensino Superior)
2011	Extinção da Secretaria de Educação a Distância
2017	Decreto nº 9057 regulamenta EaD no Brasil (definição mais detalhada no mediador, na dimensão do tempo e na tecnologia)

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Os quadros (2 e 3) acima mostram detalhadamente as especificidades da EaD no Brasil que, de forma paulatina e por meio de políticas públicas, teve evoluções em relação aos processos de comunicação, por sua vez sempre enredados, em cada período histórico pela tecnologia (correios, rádio, TV, TDIC³) e por momentos de ruptura, pausas e/ou interrupções, seja na extinção de programas ou esvaziados por medidas institucionais. Nesse percurso é importante destacarmos que a EaD emerge como

Resposta às ausências promovidas na história da educação brasileira. Educação a distância torna-se “democratizadora do acesso à educação”, “solução para as dimensões continentais brasileiras”, recurso para “levar formação de qualidade aos professores brasileiros”, dentre outros espectros argumentativos favoráveis à EaD. (ARRUDA, 2018, p.106)

Inicialmente, a EaD se fez pela mídia impressa e correios com direcionamentos e métodos de orientação para a aprendizagem. Esse percurso inicial, mesmo marcado por meio da correspondência, oportunizou o acesso à educação e ao mesmo tempo foi o precursor para a expansão da EaD no Brasil que

A partir de centros de ensino e produção de cursos, os quais emitem as informações de maneira uniforme para todos os alunos, que recebem os materiais impressos com conteúdos e tarefas propostas, estudam os conceitos recebidos, realizam os exercícios e os remetem aos órgãos responsáveis pelo curso para avaliação e emissão de novos módulos de conteúdo. Essa abordagem da EaD [...] encontra-se disseminada em todas as partes do mundo, devido à sua potencialidade de atender à crescente parcela da população que demanda pela formação (inicial ou continuada) a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho. (ALMEIDA, 2003, p. 329)

Apesar de serem meios de comunicação de massa, rádio e TV representaram uma potencialidade educativa de alcance nacional. Basta recordarmos que, na década de 1970, uma parcela significativa da população brasileira era analfabeta, e muitos jovens entre 7 e 14 anos

³ Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

estavam fora da escola, por este motivo, muitas iniciativas educativas voltadas para a formação supletiva de adultos (Mobral, Projeto Minerva) foram fomentadas naquele período (ARRUDA, 2016).

A partir da publicação da LBD/1996, o fomento ao uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) na educação passa a ser planejado e implementado, contribuindo para uma nova realidade na EaD. Uma das grandes referências no uso das TICs foi o programa PROINFO, implantando em cerca de 54 mil laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras, desenvolvendo um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), chamado e-proinfo, que passa a ser utilizado nos cursos ofertados a distância. Para tanto, as instâncias governamentais se responsabilizam pelo envio de computadores e softwares às escolas (governo federal) e garantem a estrutura física adequada para laboratórios (governos dos estados e dos municípios) (ARRUDA, 2016).

Os quadros permitem ainda destacar que, a partir dos dispositivos legais acerca da concepção das políticas públicas da EaD, foi possível ter uma melhor compreensão acerca da definição e dos objetivos dessas políticas. Nesse percurso destacam-se: inicialmente o Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, em seu Art. 1º: “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 1998). Em outras palavras, é mencionada de forma expressiva a autoaprendizagem, sinalizando para um modelo de processo formativo.

Esse documento, revogado pelo Decreto nº 5.622/2005, destaca a mediação didático-pedagógica como elemento norteador do processo, abrangendo ainda as TIC, conforme é mencionado em seu art. 1º:

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005)

Já o Decreto atual nº 9057/2017 acentua de forma expressiva o aspecto mediador das tecnologias, contempla a definição de tempo nas maneiras de ensinar e aprender e a tecnologia como eixo norteador do processo ensino e aprendizagem na EaD, como menciona o art. 1º, ao definir a EaD como

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliações compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, s/p)

Nesse processo historicamente gestado, a EaD não pode ser vista somente como um instrumento, mas “[...] como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais” (BELLONI, 2002, p.123). Para tanto, exigiram-se ao longo de sua trajetória medidas e ações governamentais e financiamentos de programas sociais que garantissem o acesso à educação superior. Tais ações foram iniciadas no governo Fernando Henrique Cardoso e se intensificaram no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (LIMA, 2006).

No início do século XXI, a EaD foi legitimada com políticas públicas setoriais em educação, numa perspectiva de equalização de oportunidades, com o Plano Nacional de Educação- PNE e o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE (BRASIL, 2007b). A partir de então, novos planos, programas e decretos vão se estabelecendo enquanto políticas públicas setoriais em educação, numa tentativa de diminuir a exclusão social, econômica e cultural da classe menos favorecida.

A terminologia “políticas públicas” pode ser compreendida “como mecanismos e/ou estratégias governamentais para a solução de problemas, seja no âmbito público ou privado” (SOUSA, 2006, p. 22). Tais políticas públicas existem por constituir uma das tarefas do Estado contemporâneo, que deve necessariamente formular interferências sociais para suprir as necessidades da população, no campo da saúde, da segurança pública, da educação, da habitação etc. Para tanto, o governo planeja, a partir de uma demanda concreta: o que pretende fazer e o que, de fato, faz (SOUSA, 2006).

Assim, a partir das ações desencadeadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como a criação da Secretaria de Estado da Educação- SEED para cuidar da EaD, por meio do Decreto n.º 1.917/1996, de Programas como o TV Escola e o Programa Nacional de Informática nas Escolas- PROINFO, normatizados pela Portaria n.º 522/MEC, de 9 de abril de 1997 e outras iniciativas governamentais, inicia-se a institucionalização e regulação da EaD no sistema de ensino brasileiro (OLIVEIRA, 2008).

A EaD se legitima com o governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio das políticas de acesso ao ensino superior, que passam a ter contornos intencionais, como a criação dos Programas: Universidade para Todos- PROUNI, estabelecido pela Lei nº 11.096 (BRASIL,

2005a); UAB, instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006); Programas de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI, estabelecidos pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a). Nesse cenário, o Programa UAB se estabelece delineando seus principais objetivos⁴ e o modelo de execução da educação a distância no país (BRASIL, 2006). As principais características do sistema UAB são: “a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, [...] visando sistematizar [...] atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil” (BRASIL, 2005).

Essas características estão pautadas pelos seguintes eixos estruturantes da UAB: “Expansão pública da educação superior [...]; Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, [...]; Avaliação da educação superior a distância [...]; Estímulo à investigação em educação superior a distância no País; Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância” (PORTAL UAB, 2006).

Após essa etapa legal de normatização de seus objetivos e de direcionamento de suas estratégias, o Programa, por meio de editais, promoveu duas chamadas públicas: UAB nº. 01/2005⁵; UAB nº. 2/2006⁶ voltadas para participação das universidades, a partir de critérios e parâmetros estabelecidos. A primeira seleção contemplou 291 polos de apoio presencial, 49 Universidades Federais e 10 Institutos Federais de Educação Tecnológica- IFET (PORTAL UAB, 2006).

Os primeiros cursos foram implementados em março de 2007 e, a partir daí, esse programa permanente, custeado pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC, passa a financiar integralmente os cursos ofertados na modalidade EaD, nas instituições: federais, estaduais e municipais brasileiras. O vínculo nessa modalidade de ensino acontece mediante convênios com o Instituto de Ensino Superior- IES, no âmbito federal, e com os governos estadual e

⁴ São objetivos do Sistema UAB: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, art.1 parágrafo único).

⁵ Selecionando propostas de polos municipais de apoio presencial; e de cursos superiores a distância exclusivamente de instituições públicas de ensino superior federal.

⁶ Selecionando todas as instituições públicas a nível federal, estadual e municipal.

municipal, que, por sua vez, recebem recursos para infraestrutura, responsabilizando-se, assim, pela manutenção dos polos de ensino.

No que tange à atuação dos profissionais envolvidos (tutor, professor-formador, professor-pesquisador, coordenador etc.) dentro do sistema UAB, os mesmos prestam serviço, sem estabelecer nenhum vínculo empregatício com a IES em que atuam e são desprovidos de direitos trabalhistas, ou seja, são pagos com “bolsas de estudo e pesquisa” conforme disposto na Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e pela Resolução CD/ FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 329). Tais medidas podem apontar, certamente, para o caráter precarizante dos contratos de trabalho, orientação que ganha espaço com o avanço da política neoliberal no país, ainda mais acentuada na gestão Bolsonaro (2019-).

Além desses novos atores educativos envolvidos na EaD, essa modalidade de ensino se caracteriza por novas configurações na forma de aprender e de ensinar, mediada por tecnologias, em tempo e espaços diferentes. Nela, o discente é considerado como responsável pelo seu aprendizado, tendo em vista o gerenciamento do tempo destinado aos seus estudos. O tutor, por sua vez, é o mediador desse processo educativo, e/ou o principal interlocutor das dinâmicas educativas, bem como aquele que estabelece a mediação e a interação no AVA, e, ainda, é o responsável por potencializar as ferramentas tecnológicas nas práticas educativas cotidianas, no âmbito virtual. Na EaD, tutor e aluno interagem por mensagens escritas e/ou falas, a partir de uma série de ferramentas que o AVA possibilita, como fórum de discussão, videoaulas, *chats* e outros dispositivos tecnológicos.

No Tocantins, a EaD destinada ao ensino superior encontra lugar especial no âmbito da UNITINS. Maia (2011) traz elementos importantes que elucidam o cenário acadêmico dessa modalidade de ensino na referida IES. A autora supracitada investigou como se deu o processo em EaD na referida Universidade, no período da parceria UNITINS/EDUCON, a qual cobrava mensalidades, sendo, portanto, uma formação de caráter privado ofertada por universidade pública da rede estadual. Esse período antecede seu credenciamento junto à UAB, em 2010, ocasião que os cursos passam a serem ofertados gratuitamente.

Segundo Maia (2011) e Moraes (2013), inicialmente, a UNITINS fez oferta de ensino superior como uma instituição pública e não gratuita e passou por severas reestruturações no seu formato organizacional. Assim, quando credenciada pelo MEC em 2004, em parceria com a EDUCON, passou a ofertar cursos pagos (graduação e especialização) a distância em todo o país.

O crescimento quantitativo de alunos matriculados em curso a distância se deu de forma acelerada, “saltando de 6.715 (2004/2) alunos matriculados nos cursos de graduação para 21.271 alunos (2005), 46.773 alunos (2006), e chegando a 101.834 alunos (2007/2). Nesse ano, [...] estava presente em 1.128 cidades brasileiras nos 26 estados, os alunos distribuídos em 1.572 salas de aula” (MAIA, 2009, p. 3). Em 2009, a UNITINS foi surpreendida por denúncias de irregularidades no funcionamento dos cursos, por parte da comunidade discente e pelo Conselho Federal de Serviço Social.

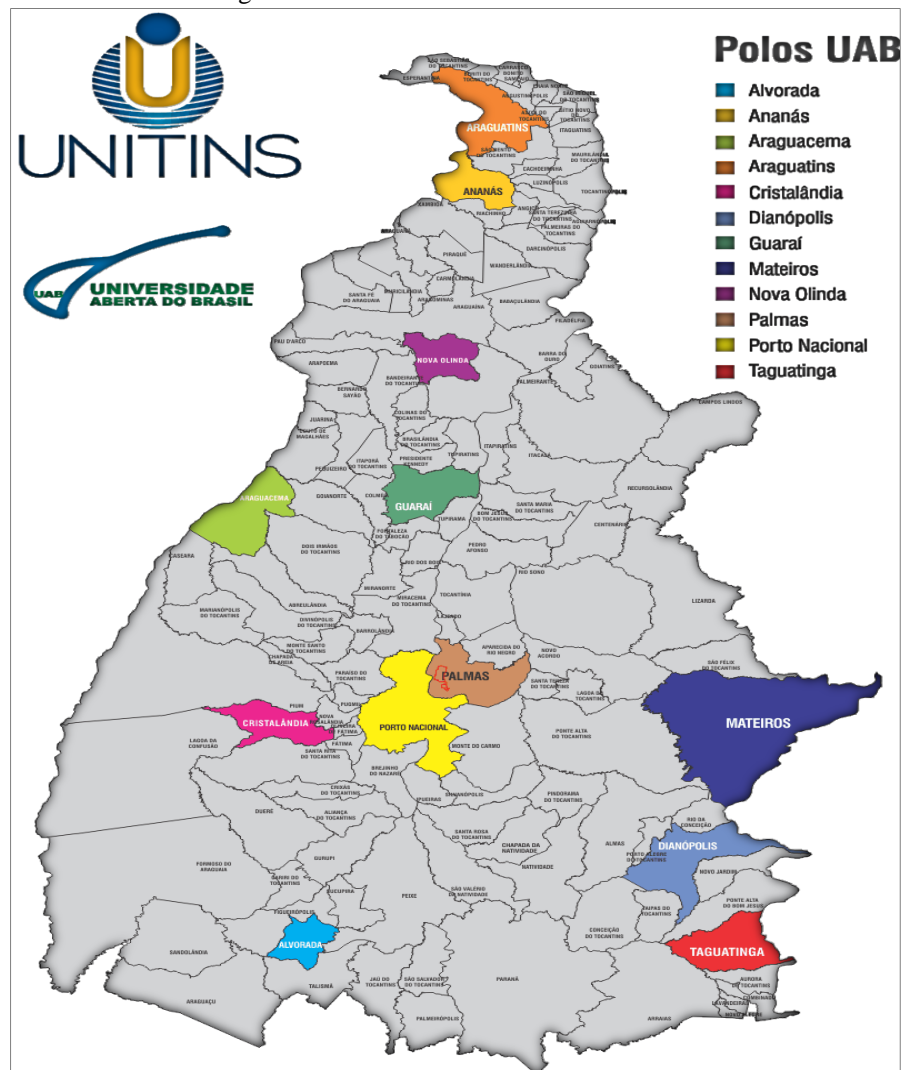
A partir daí, o MEC inicia o processo de avaliação e constata inúmeros descumprimentos, dentre eles: baixo percentual de docentes mestres e doutores; polos de ensino inadequados (ausência de laboratórios de informática e bibliotecas); além disso, a relação docente/aluno não atendia à legislação. Nesse sentido, “os números impressionam: Administração 1/429, Ciências Contábeis 1/223, Matemática 1/184, Letras 1/463, Pedagogia 1/365, Serviço Social 1/1.064, sendo que o recomendado é de 1/130” (MAIA, 2011, p. 7). Além disso, a parceria estabelecida entre UNITINS e EDUCON se precariza.

Como resultado desse processo de avaliação realizado pelo MEC, dá-se o descredenciamento institucional da UNITINS em 2009, fato que repercutiu nacionalmente nos meios de comunicação. A repercussão dos escândalos dessa parceria criou descrença, e muitos alunos, ora matriculados, evadiram da instituição, e muitos não concluíram mesmo estando matriculados.

Para compreender esse cenário, o estudo de Moraes e Silva (2013), realizado no Curso de Matemática, sinaliza que um dos aspectos de maior dificuldade enfrentada pelo alunado, no decorrer de sua formação e em função da repercussão do descredenciamento, em especial no curso de Matemática, foi a ausência do tutor presencial, que, segundo o referido público, era imprescindível para sanar dúvidas, esclarecer o conteúdo e ajudar na realização das atividades propostas pelo curso. Outros fatores agravantes destacados nessa pesquisa transitam pela demora no *feedback* do tutor, fato que deixava os alunos/as numa situação de abandono e incerteza quanto aos conteúdos de aprendizagem. Paralelamente a isso, havia a deficiência e a precariedade da infraestrutura (computadores, ar condicionado, TV) dos polos, e, ainda, a incredibilidade institucional, que poderia comprometer a diplomação e inserção dos acadêmicos no mercado de trabalho. São, enfim, inúmeros fatores negativos que explicam, segundo o alunado, a evasão institucional, e, em especial, no curso de Matemática, que aconteceu através da parceria UNITINS/EDUCON (MORAES; SILVA, 2013).

Com o descredenciamento da UNITINS para a oferta de ensino a distância através Portaria SEED nº 44/2009, essa instituição firma outro acordo contratual, dessa vez com a UAB, em 2010. A partir daí, essa IES lança três editais de vestibular, nos anos de 2012, 2013 e 2014, e passa a ofertar gratuitamente cinco cursos: Letras, Pedagogia, Administração Pública, Computação e Matemática. A imagem a seguir sinaliza doze polos de ensino a distância da UNITINS/UAB, no estado do Tocantins.

Figura 2: Polos UAB no Estado do Tocantins



Fonte: UNITINS, 2020.

A figura 2 mostra como os polos UNITINS/UAB foram distribuídos, contemplando a capital, Palmas, e onze municípios do estado do Tocantins, concorrendo para a interiorização da educação superior, de norte a sul. Essa oferta oportunizaria o ingresso ao ensino superior de um número significativo de pessoas (com 1.565 matriculados 2012-2014), o que se confirma com os dados apresentados no Quadro 4:

Quadro 4: Situação de ingressantes, formados e não formados em Letras, Pedagogia, Administração Pública, Ciências da Computação e Matemática (UNITINS/UAB).

NN.	Nº de ingressantes	Nº de Formados	Formados em %	Nº de não formados	Não formados em %
2012	224	0	0,0%	—	—
2013	462	0	0,0%	—	—
2014	879	0	0,0%	—	—
2015	0	1	0,06%	—	—
2016	0	53	3,39%	—	—
2017	0	224	14,31%	—	—
2018	0	347	22,17%	—	—
2019	0,00	33	2,11%	—	—
Total	1565	658	42,04%	907	57,96%

Fonte: UNITINS (2019).

O quadro 4 apresenta o quantitativo de ingressantes, formados e não formados dos cinco cursos ofertados na modalidade EaD pela UNITINS/UAB (2012-2019) (Letras, Pedagogia, Administração Pública, Computação e Matemática), chama a atenção o fato de que apenas 42,04% dos ingressos conseguiram finalizar a graduação. Tal fato leva a considerar os recursos despendidos, a mobilização de ações para barrar e/ou dificultar a desistência e/ou a evasão acadêmica e as práticas pedagógicas que contribuíram para o sucesso ou não no processo formativo do alunado formado.

No que tange, em particular, ao curso de Letras ofertado pela UNITINS/UAB, os dados são mais críticos que a realidade apresentada no quadro anterior (Quadro 4) e revelam que o número de concluintes/ formados é expressivamente menor que o quantitativo de ingressos, como se observa no quadro 5, abaixo:

Quadro 5: Ingressos, não formados (desistentes, desvinculados e outros) e formados do curso de Letras UNITINS/UAB (2012-2019)

Ano	Ingressos	Desistentes	Desvinculados	Outros	Formados
2012	169	0	0	0	0
2013	143	0	24	1	0
2014	303	9	297	32	0
2015	0	9	24	27	1
2016	0	0	15	5	7
2017	0	0	0	29	57
2018	0	0	0	2	47
2019	0	0	0	0	29
Total	615	18	360	96	141

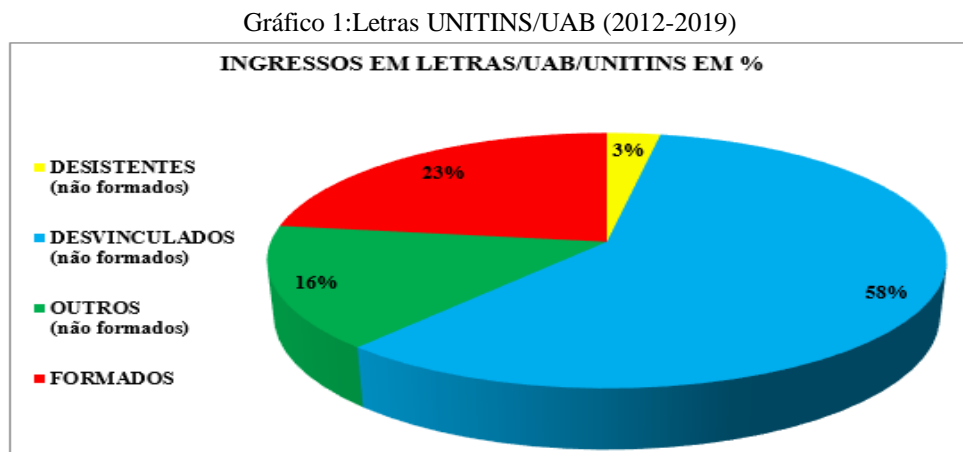
Fonte: UNITINS (2019).

O quadro 5⁷ mostra o quantitativo de ingressos, não formados e formados. Os que entram na categoria de não formados são representados pela soma das categorias de desistentes,

⁷ Desistentes: Quando o aluno se manifesta por escrito de não ter mais interesse pelo curso. Desvinculados: Quando o aluno: a) não efetuar matrícula no período estabelecido no calendário acadêmico da IES, caracterizando

desvinculados e outros⁸. O quadro revela que 615 alunos ingressaram, de 2012 a 2014, quando ocorreu o último vestibular de seleção custeado pela UAB na UNITINS. Do grande quantitativo de ingressantes, 18 desistiram, 360 se desvincularam. A categoria “outros” totaliza 96 e compreende outras categorias de não formados. A soma dessas três categorias contabilizou o total de 474, representando o conjunto dos que não conseguiram concluir a formação em Letras. Já a soma dos formados representa apenas 141 concluintes. O gráfico também sinaliza que a primeira formação em Letras aconteceu em 2015, e a última formação aconteceu em 2019

Ao distribuir tais dados em %, no gráfico 1, a seguir, percebemos que apenas 23% desse gráfico representa o número de formados, que nos parece um quantitativo muito reduzido. Infelizmente, a expressividade da soma das categorias “desistentes (3%), desvinculados (58%) e outros (16%)”, ocupa assim um eloquente espaço no diagrama, com o total de 77% do número de não formados.



Fonte: DTIC – UNITINS (2019)

O gráfico 1 sinaliza um alto índice de evasão acadêmica, suscitando vários questionamentos a respeito do modo como foram conduzidas as atividades propostas ao longo do curso; os recursos pedagógicos mobilizados na plataforma Educ@ e utilizados na formação

abandono de curso; b) For reprovado por faltas em todas as disciplinas no período; c) For reprovado três vezes em uma mesma disciplina; d) Não concluir o curso dentro do limite de tempo máximo fixado pelo Projeto Pedagógico do Curso; e) Solicitar sua desvinculação do curso em qualquer momento; e) Por sanção disciplinar nos termos do Regimento Geral.

⁸ Esses números são representados, categoricamente pela UNITINS, matriculados ativos, não matriculados, trancados, sugestão de matrículas e integralizados, sendo: a) Matriculados ativos: Quando o aluno tem vínculo com a instituição, ou nos casos da UAB o aluno até o término do projeto do curso não concluiu e ficando com o status de matriculado, ou seja, ainda devendo disciplina; b) Trancados: O trancamento da matrícula é a interrupção parcial ou total das atividades escolares, por meio do qual o aluno comunica à instituição que está impossibilitado de continuar a frequentá-la por um período determinado; c) Sugestão de disciplinas: Deixou e efetuar sua matrículas na data conforme o calendário acadêmico; d) Integralizados: Alunos que já concluíram o curso, mas ainda não colaram grau.

literária; o perfil sociocultural do público ingressante neste curso; as razões para a procura pela formação em Letras e as razões para seu abandono.

No Quadro 6, esse cenário, também marcado pela evasão do curso de Letras, pode ser ainda observado nos polos em que o curso foi ofertado. O quadro mostra o número de ingressantes, não formados e o número de formados por polo.

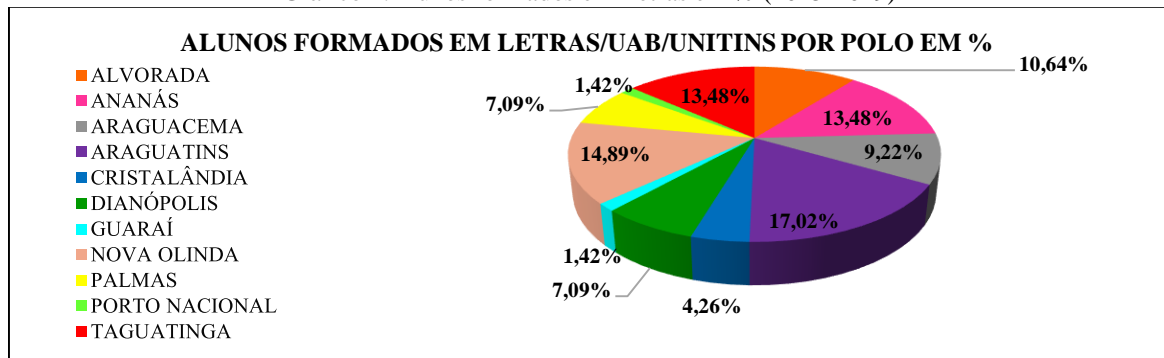
Quadro 6: Ingressantes, não formados e formados, por polo, no curso de Letras UNITINS/UAB (2012-2019)

Polos de ensino	Ingressantes 2012- 2014	Desistentes	Desvinculados	Outros	Formados 2015-2019
Alvorada	47	2	20	10	15
Ananás	41	0	20	2	19
Araguacema	43	0	30	0	13
Araguatins	101	3	59	16	24
Cristalândia	53	1	43	3	6
Dianópolis	45	5	18	12	10
Guaraí	23	2	9	10	2
Nova Olinda	45	1	22	1	21
Palmas	110	4	79	17	10
Porto Nacional	52	5	45	5	2
Taguatinga	55	1	15	20	19
Total	615	24	360	96	141

Fonte: DTIC – UNITINS (2019)

Dentre os elementos importantes dos dados acima, ressaltamos que o polo com maior oferta de vagas foi o de Palmas. Todavia, o quantitativo de concluintes desse polo empata com Dianópolis e fica abaixo de Araguatins, Nova Olinda, Ananás e Taguatinga que obtêm os maiores índices de formação. Em relação à proximidade com a capital, o polo mais próximo é Porto Nacional, que finalizou sua turma com apenas 2 concluintes. No que tange à interiorização da educação superior, percebemos que a cidade mais distante da capital é Taguatinga.

Gráfico 2: Alunos formados em Letras em % (2015-2019)



Fonte: DTIC – UNITINS (2019)

O gráfico 2 espelha um quadro preocupante: o baixo índice de alunos, por polo, que concluíram a graduação. Tal fato nos leva a refletir acerca das evidências e/ou fatores

dificultadores que contribuíram ou elucidam o abandono do curso de Letras (público e gratuito), que, em princípio, permitiria ao alunado estudar no horário mais apropriado e no lugar em que quisesse (ou pudesse em função do acesso à rede Internet).

Dentro dos limites deste trabalho, não é possível assegurar o mapeamento das evidências que expliquem integralmente a evasão em tal curso, até porque há, certamente, uma combinação de motivos, e este estudo não consegue captar de forma global, em função da dificuldade em localizar (via telefone ou presencialmente) os evadidos. Se aprofundarmos, contudo, tal questão, considerada como uma importante referência de análise aqui proposta, faz-se relevante considerar os indicadores que elucidam a evasão no curso Letras (2012 a 2019) e os mecanismos e/ou que políticas de combate efetivo mobilizados para amenizar tal realidade.

Mesmo com tais limitações acerca da evasão acadêmica nos cursos a distância, ofertados pela UNITINS/UAB, podemos afirmar que isso se dá com regularidade, no âmbito dos cursos ofertados por essa modalidade. Vale pontuarmos que essa evasão acadêmica na EaD não pode ser vislumbrada apenas numericamente, mas deve ser tratada como uma questão emblemática frente à proposta da política educacional de expansão do ensino superior preconizada pelo Programa UAB. Por esse motivo, compreendemos como fundamental a discussão acerca dos elementos determinantes da evasão em EaD a nível nacional, como uma forma de contribuir para a análise qualitativa, como a que buscamos empreender com um grupo menor de sujeitos neste estudo.

A evasão escolar e/ou acadêmica é uma preocupação recorrente em todos os níveis do ensino presencial, do básico ao superior, e se radicaliza de forma expressiva nos cursos a distância. Por se tratar de um fenômeno complexo e de uma problemática que afeta o resultado desse sistema educacional, em função dos investimentos, recursos despendidos, bem como a qualidade do ensino (BITTENCOURT; MERCADO, 2014), merece um cuidado especial.

A esse respeito, em textos que tematizam o ensino a distância, encontram-se vários estudos que apontam diversos fatores (internos e externos) que justificam o alto índice de evasão na EaD nos cursos ofertados pelas IES brasileiras. Dentre os mais recorrentes, destacam-se a falta de tempo do aluno para dedicar-se aos estudos e a falta de domínio do tutor em relação aos conteúdos programáticos discutidos no AVA.

Nessa linha, a pesquisa quanti-qualitativa realizada nos cursos de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC (COMARELLA, 2009) revela que o fator mais recorrente foi a falta de tempo do alunado para se dedicar ao curso: mencionada por 68,93% dos estudantes e por 26,72% dos tutores entrevistados. Outro estudo é a pesquisa empírica, com

alunos evadidos da Especialização em Psicologia oferecidos pela PUC/RS Virtual, que acentua a ausência de tempo e a disciplina como elementos que andam conjuntamente nos estudos a distância (RAMMINGER, 2006). O mesmo problema se confirma com o estudo realizado por Neves (2006), ao analisar as três edições do Curso de Extensão TV na Escola, ofertado pelo Núcleo UNIREDE-Alagoas, ao mostrar que a falta de tempo para os estudos representa 59% dos motivos de evasão.

As pesquisas mencionadas reforçam que cursos ofertados nesta modalidade são cursos que exigem dedicação em estudo e pesquisa, como nos cursos ofertados no ensino presencial, o que necessariamente demanda investimento de tempo. O segundo fator que elucida a evasão nos cursos a distância é a falta de domínio do tutor em relação aos conteúdos programáticos (PIMENTEL, 2018), o que necessariamente se desdobra na falta de apoio pedagógico. Tais deficiências comprometem o aprendizado e se configuram como elementos que podem definir a permanência do aluno no curso.

Nessa mesma linha, o estudo realizado por Almeida (2007) com um grupo de 170 alunos desistentes nos cursos oferecidos pelo Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília - UNB reforça que um dos influenciadores, sem dúvida, é a falta de domínio do tutor. O estudo chama atenção para a responsabilização do tutor no aproveitamento educacional.

Mesmo considerando a existência dessa culpabilização que pesa severamente sobre o tutor, vale pontuar a importância de seu papel nos cursos na modalidade EaD, em especial nas aulas de literatura, por ser o responsável pelas interações empreendidas a distância, o mediador do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, deve desempenhar sua função com zelo, ter domínio do conteúdo programático, ser cuidadoso e rápido no *feedback* sobre as dúvidas de atividades e/ou avaliações, mediar e interagir pedagogicamente, incentivar o discente frente às possíveis dificuldades (tecnológica, emocional, cognitiva, falta de motivação, excesso de trabalho). Esse fator de questão acadêmica e pedagógica leva a questionarmos: como têm sido realizados os processos seletivos para tutoria? Como os tutores selecionados concebem seus papéis nos cursos em que trabalham? Há uma sobrecarga de trabalho ao se tornarem tutores, já que não são efetivos da IES onde exercem essa função?

São inúmeras as interrogações que perpassam este estudo, que, apesar de não ter como recorte analítico a evasão acadêmica na EaD, teve que se apropriar de tal problemática para alicerçar suas reflexões, numa perspectiva de compreender a formação em processo através dos paradigmas de educação a distância.

Na seção seguinte, nossas reflexões se orientam pelos paradigmas brasileiros de ensino de literatura presencial, porque trazem elementos que nos possibilitam analisar com mais precisão os dados desta pesquisa. Ainda que nosso eixo central esteja vinculado à problemática da interação no espaço virtual, consideramos que as atividades pedagógicas do ensino presencial se filiam, ao menos no âmbito da disciplina em questão – Literatura Portuguesa II – e as práticas a ela relacionadas, a um ou mais paradigmas de ensino, que podem estar condicionados ou não à própria modalidade a distância ofertada.

2.2 Reflexões sobre paradigmas de ensino de literatura

*Para ser grande, sê inteiro: nada.
Teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és.
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
(Ricardo Reis)*

O debate e as discussões atinentes à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino intensificam-se e se expandem na virada dos anos 70 para os anos 80, em função das mudanças do contexto sócio cultural brasileiro. Naquele momento, a literatura adquire uma valorização específica, empregada na escola para fins didáticos, tornando-se, portanto, um possível caminho para desenvolver práticas de leitura e de escrita na educação brasileira.

A literatura, assim considerada, observa Zilberman (2009, p. 13), “encarnava a utopia de uma escola renovada e eficiente, de que resultavam a aprendizagem do aluno e a gratificação profissional do professor”. A questão que se coloca é: em que medida foi cumprida essa promessa? Seja qual for a resposta – incompleta e provisória –, seria imprescindível concebê-la à luz dos paradigmas que têm conduzido o ensino escolar de literatura ao longo dos últimos anos, principalmente no âmbito da formação inicial do professor. Sob esse intento, nossas reflexões assumem, como ponto de partida, contribuições do professor Rildo Cosson.

2.2.1 Paradigmas gramatical e histórico: breves considerações

Segundo Cosson (2018), até metade do século XX, o ensino de literatura esteve, ainda que não exclusivamente, sob a orientação de dois paradigmas: o gramatical e o histórico. O primeiro tem por característica principal o fato de ser o ensino de literatura instrumental associado ao ensino de língua. Tanto é assim que as atividades linguísticas orbitavam em torno do texto literário, do que resulta um ensino alicerçado no livro didático.

Nesse contexto, a experiência “significativa” vivenciada pelo aluno é aquela em que lhe é oportunizado memorizar obras literárias com vistas à sua pertinente reprodução, seja por meio de exercícios de declamação, seja por meio de cópias manuscritas. Há casos em que o aluno não tem acesso às obras literárias em sua integralidade, mas tão somente a fragmentos, haja vista serem suficientes aos exercícios de memorização de itens gramaticais.

Ainda no paradigma gramatical, a literatura não tinha um *status* particular no âmbito de sua escolarização, porque dela se faziam apenas recortes para dar suporte às aulas de gramática. Nesse sentido, nunca se liam a obra *Os Lusíadas*, de Camões, por inteiro, ou qualquer obra clássica na sua totalidade, mas apenas fragmentos de textos que eram considerados os mais relevantes para apreender genericamente o conteúdo e a forma. O papel do professor era apenas explicar a língua com base nos recortes da obra literária. Em outras palavras, no paradigma gramatical, a obra literária não tinha um lugar próprio, sendo auxiliar do ensino da língua portuguesa sob o viés normativista e gramatical (COSSON, 2018).

O segundo paradigma, o histórico, traz como conceito a preocupação com a herança artístico-cultural. É nele que nasce a ideia de literatura portuguesa, de literatura brasileira, de fazer literatura local/regional. O objetivo do paradigma histórico é a inserção cultural com base em divisão literária (COSSON, 2018).

Assim, na medida em que a literatura é tomada por sinônimo de tradição cultural de um país ou região, o paradigma histórico é também chamado paradigma cultural. Essa concepção de literatura, de maior visibilidade no ensino médio, ainda tem lugar assegurado nos livros didáticos (COSSON, 2018). É neles que a periodização dos estilos literários, alicerçada na história da arte e em associação a documentos oficiais, envia esforços para a manutenção de um ensino de literatura como “patrimônio nacional” ou “herança cultural”. Não por acaso,

a sequência da apresentação do ‘contexto’ da época, seguida de características ou traços de um estilo ou período literário, da biografia do autor e do fragmento de uma obra para ‘provar’ a descrição anterior do estilo de época, é bem conhecida de gerações de alunos e professores. (COSSON, 2018, p. 127)

Assumido como padrão, esse paradigma tem tido espaço maior no campo das discussões sobre a didática da literatura, seja em forma de mera recusa, denúncia, combate ou proposta de reformulação. O paradigma histórico, como salienta Cosson (2018), é marcado por lacunas, porque, apesar da inovação de valorizar a cultura do país, procura mostrar uma literatura apenas nacional e, por isso, cria fronteiras para que se adentrem outras culturas e produções, o que

implica dizer que esse olhar traz um tom etnocêntrico⁹, acentuando-se ainda que o nacionalismo costuma trazer conflitos xenofóbicos em relação a outras nações.

Outro motivo é que a literatura é vista, no paradigma histórico, como instrumento para adquirir regras culturais privilegiadas, como saber conversar, saber se comportar e falar bem; enfim, de certo modo, contribuiu para estabelecer padrões socialmente aceitos pelas classes sociais de prestígio socioeconômico (BOURDIEU, 2007).

Segundo Cosson (2016a), os paradigmas gramaticais e históricos começam a receber críticas e a serem abandonados a partir da segunda metade do século XX. Dentre as razões, encontra-se a emergência da literatura infantil e juvenil como autônoma, o que faz com que aquela ideia da literatura como auxiliar da língua comece a ser questionada. Outro aspecto é a construção de um discurso nas Faculdades de Letras, sobretudo com o surgimento de mestrados e de especializações na área da literatura infantil e juvenil, que se ocupam da formação do leitor e que vão defender que a literatura deve ter outro espaço, ou seja, deve-se abandonar a ideia de que a literatura não deve mais ser auxiliar da língua (COSSON, 2016a). Essa realidade traz, para o debate, o surgimento de textos emblemáticos, como o texto clássico da Lajolo (1982), que diz que a literatura não é pretexto para ensino de língua.

De forma sintética, temos então, como panorama relacionado à pedagogia da literatura, o recorte canônico literário para ensinar a língua materna, a redução ao estudo e análise de fragmentos em vez de leitura da obra completa; a ênfase na historiografia e na periodização literária e, mais recentemente, estudos que se voltam para a didatização do texto literário (SILVA; FRITZEN, 2012) e a formação do leitor (ROUXEL, 2012; PETIT, 2008; SILVA; MELO, 2015).

Nesse viés, vale a pena enaltecer que “uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento. Isto é, tem de produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada” (FREDERICO; OSAKABE, 2018, p.76). Em outras palavras, o ensino de literatura não pode ser conduzido pedagogicamente de qualquer maneira, mas de forma apropriada no trato de dispor, ao alunado, a experiência literária, que pode ser despertada na e pela literatura escrita.

De acordo com Cosson (2018), é importante reconhecer que ambos os paradigmas (gramatical e histórico), que associam a grande literatura à figura do cânone, não reinam absolutos na educação superior nem na educação básica. Os abalos iniciais em sua hegemonia

⁹ Olhar a cultura do outro a partir da minha cultura (LARAIA, 2012).

são verificados a partir da década de 1970, mormente em razão de críticas sobrevindas, por parte da academia e da formação de professores, ao ensino de gramática descontextualizada. Outro fator importante nesse contexto foi o desprestígio dos estudos literários, dado que, por um lado, a sociedade os concebe como mero “verniz cultural” e, por outro lado, em face de baixo impacto nos vestibulares, os alunos do nível secundário não lhes atribuem importância alguma.

Alie-se se a isso, continua Cosson (2018), o fato de ser nessa época que a literatura infantil, abdicando de seu *status* de leitura edificante, adquire autonomia e passa a ocupar espaço cada vez maior no sistema literário brasileiro. Há que considerar, ainda nesse sentido, as discussões desenvolvidas em âmbito acadêmico, que colocavam em pauta, entre outros, o papel do professor na formação do leitor literário, e das quais resultaram estudos ainda hoje fundamentais para o ensino da leitura e da literatura (COSSON, 2018). No conjunto de análises críticas, registre-se que, já em meados da década de 1960, Coelho (1966) criticava a utilização do texto como pretexto para o ensino tradicional de gramática.

2.2.2 Paradigmas contemporâneos

Conforme a categorização proposta por Cosson (2018), temos três paradigmas contemporâneos que, ao lado dos paradigmas tradicionais, frequentam o ensino escolar de literatura: o analítico ou textual; o da formação do leitor ou da fruição; o social ou identitário.

No primeiro – paradigma analítico ou textual –, na literatura considerada na escolarização se encontram textos de alta elaboração estética, o que não importa dizer que seja o cânone o espaço único dessa apreensão. A preocupação primeira volta-se à leitura minuciosa do texto – um *close reading* – com vistas a pôr à luz seus elementos constitutivos. Por essa razão, as aulas pautam-se pelo desenvolvimento da consciência estética do aluno, para isso, recorrendo-se ao exame crítico da obra literária. Esse paradigma tem como uma de suas limitações o fato de que os recursos e conhecimentos, acerca da linguagem literária, mobilizados pelo professor no processo de análise textual acabam por sugerir ser inferior aquela desenvolvida pelo aluno, leitor em formação, sem o repertório teórico-analítico do docente. Há, em razão disso, por parte do aluno, um sentimento de inabilidade para com a modelagem da análise literária legitimada ao professor, de que resulta uma “indiferença” para com o texto literário.

Outra limitação refere-se à clara preferência por textos de pequena extensão, dado o tempo exigido pela minuciosa análise textual. Disso emerge o privilégio conferido aos poemas líricos e aos contos, negando a proximidade com textos de elaboração estilística diversa, como o que ocorre, por exemplo, entre um poema lírico e uma notícia de jornal. Ao assim proceder, o professor desconsidera que os textos literários mantêm relações de apropriação com outros textos, com insistência em estabelecer uma distinção não raro frágil aos olhos do aluno.

O segundo paradigma seria o da formação do leitor ou da fruição, de presença mais nítida na educação infantil e no ensino fundamental, indo associar-se ao paradigma histórico no ensino médio, que é, talvez, aquele de maior circulação atualmente nas escolas. Uma das consequências dessa realidade é o alcance da concepção de literatura, que, dispensando privilégio às preferências do aluno, recepciona como legítimas a literatura de massa e a popular. O propósito é, partindo-se da prática do “ler por ler”, que se possa introduzir o aluno na literatura de interesse escolar, para isso, assegurando-lhe acesso a obras literárias e, no ambiente escolar, tempo para que desenvolva o hábito da leitura. Há, como não poderia deixar de ser, conforme Cosson (2018), entre as premissas desse paradigma, aquelas que carecem de maior rigor no âmbito das discussões. A primeira consiste na crença de que a oferta de obras literárias torna prescindível o ensino de literatura, sob a compreensão de que o texto literário por si é suficiente ao processo de formação de leitores. Isso, em última análise, nega ao professor papel ativo nas práticas formativas do aluno-leitor, conferindo-lhe responsabilidade tão somente pela mediação dos textos, animação ou indicação/controla de leituras. Outra premissa concebe a literatura como fonte de prazer ou mera diversão, haja vista que o objetivo primeiro da prática leitora é conduzir o leitor a um mundo de sonhos e que, por ser assim, oportuniza ao aluno viagens por meio da imaginação. Essa abordagem torna por obscurecidas inquietações e tensões particulares à leitura literária, como se não fosse ela capaz de (des)construir concepções de mundo do leitor e que, igualmente, tanto o texto como o próprio ato de ler fossem imunes às relações sociais. Há, de igual modo, na premissa de suposta abertura à diversidade de textos escolhidos ao gosto do aluno leitor, a prática da “leitura teleológica”, que consiste em admitir as leituras preferenciais do aluno com vistas a introduzi-lo nas leituras de obras de qualidade, ou seja, a escola aceita – para não dizer suporta –, por exemplo, a literatura de massa, por ser isso necessário para atingir a literatura canônica. Instaure-se, do ponto de vista do ensino, uma prática de ética questionável, visto que o aluno é incitado ao supor legitimadas suas preferências, quando na verdade não são mais que instrumentos ao acesso de obras de tradição, as chamadas obras clássicas.

Um terceiro seria o paradigma social ou identitário, que traz a sociedade para o interior da relação texto/leitor, com foco em questões emblemáticas, grupos sociais e minorias. Esse paradigma comporta dois tipos de propostas metodológicas, uma centrada no conteúdo, e outra que focaliza o leitor. Na primeira proposta, as questões sociais representadas pela obra são, por meio de seminários e debates, tematizadas pelos alunos juntamente com o professor. Essa abordagem, geralmente temática, tende a conformar-se à literatura clássica, razão porque *Lucíola*, de José de Alencar, por exemplo, é tomada como pano de fundo para discussões acerca da prostituição. Na segunda, trabalha-se o texto literário sob as premissas do multiculturalismo, focalizando-se como a obra literária em questão recepciona representações identitárias de grupos sociais e de minorias. Intenta-se oferecer ao aluno um espaço positivo de representação, de quebra de estereótipos, para isso, procedendo-se a uma cuidadosa análise, que compreende tanto o texto canônico quanto aquele não reconhecido pela crítica oficial. Ressalte-se que, ao pôr em discussão as diferentes identidades culturais, a escola procura dispensar à literatura um papel socialmente relevante, com procedimentos que não têm incitado muitas polêmicas.

Conquanto, em clara oposição aos paradigmas tradicionais, os paradigmas contemporâneos não permitem a inter-relação necessária para se tornarem um conjunto de propostas eficazes e eficientes no e para o ensino escolar de literatura, o que, segundo Cosson (2018), ocorre devido a diversos motivos: i) porque seus efeitos são descontínuos e localizados, visto que as experiências bem-sucedidas ocorrem em níveis específicos do ensino; ii) porque, a exemplo dos paradigmas tradicionais, cercam a literatura com limites grafocêntricos, dispensando extrema importância à sua manifestação escrita. Terceiro, porque as inquietações do leitor, do texto e da própria sociedade não são efetivamente minoradas a partir de um constructo teórico-metodológico consistente; iii) porque suas propostas não estão sistematizadas no currículo, o que deixa o professor sem um claro direcionamento quanto ao que e como fazer no e para o ensino de literatura.

Esse “ter muito o que fazer” e “não saber por onde nem como começar” de que fala Cosson (2018) é, em nosso entender, não raro silenciado por falas que, de algum modo, nos remetem a um ensino escolar de literatura renovado, que reconhece a literatura à luz de sua autonomia e especificidade, como se já estivesse devidamente clarificada a relação autor/texto/leitor, enfim, como se a literatura não estivesse mais em crise na sala de aula.

Na verdade, o professor de literatura encontra-se em condição similar à do professor de língua materna, esse, conforme Mendonça (2006), em crise de identidade. Emerge disso a consubstanciação de abordagens isoladas: ora a literatura como fruição, visto ser o texto um

objeto estético (formação do leitor ou da fruição); ora compreendida em sua função social de contribuir com a formação de cidadãos críticos, na medida em que o texto literário é assumido como o espaço de representações identitárias (paradigma social); ora a literatura assumida como criação estética, nesse sentido, sendo o texto objeto de análise (paradigma analítico).

Esse conjunto de concepções deixa por instaurado, em nome da recusa aos paradigmas tradicionais, um processo de formação de leitores literários com pontos de partida diferentes e pontos de chegada distantes um do outro. Cada uma das três perspectivas, resta evidenciado, conformam-se ao que o professor compreende ser e para que serve a literatura.

Assim, atualmente, há fragmentação e dispersão quanto ao ensino escolar de literatura, frente a essa dispersão, Cosson (2018) propõe o paradigma existencial ou do letramento literário, que abordaremos a seguir.

2.2.3 Paradigma existencial ou do letramento literário

De acordo com Cosson (2018), o paradigma do letramento literário tem por pressuposto primeiro o fato de que a literatura, para além do texto escrito, manifesta-se também por diversas práticas sociais de leitura e de produções textuais, razão porque há que desprender essa forma de linguagem de suas amarras à escrita, por construir-se com e sobre a língua. Não significa, de modo algum, abandono da literatura em sua expressão impressa, mas, por um lado, recuperar seu passado oral e imagético e, de outro, projetá-la ao futuro, que é digital e que, por ser assim, acolhe o literário em suas múltiplas manifestações.

Na escola, *lócus* formal do desenvolvimento do letramento literário, deve-se conceber a literatura em sua condição de complexo (repertório) de textos e práticas literárias, pautando-se por tornar o aluno não apenas capaz de identificar as diversas manifestações literárias, mas com elas interagir de forma apropriada.

Ensinar literatura, nesse contexto, significa oportunizar ao aluno experiências literárias, compreendendo-as como um encontro pessoal e intransferível entre o leitor e a obra, sob dois movimentos imbricados, a interação verbal, em sua forma mais intensa, e o (re) conhecimento do outro, associado ao processo de desconstrução/construção do mundo. Há que reconhecer, nesse sentido, que o letramento literário não se subsumiu ao ensino escolar de literatura, antes este faz parte daquele e depois dele continua. Esse complexo repertório, deve ser mobilizado com vistas ao desenvolvimento da competência literária, condição *sine qua non* à formação do professor e do leitor literário, atentando-se, porém, ao fato de que formação do professor e a

formação do leitor literário, ainda que em muitos aspectos coincidentes, não devem ser tomadas como um único processo.

A formação de leitor põe em curso todo um esforço por parte da escola, visto que não se restringe à língua portuguesa e à literatura, mas às demais disciplinas. O professor de literatura, nesse momento, deve aproveitar da competência do aluno para levá-lo à leitura literária, fazendo-o interagir com as instituições que regulam o repertório literário, fazendo-o ser capaz de produzir novos textos. O professor, no conjunto de esforços à formação do leitor literário,

Além da seleção de textos plurais e significativos para a experiência literária, tem o papel de guiar essa experiência, construindo comunidades de leitores em sua sala de aula. Aqui, é importante não esquecer que, embora o encontro com a obra seja sempre pessoal, a experiência da leitura literária não precisa ser individual, ainda que processada usualmente em termos individuais, podendo ser coletiva, grupal, pois, na verdade, é sempre comunitária por mais individual que se possa supor, por conta do quadro interpretativo que o leitor aciona no momento da interação com a obra. Em outras palavras, o leitor literário só o é porque pertence a uma comunidade de leitores que, por sua vez, é responsável pelo repertório que define a literatura dentro do seu processo de letramento. (COSSON, 2018, p. 137)

Isso considerado, o ensino escolar de literatura, circunscrito ao paradigma do letramento literário, demanda, por um lado, a leitura responsiva e, por outro, a leitura como prática interpretativa (COSSON, 2018). A leitura responsiva tem a ver com o registro da resposta provinda da leitura literária, registro esse que, não se restringindo à leitura de obras literárias, abarca, além da produção de textos – literários ou não –, situações de interação, seja em sala de aula, seja fora dela, alicerçadas por discussões acerca de uma ou mais obras. Isso implica não restringir o registro à escrita de textos argumentativos, antes abrangendo registros próprios da tradição escolar e aqueles manifestos por diversas linguagens e meios, principalmente aqueles em que estão contempladas a própria literatura e demais artes, com privilégio às habilidades de interagir com os textos em suas mais variadas formas de expressão.

Já a leitura com prática de interpretação, por seu turno, supõe a análise da obra literária, considerando-se pelo menos três níveis: o texto, o contexto e a análise. Ao primeiro importa a verificação de aspectos relativos à temática e à estilística mobilizadas na composição da obra – o que diz e o que faz para dizer configurando o segundo nível, o contexto. O último, a análise, recai sobre a forma como o mundo foi inserido na obra e como esta está inserida no mundo dos leitores. Esse processo de análise, na aula de literatura em sentido estrito, que naturalmente comporta níveis que se distinguem pela complexidade e pela ênfase requerida, pode ordenar o ensino de literatura no currículo (COSSON, 2018).

O autor reconhece que seus apontamentos emergem insuficientes ao enfrentamento dos desafios que se impõem ao ensino escolar de literatura, mas destaca sua importância como princípios a serem considerados em âmbitos que põem os problemas do nosso sistema literário em discussão. O âmbito maior, acreditamos, é a universidade¹⁰, até porque, e principalmente, é ali que se forma o profissional que está na linha de frente desse enfrentamento. Outra razão, intrínseca à primeira, é julgarmos injusto pôr em causa a prática docente sem trazer à discussão particularidades da formação de professores, pondo sob exames alguns aspectos teóricos que, de uma forma ou de outra, balizam-no em seu fazer em sala de aula.

Em face do que foi aqui apresentado e discutido, podemos destacar assertivamente, ainda de forma não aprofundada, que o processo de formação inicial de professores (graduação) não tem contemplado a contento a formação em literatura, ou seja, esta formação tem se caracterizando como ensino de literatura alicerçado no cânone literário, com privilégio aos aspectos cronológicos e estilísticos.

De modo geral, as propostas que dão forma aos paradigmas contemporâneos não são sistematicamente apresentadas ao professor em formação, que, no exercício da atividade docente, encontrará dificuldades para colocá-las em convergência para responder às demandas e às necessidades do ensino literário, por isso, encontrando-se em crise de identidade.

Considerando os paradigmas conforme a categorização de Cosson (2018), buscamos, na análise dos dados, aferir, ao menos no que diz respeito à disciplina que acompanhamos de perto, Literatura Portuguesa II, a adesão a um projeto de formação de professores que implica, simultaneamente, assumir, frente ao futuro docente, pela regularidade das práticas, um dado paradigma, que pode contribuir ou não para seu efetivo letramento literário, a ser potencialmente ampliado no horizonte das disciplinas de literatura na graduação.

2.2.3.1 Primeiras orientações sobre o curso de Letras UNITINS/UAB

As questões aqui apresentadas dizem respeito à matriz curricular do “Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas”, conforme Projeto

¹⁰ Para alguns autores do letramento literário, como Cosson (2018), vários cursos de Letras, no Brasil, costumam ensinar apenas textos teóricos de literatura, enfocando apenas a caracterização literária. Segundo ele, falta motivar os alunos para que eles tenham repertório de obras literárias. Eles precisam ter o contato direto com a literatura para que eles se tornem leitores. Para o autor, isso é o que vai fazer com que muitos acadêmicos descubram o prazer, o gosto pela obra literária. Ainda segundo ele, outra falha ocorre porque o curso de Letras não costuma preparar os alunos para uma pedagogia da literatura. Ou seja, não se forma os acadêmicos para ensinar literatura, nas escolas.

Pedagógico do Curso (PPC/2010) ofertado pela UNTINS/UAB. A matriz curricular desse curso tem carga horária de 200h para atividades complementares e carga horária total de 3.760h, distribuídas em 8 períodos.

Uma análise breve da distribuição das disciplinas de literatura pela matriz, deixa antever uma forte valorização desse componente na formação dos professores: são 13 disciplinas de literatura, todas com a mesma carga horária de 60h:

1. Teoria da Literatura I;
2. Teoria da Literatura II;
3. Literatura Portuguesa I;
4. Literatura Portuguesa II;
5. Literaturas de Expressão Espanhola I;
6. Literaturas de Expressão Espanhola 2;
7. Literatura Brasileira I;
8. Literatura Brasileira II;
9. Literatura de Expressão Hispanoamericana 1;
10. Literatura de Expressão Hispanoamericana 2;
11. Literaturas de Expressão Latino-Americana;
12. Literaturas Infantil e Juvenil;
13. Literatura Comparada;

Além de indicar uma forte valorização do componente literário, compreendendo a perspectiva das abordagens teóricas (1 e 2), abre-se um leque de possibilidades comparativistas em (3) (4) (5) (9) (7) (8) (9) (10) e principalmente (13) que foca, especificamente, os estudos comparados da literatura.

No quadro 7, abaixo, relacionamos as ementas de quatro dessas disciplinas, uma delas (Literatura Portuguesa II), corresponde a conteúdos das videoaulas e de fóruns que serão analisados em capítulo posterior.

Quadro 7: Ementas de disciplinas do curso de Letras, conforme (PPC/2010) da UNTINS/UAB

Disciplinas	Ementas
Literatura Brasileira I	Literatura brasileira da era colonial: Quinhentismo, Barroco, Arcadismo, Romantismo. Principais autores e obras: contexto histórico , político social, religioso. Romantismo: visão estética e condicionamento histórico . A questão da autonomia literária e a formação da identidade nacional. Influências estrangeiras. O significado da figura do índio. A fixação e a formação do romance brasileiro; a poesia no Romantismo – alguns autores e algumas obras.
Literatura Brasileira II	O realismo-naturalismo, o Decadentismo-simbolismo e o Modernismo, contexto histórico-social , característica dos respectivos períodos artísticos, autores e obras representativos. O Neo-Realismo, o Surrealismo. As tendências literárias contemporâneas, características desses diferentes movimentos, autores e obras representativas.
Literatura Portuguesa I	Perspectiva diacrônica da leitura escrita por autores portugueses. Cantigas trovadorescas. Teatro de Gil Vicente. Introdução à poesia de Luís de Camões: elementos épicos e líricos. Poesia seiscentista: antologias. Crítica árcade. Poética romântica.
Literatura Portuguesa II	A Questão Coimbrã. A afirmação do Realismo. As características do romance realista. A poesia "realista" e a poesia do cotidiano. Prosa simbolista: principais autores. Correntes e características do Modernismo português. Orfismo. A obra de

	Fernando Pessoa e seus heterônimos. O Presencismo na poesia e na prosa de seus principais autores. Neo-realismo: principais autores, obras e características. A ficção e a poesia nos últimos 25 anos do período salazarista. A produção literária portuguesa após a Revolução dos Cravos.
--	--

Fonte: UNITINS/UAB (2015)

O quadro 7 se refere às ementas do Curso de Letras ofertado a distância pela UNITINS/UAB. Observando o modo como são dispostos os conteúdos, desde as disciplinas de literatura brasileira, fica evidente a opção pela perspectiva historiográfica, eleita como modo de sistematizar os saberes literários.

Nas disciplinas de Literatura Portuguesa I e II, os tópicos seguem a cronologia da periodização literária, indo do Trovadorismo português à literatura contemporânea, esta como posterior à “Revolução dos Cravos”. Este último acentua o marco temporal, que seria um divisor de tendências da produção portuguesa. Considerando que são apenas duas disciplinas para cobrir a produção literária de Portugal num período tão longo, pode-se depreender a dificuldade para a densidade no tratamento dos textos, assim como para as leituras literárias propriamente ditas, com o tempo destinado à leitura do que poderiam ser os autores “principais”, que caracterizam essa produção assim organizada em períodos. Assim, na Literatura Portuguesa I, os alunos devem estudar desde o Trovadorismo até o Romantismo, passando pela lírica de Camões. O excesso de conteúdos prevê uma aceleração e uma superficialidade a serem enfrentados pelo professor e pelos alunos.

No caso da Literatura Portuguesa II, disciplina da qual analisaremos videoaulas e fóruns, observa-se que as docentes responsáveis pela performance das aulas gravadas em estúdio seguem rigorosamente a sequência prevista, obedecendo ao que está previsto pelo ementário e à orientação periodizante, reconhecendo ali a predominância do paradigma historiográfico. A ementa relaciona produções que vão do realismo português (cujo marco seria a “Questão Coimbrã”) à literatura contemporânea (pós “Revolução dos Cravos”, que marca o fim da ditadura salazarista, em 1974, em Portugal).

Diante dessa organização, depreendemos que a leitura literária a ser privilegiada não possa estar muito dissociada do cânone, privilegiando, portanto, os “bons textos”, sem muitas opções para um trânsito por outras manifestações da linguagem. O letramento pressuposto seguiria a perspectiva mais tradicional de formação, orientando o docente em formação inicial para uma visão devidamente esquematizada, estanque e organizada da literatura, que seria também reproduzida na escola: mais saberes sobre história, sobre leitura crítica já assentada sobre o que e como ler, menos corpo a corpo com o texto e a produção de sentidos.

No documento que hoje orienta a educação básica no país, a BNCC (BRASIL, 2018), no que tange às práticas em relação à leitura literária, estão enumerados direcionamentos, e, ao tratar a literatura nos campos de atuação, em um desses direcionamentos, o documento enaltece a importância da experiência que os discentes devem vivenciar, com práticas de leitura nas quais a literatura possa ser concebida como uma manifestação artística e com função humanizadora. Ainda que tendo merecido um campo específico (o artístico-literário), há, contudo, poucos elementos que possam efetivamente subsidiar o docente sobre o que pode ser o ensino de leitura literária. Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998; 1999), os textos são organizados por gêneros, concorrendo na prática pedagógica para que, em alguns casos, se dê mais atenção a elementos estruturais que ao sentido e à natureza estética da linguagem (SILVA; MELO, 2018).

Voltando à importância de acionar as práticas de ensino em literatura, Cosson (2017) destaca que um professor letrado literalmente saberá: i) como ensinar; ii) usar estratégias metodológicas; iii) instigar a prática literária (leitura e escrita); iv) indicar de forma autônoma o quê (gêneros literários) seus alunos deverão ler; v) promover vivências e práticas de relação e interação ao seu alunado, entre outros. Nessa perspectiva, caberia investigar em qual ou quais disciplinas das matrizes das licenciaturas essas questões têm lugar na formação do docente. Além disso, como Melo e Silva (2018) acentuam, ao levarem em conta a condição de estudantes da licenciatura em Letras no Tocantins, há ainda a própria necessidade de formar leitores, mesmo na graduação, o que implica fazer escolhas entre diferentes abordagens teóricas, com atenção especial ao perfil de estudantes-trabalhadores e as limitações/possibilidades que isso impõe.

3 ASPECTOS GERAIS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Este capítulo traz um panorama da semiótica denominada como de linha francesa ou discursiva, que fundamenta as análises que faremos nos capítulos posteriores. De orientação estruturalista, a semiótica incorpora contribuições da antropologia de Lévi-Strauss, da fenomenologia de Merleau-Ponty e da narratologia de Vladimir Propp. Inicialmente, sua elaboração emerge com a publicação de *Semântica Estrutural*, por Greimas, em 1966. Ali se encontra um esforço para reinstaurar a dimensão da significação no projeto estruturalista. A transposição para estudos da semântica do que era realizado com sucesso pelos linguistas nos campos da sintaxe, fonologia e morfologia evidenciaram a necessidade de novas reformulações teóricas para abrigar uma problemática do sentido. Estão, contudo, nesse primeiro trabalho, a orientação de uma teoria que se voltasse para a significação, o que implicará considerar não apenas a significação diante do verbal (semióticas linguísticas), mas também dos objetos e do mundo natural (macrossemióticas) e, por fim, da própria vida. Em síntese, a semiótica é concebida desde o início, portanto, uma teoria geral da significação (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

Considerando os dois planos da linguagem, a significação será concebida na articulação entre planos da expressão e do conteúdo. Conforme o *Dicionário de Semiótica* (GREIMAS; COURTÉS, 2008), os termos plano da expressão e plano do conteúdo advêm de Hjelmslev, a partir dos correspondentes significante e significado propostos por Saussure para a designação do signo. Tomando como exemplo uma folha de papel, a expressão/significante seria o verso, sendo o significado/conteúdo seu anverso. Assim, “O plano da expressão está em relação de pressuposição recíproca com o plano do conteúdo e a reunião deles no ato de linguagem corresponde à semiose” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 197). Esses dois planos serão considerados mais adiante nas análises, na medida em que recobrem a perspectiva do sincretismo. Nessa direção, quando o estudante da EaD assiste às videoaulas, produzirá sentido para as diferentes linguagens que entram em conjunção, considerando uma enunciação única

que responde pela totalidade do sentido a partir do agenciamento de diferentes substâncias. O mesmo se dá com relação à própria plataforma do AVA, na qual se organizam os comandos de natureza informativa sobre o funcionamento da plataforma mesma, a disposição das disciplinas a serem cursadas, a oferta de materiais para a aprendizagem, os espaços destinados a fóruns e *chats*. A esse respeito, Pinho (2020) elabora um estudo sobre a plataforma organizada para uma licenciatura EaD, na versão 2000, compreendendo a análise do próprio *design* e sua ergonomia, concluindo sobre a face pouco amigável do ponto de vista de um convite à efetiva interação (embora estejam previstos mecanismos que visam à interatividade).

O *design* deve ser suficientemente amplo a ponto de incluir condições de gestão de processos que envolvam a aprendizagem de uma maneira mais global. De acordo com os padrões estabelecidos pela Commonwealth of Learning de 2003, o design instrucional deve preocupar-se com a adequação dos objetivos dos programas, projetos e dos cursos ofertados; com a produção de interfaces mais amistosas, contextualizadas e que contemplem práticas interdisciplinares; na promoção de interatividade, e, mais ainda, com os modos de interação que privilegiem a inserção de comentários aos alunos sobre seu progresso, de incentivo à pesquisa, e auxiliem no desenvolvimento das habilidades cognitivas e no senso crítico do aluno. (PINHO, 2020, p. 28)

Toda essa materialidade joga, portanto, no ato de produção do sentido. Na relação entre expressão e conteúdo, entram em cena os diferentes sistemas da linguagem. Nos sistemas simbólicos, há conformidade total entre cada elemento da expressão e um – e somente um – elemento do conteúdo. Nesse caso, não há propriamente o que analisar em termos mais complexos, porque essa relação já está naturalizada. É o caso das figuras de pão e vinho na Santa Ceia, ou mesmo do capelo que incide sobre o ícone do *Moodle* na plataforma do AVA, como figura icônica que caracteriza a obtenção do diploma pelo estudante.

Figura 3: Plataforma Moodle



Fonte: blog.4linux.com.br/

O mesmo capelo que aparece no *Moodle* também aparece na plataforma Educ@ da UNITINS.

Figura 4:Plataforma Educ@



Fonte: UNITINS.

A figura 4, retratando a logo da plataforma Educ@ da UNITINS, é o espaço da sala de aula da educação a distância. É por ela que o alunado acessa e realiza os cursos ofertados pela Instituição.

No contexto da plataforma digital de aprendizagem, acena como “promessa” de conquista pelo estudante, que segue o “círculo virtuoso” proposto pelo enunciador-manipulador (LANDOWSKI, 2016; PINHO, 2020).

Já nos sistemas semióticos, não há conformidade entre os dois planos, que são considerados na análise separadamente. É o caso das línguas naturais, cuja relação, remetendo a Saussure, é de natureza convencional e arbitrária. Assim, do ponto de vista da linguagem verbal, a expressão/o significante designa uma “sequência de símbolos de um alfabeto dado, obtido pela aplicação das regras de formação (ou de produção) dependentes de um conjunto finito de regras” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 197-198). Ocorre, contudo, que, em usos poéticos da linguagem verbal, encontremos a atualização de uma relação semi-simbólica, acenando para uma “motivação” que implica na produção de determinados efeitos de sentido, como no caso do emprego das aliterações, nas associações sonoras e rítmicas. O mesmo se dá com as linguagens pictóricas ou na música.

[...] os sistemas *semi-simbólicos* que se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e categorias do conteúdo. À categoria visual espacial direita/esquerda, corresponderá, por exemplo, nos painéis medievais que representam o Julgamento Final, uma categoria semântica recompensa/punição. [...] Do mesmo modo, muitos dos êxitos do discurso publicitário, visual e/ou textual, têm por fundamento semiótico a motivação dos signos que produz essa semi-simbolização. (FLOCH, 2001, p. 29).

Uma análise ampla dos processos que envolvem o ensino-aprendizagem por meios digitais passaria, portanto, pelo que se produz a partir das diferentes linguagens e configurações, o que sinaliza para o estabelecimento de contratos com o enunciatário-estudante, que acionam para a produção de sentido desde a sua chegada ao ambiente virtual (PINHO, 2020). Considerando as diferentes semióticas (verbal, visual, etc.), cada linguagem implicará teorizações específicas.

Para a análise do plano do conteúdo, a semiótica propõe um percurso gerativo de sentido, como simulacro das operações realizadas pelo sujeito ao produzir sentido. Compreende que a leitura – gesto de produção de sentido para um dado objeto, aqui considerado o termo em sentido lato – implica numa sucessão de abstrações crescentes, partindo do que é mais imediatamente apreensível pelos sentidos até os patamares mais profundos da abstração. Nesse simulacro, organizado em níveis, há, para efeitos de descrição, uma sintaxe e uma semântica. São três os níveis: fundamental, narrativo e discursivo.

O nível fundamental é o mais elementar, abstrato e simples e “[...] define-se por seu caráter abstrato, pelo fato de que corresponde – junto com a sintaxe fundamental – à instância a *quo* do percurso gerativo do discurso” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 436). Nesse nível, segundo Greimas e Fontanille (1993, p.38), a negação constitui “a primeira operação pela qual o sujeito funda-se como operador e funda o mundo como cognoscível”. Nessa semântica, encontram-se as categorias semânticas que estão na base construtiva do texto. Na sintaxe desse nível, têm-se duas operações básicas, a negação e a asserção, que podem ser expressas nas seguintes relações: afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*. Assim, “[...] Para conhecer, é necessário primeiramente negar” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 437).

Para efeito de exemplificação, vamos analisar brevemente, por comparação, dois textos. Um primeiro seria a propaganda de uma instituição privada convidando interessados no ensino a distância (Fig. 5); um segundo seria o que se encontra atualmente na página da UNITINS (Fig. 6), que já não oferta mais EaD, com informações sobre o que é ofertado por essa instituição pública.

Figura 5: Propaganda instituição privada no ensino a distância

The image shows a screenshot of the UNOPAR website. At the top left is the UNOPAR logo. To the right is a navigation menu with links: 'Sobre a UNOPAR', 'Nossos CURSOS', 'Como INGRESSAR', 'Nossos COMUNICADOS', and 'Central de ATENDIMENTO'. Below the menu is a large promotional banner with a pink and blue background. The banner features two women looking at a tablet. Text on the banner includes: 'PRA VOCÊ VIRAR O JOGO E MUDAR DE VIDA', 'CURSOS A PARTIR DE R\$169', and a button that says 'INSCREVA-SE JÁ'. To the right of the banner are two smaller promotional boxes. The top one says 'QUER COMEÇAR SUA GRADUAÇÃO? A GENTE LIGA NA HORA PRA VOCÊ!' with a button 'CLIQUE AQUI E VAMOS TE LIGAR'. The bottom one says '# VEM na CERTEZA Unopar' and 'ESPECIALISTAS ONLINE PARA ZERAR SUAS DÚVIDAS DE CARREIRA!' with a button 'AGENDE SEU HORÁRIO' and a chat icon.

Fonte: UNOPAR (2020)

Figura 6: Portal de ensino a distância da UNITINS

Portal > Ensino a Distância

ENSINO A DISTÂNCIA



A Universidade Estadual do Tocantins dispõem atualmente de dois sistemas de Ensino a Distância: UAB e EAD (finalização).

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. O sistema foi instituído no Brasil em 2006 e é integrado por universidades públicas.

Já o sistema Ensino a Distância (EAD) é da própria universidade e está em fase de finalização dos cursos existentes, não abrindo mais vagas.

INFORMAÇÕES GERAIS

- EAD (finalização)
- UAB

DIVERSOS

- AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem (Turmas 2001-2008)

Fonte: UNITINS

Os exemplos trazem o que vemos nas respectivas páginas das duas instituições no mesmo dia de consulta, referentes ao que se evidencia antes de nova rolagem. No caso da UNOPAR, estão previstas quatro rolagens para visualizar todos os conteúdos dessa página de apresentação. Na UNITINS, há apenas o que mostramos na Fig. 6, num ambiente mais frio, do ponto de vista do emprego predominante de tons azuis, mais clássico e mais formal. A UNITINS assume a perspectiva informacional, com elementos para a interatividade dados à direita – acesso a informações sobre EaD, UAB compreendidas como Informações Gerais, enquanto em “Diversos” o internauta terá dados sobre o AVA das turmas em fase de finalização. Sem abertura de novas turmas, não há empenho para tornar-se um convite, no tom apelativo que vemos no print trazido pela Fig. 5.

Os elementos figurativos da linguagem visual da UNITINS remetem ao universo do estudo: livros à esquerda em uma pequena estante, computador em posição central, um mapa à direita. Não há figuras humanas, nem há uma convocação direta ao internauta pelo uso de pronomes pessoais, como o “você”, utilizado nos textos da UNOPAR. A impessoalidade dá, portanto o tom da UNITINS, produzindo efeito de afastamento e objetividade.

Na UNOPAR, as figuras humanas têm centralidade, sorridentes, produzindo efeito de aproximação e afetividade. Cada uma das três partes que compõe os elementos principais corresponde a um convite à interatividade, além daqueles que se apresentam na parte superior, em ícones menores. A educação é vendida como produto de consumo imediato (agora), com enunciados que lembram as mesmas estratégias de venda de outros produtos.

Considerando esses elementos verbo-visuais, poderíamos pensar numa oposição abstrata do nível fundamental entre *tradição versus inovação*, como opções para modos de obtenção do diploma anunciado. A UNOPAR anuncia as facilidades de acesso (não há necessidade de sair de casa para fazer o vestibular, o preço seria acessível etc.), enquanto o ensino mais regular e presencial aparece como associado a dificuldades diversas – acesso dificultado pela alta concorrência (ENEM, vestibular), explicitação de maior dedicação aos estudos, tempo predefinido por calendários mais rígidos, avaliações. Pelo sorriso dos sujeitos e facilidades de acesso às informações, promete-se também facilidade aos saberes concedidos pela graduação a ser escolhida. O saber é associado assim ao sabor previsto pela etimologia do verbo, numa relação euforizante. Pelos recursos enunciativos, há convite à aproximação, o que traduz algo indispensável, quando se pensa em ensino a distância: o saber se faz mais perto, mais acessível, mais fácil, numa confirmação de elementos de natureza eufórica.

Na UNOPAR, não há imagens que remetem ao universo escolar tradicional, nem mesmo o computador. Nas mãos, encontra-se o tablet ou o celular. Ao mesmo tempo, as roupas dos atores em cena remetem ao campo de trabalho, considerando que o diploma a ser obtido é garantia de sucesso profissional.

Por essas oposições entre os dois enunciados, a UNOPAR escolhe o tom tônico, enquanto a UNITINS opera sobre a atonicidade. A UNOPAR está a pleno vapor, buscando ganhar adesões, enquanto a UNITINS apenas mostra um processo em fase de finalização, sem abertura de novas turmas. Estudar para a UNITINS é associar-se, ainda que pelo computador, aos elementos mais tradicionais relacionados ao saber; a UNOPAR aponta para a mudança de paradigmas, com enunciados mais curtos e pressupondo maior aceleração.

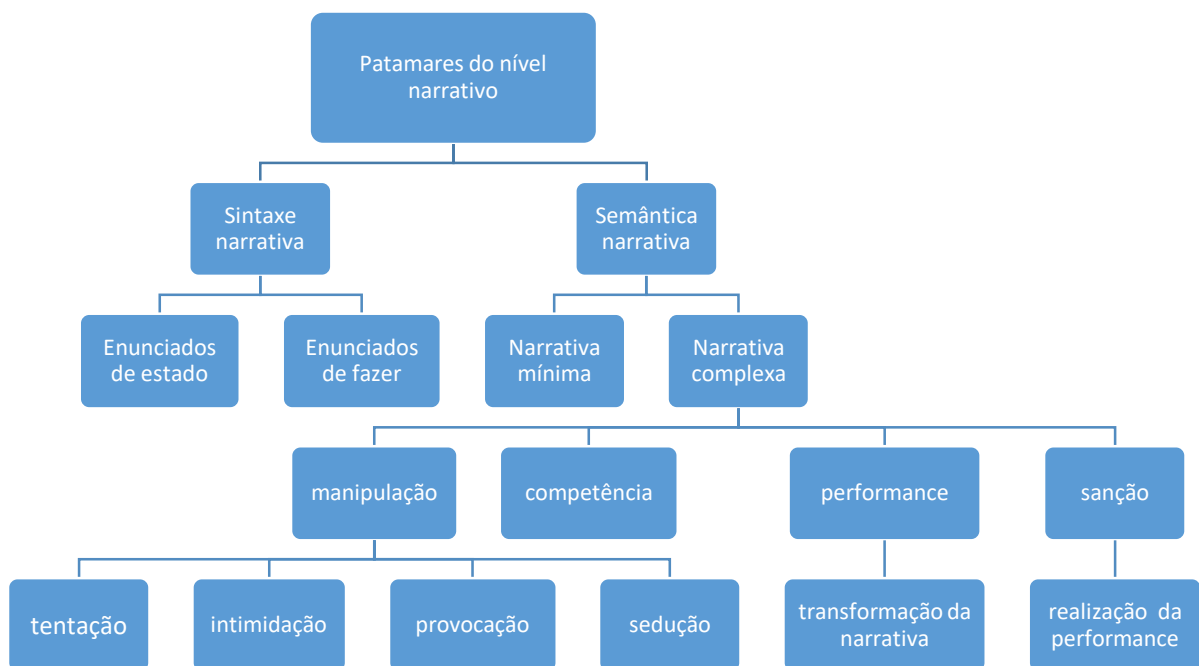
Considerando as relações lógicas pressupostas pelas relações de oposição, contradição e complementaridade previstas para esse nível fundamental, temos:

- a) Tradição *versus* inovação, como oposições de base, termos contrários, sendo o termo tradição considerado disfórico, enquanto a inovação é eufórica;
- b) Tradição e não inovação, na relação de complementaridade e pressuposição, que confirmariam o ensino presencial, disfórico;
- c) Inovação e não tradição, na relação de complementaridade e pressuposição, que confirmariam o ensino a distância, eufórico;
- d) Não inovação e não tradição, nos subcontrários, como um estado de indefinição, quando ambos se articulam e talvez até se complementem, sem decidir-se sobre uma posição mais precisa quanto a suas escolhas.

Um segundo patamar, ainda de caráter abstrato, é o do nível narrativo, que pressupõe que todos os textos são dotados de narratividade, considerando estados e transformações dos sujeitos em relação aos objetos valor. Prevê que, numa narrativa mínima, um sujeito em estado de privação com um dado objeto (disjunção), no nosso caso específico, o saber, incorporado pelo objeto descritivo diploma/capelo passa ao estado de conjunção pela apropriação, mediante a doação de competências pelo destinador manipulador (professor e tutor, seguindo uma hierarquia que compreende em instâncias superiores a política institucional, as diretrizes curriculares, os sistemas que regulam a oferta de ensino presencial, remoto e a distância) que o modalizam para querer e poder ser conjunto. Na figuras 5, os sujeitos das imagens traduzem o sujeito realizado (já com uniforme, feliz), porque teria alcançado o sucesso prometido pela relação que funda o contrato entre instituição (destinador) e estudante (destinatário).

Em termos sintéticos, considerando programas narrativos, podemos visualizar as operações desse nível no esquema abaixo:

Figura 7: Patamares do nível narrativo



Fonte: FIORIN (2006) adaptado com figura feita pelo autor desta tese.

Na sintaxe do nível narrativo, há dois tipos básicos de enunciados: o primeiro refere-se aos “enunciados de estado”, que estabelecem a relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto (na situação analisada, a conjunção ou a disjunção com o diploma de graduação).

O segundo enunciado refere-se aos “enunciados de fazer”, são enunciados que mostram as transformações, os que correspondem à passagem de um enunciado de um estado a outro.

Como há dois tipos de enunciados de estado, existem duas espécies de narrativas mínimas: a de privação e a de liquidação de uma privação. Na primeira, ocorre um estado inicial conjunto e um estado final disjunto. Um exemplo seria a história do empobrecimento de uma família muito rica (no início da narrativa o sujeito está em conjunção com a riqueza e no final está em disjunção com ela). Na segunda espécie, sucede o contrário: um estado inicial disjunto e um final conjunto. Um exemplo seria a história, tão do gosto de setores conservadores de nossa sociedade, do menino pobre que, com trabalho ingente, torna-se muito rico. (FIORIN, 2008, p. 21)

Para a semiótica, há sempre uma narratividade na base dos textos manifestados, o que chama de narrativa mínima, referente à busca do sujeito pelo objeto, um estado inicial e um estado final. Por outro lado, há narrativas complexas, em que uma série de enunciados de fazer e de ser (de estado) estão organizados hierarquicamente em programas narrativos (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Um programa narrativo canônico organiza-se pela sucessão das fases da manipulação, competência, performance e sanção.

No que tange à fase de manipulação, Landowski (2015, p. 14) destaca que “na metalinguagem semiótica, o vocábulo manipulação tem uma acepção técnica que se distingue dos usos mais recorrentes, pois, em termos de gramática narrativa, “manipular”

não é nem manejar fisicamente as coisas nem dispor indelicadamente das pessoas. É “fazer fazer”. É agir, eu sujeito - “manipulador”, de tal maneira que outro sujeito, enquanto “manipulado”, seja levado, de bom ou mau grado, a agir em conformidade com o que eu desejo. Devo, portanto, dar-lhe razões suficientes para que resolva me dar satisfação, ou seja, devo fazê-lo *saber*, ou *crer* x a fim de fazê-lo *querer* ou *dever* fazer y. É necessário, em outras palavras, “conjungi-lo” com “valores modais”, adequados. Ora, toda comunicação de valores, como qualquer transferência de objeto entre sujeitos pressupõe a existência de um *espaço*. (LANDOWSKI, 2015, p. 14)

Na fase de manipulação, tem-se a ação de um sujeito (destinador-manipulador) sobre o outro (destinatário), levando-o a querer e/ou dever fazer algo. Para tanto, o manipulador propõe ao destinatário uma espécie de contrato, sendo que, para persuadi-lo, utiliza estratégias como tentação, intimidação, provocação ou sedução. A manipulação se dá no âmbito escolar, por exemplo, quando um professor determina que o aluno escreva um poema. O aluno passa a ser um sujeito encarregado para esse “dever”, essa responsabilidade. Embora, para ele, essa tarefa não esteja no seu “querer”.

Há vários tipos de manipulação, considerando que os sujeitos sejam modalizados pelo querer ou dever, sendo as mais comuns a tentação, a intimidação, a sedução e a provocação.

Quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, dá-se uma tentação. Quando o manipulador faz fazer por meio de ameaças, ocorre uma intimidação. Se o

manipulador leva alguém a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma sedução. Se ele impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, sucede uma provocação. (FIORIN, 2006, p. 22)

Todas essas categorias de manipulação envolvem a ação do sujeito sobre o outro, considerando que ambos compartilhem minimamente um mesmo sistema de valor. Abordando o contexto do ensino-aprendizagem, na perspectiva da manipulação, Silva (2014) identifica, no professor, o sujeito destinador manipulador e no aluno o sujeito destinatário manipulado, seja pelo querer, seja pelo dever.

[...] diferentes estratégias, como a da sedução, apresentando o conteúdo a ser aprendido de tal forma que o outro, o aluno, se permita seduzir, levado a querer o que lhe é ofertado, um dado saber. Ou, ainda, teríamos a intimidação, quando o docente ameaça o aluno, com a reprovação, com uma carta aos pais, com a expulsão da sala etc. De uma ou outra forma, o saber é um bem que se pode doar, o que pressupõe que o doador, o professor destinador manipulador, o tem em suas mãos, como um objeto acabado, que possa então ser transmitido, doado. (SILVA, 2014, p. 233)

Na fase da competência, o sujeito que fora manipulado é dotado, pelo destinatário, de um saber e/ou poder fazer, necessário à realização da transformação central da narrativa. “Cada um desses elementos pode aparecer, no nível mais superficial do discurso, sob as mais variadas formas” (FIORIN, 2008, p. 23). Pinho (2020), ao analisar as competências exigidas para o aluno da modalidade EaD, mostra que a competência da autonomia é uma das mais demandadas, devendo esta ter sido obtida na fase anterior ao ingresso no curso ou ser desenvolvida ao longo da graduação, tendo em vista o formato dessa modalidade. Sem a presença dos pares na sala de aula, com horários mais flexíveis para dedicar-se aos estudos, seu sucesso está em saber refletir, quase sempre solitariamente, sobre os conteúdos ministrados nas videoaulas ou nos materiais de apoio e livros. Efetivamente, a relação com o outro se presentifica, no caso da EaD da UNITINS, conforme analisaremos mais adiante, apenas nos fóruns, de natureza assíncrona, numa interação muito programática (perguntas e respostas), sem debates, questionamentos sobre dúvidas, atenção quanto às dificuldades enfrentadas, prazos apertados para excesso de leituras etc. Assim, a autonomia (inicialmente uma qualificação positiva) pode esconder uma espécie de abandono (qualificação negativa).

A fase seguinte é a da *performance*, na qual ocorre a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa. A última fase é a sanção, em que se verifica se a *performance* foi ou não realizada. Tem-se, então, eventualmente, a distribuição de prêmios ou de castigos. Pensando o percurso de formação na graduação, a sanção positiva é atribuída pelo professor/instituição ao aprovar o aluno que demonstra ter adquirido o saber das disciplinas, cumprido os estágios, realizado as atividades, participado de fóruns e *chats*, com bom

aproveitamento nas avaliações. Tendo realizado a boa performance, o aluno adquire o prêmio: diploma de graduação.

Na semântica discursiva, tem-se o revestimento, e, por conseguinte, a concretização das mudanças de estado do nível narrativo. Para Fiorin,

Podem-se revestir os esquemas narrativos abstratos com temas e produzir um discurso não figurativo ou podem-se, depois de recobrir os elementos narrativos com temas, concretizá-los ainda mais, revestindo os com figuras. Assim, tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado. (FIORIN, 2006, p. 20)

Na semântica do nível narrativo, a semiótica considera os valores inscritos nos objetos. Há dois tipos de objetos: os objetos modais e os objetos valor. Compreendem-se como objetos modais o querer, o dever, o saber e o poder fazer, que modificam o sujeito, a fim de que ele adquira as condições de realizar a performance demandada pelo destinador. Se tomarmos novamente como exemplo os enunciados da Fig. 5, vemos o esforço do enunciador destinador para modalizar o internauta a querer matricular-se na EaD ofertada, seja pelas facilidades aparentes (baixo custo, flexibilidade de horários, não-burocratização do ingresso, acesso on-line aos conteúdos e aulas), seja pelo que está dado como promessa para o futuro profissional (melhoria de ganhos financeiros pela obtenção do diploma de graduação).

São objetos valor aqueles com os quais “o sujeito entra em conjunção e disjunção na performance principal” (FIORIN, 2008). O diploma e o capelo são os objetos de valor, nos enunciados até aqui descritos.

Levando em conta as configurações modais, temos ainda a possibilidade de considerar os estados passionais dos sujeitos. As paixões simples decorrem da modalização pelo querer, diferenciadas pela intensidade do querer e pelo tipo de valor desejado (BARROS, 2005). Assim, temos para o “querer ter” as distinções entre a ambição, o desejo ou a cobiça, e para o “não querer ter”, como no desprendimento ou na generosidade, ou o “não querer deixar de ter”, nos exemplos da avareza e sovinice. As valorizações como paixões benevolentes ou malevolentes são dadas pela cultura e, desse modo, num dado contexto, a ambição é vista negativamente, como uma falha de caráter, em outra, é valorizada positivamente, como sinônimo de um querer intenso que leva o sujeito a suplantar as dificuldades apresentadas e, ao final, “vencer na vida”. Nas imagens dos sujeitos sorridentes da Fig. 5, por exemplo, figurativizam-se as paixões do contentamento, da satisfação, da alegria, porque os sujeitos se traduzem como atualizados (não apenas modalizados pelo querer, como também pelo poder ser), sinônimos da bem-aventurança do sucesso profissional.

Há ainda as paixões complexas, dadas pela combinação de modalidades, configurando diferentes sucessões de “estados de alma” do sujeito ao longo de um percurso narrativo. O nível discursivo, trata-se, segundo Greimas e Courtés (2012, p.33), “do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação”. Corresponde ao nível mais concreto, organizado em termos de sintaxe (que investiga as projeções da enunciação e os efeitos de sentido) e à semântica, com os procedimentos de tematização e figurativização.

Na sintaxe do nível discursivo, encontram-se dois aspectos: as projeções da instância da enunciação (pessoa, tempo, espaço) no enunciado e as relações entre enunciador e enunciatário, relativas à persuasão. Fiorin (2006, p. 40) salienta que “essas duas faces da sintaxe discursiva se confundem, pois as diferentes projeções da enunciação no enunciado visam, em última instância, a levar o enunciatário a aceitar o que está sendo comunicado”.

Considerando os textos relacionados às figuras 5 e 6, temos:

- a) No enunciado da UNOPAR, a introdução do pronome “você”, atualizando a função conativa, que caracteriza a projeção de primeira pessoa, tendo em vista que quem enuncia o *tu* é necessariamente um *eu* (BENVENISTE, 2006). Para a semiótica, essa projeção de pessoa (debreagem actancial) produz efeito de aproximação com o sujeito da enunciação, considerando a enunciação como instância do eu-aqui-agora (FIORIN, 1996). A escolha pelo modo imperativo ou do presente do indicativo é outro elemento que põe em relação um eu (UNOPAR)/você (tu), internauta interessado na obtenção do diploma (não necessariamente na formação), produzindo efeito de aproximação. Temos aqui o que se denomina como “debreagem actancial enunciativa”;
- b) O enunciado da UNITINS opta pela projeção de terceira pessoa, que, conforme Benveniste (2006), corresponde a uma não-pessoa, produzindo efeito de objetividade e afastamento. A ausência de atores na imagem concorre para reiterar esse distanciamento, assim como a formalidade e a sobriedade (equilíbrio). Essa opção concorre para produzir efeito de seriedade da instituição, mas não favorece o efeito de aproximação, corroborando o maior distanciamento entre as instâncias do enunciador e do enunciatário, configuram a debreagem enunciativa.
- c) Cada escolha mobiliza estratégias linguísticas e visuais distintas, que apontam para projetos identitários diferentes, com estratégias de persuasão que se materializam na concretude dos textos – compreende as escolhas de pessoa, tempo e espaço, mas também o léxico, a pontuação, as relações com o visual, as cores etc.

Figura 8: Nível discursivo



Fonte: FIORIN (2006), adaptado com figura feita pelo autor desta tese.

3.1 Intencionalidade do discurso da enunciação

Para Fiorin (2005), enunciar é dizer, portanto, enunciação é o ato de dizer. Ela também remete ao enunciado, porque este trata-se do produto da enunciação que é o dito. Assim, “se existe um enunciador que é aquele que diz, também existe um enunciado que é o dito (FIORIN, 2005). Ainda segundo o autor, um enunciado se produz para comunicá-lo a alguém, assim,

o sujeito produtor do discurso desdobra-se num enunciador e num enunciatário. O primeiro realiza um fazer persuasivo, isto é, procura fazer com que o segundo aceite o que ele diz, enquanto o enunciatário realiza um fazer interpretativo. Para exercer a persuasão, o enunciador utiliza-se de um conjunto de procedimentos argumentativos, que são parte constitutiva das relações entre o enunciador e o enunciatário (FIORIN, 2008, p. 57)

Nesta tese, a enunciação constitui uma importante etapa analítica que nos permite verificar como acontece a intenção enunciativa de docentes nas videoaulas e em fóruns de literatura. É no nível discursivo que as formas abstratas do nível narrativo são revestidas de concretude. Para Barros (2005, p.53), é no nível discursivo que retomam os mesmos elementos da análise narrativa, mas considera “aspectos que tenham sido postos de lado, tais como as projeções da enunciação no enunciado, os recursos de persuasão utilizados pelo enunciador para manipular o enunciatário ou a cobertura figurativa dos conteúdos narrativos abstratos”. Para entender as projeções da enunciação no enunciado, é necessário refletirmos acerca da relação entre o eu e o tu, que, na perspectiva de Benveniste, são os verdadeiros parceiros da enunciação, uma vez que ambos são os participantes ativos de um ato enunciativo.

Embora seja comum trocar o “eu pelo nós”, os estudos de Benveniste sinalizam que o “nós” corresponde a uma junção do “eu” e do “não-eu”, visto que não se poderia pensar que o

“nós” seria um “eu” multiplicado, já que “cada eu tem sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal” (BENVENISTE, 2006, p.278). Assim, para o autor, não existe, de fato, um “nós”, o que existe é “eu” ampliado.

Assumindo a perspectiva discursiva dos parceiros da enunciação, Benveniste (2006) investigou teoricamente como se dá a passagem da língua para a fala. Esse processo/passagem social se dá através das instâncias da enunciação, que passam a ser entendidas como um foro de mediação entre a língua e a fala.

Desse modo, a enunciação se traduz como um “ato”, que faz a língua (sistema abstrato) estar em funcionamento, ou seja, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de sua utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Outro aspecto é a de pensá-la como ato, não como produto. Assim, a enunciação

[...] é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este é fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 2006, p. 82)

Para Benveniste, a enunciação trata-se de um ato individual de fala de que se encarrega o falante para pôr a língua em funcionamento, o que resulta na “singularidade dos conteúdos expressos” (FIORIN, 2008, p. 23).

Segundo Benveniste (2006), a enunciação é o ato de linguagem, “de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação). Ao realizar-se, ela deixa marcas no discurso que constrói, e o enunciador pode reproduzir ou não a enunciação no interior do enunciado” (FIORIN, 2008, p.13). Vejamos um exemplo:

Eu afirmo que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos. Nesse caso, coloca-se o sujeito da enunciação “eu” e o ato de enunciar “afirmo” no interior do enunciado. (FIORIN, 2008, p. 39).

Mas se a ideia é deixar de fora o enunciador e o simulacro do ato de enunciar, o autor sinaliza que o exemplo será: “o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos”. [...] mesmo que os elementos da enunciação não apareçam no enunciado, a enunciação existe, uma vez que nenhuma frase se enuncia sozinha (FIORIN, 2008, p. 39). E, ainda, continua Fiorin

Há sempre alguém (um eu) que diz que o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos. Mesmo quando se simula enunciação dentro do enunciado, há uma instância pressuposta de enunciação. Assim, a frase "Eu digo que a Terra gira em

torno do sol" implica que alguém (um eu) diz "eu digo que a Terra gira em torno do sol". (FIORIN, 2008, p.39)

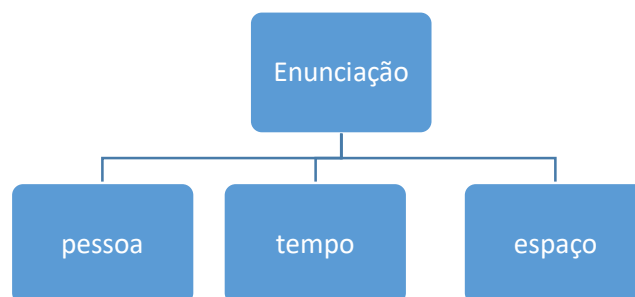
Este último exemplo – eu digo a terra gira em torno do sol – implica que devemos reconhecer duas instâncias: a do “eu” pressuposto, implícito pela enunciação e a do “eu” projetado, explícito, no interior do enunciado – “Eu digo”. O “eu” pressuposto é o autor e o “eu” projetado no enunciado é o narrador, aquele que conta a história. É necessário então entender que para cada “eu” há um “tu” correspondente. Mas esse autor e leitor não são reais, eles são construídos pelo texto. O “tu” pressuposto pela enunciação é o enunciatário e o “tu” a quem o narrador se dirige no interior do enunciado é o narratário.

E ainda afirma Fiorin (2008): a enunciação é a instância do “eu”, aqui, agora. Significa que o sujeito que enuncia (diz) ancora o seu dizer num dado espaço e momento. “Por isso, a sintaxe do discurso, ao estudar as marcas da enunciação no enunciado, analisa três procedimentos: discursivização, actorialização, espacialização e temporalização, ou seja, a constituição das pessoas, do espaço e do tempo do discurso” (FIORIN, 2008, p.40).

Isso posto, devemos entender que Benveniste investiu na fala porque considera que nela se dá a prática social da linguagem, ele diz que “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Assim, a enunciação é, como afirma Benveniste (2006), a instância de realização do discurso, ou seja, o caminho para que se passe da competência à performance (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

Nesse processo, Fiorin (2008, p. 57) revela o discurso enunciado, ou seja, “se a enunciação se instaura a partir de um eu-aqui-agora, ela instaura o discurso-enunciado, projetando para fora de si os atores do discurso, bem como suas coordenadas espaço-temporais”.

Figura 9: Categorias da enunciação



Fonte: Fiorin (2005) adaptado com figura feita pelo autor desta tese.

Esses três elementos da enunciação se definem em relação à instância da enunciação. Ele (pessoa) é aquele que não fala e aquele a quem não se fala. Então é o tempo (agora) não

relacionado diretamente no momento da enunciação, alhures é o espaço (aqui) não ordenado em relação ao aqui, onde se produz o enunciado.

3.2 Enunciação: instância pressuposta da produção do texto

Como sinalizamos anteriormente, a enunciação remete à mediação entre a língua e a fala, correspondendo, como instância pressuposta ao momento da produção do texto, às escolhas empreendidas pelo sujeito da enunciação e aos efeitos de sentido pretendidos, semioticamente, trata-se da sintaxe do nível discursivo.

Como a enunciação é o ato de produção do enunciado, não o produto propriamente dito, ela é entendida como ato de produção dos textos, não os textos resultantes dessa produção, a enunciação não se confunde com os textos, mas pode ser apreendida a partir das marcas que no texto a ela remetem.

Relativo aos caracteres linguísticos específicos, temos os pronomes pessoais, demonstrativos, advérbios, tempos verbais, que se projetam no texto pelo procedimento denominado em semiótica como *debreagem*. Concebida a enunciação como a instância do eu-aqui-agora, que empreendem escolhas que serão projetadas no texto, os caracteres linguísticos que remetem expressamente a essas categorias de pessoa, espaço e tempo produzirão efeito de *enunciação enunciada*, pelo mecanismo de *debreagem enunciativa* (actancial, espacial e temporal). O apagamento desses caracteres produz efeito de afastamento da enunciação, suprimindo a presença desse ente subjetivo no momento da produção do enunciado. Em função disso, temos como efeito o *enunciado enunciado*, pelo procedimento definido em semiótica como *debregagem enunciva* (não eu; não aqui; não agora).

Pelos procedimentos acessórios, temos as escolhas lexicais, substantivos, adjetivos, advérbios, verbos, locuções etc., cuja carga semântica acaba por remeter ao ser da enunciação, traduzindo escolhas de efeito passional e implicação do *eu* no discurso.

Essas escolhas possibilitam que o professor, intencionalmente, manipule, por meio da enunciação, o outro (aprendiz), convencendo-o por meio dos mecanismos da manipulação (tentação, intimidação, sedução, provocação) a querer estudar e pesquisar, por exemplo, outras fontes para aprimorar seu conhecimento em literatura portuguesa.

Também é importante atentarmos para a diferença entre os mecanismos de *debreagem* e *embreagem*, porque na enunciação faz-se uso desses mecanismos. A *debreagem* é a operação de instalação de pessoa no texto e pode ser de dois tipos: 1) *debreagem actancial enunciativa* é

quando o enunciado é construído em primeira pessoa, portanto, cria-se um efeito de sentido de subjetividade tal como no romantismo, em que a mulher é idealizada segundo a visão interior do autor romântico, o romantismo é individualista; 2) debreagem actancial enunciva, o enunciado é em terceira pessoa e o efeito de sentido é de objetividade tal como se constitui a literatura naturalista, nos termos do romance experimental de Émile Zola. Esse romancista, ao publicar o ensaio “O Romance Experimental”, em 1880, sinaliza que o fazer ciência implica no fazer literatura, porque procura-se “adequar os métodos literários aos rigorosos métodos científicos então vigentes” (GOMES, 2006, p. 106). É por isso que os textos do romance naturalista e realista são escritos na terceira pessoa, para criarem efeitos de sentido de objetividade. O tom cientificista do positivismo acolhido pelos autores de literatura realista-naturalista não admite subjetividade nesse modelo de literatura. Enquanto o romantismo é individualista, o realismo-naturalismo tem uma visão do coletivo. Enfim, a compreensão acerca da debreagem enunciativa e enunciva é importante para explicar os efeitos de sentido de subjetividade e objetividade, que se presentificam, respectivamente, nas obras literárias, necessitando serem esclarecidas pelo professor de literatura.

Ainda para distinguir debreagem enunciativa e enunciva, Fiorin apresenta dois exemplos:

- 1 Estou aqui em meu escritório. Começo a pensar no que está acontecendo em minha vida.
- 2 André estava sozinho naquele momento em seu escritório. Começou a pensar no que estava acontecendo em sua vida. (FIORIN, 2008, p. 57)

O autor destaca que, no primeiro exemplo, se projeta uma pessoa (eu), um tempo (agora) e um espaço (aqui). No segundo, uma pessoa (ele), um tempo (não agora = então) e um espaço (em algum lugar = alhures).

Assim, a debreagem também pode ser entendida como o mecanismo que se projeta no enunciado quer as pessoas (eu/tu), o tempo (agora) e o espaço (aqui) da enunciação, quer a pessoa (ele), o tempo (então) e o espaço (alhures) do enunciado. No primeiro exemplo, trata-se da projeção eu-aqui-agora, por isso, acontece uma debreagem enunciativa. No segundo exemplo, ocorre uma debreagem enunciva (projeção do ele-então-lá), conforme Fiorin (2008). Esses mecanismos linguísticos são importantes para compreendermos a didática do professor no ensino de literatura. Além do mais, debreagem enunciativa e enunciva ajudam a esclarecer os sentidos da constituição da obra literária no seu aspecto subjetivo ou objetivo.

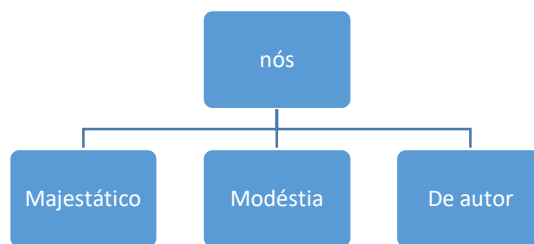
Já a embreagem é o mecanismo em que ocorre uma suspensão das oposições de pessoa, de tempo ou de espaço. Existem embreagem actancial, embreagem temporal e embreagem

espacial. A embreagem actancial é quando coloca-se uma pessoa com valor de outra. Nessa direção, quando um patrão diz ao empregado: “o chefe quer o trabalho concluído, amanhã” percebemos que “suspende-se a oposição entre eu e ele, empregando-se a terceira pessoa em lugar da primeira”.

No capítulo “A pessoa subvertida”, da obra “Astúcias da Enunciação”, de Fiorin, há uma sequência com vinte possibilidades de embreagem. No item de número quatorze, o autor destaca a embreagem actancial em que acontece “a primeira pessoa do plural pela primeira do singular” (FIORIN, 2005, p. 85), portanto, trata-se, predominantemente, de discutir situações em que o “eu” é substituído pelo “nós”. Os mecanismos da debreagem e da embreagem se presentificam nos capítulos 4 e 6 desta tese, momento em que analisamos as videoaulas e as entrevistas que realizamos com tutores e egressos do curso de Letras.

Nessa direção, o autor aborda três tipos de “nós”, como mostra a figura abaixo:

Figura 10: Sentidos para o emprego da primeira pessoa do plural



Fonte: Fiorin (2005) adaptado com figura feita pelo autor desta tese.

Nesses casos “o *eu* dilui-se no anonimato do *nós* ou é amplificado. O que distingue um uso de outro é o tipo de texto em que o *nós* se encontra (FIORIN, 2005, p. 96). Assim, o plural majestático acontece “quando aparece em alocuções solenes, que emanam de altíssimas autoridades civis (chefes de governo e de estado) e eclesiásticas (papa e bispos) ou em documentos oficiais” (FIORIN, 2005 p. 96). O autor cita como exemplo: “*Nós*, durante o *Nosso Pontifício*”. Nesse enunciado, o autor destaca o pronome do caso reto “*nós*” e o pronome possessivo “*nosso*”. E, ainda, “o *nós* evita colocar a alta autoridade como uma subjetividade entre as outras e, ao mesmo tempo, opô-la ao tu, o que criaria uma esfera de reciprocidade. O *nós* inclui o enunciatário no enunciador, e, portanto, aquele é obrigado por este a assumir o texto com ele” (FIORIN, 2005, p. 96).

Já o plural de modéstia, “o eu evita dar realce a sua subjetividade, diluindo-a no *nós*”. No exemplo, a seguir, a presença do *nós* fica implícita pelo verbo “ficaremos”:

O compadre compreendeu tudo, viu que Leonardo abandonava o filho, uma vez que a mãe o tinha abandonado, e fez um gesto como quem queria dizer:
 - Está bem, já agora... vá; *ficaremos* com uma carga às costas. (ALMEIDA apud MARTINS, 1989, p 184)

Por último, temos o plural de autor, o qual é visto nos casos de textos científicos em que o “nós” se destaca porque os autores escrevem em primeira pessoa do plural.

O enunciador usa “nós” porque não é um indivíduo que fala em seu próprio nome, ele tem atrás de si a comunidade científica, que fala em nome da Ciência, do Saber. O autor estabelece-se como um delegado dessa coletividade cuja autoridade deriva da instituição científica, e para além dela, da própria Ciência. (FIORIN, 2005 p. 96)

Segundo Fiorin, o plural de autor é muito diferente do plural majestático e do plural de modéstia, porque não se trata mais de embreagem – uma pessoa no lugar de outra - e sim de plural didático, pois se trata de um nós inclusivo “eu enunciador e tu enunciatário, pois indica que o eu e o tu juntos empreendem o percurso da aprendizagem que o texto didático impõe. Nesse caso, entra também o chamado plural narrativo, pois nele também o narrador associa o narratário” (FIORIN, 2005, p. 126).

Essa discussão sobre a enunciação revelou que a formulação de Benveniste o tornou o primeiro a vincular o sujeito e o discurso, por esse motivo, esse autor é considerado o pai dos estudos enunciativos, por incorporar a noção de subjetividades nos estudos linguísticos (LUZ, 2009). Em outras palavras, a subjetividade implica a presença do falante em seu discurso. Assim, nos estudos enunciativos de Benveniste (2006, p. 33), “[...] é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”.

Nessa perspectiva, Benveniste formula uma teoria capaz de mostrar como se dá a passagem de um conhecimento intuitivo na mente do falante em um ato de fala (FIORIN, 2017). Esse significativo ato constitui um marco teórico, como advertem Greimas e Courtés (2008, p. 166), ao sinalizarem que o tratamento da enunciação delineado por Benveniste toma esse conceito como uma estrutura não linguística (referencial) que subentende à comunicação linguística, uma vez que está voltada para a situação de comunicação. E, ainda, foi um passo significativo para a semiótica refletir/pensar “a presença do sujeito em seu modelo teórico-metodológico, que estava, até então, apagada” (POPOF; CORTINA, 2018, p. 30), além disso, essa “visão benvenistiana sobre a produção da linguagem vai ser responsável pela organização da metodologia da semiótica, pois fornecerá bases mais sólidas para a consecução do nível discursivo do percurso gerativo de sentido” (POPOF; CORTINA, 2018, p. 29).

É por esses motivos que apresentamos, nesta discussão, que o percurso gerativo de sentido é fundamental para esta tese, porque mostra o caminho da produção de sentido. Por esse motivo, adotamos como recortes analíticos os níveis narrativo e discursivo. O primeiro para analisar o *corpus* da pesquisa (fóruns e entrevistas) a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos (egresso e tutor), e o segundo voltado para as videoaulas, com a finalidade de mostrar as estruturas discursivas em que o discurso é assumido pelos sujeitos da enunciação (professoras Albetania e Kyldes). Ou seja, buscamos analisar as transformações (do momento inicial ao momento final do curso) dos discentes e tutores no percurso da vivência narrada, bem como no discurso proferido por eles nas aulas a distância, cuja análise consubstanciada será apresentada no capítulo 6. Esse capítulo inspira-se no artigo de Landowski intitulado *Regimes de sentido e formas de educação*, que critica negativamente as práticas de ensino tradicional baseadas na perspectiva de objetividade e exterioridade e afirma formas de educação embasadas em práticas interativas que tenham significância para a educação.

Desse modo, a mobilização teórica sob o olhar da semiótica e da sociosemiótica tem como finalidade mostrar como essas teorias contribuem para a produção de sentidos na interação e, principalmente, para superar práticas de ensino tradicionais, unidirecionais e isoladas. Além disso, essa mobilização contribui para o surgimento de práticas de educação interativas, numa perspectiva de propor práticas de leitura em literatura que fortaleçam não somente o domínio do conteúdo, mas que o conteúdo escolhido tenha significação, sentido para aqueles que leem, e que, nesse processo de sentido, seja possível ensiná-los a “olhar”.

3.3 Diálogos entre Greimas e Landowski

Algirdas Julien Greimas foi um lexicólogo lituano que, a partir da publicação de *Semântica Estrutural*, em 1966, fundamentou as bases da semiótica francesa, concebida como um campo do saber, e se preocupou com a organização e a tipologia dos discursos, que, por sua vez, se constituem como um conjunto signifiante. A semiótica “se funda sob a ideia de que a significação não reside diretamente nas coisas e nas práticas, mas nos discursos produzidos a seu respeito” (GREIMAS; COURTÉS, 1979, p. 102). Segundo Landowski (2004, p. 25), “as denominações ‘semiótica discursiva’, ‘semiótica estrutural’ e ‘semiótica greimasiana’ são intercambiáveis. Elas retomam um mesmo posicionamento no que se refere ao sentido, [...]”.

Para a semiótica greimasiana, o problema essencial mantém-se, portanto, como o da “apreensão e da construção em termos explícitos da significação imanente do conjunto

significante que é o discurso, objeto considerado, em seu parecer fenomenológico, como uma simples manifestação, no limite enganosa” (GREIMAS, 1976, p. 19).

Em seu projeto de uma semântica do discurso, Greimas incorpora as contribuições da fenomenologia de Merleau-Ponty, na busca por unir as dimensões do sensível e do inteligível. Inicialmente, porém, a leitura formal dos textos que passa a ser empreendida pelo semiótico não deixa tão presente essa filiação anunciada no texto de 1966, vindo a emergir efetivamente em *Da imperfeição*, quando privilegia a dimensão sensível do corpo ante o acontecimento estético e que, por isso, a nosso ver, favorece pensar decorrências para a leitura literária na escola.

Para tanto, Greimas construiu todo um arcabouço teórico, de base linguístico-filosófica, pelo qual analisou as formas pelas quais os sujeitos interagem com os objetos, com outros sujeitos e consigo próprios, interações que se manifestavam no texto. Posteriormente, o fez considerando a interação sensível, quando há uma relação do sujeito com o objeto de cunho estético, através de análises de obras literárias no livro *Da Imperfeição* (2002). Trata-se de uma obra que parte daquilo que é rotineiramente programado, por isso, insignificante, mas através de um acidente estético passa a ter um outro sentido.

Em *Da Imperfeição*, Greimas adota, como ponto de partida, o contínuo: para ele, ou pelo menos nos textos que analisa, o mundo é na origem um mundo da ordem. Como nos contos. Trata-se mesmo de um mundo tão ordenado, onde todas as interações são tão bem programadas que, para não cair numa letargia mortal, é necessário, custe o que custar, sair dessa “rotina”. [...] Por isso, Greimas inventa, ou reinventa, a estesia, a sensibilidade, o corpo, em suma, as condições mesmas do que chamamos o ajustamento: com ajuda de um acidente. (LANDOWSKI, 2014a, p. 70)

O livro *Da imperfeição* tematiza a experiência estética e vai buscar a experiência do sujeito no plano vivido. Trata-se de romper com a fragmentação positivista e ir ao encontro da interação vivida num tom literário entre actantes e sua relação com o mundo. A isso Greimas chama de fraturas. Essa obra configura-se como um marco nos estudos semióticos, por instituir novos parâmetros e novos lugares teóricos para investigar sobre a produção de sentido. Em outras palavras, a semiótica francesa tem ampliado seus limites teóricos, em busca da ampliação das categorias de análise, para isso, considerando variadas possibilidades de interação entre o sujeito e o objeto. Compreende-se que a interação, ou seja, a narratividade, ocorre com base nas formações sociais e nas compreensões que os sujeitos organizam/adquirem nas possíveis interações que empreendem nos meios sociais.

A obra *Da imperfeição* nos faz compreender que Greimas criou uma forma de ampliar os estudos sobre a narratividade¹¹ e a interação, por meio da reflexão teórica em torno das questões que envolvem a relação do sujeito com o objeto estético, relação na qual há um envolvimento paulatino entre ambos os actantes, gradualmente encaminhando-se a uma plena junção.

Greimas, na obra *Da imperfeição*, não quer mostrar, predominantemente, a supremacia do mundo inteligível em detrimento do sensível, como fez Platão. A obra greimasiana tem um tom sensorial na medida em que o autor, na primeira parte, se apropria de cinco textos literários para explicar o sentido da estesia que é a relação sensorial entre sujeito e objeto, diante do mundo sensível o qual é imperfeito.

Apesar de *Da imperfeição* não ser um tratado de ciência, pode-se dizer, também, que essa obra é uma oportunidade que nos ajuda refletir numa ciência que não pode se fragmentar, mas que deve unir as partes. Nesse sentido, a reflexão da obra greimasiana não nos permite estudar a ciência pela ciência, mas podemos dizer que se trata de uma oportunidade para refletir que a fragmentação científica também implica na fragmentação da literatura, isso na primeira parte, e na tentativa da sua superação na segunda parte (LANDOWSKI, 2002). Mas como? A engenhosidade de Greimas se dá em se apropriar dos fundamentos da fenomenologia para falar que o sentido das coisas acontece na relação sujeito/sujeito ou sujeito/objeto e, para isso, utiliza personagens e elementos da literatura.

3.3.1 Da Imperfeição: A fratura e as escapatórias

Ao problematizar a teoria estética em *Da Imperfeição*, de Greimas, Landowski mostra que essa obra sinaliza duas importantes interpretações da construção estética. A primeira interpretação encontra-se na primeira parte e tem por título: *A fratura*, que vai tratar do dualismo inteligível e sensível. A segunda chama-se *As escapatórias*, que enaltece o casamento/união dessas categorias.

Para Fiorin “se acompanharmos, verificamos que a estesia contém uma fratura nos acontecimentos cotidianos, o enfraquecimento do sujeito, o estatuto particular do objeto, a fusão sensorial do sujeito com o objeto, a unicidade da experiência, a esperança de uma futura conjugação total. (FIORIN, 1999, p. 101).” Apontando páginas de *Da Imperfeição* Fiorin sinaliza que a experiência estética é

¹¹ “Um princípio mesmo de organização de qualquer discurso narrativo” (GREIMAS; COURTÉS, 2012, p. 328).

um evento extraordinário enquadrado pela cotidianidade (p. 9), é uma surrealidade englobada pela realidade (p. 32). Nela o tempo pára, o espaço fixa-se (p. 15-16) e ocorre um sincretismo entre sujeito e objeto (p. 31), que estão disjuntos na temporalidade de todos os dias. Rasga-se o parecer imperfeito, “condição do homem” (p. 9), e aparece a “nostalgia da perfeição”, que constitui a realidade cotidiana (p. 17). (FIORIN, 1999, pp. 101-102).

Assim na primeira parte, Greimas faz análises literárias, revelando a fissura da dimensão cotidiana, como, por exemplo, a descontinuidade que instaura o acontecimento estético. Em termos semióticos, a fratura significa romper com a continuidade da cotidianidade, do natural relativo ao vivido, numa busca por uma reflexão em torno de uma interação que se dá em um instante especial entre o sujeito e o objeto. Na segunda parte, o esquema binário (dualista), presentificado na “fratura”, será colocado em questão e será mesmo ultrapassado (LANDOWSKI, 2002).

Se o racionalismo de Descartes está para o sujeito que pensa e o empirismo de Francis Bacon está para o objeto da pesquisa, ideias que desembocaram na fragmentação do saber, tão ao gosto do positivismo, para a fenomenologia, na qual Greimas se apoia, sujeito e objeto estão diretamente relacionados, isso porque, para essa corrente, não existe objeto em si independente de um sujeito que lhe dê sentido. Para a fenomenologia, o fenômeno é algo que “aparece” para “o sujeito”; e há uma interação que é vivida entre eles.

A perspectiva de fragmentação se evidencia na primeira parte de “A fratura”, pois segundo Landowski, é o momento em que a estética literária é tratada de forma dualista, em que o sensível e o inteligível são considerados de maneira isolada, independente, e, por isso, o sentido é analisado pelo regime de junção (conjunção x disjunção). Nesse regime, o sujeito entra em conjunção ou disjunção com um determinado objeto de valor. Como exemplo, Greimas aborda Palomar, personagem na obra de Ítalo Calvino que tem uma vida rotineira programada, por isso, contínua. Mas alcança a descontinuidade desse momento através de um acidente estético, quando vê o seio de uma jovem. Ou seja, se antes, Palomar estava em disjunção com o objeto valor (seio), agora ele passou para a situação de conjunção (ele interage com o seio da moça através da visão), arrebatado por um instante inesperado, o qual rompe com a continuidade e o conduz uma nova experiência por meio da visão.

Landowski enaltece o fato de que, ainda no capítulo “A Fratura”, Greimas comenta cinco diferentes obras literárias¹², buscando nelas as descontinuidades que irrompem no

¹² 1) *Sexta-feira* ou *A vida selvagem* de Michel Tournier (recentemente publicado pela Bertrand Brasil, em nova edição); 2) os contos *Le guizo*, de Calvino; 3). *A continuidade dos parques*, de Cortázar; 4) um poema de Rilke; 5) o *Elogio da sombra*, de Junichiro Tanizaki.

contínuo da existência para “fraturá-la” e produzir sentido, ou seja, para mostrar como a estética literária emerge nessa arte. Greimas, ao analisar cada fragmento, aponta a ruptura da dimensão cotidiana como a quebra que instaura o acontecimento estético, em função dos novos elementos estéticos que são considerados: a visão, o odor, as sensações auditivas e táteis, fundamentais para fascinar apaixonadamente o sujeito, provocando, assim, a fusão entre sujeito e objeto. Esse momento Greimas chama de deslumbramento, que remete a um momento que provoca um susto permeado por uma ação passageira que incomoda, perturba e, às vezes, ofusca o sujeito. E, com o susto do deslumbramento, possibilita-o a ressignificar a experiência estética.

Para Landowski, em *A Fratura* há um tom dualista, porque ocorrem momentos literários disjuntos, bem definidos e opostos. Isso porque a aparição do estético emerge como um evento acidental, o qual surge do cotidiano de um sujeito entediado pela rotina, até que acontece o descontínuo, ou seja, o rompimento, um acontecimento que traz deslumbramento e que, após o sujeito voltar ao estado anterior, faz com que ele viva a espera de um novo inesperado. A extremidade entre os polos contínuo/descontínuo é o que Landowski acusa como posição dualista.

A descrição dos acontecimentos estéticos é contemplada pela disjunção, pelo próprio encontro e pelo retorno à disjunção e, em cada um deles, os efeitos de sentidos produzidos são diferenciados.

Para Landowski (2005, p. 96), a fratura corresponde ao “momento estético propriamente dito, em completa ruptura com tudo aquilo que o precedeu, bem como com tudo aquilo que o sucederá”. De fato, o acidente estético, essa “fratura” na ordem das coisas, introduz o fluxo de uma continuidade considerada como imutável e necessária, uma súbita descontinuidade, tão imprevisível quanto efêmera. Ainda para o autor, a fratura é um momento de “um verdadeiro *milagre* e destinado a preencher essa espera, uma aparição súbita e ‘deslumbrante’ que vem inopinadamente provocar o êxtase do sujeito, fazendo-o entrever, para além da banalidade das aparências, um mundo ‘outro’, carregado de sentido”.

O dualismo que envolve a estética literária da obra greimasiana é enredado pela disjunção entre inteligível e sensível, num momento marcado pela plenitude do sentido, noutro, pelo vazio/ausência de sentido. A primeira parte do livro de Greimas, é marcada pelo perfil dualista e pelo regime da junção. Na segunda parte – *Escapatórias* –, esse dualismo será superado e será alicerçado pela ordem do ajustamento.

Landowski ressalta que, até uma data recente, a semiótica assumiu essa visão dualista, que coloca diante do sujeito um mundo-objeto visto como pura exterioridade, alheia e distante.

Entretanto, em seu último livro, “Greimas abriu uma via para uma série de investigações complementares, que abordam outra forma de encontro entre o homem e o mundo, o encontro estético” (LANDOWSKI, 2005, p. 94). O autor destaca que a superação se dará

Não de maneira explícita e sistemática, mas de um modo discretamente irônico, e, mais profundamente, a partir da ideia de um *fazer estético* inscrito na duração e sustentado por um certo voluntarismo. No lugar do catastrofismo, começa então uma empreitada construtivista, cujo reconhecimento constitui a meta da segunda leitura que se pode fazer deste livro. (LANDOWSKI, 2005, p. 100)

O esforço de Landowski é sinalizar que o capítulo “As Escapatórias” é um lugar em que começa a surgir uma semiótica que, ao deixar de opor dicotomias como o cognitivo ao sensitivo, o racional ao passional, o inteligível ao sensível, o energético ao material ou, hoje, o tensivo ao estésico, procura “articular essas dimensões de maneira a permitir dar conta da contribuição do sensível na produção da significação”. (LANDOWSKI, 2005, p. 100). Assim,

A reflexão sobre a emergência e o modo de existência do sentido na experiência estética conduz, dessa forma, a visar a ultrapassagem da concepção dualista – sensação versus cognição – que a tradição tende a impor-nos. Nossa hipótese é que tal ultrapassagem é possível. E isso não mediante o desenvolvimento de uma nova semiótica “do sensível”, vista como o par daquela “do inteligível”, mas sim no quadro mantido da semiótica atual, com a condição que ela própria se torne *mais sensível* – e talvez, ao mesmo tempo, mais inteligível. (LANDOWSKI, 2005, p. 94)

Mas, engana-se quem pensar que Landowski se apropria do dualismo da primeira parte da obra de Greimas para descaracterizar a semiótica narrativa clássica. Ao contrário, o autor sinaliza que “a ideia é construir paralelamente à semiótica narrativa clássica uma abordagem complementar” (LANDOWSKI, 2005, p. 94). Esse novo modelo parte do regime de junção para o regime de união. Para o autor:

Ao lado da lógica da junção entre sujeitos e objetos (estratégias do fazer- fazer), devemos prever uma problemática (...) da ordem do contato, do sentir e, em geral, daquilo que chamaremos de união (...) enquanto é próprio do regime de junção fazer circular entre os sujeitos, objetos (...) o regime de união, no qual os actantes entram esteticamente em contato dinâmico, **é sua co-presença interativa** que será reconhecida como apta a fazer sentido, no ato, e a **criar novos valores** (LANDOWSKI, 2005, p 18-19, grifos nossos.)

Landowski reconhece que o sentido que emerge no plano vivido é um regime de união, portanto, um regime de sentido, porque se estrutura na co-presença sensível dos actantes. Para ele, a interação extrapola a mediação pelos objetos ou sujeitos e perpassa aquela não mediatizada da ordem do ser e não do ter. A diferença entre os regimes de junção e união é que,

no último, sujeito e objeto entram esteticamente em contato para que a produção de sentido aconteça, enquanto no regime de junção esse sentido já foi definido (LANDOWSKI, 2014).

A segunda parte de *Da Imperfeição* convoca Landowski a preconizar o regime de união que sinaliza a interação sujeito e objeto diante da experiência sensível. Com esse feito, o autor lança a base de uma teoria que problematiza a experiência sensível. Não se trata mais do regime de junção que traz uma análise de cunho objetivante, mas de uma semiótica sensível, em que o componente sensível não se opõe ao conhecer, ou seja, sensível e inteligível andam alinhados. Para Landowski:

Desse ponto de vista não é possível opor conceitualmente o sentir, com o seu carácter imediato, à reflexividade do conhecer, nem os separar analiticamente. Deve-se, ao contrário, procurar dar conta da maneira pela qual o sensível e o inteligível, essas duas dimensões constitutivas da nossa apreensão do real, essas duas formas complementares de um único saber sobre o mundo, misturam-se e, provavelmente, até se reforçam uma a outra. (LANDOWSKI, 2005, p. 95)

Se na fratura não há esforço pela interpretação porque as coisas simplesmente acontecem, Landowski sinaliza que nas “escapatórias” urge intencionalidade, esforço para chegar ao sentido. Nas palavras do autor: “em contraponto à temática da fratura e do acidente – irrupções imprevisíveis, acontecimentos pontuais – encontramos agora uma problemática na qual vão dominar a intencionalidade e a progressividade, e que não se deterá na fronteira do sensível, mas tentará englobá-lo” (LANDOWSKI, 2005, p.100). Isso significa que, nas “escapatórias”, Greimas vai superar a “fratura”, como momento de prazer, que acontece sem esforço, acidentalmente, e vai propor a busca de uma estética literária que flui não de forma providencial, milagrosa, mas de forma intencional e progressiva, na qual o sujeito, através da vida cotidiana, interage com o mundo sensível. Nessa ótica, o sentir não se separa do conhecer, porque emoção e cognoscível andam entrelaçados. Não há mais fratura, porque a estesia diante do sujeito e do objeto garante o fruir na estética literária em todos os momentos em que o sujeito se esforce de forma pregnante.

É também com *Da Imperfeição* que o campo do sensível retorna fortemente às preocupações dos semioticistas, como apelo à entrada do corpo sensível no universo da produção do sentido (TEIXEIRA, 2002). Ainda de acordo com Teixeira (2002, p. 260), “é só estendendo a análise ao conjunto dos canais sensoriais pelos quais o sujeito vivencia o acontecimento estético que a literatura e a arte passam a ser compreendidas e podem tornar-se modos de existir no mundo”. Estender a análise aos “canais sensoriais” significa dizer que havia primazia do racional e que o sensorial precisava de atenção nas análises semióticas. Segundo

Teixeira (2002, p. 260), “estamos agora no terreno das escapatórias, do que constitui a segunda parte do livro, espécie de testamento de um legado que os semioticistas hoje procuraram alargar”. Nas escapatórias, Greimas sinaliza que a compreensão da relação sujeito e objeto depende de intencionalidade e de esforço, ou seja, como escape, uma forma de ir-e-vir, uma maneira de relacionar-se com o outro e o mundo que o rodeia (LANDOWSKI, 2005), diferenciado das fraturas em que o acidente estético depende de um acontecimento providencial e efêmero.

Enfim, nas escapatórias, Greimas preocupa-se com o esforço para a interação sensível, ao mesmo tempo inteligível diante da estética literária. É nesse sentido que se rompe a fratura de um rápido momento estético para o esforço de uma fruição integral pela obra literária, representado pelas escapatórias através da união sensível e inteligível.

Isso tem tudo a ver com a semiótica do corpo, uma vez que, para compreender a experiência estética, “eu preciso do meu corpo com um ou todos os meus cinco órgãos do sentido para apreciá-la, pois eu compreendo a experiência estética: olhando, pegando, cheirando, ouvindo, degustando”. E compreendendo com o corpo (sensorial), também compreendo com o meu lado espiritual (inteligível).

Esse conceito de escapatória enquanto esforço pela estética literária é muito importante para potencializar o prazer do aluno com a estética literária. Isso porque é necessário que haja busca incessante pela leitura literária, pois, se o prazer literário acontece de modo instantâneo e passageiro como o caso das fraturas, ele se tornará muito melhor, se houver esforço para intensificá-lo. Para Landowski,

concentrando assim a atenção sobre o ato e mais especificamente sobre a dimensão interacional dos processos, a sociosemiótica inscreve-se no prolongamento da semiótica standard, frequentemente considerada ela mesma como uma semiótica da ação («em papel»). (LANDOWSKI, 2014, p. 12)

Segundo Landowski, na base quase filosófica da gramática narrativa clássica, encontra-se o postulado segundo o qual todas as flutuações que afetam a condição material e moral dos sujeitos dependem de operações de *junção* que, alternativamente, os põem ou de posse dos objetos que valorizam (conjunção), ou em estado de privação (disjunção) (GREIMAS; COURTÉS, 2008). Isso significa que o regime de junção dá conta apenas das relações do sujeito com o ter ou não ter, portanto, esse regime dá conta apenas de aspectos parciais de nossa relação com o mundo. Mas, na vida, existem outras possibilidades semioticamente analisáveis, sem a necessidade de transferência entre sujeito e objeto. Para o autor, “antes de se decompor em

unidades discretas oferecidas a nossa curiosidade, nossa cobiça ou nossa apreensão, o mundo nos é presente, enquanto totalidade fazendo sentido” (LANDOWSKI, 2014, p. 13).

Landowski sinaliza que, com inspiração, em parte, “nos trabalhos de Sartre e de Merleau-Ponty, foi-se levado a postular, paralelamente à lógica da *junção*, a pertinência semiótica de uma outra lógica do sentido, fundada sobre a co-presença sensível dos actantes – o que foi convencionalmente chamado de lógica da *união*” (LANDOWSKI, 2004, p. 13). Landowski sinaliza que, enquanto na lógica da *junção*,

a compreensão do mundo passa pelo deciframento de formas que, verbais ou não, são consideradas como equivalentes a outros tantos textos que, supostamente, «quereríamos» dizer-nos qualquer coisa. De forma contrária, o autor sinaliza que na lógica da *união*, nós não olhamos mais, ou não ainda, o mundo como uma rede de significantes a decifrar. Entretanto, apesar disso, já existem sentido e valor (LANDOWSKI, 2014, p. 13).

O autor acrescenta que “não havendo como localizar na superfície das coisas as marcas de discursos inteligíveis que nos seriam direcionados, nós nos deixamos então impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas mesmas” (LANDOWSKI, 2004, p. 13).

Para sustentar teoricamente sua perspectiva epistemológica, Landowski parte inicialmente ao combate à fragmentação dicotômica, para depois apresentar duas formas de olhar o mundo: leitura e captura, enquanto processos de significância.

Para tanto, inicia suas reflexões, destacando que:

Além dessa dimensão da vida, existe, enquanto positivamente também semioticamente analisáveis, interações independentes de qualquer transferência de objetos entre sujeitos. De fato, antes de se decompor em unidades discretas oferecidas a nossa curiosidade, nossa cobiça ou nossa apreensão, o mundo nos é presente enquanto totalidade fazendo sentido. (LANDOWSKI, 2014, p. 13)

Com essas palavras, o autor está questionando a “gramática narrativa clássica” do regime de *junção*, no que toca à dicotomia parcialidade x totalidade, a qual precisa ser superada no âmbito da semiótica, para se alcançar o regime de *união*. Isso porque Landowski entende o regime da *junção* como um processo que se decompõe “antes de se decompor em unidades” remetendo a uma perspectiva um tanto positivista. Mas o autor acredita num mundo pleno, com “totalidade fazendo sentido”, o que remete à interação sujeito e objeto. Landowski (2014) sinaliza que o regime de *união* surge como complemento do regime de *junção*.

Diante do contraste entre a lógica da *junção* e a lógica da *união*, Landowski (2014, p.13) apresenta dois tipos de processos de significância: “a leitura, decifração das ‘significações’”, fundada sobre o reconhecimento de formas figurativas, e a captura, apreensão do ‘sentido’ que

emana das qualidades sensíveis – plásticas, rítmicas, estéticas – imanentes aos objetos”. Sendo que a leitura está para a análise de textos inteligíveis, enquanto a captura está para a análise sensível da experiência vivida em ato. Segundo ele o regime da junção (leitura) ou o regime da união (captura) se definem:

Por referência a uma classe determinada de elementos à qual ele se aplicaria especificamente, mas que aquilo que os separa deve-se à diferença dos tipos de olhar – sensível ou inteligível - que eles implicam respectivamente, sobre o mundo, qualquer que seja o elemento visado. (LANDOWSKI, 2014, p. 13)

A leitura e captura são formas que o sujeito tem de “ser no mundo”. Essas formas de ser se correlacionam com a práxis oriunda da gramática narrativa enquanto questões da interação. Por isso, espera-se que as diferentes maneiras que o sujeito tem de significar, uns na ordem da leitura, outros na captura, “correspondam, em termos de narratividade, a regimes de interação também distintos” (LANDOWSKI, 2007, p.14).

Dito isso, fica claro que leitura e captura são duas formas que os diferentes sujeitos têm de significar o mundo. O sujeito da leitura busca o significado do mundo a partir de deciframentos inteligíveis de formas verbais ou não. O sujeito da captura, por sua vez, busca a significação das coisas através do olhar sensorial vivenciado por sua experiência em ato diante do mundo. Ou seja, enquanto a leitura se dá por formas inteligíveis de analisar o mundo, a captura se dá através do contato físico com o outro.

A ideia de Landowski, ao falar de “leitura” e “captura”, não é criar dicotomias e nem sobrepor inteligível em detrimento do sensível, como fez a tradição ocidental, mas sim dizer que a leitura está para um sujeito que olha o mundo de forma predominantemente inteligível, enquanto que a captura está para o sujeito que compreende o mundo pela experiência sensível. Para mostrar esses dois perfis de sujeitos, Landowski toma, como exemplo, personagens literários e mostra o modo como eles enxergam o mundo. Ele sinaliza que na obra “O Vermelho e o Negro”, do escritor Stendhal, o personagem Julien Sorel compreende o significado do mundo pela leitura. Ao contrário, Goliadkine, personagem central do conto, “O Duplo” de Dostoievski, observa o mundo pela captura sensível.

Para o personagem Julien Sorel, a “decifração das significações é efetuada por meio de uma meticulosa leitura do mundo (e, mais tecnicamente, da leitura de suas “figuras de superfície”), por meio do “comportamento social característico de alguém que se valia de intrigas: Julien é um sujeito *programado para manipular*” (LANDOWSKI, 2009, p. 14). Comportamento social é termo abstrato e significa dizer que Julian faz análise “crítica da

situação” e toma proveito disso para manipular o outro. Julien, na sua relação com o mundo, se vale do seu “modo de ser” inteligível para encarar as coisas e se dar bem.

Enquanto, por meio da leitura, Julien Sorel tem visão inteligível da realidade, Goliadkine, personagem central do conto “*O Duplo*”, enxerga o mundo pela captura, ou seja, pelos sentidos, e, por isso, esse personagem apresenta-se como absolutamente incapaz de retirar alguma significação clara das intrigas que, ele crê, são tramadas ao seu redor: é uma linguagem que ele não sabe «ler», ou seja, ele não entende de forma inteligível. Mas como a captura implica um sujeito que observa o mundo de forma sensorial, a cada instante, ela prolifera nos olhos de Goliadkine através de

contato com as qualidades plásticas do mundo que o circunda (ou estéticas dos corpos que ele margeia) uma “multiplicidade de tropismos que, na medida em que, em si mesmos, fazem sentido para ele, comandam inteiramente sua maneira de agir em sociedade e o que se pode chamar sua práxis existencial: longe de programar o que quer que seja, ele procura entrar em sintonia com o outro, no instante; longe de manipular quem quer que seja, ele se entrega ao puro acaso do que advirá, colocando assim em ação (sem sucesso) dois regimes de sentido e de interação diametralmente opostos àqueles que privilegiava (aliás em seu próprio detrimento) o herói de Stendhal: o regime do ajustamento ao outro e aquele do assentimento aos decretos da sorte. (LANDOWSKI, 2014, p. 14)

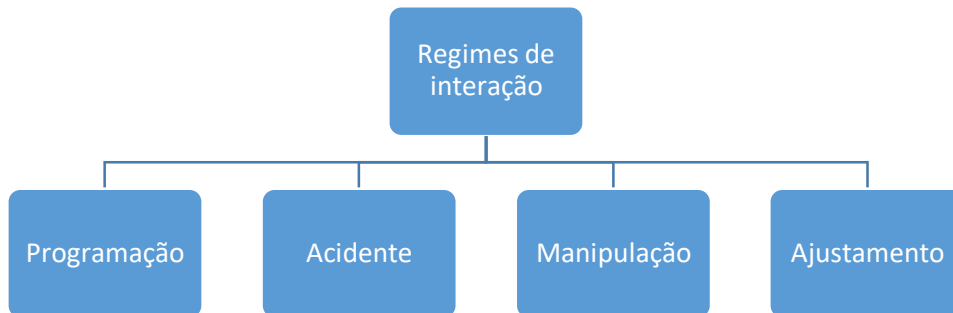
Landowski sublinha que “nem um nem o outro desses regimes se define por referência a uma classe determinada de elementos à qual ele se aplicaria especificamente, mas que aquilo que os separa se deve à diferença dos tipos de olhar – leitura e captura – que eles implicam, respectivamente, sobre o mundo, qualquer que seja o elemento visado. (LANDOWSKI, 2014, p. 14)”. Por tudo que vimos através dessas duas obras literárias, o autor sinaliza que a tradição dualista da dicotomia sensível e inteligível é muito presente no modo de se constituir a estética literária e que o olhar da captura sensível precisa ser mais investigado e investido.

3.4 A reintrodução da dimensão sensível

Após discutir as contribuições da semiótica discursiva, em específico, da sintaxe narrativa e discursiva de Greimas para a teoria da significação, a partir da noção de junção, apropriamo-nos do aporte teórico de Landowski, que compreende a interação e o sentido a partir da noção de união, o qual surge como complemento ao regime de junção. No regime de união, o sentido se estabelece na e pela construção do sujeito, mas de forma interconectada sensivelmente pelo mundo e pelo outro (LANDOWSKI, 2004). Em outras palavras, alterando a relação do sujeito com o objeto estético, que antes eram compreendidos como separados,

agora são apreendidos como unidos. Assim, o teórico acrescenta o regime de ajustamento nos estudos semióticos, que são imprescindíveis para esta tese, em razão da valoração da interação sensível.

Figura 11: Regimes de Interação (Landowski)



Fonte: Landowski (2014) adaptado com figura feita pelo autor desta tese.

Os regimes de interação programação, manipulação (estratégia), acidente (acaso) e ajustamento, significam modos de agir (ação) dos actantes uns sobre os outros, a partir de dois modos de estar no mundo, o fazer ser (modos de existência) e o fazer fazer (modos de ação) (LANDOWSKI, 2014). Nessa perspectiva, esses regimes se estabelecem em patamares de sentidos, que se desdobram nas relações, nas narrativas e no discurso do sujeito.

As interações construídas entre os sujeitos constituem as práticas sociais, da mesma forma as interações estabelecidas nos fóruns, que são construídas paulatinamente por meio das postagens reflexivas dos discentes e pela mediação do professor/tutor, e é esse corpo teórico que dá sentido. Assim, os quatro regimes de sentido e de interação são modos de interação de um “eu” com o “outro”, o outro sujeito, o outro objeto (LANDOWSKI, 2019). O teórico sinaliza e caracteriza o risco (perigo, incerteza, probabilidade de sucesso ou insucesso) presente em todos esses regimes.

No regime de programação, a interação estabelecida entre o sujeito e o outro, ocorre um risco que é mínimo, porque a interação é regida pela regulação, por algo programado e previsível. Em função disso, o sentido vivido é mínimo, exíguo. O sujeito programado age numa perspectiva de exterioridade e objetividade, tal como um professor que ensina conteúdo que independe da vontade dele, mas dos objetivos exteriores da coordenação da escola. Esse tipo de ensino programado é uma herança positivista baseada em leis fixas, determinadas, apoiada nas ciências da natureza, em que os fatos observáveis devem ser compreendidos de forma objetiva, ou seja, impessoal, neutra, sem a subjetividade do pesquisador. Na programação, não

há propriamente um sujeito, mas um operador (GREIMAS; COURTÉS, 2008; LANDOWSKI, 2014).

Nesse regime, a vida vira monotonia, acontece o tédio, por falta de novidade e, por isso, as coisas inclinam-se para o insignificante. Em outras palavras, “são comportamentos internalizados e naturalizados, mas que operam de acordo com uma programação. [...] implica a ocorrência de um percurso narrativo predeterminado por papéis temáticos ou posições definidas por certas regularidades” (MÉDOLA; CALDAS, 2015, p. 40)

Em termos do ensino de literatura, o regime da programação está associado à rotina prévia estabelecida nas ementas tradicionais dessas aulas. Uma crítica que tem chamado atenção é a de Todorov (2009), ao dizer que a literatura está em perigo por falta de ensino adequado, pelo lugar tímido reservado a ela no espaço escolar. Visto que a literatura humaniza, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos escolares, de um corpo de obras pré-definidas, mas prepara o sujeito para a vida.

Estudos mostram que as aulas de literatura têm acontecido pelo viés positivista, fragmentado, mecânico, de forma engessada, automática, monótona, uma interação rotineira, de decorar os dados, eventos históricos e os autores daquela época. A interação acontece entre sujeito e objeto de forma repetitiva, esperada, ou seja, insignificante para o aluno diante desse ensino/aprendizagem desgastante. Resumindo, a forma como as discussões são conduzidas, esperadas, não instigam o discente com proposições diferenciadas, para refletir durante o momento inicial de discussão. Isso ocorre porque a aula mediada pelo tutor foi algo dado, programado, e a interação estabelecida se deu a partir de um padrão esperado (LANDOWSKI, 2014).

De modo que, se um professor com visão tradicional escolhe um dos poemas do livro “O Guardador de Rebanhos”, de Alberto Caeiro, para lecionar, ele partiria da historiografia literária e falaria da biografia do poeta, da caracterização do movimento literário a que ele pertence, da contextualização da época em que o poema foi escrito, além das abordagens acerca dos heterônimos criados por Fernando Pessoa (Álvaro de Campos, Ricardo Reis, Alberto Caeiro, Bernardo Soares) para enaltecer o legado de suas obras literárias.

Diante dessa historiografia programada, os alunos ficariam estressados, e o prazer estético com a leitura do poema não aconteceria. Fiorin (2020), opondo-se à perspectiva do paradigma historiográfico, corrobora com a sociossemiótica no que toca à abordagem interna e externa na perspectiva da imanência da leitura textual. Ou seja, os sentidos da literatura são construídos no próprio ato de ler.

A perspectiva historiográfica é um modelo de programação em que o professor atua de forma interobjetiva, porque ele não age conforme sua própria vontade, mas de acordo com as normativas institucionais elencadas pelo Plano de Ensino e/ou pela Grade Curricular. Essa programação, dentro da semiótica, fragiliza a interação, porque a aula não instiga o discente a participar, reforça a inexistência da relação aluno-aluno e quase sempre se pauta na decoreba. Sendo assim, o ensino de literatura não dialoga com a literatura em si, mas fica preso à sua história, às correntes teóricas e aos seus principais autores. Assim,

A semiótica narrativa e discursiva, herdeira de Hjelmslev, nas pegadas desse autor, não recusa a história, ela leva em conta a historicidade dos textos. É preciso, no entanto, ver como ela o faz. Evidentemente, ela recusa a ideia de que estudar a historicidade de um texto é contar anedotas a respeito de suas condições de produção: o autor (biografia, etc.), o lugar, a época. (FIORIN, 2020, s/p)

Fiorin (2020) se opõe a essa perspectiva de ensino de literatura, em que se busca o contexto histórico da obra de forma externa, para ele, o contexto da literatura pode ser construído pelo leitor no interior da obra. Assim:

A historicidade não é algo externo dado por referência, acontecimento da época em que foram produzidas ou por curiosidades a respeito das condições de produção [...]. A historicidade dos enunciados é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição. É na percepção na relação com o discurso do outro que se compreende a história que perpassa o discurso. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época, a narrativa da vida de um autor, para se transformar numa fina e sutil análise semântica que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas ou contratos, deslizamentos de sentidos, apagamentos. (FIORIN, 2020, s/p)

Na perspectiva tradicional, o professor orienta-se por algumas teorias de aprendizagem de cunho objetivista, como o behaviorismo (teoria comportamental), que não induz o aluno a construir conhecimento, mas orienta-o apenas a compreender verdades que já existem. Uma das implicações pedagógicas do behaviorismo é a ideia de certo e de errado. Nesse processo, o aluno aprende de forma passiva em duas instâncias: 1) através dos ditames do professor e 2) das forças externas do meio físico que preenchem o “vazio” de sua mente, uma vez que ele é considerado como uma folha em branco.

O professor programado, operador, com sua visão objetivista de ensinar, serve apenas para solidificar saberes já cristalizados quanto ao sentido dos textos, dos movimentos literários, das produções. Para Silva,

Por mais estranho que possa ser, uma aula pode ser reduzida a uma programação, o que poderia acontecer por sua extrema ritualização e pelo controle. É o que prevalece nos regimes totalitários, nos quais a liberdade ou a divergência não são permitidos e, por isso mesmo, há mecanismos que os tornariam impensáveis. (SILVA, 2014, p.232)

Assim, uma aula de literatura não deve ser enviesada pela rigidez, pelo controle e pela repetição dos sentidos, ainda que a organização dos conteúdos, mediante seleção e ordenação, seja obviamente da ordem da programação (o quê ensinar; demanda planejamento; previsibilidade quando à sequência de tempo demandado; elaboração de atividades). Mas aprender literatura não pode ocorrer pela programação de sentidos, ou seja, em decorar poemas e pela a repetição esvaziada de sentido (LANDOWSKI, 2016).

Um caminho a se considerar no ensino de Literatura é recorrer ao regime de manipulação. Nele, o risco estabelecido é limitado, porque o sujeito busca persuadir, por meio de ações intencionais para convencer o outro a agir numa perspectiva de interioridade e intersubjetividade. O sentido vivido, neste regime, tem significado porque o sujeito professor não se acha apenas condicionado ou determinado, tendo ali o papel de destinador de um processo. Como sua prática é vinculada à persuasão, modalizando o outro, o destinatário, pelo querer e/ou dever, seu fazer fazer pode levar o aluno a ser seduzido, provocado para o aprendizado, para a leitura, para o comprometimento com aquilo que está sendo proposto. Pode, por força da provocação ou intimidação, levar o outro a empreender esforços de aprendizagem por conta de uma lógica mais pragmática: obter o diploma, realizar o que se pede para efeito de aprovação etc., afinal, o professor, como destinador, é também o sancionador da performance do aluno.

Para Landowski (2016, p.27), a manipulação depende de um “sujeito que deseja (*quer*) que o outro deseje (*queira*); um sujeito que sabe e quer que o outro saiba, um sujeito que crê e quer que o outro creia”.

Aqui começa uma perspectiva diferente para ensinar literatura, porque se pode desenhar o perfil de um professor que sabe e quer que o outro saiba também. Esse professor tem um querer, que é fazer o outro aprender. Ele não trabalha simplesmente em conformidade com uma programação objetivante, determinada por uma coordenação que estabelece suas atividades. Mas sua prática pedagógica é conduzida por uma intencionalidade de manipular o aluno.

Outro caminho a se considerar no ensino de literatura é recorrer ao regime de ajustamento. Esse é marcado por uma interação imprevisível, porque tanto o sujeito como o outro devem se adaptar à maneira de um do outro, por isso, a interação estabelecida é de insegurança, mais aberta ao inesperado, que resulta apenas do contato sensível entre sujeitos. Nesse regime regime, entra em cena o caráter sensorial, sensível, da ordem do contato, que emerge na interação que acontece de forma imprevisível e não programada (LANDOWSKI, 2014b). Em outras palavras, trata-se de um regime “entre iguais, onde os actantes coordenam

suas dinâmicas respectivas em função de um princípio de sensibilidade” (LANDOWSKI, 2014b, p.18). O regime de ajustamento combina com a aprendizagem colaborativa, na qual os alunos vão partilhando, aprendendo uns com os outros, sendo docentes e alunos parceiros de trocas. Em vez da doação de saberes, entra em cena a construção de saberes.

Nas aulas de literatura, o texto deve ganhar centralidade, porque é o momento tanto da interação sensível com o texto, com a apreensão de sua forma que potencializa efeitos de sentido no plano sensorial e cognitivo, quanto do que decorre das trocas entre os sujeitos leitores. Ao final do encontro dos parceiros leitores, novos sentidos podem emergir, complexificados pelo diálogo, que pode ainda intensificar o prazer anteriormente vivido na leitura individual.

Nessa direção, “o sentido está [...] na relação mesma entre os actantes e nas transformações que neles se operam tão somente por sua co-presença sensível; o sentido aqui depende da intervenção de um sobre o outro [...]”. (LANDOWSKI, 2014a, p.22). No regime de ajustamento, convoca-se o sensível, e o sentido emerge do contato, do sentir juntos. É o momento em que sujeito e objeto partilham a mesma sensação.

Por fim, no regime de maior risco, o do acidente, a interação estabelecida entre os sujeitos envolvidos está relacionada ao imprevisto, fruto do acaso, em função das discontinuidades, de não saber o que vai acontecer. O sentido vivido e estabelecido neste regime é “sem sentido”, em função da perplexidade do inesperado. Não se trata mais de algo insignificante, por ser esperado, como no regime de programação, mas, trata-se de algo jogado a sorte do sujeito e do outro (LANDOWSKI, 2014a).

Pautado na apreensão do sentido, Landowski (2014a) ressalta que todas as condutas e ações dos sujeitos estão sujeitas ao risco, todavia, a sociedade atual prima pela segurança, pela conservação da vida, por isso, nesse processo, se estabelece a zona de risco aceito

em relação com o mundo, com o outro, consigo mesmo: nem rejeição a todo risco, pois exigir que se preveja o imprevisível ou simplesmente impor demasiadas precauções antes de agir não poderia desembocar senão na inibição de qualquer desejo de ação, nem pura submissão ao aleatório, uma vez que uma excessiva tolerância frente à incerteza teria todas as possibilidades de conduzir rapidamente à catástrofe. (LANDOWSKI, 2014a, p.18)

O acidente não trata da insignificância do ato, mas pela imprevisibilidade do acontecimento, porque o “actante não depende de nenhuma instância que lhe seja exterior” (LANDOWSKI, 2014b, p. 16). O risco é tudo. Então, a interação aqui é chamada de acidente.

Mas o grande problema das aulas de literatura é que elas se baseiam, predominantemente, no regime de programação. Assim, lançar mão desse regime pode pôr em risco um efetivo projeto de literatura que vise a adesão do outro, porque se assenta na monotonia

e no tédio. Isso ocorre porque nela a literatura carece de sentido, quando ela precisa ser provada e vivida, na relação efetiva com os textos e com a comunidade de leitores que podem existir numa sala de aula, ou num fórum de literatura.

Nesse processo, a tecnologia da videoaula, disponível na internet, pode contribuir potencialmente para o ensino de literatura, uma vez que podemos encontrar interpretações de obras literárias através de imagens que podem instigar os vários sentidos literários. A figuratividade é um recurso que possibilita e potencializa a compreensão da literatura.

As imagens das videoaulas servem como estratégias para compreensão da literatura, porque o sentido literário tem o seu aspecto sensível e inteligível, portanto, o deleite literário pode ser sentido e compreendido através de imagens. Pois, segundo Moran,

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. [...] O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-sinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORAN, 1995, p. 2)

A apropriação das videoaulas de literatura, se bem orientadas, trata-se de um bom momento para analisar o *sentido sentido*, como diz Landowski. Isso porque o “sentido” advém da experiência sensorial entre actantes através de cinco órgãos do sentido: tato, paladar, olfato, visão e audição e, concomitantemente, da cognição, a qual emerge no ato sensorial. Nessa direção, sentir é, ao mesmo tempo, experimentar e interpretar.

4 VIDEOAULAS DE LITERATURA EAD: A INTERAÇÃO SIMULADA PELA ENUNCIÇÃO

*[...] tudo o que nos é acessível tem, ou ao menos pode adquirir um sentido.
Eric Landowski*

Este capítulo examina as videoaulas da disciplina de Literatura Portuguesa II, no curso de graduação em Letras, ofertado a distância pela UNITINS. O objetivo é analisar como se dá, na investigação das regularidades das práticas encenadas nos vídeos, a perspectiva de ensino assumida pelos atores – professores diante das câmeras –, assim como suas implicações para a formação dos futuros professores da licenciatura e a transmissão/produção/transformação do saber/experiência relativo ao literário. Compreendem-se aqui as práticas, no sentido trazido por Fontanille como “cursos de ação, que são principalmente definidas pelo tema da ação em curso (movimento) e pelos diferentes papéis que o tema exige para que a ação aconteça” (FONTANILLE, 2019, p. 251). O tema seria o da transmissão/produção/troca de conhecimentos, dada pela interação dos sujeitos com os textos, vídeos, atividades e com outros sujeitos (professor, tutor, estudantes, cada um prefigurando um dado papel temático, conforme já exposto).

Ainda, de acordo com Fontanille,

A propriedade principal de uma prática é de não ser fechada: aberta às duas extremidades da cadeia, o curso da ação deve encontrar sua significação no detalhe de suas peripécias, na sua acomodação sintagmática. Uma prática pode obviamente ter um começo e um fim, mas esse começo e esse fim não participam da significação prática do conjunto. Um cotidiano não é conhecido nem por ser lido inteiro, nem por ser lido de maneira linear, ainda menos por ser lido com a mesma « granularidade » prática em todas as suas partes. (FONTANILLE, 2008, p. 34)

Do ponto de vista da metodologia de análise, as práticas são consideradas a partir das reiteraões, das repetições que, de algum modo, sinalizam para a estereotípi. Nesse sentido, podemos considerar o modo como textos, como os dos PCN, opõem duas práticas, confrontando o que é (o tradicional) com relação ao que deve ser (o previsto pelo documento):

Quadro 8: Práticas de ensino (tradicional e preconizadas pelos PCN)

Práticas do ensino tradicional	Práticas preconizadas pelos PCN
<ul style="list-style-type: none"> – a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; – a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção do texto; – o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; 	<ul style="list-style-type: none"> – a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; – a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;

<ul style="list-style-type: none"> – a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; – o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; – a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. 	<ul style="list-style-type: none"> – as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.
--	--

Fonte: PCN (BRASIL, 1998, p. 18, 19) adaptado por Moraes (2020).

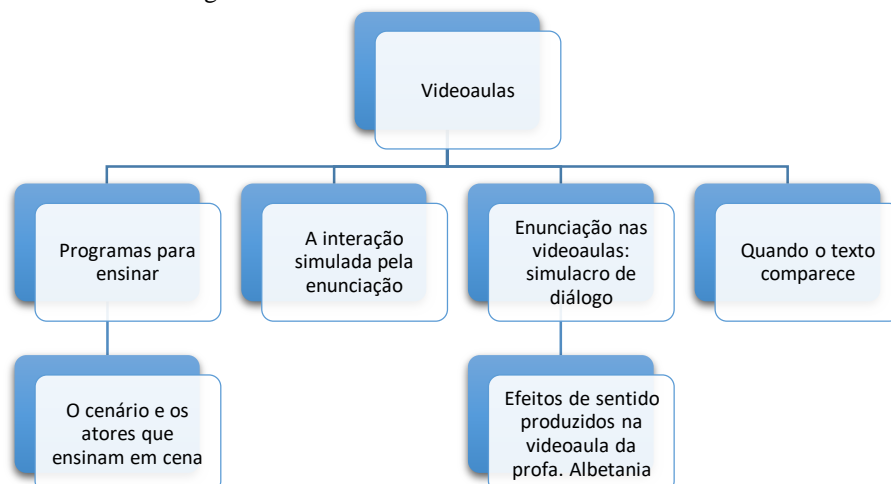
Buscamos elucidar, neste percurso: i) as escolhas enunciativas e os efeitos de sentido produzidos com vistas à simulação da interação; ii) o lugar concedido à leitura do texto literário encenado nas práticas de exposição e comentário; iii) os regimes de interação atualizados nas videoaulas dispostas no âmbito do espaço digital Educ@.

Para isso, buscamos observar as regularidades que compõem essas videoaulas, correspondentes às práticas, de modo a observar a identidade da proposta, confirmada pelas performances ritualizadas pelos atores em cena. Ao mesmo tempo, podemos pensar esses vídeos como textos, enunciados de natureza sincrética, a mobilizar substâncias diferentes para a produção do mesmo conteúdo.

Assim, uma videoaula tem como tema a produção ou a doação de saberes, podendo esta ser apreendida como objeto de investigação na medida em que resulta de regularidades de sequências de ações, ainda mais previsíveis diante do que se apresenta como uma espécie de identidade de um curso pensado a distância, que define de antemão estratégias de ensino-aprendizagem que concorrem também para lhes conferir sua marca.

Nesse sentido estruturamos este capítulo conforme a figura abaixo:

Figura 12: Estrutura de análise das videoaulas



Fonte: Autor desta tese.

4.1 Programar para ensinar

A videoaula é um recurso pedagógico recorrente nos cursos ofertados a distância, em função das facilidades tecnológicas digitais que têm alterado de forma expressiva as maneiras de ensinar. Pressupõe-se, nesse caso, que uma mesma performance (a do ensino) possa ser replicada infinitas vezes, considerando um público bem maior de estudantes, situados em diferentes polos e localidades. É, sem dúvida, um recurso que também implica redução de gastos, porque há menos professores envolvidos para atender a um grande contingente de estudantes. Trata-se de uma possibilidade didática em que o educador (apresentador) e o educando (aluno), por sua vez separados física e espacialmente, buscam aproximar-se para a efetivação do ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, sendo a videoaula um recurso de possibilidades discursivas, em função dos dispositivos digitais, altera não apenas o espaço, os recursos e as estratégias pedagógicas, mas, também, a natureza do que é ensinar e aprender a partir de algumas restrições, sendo a primeira delas a própria impossibilidade da efetiva presença do aluno, no *aqui-agora* da enunciação. Uma outra refere-se a todos os riscos que implicam qualquer interação em contexto de ensino-aprendizagem. Sem o risco da interação efetiva, sem a abertura para a imprevisibilidade dada pela interferência do outro, a videoaula pode guiar-se tão somente pelo cumprimento do programado, tendo como resultado de qualidade o que decorre dos efeitos da mobilização mais ou menos competente de dispositivos tecnológicos operados por uma enunciação sincrética.

Assim, vemos a padronização das videoaulas, quando o aluno se mostra como elemento externo à cena predicativa, apenas convocado pela instância enunciativa do dizer:

[...] professor discursa para uma câmera, sendo visto de maneira frontal e utilizando um roteiro para sua fala. Do ponto de vista cinematográfico, esse modelo lança mão do recurso de câmera objetiva, em que o espectador não se confunde com a cena, mas apenas a observa de fora: a focalização é externa à cena. (PEREIRA; MAGALINI, 2017, p. 126)

Discursar para uma câmera e seguir um roteiro acena mais para as práticas televisivas e cinematográficas do que propriamente para o contexto didático.

Nesse processo, as videoaulas, mesmo com suas especificidades e funcionalidades, são enredadas por categorias enunciativas (pessoa, tempo e espaço) que convocam o discente (enunciário) a assisti-las. Seu conteúdo audiovisual é pensado e planejado para simular um diálogo com este, numa perspectiva de engajá-lo para atentar para o sentido acerca do tema proposto. Sob essa perspectiva, atua de modo concorrente, portanto, quanto ao regime de

manipulação, é preciso garantir tanto a atenção quanto a adesão ao que se diz/mostra. É preciso seduzir o enunciatário para que permaneça fiel até o fim, quando o saber deveria ser devidamente doado pelo ator professor, destinador do processo.

Em busca das regularidades que perfazem o percurso da aula como uma prática vinculada tanto à perspectiva da programação quanto da manipulação, analisamos sete videoaulas de Literatura Portuguesa II. Como decorrência das próprias coerções do suporte que não prevê a sincronicidade da interação com os alunos enunciatários, trata-se de aulas de caráter expositivo (o roteiro), com apenas um ator em cena, no papel temático de professor. A duração de cada videoaula fica em torno de 15 a 20 minutos, totalizando mais de duas horas de material didático gravado, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 9: Videoaulas de Literatura Portuguesa II¹³.

Aula	Professora	Assunto	Duração	Link no Youtube
1	Albetania	O Realismo-Naturalismo em Portugal	20:07min	http://www.youtube.com/watch?v=7UPOzF2bECY
2	Kyldes	A poesia do cotidiano de Cesário Verde e a poesia metafísica de Antero de Quental	16:16 min	https://www.youtube.com/watch?v=J9HDFs1vhJw
3	Kyldes	O romance realista - naturalista de Eça de Queiroz	17:45 min	http://www.youtube.com/watch?v=nmA1qH4fz6g
4	Albetania	O Simbolismo em Portugal: a poesia de Camilo Pessanha	19:58 min	http://www.youtube.com/watch?v=8D_KaKgdAG8
5	Kyldes	Modernismo em Portugal	18:04 min	http://www.youtube.com/watch?v=SaVdsP1kDr8
6	Albetania	Os heterônimos de Fernando Pessoa: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos	15:23 min	https://www.youtube.com/watch?v=meEbdCm-SE4
7	Kyldes	Tendências contemporâneas da literatura em Portugal	16:29 min	https://www.youtube.com/watch?v=jsQvg-pWzNQ

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Nessas videoaulas, não há sequer uma encenação da presença dos alunos (como se dá com programas de auditório), que são convocados apenas como presença na enunciação verbal (uso do pronome “você” referindo-se aos enunciatários pressupostos). A estratégia recorrente visa a produzir efeito de aproximação, subjetividade, convocando o enunciatário para a aula como uma “presença”.

¹³ Todas foram disponibilizadas no *Youtube* em 2014.

Em relação aos conteúdos ensinados por esse processo, considerando a percepção dos egressos de como estes repercutiram no processo de aprendizagem em literatura, vemos uma sanção positiva:

[...] quando os professores colocam o material ali, quando postam o material, quando postam ali as videoaulas, eles tentam fazer o máximo ali, para interagir com a gente, trazer a gente para aquela aula, de modo bem dinâmico, [...] (ELISA, 2019)

Se brincar, foi uma das melhores notas minhas, e eu não peguei na apostila! Eu só assisti as videoaulas! Isso é um depoimento meu, que aconteceu comigo! Então, as videoaulas são boas, porque eu tirei uma das melhores notas em todas as provas. Eu fiquei assim, sabe, admirada! Tenho certeza que Deus colocou a mão aí. Tenho certeza! (ZULMIRA, 2019)

As videoaulas, mais dinâmicas, muito bom comparando a realidade com a leitura né? com a literatura... fazia esse paralelo, trazia a gente para aquele... é como se a gente fizesse aquela viagem até a obra para conhecer realmente o autor, o ano de fundação, conhecer todos... o contexto que foi feito aquela obra literária, naquele momento. Visto que eram professores apaixonados também pela literatura que estava presente naquelas aulas (JANAÍNA, 2019).

A aluna egressa Elisa menciona que uma das estratégias da videoaula era interagir com o alunado: “eles tentam fazer o máximo ali, para interagir com a gente, trazer a gente para aquela aula, de modo bem dinâmico”. Apesar da estaticidade das cenas – conforme analisaremos adiante –, da previsibilidade do cenário, da quase imobilidade dos atores, a fala de Elisa reconhece como eufórica a “dinamicidade”.

Zulmira destaca a importância do conteúdo das videoaulas que, por sua vez, foi fundamental na obtenção de suas melhores notas. Não se leva em conta aqui propriamente a qualidade do aprendizado, mas a correspondência entre o que se transmite e o que é avaliado, numa relação sem surpresas desagradáveis. Deus é então convocado para o reconhecimento do milagre de prescindir da leitura do material impresso das aulas – apostilas.

Por fim, a aluna Janaína diz que as videoaulas foram fundamentais para compreender o contexto da obra literária, possibilitando em alguns momentos uma viagem a obra lida: “... é como se a gente fizesse aquela viagem até a obra para conhecer realmente o autor, o ano de fundação, conhecer todos”. Janaína ressalta aspectos contextuais, não apontando para a leitura do texto em si. Os sujeitos “apaixonados” pela literatura são os que se dedicavam a contextualizar as produções, o que recai sobre uma concepção do professor ideal de literatura, num dado paradigma de ensino.

4.1.1 O cenário e os atores

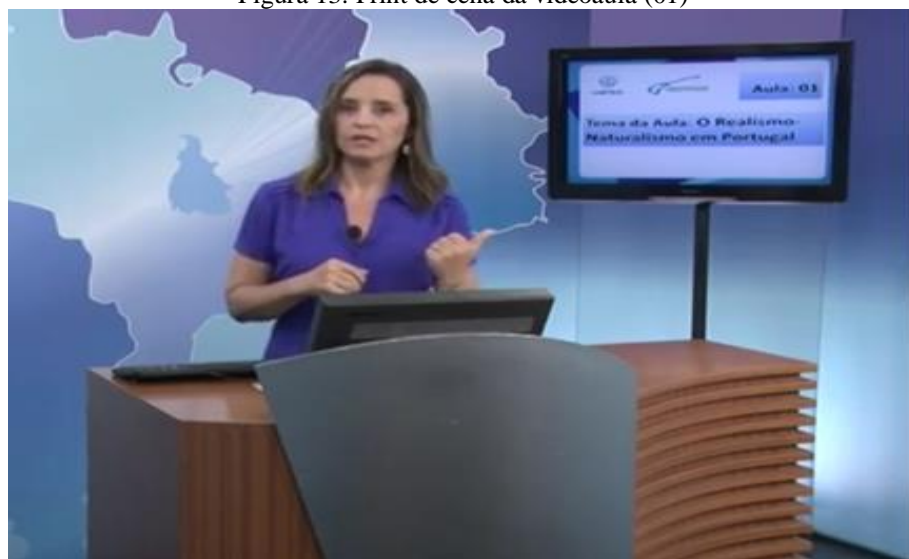
Começemos por considerar o espaço/cenário no qual se desenvolvem as videoaulas. Conforme Hammad et al. (2016, p. 29), o espaço “não ganha seu sentido senão em função do uso que dele é feito, do fazer que nele se desenvolve”. Em outras palavras, o espaço se torna significativa na medida em que for constituído por um sujeito. Quando nos reportamos ao **espaço** virtual Educ@, podemos depreender que se configura como um simulacro da cena predicativa relativa às práticas didáticas num contexto tecnológico. Nele, são postados textos e videoaulas, nas quais não se vislumbra propriamente a encenação de uma sala de aula, mas de uma espécie de cenário de telejornal, numa composição figurativa de natureza híbrida.

Desse modo, “a cada um dos actantes que se manifestam de maneira preponderante corresponde um *topos* distinto e a uma diferença na divisão dos papéis actanciais, corresponde uma diferença no arranjo tópico” (HAMMAD et.al, 2016, p.25). Em outras palavras, numa sala de aula tradicional, distinguem-se o *topos* professoral e o *topos* dos estudantes, enquanto, nos vídeos, há apenas o *topos* professoral atualizado na cena.

As aulas de Literatura Portuguesa II aconteciam por meio de videoaulas, divulgadas semanalmente, cada uma com duração em torno de 15 a 20 minutos. No total, foram sete videoaulas, dirigidas pelas professoras Kyldes Batista Vicente e Albetania Pessoa de Sousa.

Visando trazer elementos que contribuam para a compreensão dessa caracterização de ordem espacial, apresentamos as figuras a seguir.

Figura 13: Print de cena da videoaula (01)



Fonte: UNITINS (2014).

Figura 14:Print de cena de videoaula (03)



Fonte: UNITINS, (2014)

Conforme podemos ver nas figuras 13 e 14, diferentemente de uma sala de aula tradicional, o cenário das videoaulas se aproxima ao da figurativização de um telejornal. O espaço é fixo, pequeno, formal, com ares de modernidade conferidos pelos equipamentos tecnológicos ali instalados, bancada de design sofisticado que serve de suporte para o docente na posição de locutor, gráfico ao fundo. Nesse espaço, que lembra o de um telejornal, atrás de uma bancada, o sujeito, no papel temático de docente expositor, instala-se no *topos* professoral e fala a respeito dos temas da aula. A bancada de madeira em tom marrom se destaca frente ao quase monocromatismo das cores de fundo e do vestuário. Seu formato é moderno, com linhas verticais seguindo o desenho da madeira, à esquerda, e detalhes de linhas horizontais paralelas à direita, que sobressaem tridimensionalmente. Os fios do computador são escondidos por uma grande placa cinza à frente da bancada, traduzindo um conjunto visualmente limpo e clássico, cuidadosamente explorado do ponto de vista dos efeitos estéticos.

Como recurso para essa cena pedagógica, há uma tela, na qual se projetam slides sucessivos, com textos, imagens de pinturas, fotografias, citações e esquemas. O quadro-negro da sala de aula tradicional é, assim, substituído por um recurso mais tecnológico. Nele, contudo, o docente não faz anotações e esquemas durante sua exposição oral, apenas servindo para a apresentação da sucessão dos slides previamente organizados.

A estaticidade da cena dada pelo confinamento do sujeito atrás da bancada e da posição fixa do cenário é amenizada pelos movimentos de câmera, que se alternam entre o corpo da professora/apresentadora e da tela na qual se leem os referidos slides.

Nas aulas de Literatura Portuguesa II, ocupam o *topos* professoral dois sujeitos, as professoras Albetania Pessoa (Figura 13) e Kyldes Vicente (Figura 14), que, estrategicamente, gravam suas aulas em estúdio com padronização estrutural para este fim, utilizam roteiro e

esquemas que estabelecem critérios técnicos. Ambas vestem roupas formais em tons de azul, que soam harmoniosas com o fundo do cenário, configurando efeito de continuidade e conformidade.

No fundo do cenário, encontram-se os mapas do Brasil e do Tocantins. Pelo recurso gráfico, o mapa do Tocantins se depreende do primeiro, projetando-se em perspectiva. Atrás da bancada, que substitui a mesa de uma sala de aula convencional, encontram-se as docentes. Nesse plano, professoras e tela para slides dividem **mais ou menos** a mesma centralidade da cena, embora a docente se coloque mais à frente, à esquerda, enquanto a tela dos slides se mostre na posição posterior, mais afastada, à direita.

A rigidez da cena e a regularidade das gravações mostram que essa disposição não é aleatória, mas que há uma equipe produtora que pensa nos detalhes, nos recursos que serão utilizados, na identidade do curso ofertado. A isso se aliam a preocupação com a linguagem – ora subjetiva, ora objetiva – dos professores locutores, com os jogos de cores, com predominância de tons do azul que uniformizam sujeitos e cenário, a vinheta¹⁴ produzida para a identidade das videoaulas e o produto/tema que será anunciado/comunicado ao alunado.

Nessa estética espacial, o figurino utilizado pelas professoras se configura por um traje discreto no tom azul. Castro e Costa dão destaque a esse aspecto: “fruto da interpretação do enredo a ser trabalhado. [...] A roupa tem que traduzir essas descobertas para que o ator possa entrar na alma do personagem e consiga passar para o público” (CASTRO; COSTA, 2010, p. 90). Reiteram, portanto, um enredo que tem as docentes assumindo ali o papel de atores de uma docência via recursos televisivos.

A maquiagem utilizada pelas professoras é leve, de cunho natural, enquanto os cabelos de ambas são cuidadosamente penteados. A entonação da fala das professoras tem um bom ritmo, com o mínimo de digressões, acentuando a centralidade e o efeito de domínio do conteúdo fortemente roteirizado. Suas expressões faciais não traduzem arroubos de natureza subjetiva, servindo para produção de efeito de confiabilidade em função da seriedade conduzida ao longo da apresentação. A gestualidade é contida, já limitados os movimentos do corpo pela própria posição definida pelo roteiro seguido à risca: as docentes estão sempre de pé, atrás da bancada, diante de um computador, de frente para a câmera. O roteiro preparado e projetado é lido de forma paulatina no decorrer de cada videoaula.

Assim como as imagens projetadas ao fundo, que fazem uso de diferentes gradações de azul, os slides ganham contornos em tons azulados (Figuras 14 e 15), contribuindo para o efeito

¹⁴ Material que identifica o programa.

de regularidade e continuidade. A opção pelo azul explicita a relação com a logo da UNITINS, que faz uso da mesma cor e, portanto, reitera a identidade da marca.

Há, ainda, cuidado quanto à reiteração da identidade institucional pelas logos da UNITINS e da UAB. As aulas são devidamente numeradas (no mesmo espaço do slide, sempre na margem superior à direita), e o tema em letras de tamanho superior é explicitado no centro dos slides. A regularidade das letras e configuração dos slides concorrem para o efeito de padronização, planejamento, roteirização e regularidade. Não há, portanto, lugar para improvisos e novidades que quebrem as expectativas enunciadas pelo cuidado formal, ou mesmo para a identidade dos professores.

Figura 15:Print de slide da aula (01)



Fonte: UNTINS/ (2014)

Figura 16:Print de slide da aula (03)



Fonte: UNTINS/ (2014)

Toda essa regularidade vai confirmando a orientação da videoaula como condicionada ao *regime programação* (LANDOWSKI, 2014; 2016). Sob a perspectiva então assumida, é necessário programar para ensinar, sendo essa organização responsável pelo efeito de regularidade e continuidade, mesmo quando se alteram os atores em cena ou os conteúdos ministrados. A roteirização expõe o máximo controle para o que, numa aula presencial, seria mais afeito ao imprevisível, definido pela interação com os estudantes. Interagindo apenas com os objetos da cena e com a câmera, numa performance bem ensaiada e controlada, a aula segue, ao menos no que se apresenta ao final da edição do vídeo, como algo absolutamente controlado, dentro de uma duração já definida.

A enunciação sincrética então pressuposta visa a controlar os efeitos de sentido por parte daquele que quer aprender. O efeito dessas escolhas enunciativas é o de objetividade: corpo e objetos em cena concorrem para o ar tecnológico, moderno, ainda que a orientação propriamente pedagógica se dê pela perspectiva tradicional da exposição de efeito monológico, centrada em apenas um ator, o professor locutor, devidamente concentrado no *topos* professoral.

Desse modo, a análise de aspectos de natureza espacial e didática até aqui recuperadas sinalizam para a previsibilidade, confirmando expectativas de continuidade, segurança e extrema organização. Atores e objetos ali cumprem rigorosamente seu respectivo papel temático e, a despeito do parecer dado pela ordem do sensível inscrever-se no nível da novidade e da modernidade, do ponto de vista do conteúdo, observa-se a rigidez monológica de aulas tradicionais, o que se faz também em função das próprias escolhas relativas ao paradigma historiográfico que orienta as aulas.

4.2 Enunciação nas videoaulas: simulacro de diálogo

Do ponto de vista actorial, o papel temático de professor é ocupado alternadamente por dois atores, as professoras Albetania e Kyldes, que tomam a palavra no contexto da aula. Mediante discurso direto, temos de imediato a enunciação enunciada: o “eu” que fala está ali presentificado nos vídeos, com sua voz, sua gestualidade, sua presença figurativa. Pelos enunciados, convocam o enunciatário como presença pressuposta, porque, ao enunciar o “eu”, imediatamente convoca o “tu”, pois, como já acentuava Benveniste (2006), não há locutor sem alocutário.

Ausente do ponto de vista espacial, pressuposto como presença virtual, esse “tu” é convocado pela enunciação. Essa estratégia constitui um artifício da enunciação utilizado pelo

sujeito enunciador, para forjar aproximação, encurtar o espaço entre o “eu” e o enunciatário (aluno espectador). Em outras palavras, cria-se um simulacro de diálogo para dar efeito de sentido de aula presencial, quando não há outra presença efetivamente marcada no espaço, a não ser a dos profissionais que atuam na edição do vídeo e para os quais a enunciação não se destina. Assim, por meio de interação simulada, na videoaula 2, que tematiza a “Poesia de cotidiano do Cesário Verde e a poesia metafísica de Antero de Quental” a professora Kyldes convoca o enunciatário pelo emprego do pronome vocês.

Olá, tudo bem? Sejam bem-vindos a mais uma aula de Literatura Portuguesa aqui no curso de Letras do sistema UAB/UNITINS. EU gostaria que VOCÊS lessem com mais atenção (poema sentimentos de um ocidental). Tá certo? (Professora KYLDES, 2014, videoaula 2).

Nesse fragmento, vemos a saudação inicial, expressamente dirigida ao outro pela interjeição (olá), pelo verbo no modo imperativo (sejam), pela debreagem espacial enunciativa (aqui). Ainda para produzir esse efeito de aproximação, emprega o pronome pessoal de primeira pessoa (eu) e faz uso de um marcador conversacional (tá certo?), forjando o diálogo entre enunciador (professor) e enunciatário (estudante) convocado pelo enunciado.

Tais estratégias forjam o efeito de proximidade e, também, de acolhimento, sendo retomadas em diferentes momentos da aula, o que constrói o efeito de encenação de um diálogo efetivo, como se daria em uma aula presencial. Vejamos, agora, a videoaula 5 em que a professora Kyldes tematiza o “Modernismo em Portugal”

Uma coisa EU gostaria de chamar atenção de VOCÊS, eles pregavam esse inconformismo, eles queriam escandalizar o burguês, mas neste primeiro momento, o orfismo, não está preocupado em fazer uma crítica social. Ele (orfismo) está mais preocupado em fazer uma crítica ao fazer poético. Tá certo? (professora KYLDES, 2014, videoaula 5)

Em sua fala sobre a temática do Modernismo em Portugal, Kyldes assume o papel actancial de destinador que quer persuadir o outro para atentar para um aspecto preciso do conteúdo, ressaltando-o diante dos demais. No caso, a questão é relativa à compreensão do orfismo e sua preocupação é de natureza mais estética que propriamente política. Se toda a roteirização aponta para a programação, é na enunciação do conteúdo que emerge o regime da manipulação, com a emergência da debreagem actancial enunciativa e uma convocação do outro, o estudante destinatário.

Essas estratégias didáticas visam à persuasão. Semanas depois, na videoaula 7, a professora busca deixar clara a obrigatoriedade de o estudante de Letras conhecer o poeta José Saramago e suas obras, apontando para um *ethos* do profissional de Letras:

NÓS, estudantes de Letras, temos obrigação de conhecer seus textos. Certo? É uma obrigação de NOSSA área de atuação, de NOSSO conhecimento cultural. “Então esse é o recado que EU gostaria de deixar pra VOCÊS hoje. Entre os grandes nomes da literatura feita em Portugal, há o nome de José Saramago, um dos mais importantes dessa literatura feita em língua portuguesa. Então, fique atento, VOCÊ não pode passar pelo curso de Letras sem ter passado pela literatura de José Saramago. Tá certo? Tá combinado! (Professora KYLDES, 2014, videoaula 7)

A professora Kyldes lança mão de estratégias discursivo-enunciativas com o emprego dos pronomes pessoais (eu, nós) e possessivos (nosso, nossa), que simulam a relação entre professora e alunos. Como enunciador que ocupa o papel temático de docente e o papel actancial de destinador, argumenta sobre o que ali se constrói como valor para o que seria o saber de um professor da área de Letras. A relação de conjunção com a obra de Saramago não se dá, segundo a argumentação que ali tem lugar, necessariamente, por ordem do querer, mas por um dever: “temos obrigação”, como uma espécie de aquisição de capital cultural a garantir o *status* de verdadeiro professor. O verbo imperativo “fique” ressalta a convocação do enunciatário e ainda mostra o tom impositivo da obrigatoriedade. Sem remeter à experiência estética da leitura dos romances do escritor português, o que se salienta é uma espécie de saber erudito, que garanta a conformidade com o *ethos* professoral idealizado. Curiosamente, a proximidade que visa a persuadir (levar o sujeito destinatário a querer/dever ler Saramago) se faz pelo uso do pronome “nós”, relacionado não ao substantivo professor, que poderia ocupar a função do aposto, mas a “estudantes”: “Nós, estudantes de Letras”. Assim, Kyldes busca por esse recurso uma maior aproximação com o enunciatário, destinatário, colocando-se a seu lado, do ponto de vista do papel temático: de professora, passa pela enunciação a estudante também.

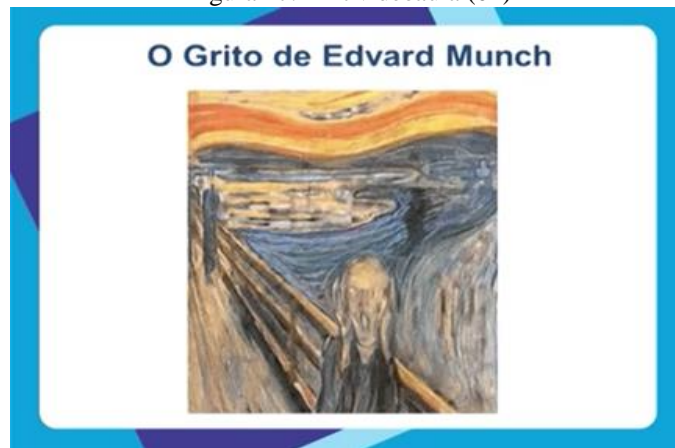
Apesar dessas pontuações, predomina nos enunciados orais a debreagem actancial enunciativa, com a ênfase no referente, mediante a predominância da enunciação impessoal. Assim, do ponto de vista do *enunciado enunciado*, a literatura vai sendo constituída no dizer como sucessão de movimentos literários que espelham e/ou respondem a contextos históricos diversos.

Outro elemento observado no *corpus* desta análise diz respeito ao material imagético utilizado para os slides, com emprego de recursos da figurativização. Conforme Bertrand,

Todo conteúdo de um sistema de representação (visual, verbal ou outro) tem um correspondente no plano da expressão do mundo natural, isto é, da percepção. As formas de adequação, configuradas pelo uso, entre a semiótica do mundo natural e a das manifestações discursivas, formam o objeto da semiótica figurativa. Esta se interessa, pois, pela representação, (*a mimesis*), pelas relações entre figuratividade e abstração, pelos vínculos entre a atividade sensorial da percepção e as formas de sua discursivização. (BERTRAND, 2003, p. 420)

Esse recurso de figurativização é disposto didaticamente: as figuras selecionadas servem para “retratar” momentos históricos, personagens envolvidos, cenas, autores, capas de livros, pinturas relacionadas, ilustrando aquilo de que se fala. Em termos didáticos, são também conteúdo de aprendizagem (como um saber necessário a respeito do que é uma pintura impressionista ou uma igreja barroca), como também serve de quebra para monotonia do verbal, como estratégia didática que apela à sensibilidade e à legibilidade conferidas pela iconicidade.

Figura 17:Print videoaula (04)



Fonte: UNITINS (2014)

Figura 18:Print videoaula (06)



Fonte: UNITINS (2014)

A figura 17 traz uma reprodução da tela *O Grito*, de Edvard Munch, tendo sido mobilizada para se reportar à caracterização do Simbolismo, ainda que, no âmbito das classificações do campo das artes visuais seja relacionada ao Expressionismo. Há um deslocamento que não favoreceu a apreensão propriamente dita, mas apenas o caráter de ilustração de sentidos que se acham já consolidados, seja para o texto literário – que não se abre à leitura e à interpretação –, seja para pintura – porque a própria qualidade da representação se compromete, acentuando a distância entre o que poderia ser (conhecer uma das obras mais

importantes da arte contemporânea pelo ver, sentir, dar sentido) e o que foi proposto (repetição, sob a lógica da programação, de um saber já dado no campo da arte, segundo o discurso/fazer da professora).

O *print* da videoaula 6 traz uma ilustração que visa a traduzir a multiplicidade produzida pelos heterônimos de Fernando Pessoa. Não há informações quanto à autoria dessa representação de traços modernos que aludem ao Cubismo. Assim como se dá com os textos literários, não há o que ser lido na imagem, mas apenas visto rapidamente como ilustração da multiplicidade constitutiva do autor Pessoa. O que se quer é que o aluno saiba da existência dos heterônimos, não necessariamente por ter percebido a partir da leitura que há regularidades que mostram a heterogeneidade dos diferentes *ethos* assumidos pelo escritor português.

Pela análise das videoaulas 02 a 07, vamos confirmando que as escolhas enunciativas concorrem, prioritariamente, para um afastamento entre sujeito (aluno) e objeto (o texto literário), confirmando a disjunção. Raras vezes as professoras (Albetania e Kyldes) falaram das produções literárias propriamente ditas, concentrando-se na leitura e análise dos textos.

Seguindo ambas o mesmo roteiro e orientação pedagógica quanto a uma didática da literatura, assumem a orientação quanto a um ensino informativo embreado pela historiografia literária (estilos, autores e obras) e o que seria uma abordagem sociológica. Na videoaula 02, por exemplo, a professora Kyldes fala da poesia de Cesário Verde e Antero de Quental, salientando uma espécie de espelhamento (reflexo) da literatura frente à realidade social,

“Nessa aula vamos ver como as questões sociais refletem na poesia”. Para isso, há slides que se valem de referências a Abdala Junior e a Pascolim (1990):

o principal mérito de Cesário Verde [...] é ter tematizado com grande força o operariado lisboeta [...]. E dentro de uma ótica pequeno-burguesa das preocupações do movimento neo-realista que viria se firmar depois da 2ª guerra mundial. (Videoaula 02, professora Kyldes).

A professora continua remetendo aos “sentimentos dum ocidental”, trazendo o retrato de Lisboa da segunda metade do século XIX, que sofria expansão demográfica em razão da industrialização, o que trazia trabalhadores rurais para a cidade. Ao final, caracteriza a poesia de Antero de Quental como metafísica.

Igual orientação é seguida pela professora Kyldes, na videoaula 3, quando trata de Eça de Queiroz. Frente ao slide 2, ela diz:

Eça de Queiroz foi... Ele (Eça de Queiroz) vai introduzir elementos linguísticos que vão trazer características de modernidade pro seu romance, para seus contos. Certo? VAMOS conhecer mais sobre esse grande prosador. (Videoaula 3, professora Kyldes)

Nesse momento, anuncia-se uma discussão propriamente linguística, que acena para a atenção a ser dada ao texto – “vai introduzir elementos linguísticos” – o que levaria o estudante a atentar para os elementos propriamente estéticos que fazem dele um grande prosador, mas, logo na frase seguinte, a atenção vai do texto para a figura do autor. Essa orientação segue frente aos slides subsequentes:

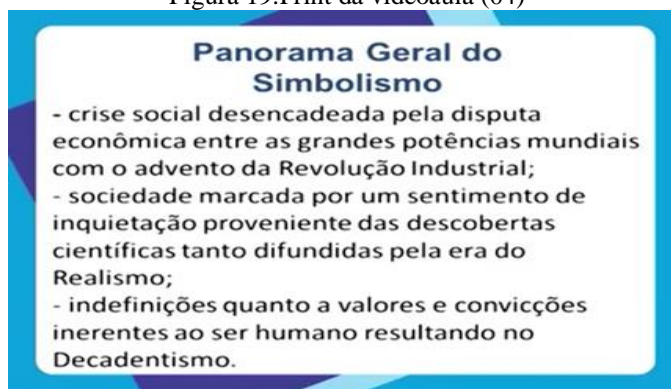
[...] Tá certo? Então VAMOS VER, algumas obras AQUI que ele deixou PRA GENTE e vale apenas A GENTE conhecer. E principalmente NÓS que somos da área de Letras precisamos conhecer bem, vejam comigo. [...] O mistério da estrada de Sintra (1871) [...]. Depois, em 1875 foi publicado, o crime do padre Amaro... como o nome diz, é a narrativa de algo que o padre acaba cometendo na cidadezinha onde vai professar a sua fé. (Videoaula 03, professora Kyldes).

Nessa perspectiva, o ensino de literatura portuguesa seguiu transitando pelo ensino de sua história (questão cronológica, escolas literárias, principais autores e respectivas obras), não despertando o contato com o texto literário em si, ao não incorporá-lo, o que certamente pode concorrer para o afastamento de dois objetivos de uma aula de literatura na graduação em Letras: a formação de leitores e de professores que vão formar leitores literários.

Como vemos no comentário da professora, novamente se constrói em seu dizer uma imagem do que é um profissional da área de Letras, esse “nós” que ela convoca, no esforço de buscar a adesão a uma compreensão do que prioriza como objeto de ensino. Nessa passagem, há, contudo, um apelo, ao menos quanto ao romance propriamente dito, na medida em que chama a atenção para o cenário da trama do romance de Eça de Queiroz.

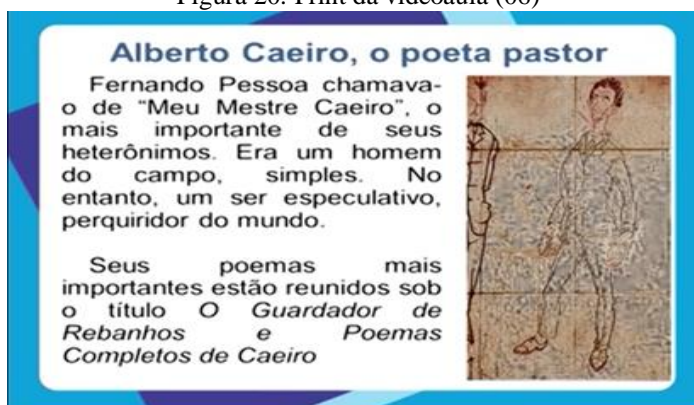
A videoaula 4 tematiza o Simbolismo. A figura 19 é um print dessa aula, que aponta para o “Panorama geral do simbolismo”. Já a figura 20, é um print do slide que aborda a biografia de Alberto Caeiro...”. O slide se encontra na videoaula 6. Nesse sentido, o primeiro sinaliza a perspectiva historiográfica da literatura, o segundo sinaliza a valorização da biografia do autor.

Figura 19: Print da videoaula (04)



Fonte: UNITINS (2014)

Figura 20: Print da videoaula (06)



Fonte: Fonte: UNITINS (2014)

Assim, pautado pelo viés historiográfico, o ensino de literatura portuguesa se deu exaustivamente pela periodização literária, que, por sua vez, classifica e exemplifica a literatura. A literatura é ensinada por informações estanques, por assimilação de informações históricas, ora para os elementos linguísticos, ora por biografias.

Nesse contexto, enredado pela periodização e pela historiografia, percebemos, ainda, que o ensino se dá de forma programada, obedecendo às regularidades: seja no formato de disponibilizar o material didático, na maneira como as professoras apresentam os conteúdos da literatura portuguesa ou até mesmo na saudação inicial, pelas frases de boas-vindas que cumprem tão somente um protocolo dado pela função conativa. Evidencia-se que há todo um roteiro a ser seguido, guiado, programado, segundo o qual a experiência com o literário pela efetiva presença em aula não se pode efetivar.

Durante a pesquisa, observamos, ainda, como recorrentes, marcas discursivas da terceira pessoa do singular como categoria impessoal, causando efeito de distanciamento. Essas marcas estão relacionadas à debragem enunciativa, como se vê nos slides supracitados.

A seguir, um exemplo de enunciação enunciada, em que a debragem actancial enunciativa acontece, pessoa (nós), tempo (agora) e espaço (hoje):

Hoje, FALAREMOS um pouco sobre o romance de Eça de Queiroz, um dos maiores prosadores da língua portuguesa. Tem sua produção durante o período que NÓS estamos estudando AGORA, que é o realismo-naturalismo. Durante esse período, Eça de Queiroz trouxe pra GENTE várias reflexões acerca da sociedade lisboeta daquele momento. [...] (professora KYLDES, 2014, videoaula 3)

Mesmo distanciado o enunciador, a presença simulada do aluno estabelece uma "existência virtual", porque, nas videoaulas, é ao aluno da disciplina de Literatura Portuguesa II que o material se dirige, foi construído, planejado e ministrado, mesmo sabendo da sua

ausência. Há, portanto, um diálogo simulado nas videoaulas dessa disciplina projetando tanto um EU quanto um TU.

De modo geral, a análise transitou semioticamente em explicar as relações e estratégias enunciativas convocadas nas videoaulas (2 a 7). Nesse percurso, sinalizamos os papéis discursivos do enunciador e enunciatário. Mostramos como a debreagem (enunciva, quando utilizamos 3ª pessoa do plural “ele”; debreagem enunciativa quando utiliza 1ª pessoa “eu”, ou “nós”) e a embreagem, enquanto operações discursivas se manifestaram. A análise também contemplou a presença e o diálogo enquanto simulacros, visto que a presença do aluno/espectador está oculta, virtual.

Da mesma maneira, o discurso ora projeta o eu, ora o tu, visto que o conteúdo dos slides – ele – são dirigidos a esse tu (aluno/espectador). Também abarcamos o ensino promovido pelas videoaulas que se estabeleceu pela historiografia, biografia, fragmentação de textos literários ou ausência deles, não promovendo sentidos para o leitor, porque as propriedades e os dispositivos selecionados que constituíram as videoaulas não foram capazes significar efetivamente, mas superficialmente, fato verificado quando os interlocutores desta pesquisa afirmaram, em sua maioria, que não se tornaram leitores literários diante dessa formação de professores de literatura.

4.3 Efeitos de sentido produzidos pela perspectiva historiográfica na videoaula 1

Sem sermos exaustivos no tocante às videoaulas, tomamos como objeto de discurso a enunciação para analisar os efeitos de sentido produzidos. Trata-se de uma interação pressuposta, porque a interação de fato não acontece, uma vez que o enunciatário/espectador não interage, não há uma troca de turnos, não se encontra presente no espaço do aqui (o cenário da gravação), nem no tempo do agora (as aulas são gravadas e o aluno terá acesso apenas em momento posterior). O enunciatário é apenas alguém que o enunciador pressupõe que vai estar em frente da tela assistindo a aula. Assim como mencionado anteriormente, os verdadeiros parceiros da enunciação são o eu e o tu. Mas nem sempre o sujeito se subjetiva como eu, e prefere se subjetivar como nós. Do mesmo modo, o pronome possessivo “nossa” implica a presença do “nós”.

Olá, pessoal, hoje NOSSA aula vai ser sobre Realismo-naturalismo lá em Portugal. Literatura Portuguesa II, né? (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1).

Ao dizer “olá, pessoal”, a docente inicia o processo de enunciação da aula 1, dirigindo-se para o tu, pressuposto que é espectador. O pronome possessivo “nossa” marca a presença da professora como sujeito plural. Esse tipo de nós implicado pelo pronome possessivo “nossa” acompanha o substantivo “aula” e tem como representante o eu + o tu que é o ouvinte, porque, através dele, o enunciador convoca o espectador. O pronome possessivo “nossa” é a projeção da enunciação no enunciado, portanto, trata-se de uma enunciação enunciada. Implica dizer que a professora se subjetiva por meio de um “nós” inclusivo (eu e tu/vós). Essa relação estabelecida pelo enunciador cria efeitos de subjetividade e de aproximação e, mesmo que de forma simulada, convoca os ouvintes a interagirem, a compartilharem, a co-construírem o discurso, diminuindo, assim a assimetria conversacional. A interação simulada é uma estratégia de interação necessária, uma vez que a professora está diante da câmera e o aluno está ausente na hora da gravação.

Também se pode dizer que, ao enunciar “nossa aula”, a professora Albetania sinaliza o referente, que é o “ele” – conteúdo do slide -, ou seja, o ser do qual se fala, mas com quem não se fala, porque não se trata de uma pessoa e sim do conteúdo das aulas de literatura.

Então, o realismo-naturalismo, ELE sucede ao período anterior que foi o romantismo. Então o realismo vem confrontar com tudo aquilo que o romantismo pregava (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1).

Ao tematizar o conteúdo do realismo-naturalismo em terceira pessoa, o enunciador utiliza a debreagem enunciativa – sem marca de subjetividade do “eu”. Com esse enunciado, imediatamente, a professora remete a um conteúdo anterior, o romantismo, cujas aulas supostamente foram assistidas pelo espectador pressuposto anteriormente. Significa dizer que a professora remete ao espectador para refletir na heterogeneidade discursiva, porque realismo e romantismo se contrapõem, tal como sinaliza o cânone do ensino de literatura. A ideia da professora Albetania, num primeiro momento, no seu dizer, é fazer com que o espectador reflita que há pontos de vista divergentes entre essas duas escolas literárias, uma vez que um discurso se opõe ao outro – o romantismo preza por uma linguagem individual e subjetiva. A literatura do realismo-naturalismo é objetivista, baseada em leis gerais.

A partir de então, a professora vai mostrar os slides. Nessa aula, a docente apresentou doze slides, visitaremos alguns. Os slides 1 e 2 têm a função de dar início à contextualização histórica para situar o aluno no momento literário da escola realista-naturalista. Conforme a teoria de enunciação benvenistiana, podemos dizer que a técnica do slide aciona o “ele”, o “referente”, a “não pessoa”.

Na tentativa de fazer os espectadores entenderem a contextualização acima (slide 1), a professora convoca mais uma vez o enunciatório, através do verbo “vejamos” na primeira pessoa do plural, constituindo o plural didático – “Então, vejamos aqui comigo”. Trata-se de uma enunciação enunciada, porque as marcas da enunciação se presentificam no enunciado: o “nós” implícito através da desinência número pessoal do verbo “vejamos”. A partir disso, entra em cena a discussão em torno da temática da aula, com a debreagem temporal enunciativa do enunciado citado, então (referente ao passado, quando aconteceram os movimentos literários estudados – “Em todos os momentos...”), e a debreagem espacial enunciativa, o lá, “na Europa”. A debreagem espacial também se dá no espaço do cenário da aula expositiva– “abordaremos aqui”

A revolução industrial, iniciada no século passado, no século XVIII – o realismo tem início no século XIX -, tem toda uma segunda fase que vem aí com o realismo e enfoca justamente essas questões voltadas pro pensamento científico e as doutrinas científicas. Junto com revolução industrial, temos a questão da evolução do capitalismo, do aumento do proletariado. Né?. Vejamos aqui no contexto geral as características que dão vazão a esse movimento, chamado realismo. Em todos os momentos, sobre todos os aspectos, sempre teremos algum contexto que pode levar a um sentido real das coisas, dos fatos, dos acontecimentos, mas, também, nesse contexto que abordaremos aqui, é sobre o contexto do movimento em si que é o movimento Realista com letra maiúscula e não aquela situação voltada pra situações reais, mas sim voltada pro movimento específico que vem embasado com uma série de características que deram vazão para que realmente este movimento chamado realista (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1).

Observa-se, na explanação (transcrição) da professora Albetania, que o modo de ensinar literatura objetiva utilizar os fatos históricos para o aluno entender a escola literária realista-naturalista. Ao convocar os alunos através do enunciado “Vejamos aqui o contexto histórico”, a docente se projeta no enunciado através de um verbo no plural e de um pronome em primeira pessoa. A intenção da professora é mostrar as características do movimento realista. Ela enfatiza a importância que em todos os momentos teremos “um contexto que pode levar a um sentido real das coisas, dos fatos, dos acontecimentos”. A seguir, a professora apresenta o slide 2 e enuncia

TEMOS aí, como EU já falei anteriormente, a segunda revolução industrial, que acontece lá no início do século XIX. E o que é essa segunda revolução industrial? É o crescimento do capitalismo e a acelerada da industrialização [...]. (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1)

Nessa citação, há uma debreagem enunciativa, porque o enunciativo se coloca no enunciado, e a enunciação se enuncia. Isso a professora Albetania faz de duas formas: uma no plural, através verbo (temos), e outra no singular, através do pronome (eu). E, se há um nós e um eu, também há o enunciatório que é o tu pressuposto.

Em seguida, ela apresenta o slide 3 e questiona: “Como se originou? Onde ocorreu a origem do realismo?” Esse enunciado é relevante, porque mostra que o enunciador se coloca no lugar do enunciatário, uma vez que ele poderá se questionar em relação à origem dessa escola literária. Essas indagações são importantes para o aluno refletir criticamente. Todavia, trata-se de conteúdo que privilegia a biografia do autor. Com relação à leitura do slide 3, a professora diz:

O berço do realismo acontece na França, de origem francesa, apresenta traços antiromânticos, assim como traços anticlericais, traços antiburgueses. O grande ápice lá na França ocorre o lançamento da obra em 1857 de Gustave Flaubert. Ele publica *Madame Bovary*. Com essa obra, ele se torna um grande influente com base de estudo para Portugal. (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1)

A professora Albetania começa então a convocar o acordo com o enunciatário: “Uma obra que mexeu muito, né?”, embora o aluno muito possivelmente vá saber da existência dessa produção apenas nesse momento e as possíveis concordâncias se façam em função da temática apresentada pela exposição da docente. Podemos pensar que a descrição dos temas da obra opera no sentido de construção do romance de Flaubert como objeto-valor, instigando que, frente ao que promete a explicação da aula, vá efetivamente buscar conhecer o texto a que se refere. Mas, não há nas demais aulas, em que romances são objeto de atenção, sequer um fragmento que denuncie o que é efetivamente essa produção.

Ela traz duros ataques à hipocrisia romântica e à burguesia. Então, assim ele coloca os fatos como realmente eles são. E não aquilo que o romantismo pregava que era uma coisa mais voltada para o eu. Então, no romantismo, não se estudavam as coisas como realmente elas eram, o realismo vem acabar com essa hipocrisia e vem mostrar as coisas como realmente elas são. E essa obra de Gustave de Flaubert lá, *Madame Bovary*, que é a *Emma*, uma romântica que leu muitos romances e, em decorrência disso, ocorreram muitos conflitos. (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1)

A seguir, acontece uma debreagem actancial enunciativa, dessa vez, através do “eu” e não do “nós”, porque a professora diz para o enunciatário pressuposto: “eu recomendo vocês que leiam (*Madame Bovary*) que é uma obra muito interessante, e vocês vão entender o contexto realmente da literatura no realismo”.

O slide 4 intitula-se “características do realismo”, visto que o naturalismo será exposto em outro slide. Antes de abordar o slide 4, a professora volta a se pluralizar, ao convocar a atenção do enunciatário: “Vejam aqui, comigo, temos a objetividade, enquanto no romantismo nós tínhamos a subjetividade, [...] As coisas têm que ser como são. Objetivas e ponto”. Assim, ela apresenta o slide 4 que mostra várias características que se presentificam na literatura realista. Após a exposição das características do realismo, Albetania afunila para o contexto português, porque a aula é de literatura portuguesa. Esse afunilamento da passagem

do panorama geral para o contexto particular (português) é um percurso que segue a didática do livro de literatura com viés historiográfico.

Para discutir o “realismo-naturalismo em Portugal (1865-1890), a professora Albetania relembra o que foi focado até o momento utilizando a variante informal “a gente”, em vez da forma canônica “nós”: “Bom, a gente fez um panorama geral e agora a gente vai dizer, especificamente, como foi o realismo em Portugal, que se constitui de três momentos”.

Nessa etapa, a professora diz: “no primeiro momento, nós tivemos a questão Coimbrã”. Isso requer, mais uma vez, refletir sobre o pronome “nós”: o uso do nós não reporta apenas ao sujeito-professor que se enuncia porque a professora busca, então, um contrato de acordo com o espectador pressuposto. Assim, a docente simula um diálogo com os alunos, pois ambos devem compartilhar dos mesmos interesses, uma vez que pertencem ao curso de Letras.

Dando continuidade, a docente novamente questiona ao enunciário: “O que foi a questão Coimbrã? Bom, nós tínhamos...”. Para explicar a questão Coimbrã, ela aborda o duelo entre o jovem Quental (realista) e o velho Castilho (romancista) no contexto do realismo em Portugal.

Para diferenciar realismo e naturalismo, a docente convoca o enunciário, dizendo: “Vejam bem, nós temos as características do realismo, e dentro do realismo surge essa vertente do naturalismo, que não pode ser dissociada do realismo. Mas temos as diferenças específicas de cada uma”. Essa diferença entre realismo e naturalismo é bem focada no livro didático, uma vez que há obras inspiradas no realismo, e há obras inspiradas no naturalismo. Em seguida, a professora realiza a leitura do slide 7. Mas é a partir do slide 8 que a professora fala da literatura realista-naturalista: “Bom, na literatura realista-naturalista nós temos aí a poesia dividida em quatro vertentes”. Ou seja, a docente faz um percurso extenso para chegar de fato na discussão literária, mas não detalha o conteúdo, ela apenas lê o que está nos slides. Por fim, a docente apresenta o slide 10, que não se trata mais de poema, mas sim de vertente da obra de ficção, e, usando o verbo na primeira pessoa do plural, ela diz: “Temos também a questão da prosa de ficção, que é o romance realista”. A docente retoma a heterogeneidade do discurso romântico para falar da escola realista: “Nós saímos do romance romântico lá no romantismo e agora nós estamos no romance realista”. A professora caminha para o desfecho:

Eça de Queiroz é tão especial que ele vai ser objeto de nossa terceira aula. NÓS vamos dedicar uma aula exclusiva para a prosa de Eça de Queiroz, que é uma obra vastíssima, riquíssima e vai mostrar, assim, detalhadamente, todas as características que primaram no realismo. Tá? EU espero que [...] NÓS vimos AQUI né? como se deu lá o realismo, os movimentos que caracterizaram o realismo com a segunda revolução industrial. FALAMOS lá das teorias que deram embasamento. FALAMOS do berço do realismo que aconteceu lá na França, do livro Madame Bovary, que EU recomendo VOCÊS que leiam, porque é uma obra precursora do realismo na França. [...] E, findando o

realismo, NÓS temos aí um novo movimento, que é o simbolismo, que vai ser objeto de uma próxima aula. (professora ALBETANIA, 2014, videoaula 1)

Assim, alternando entre o eu e o nós para simular a interação com o tu (vocês), o enunciador (professora Albetania) começa a se despedir dos espectadores com a esperança de que eles tenham assimilado o conteúdo. Nesse momento, ela se subjetiva com o eu por duas vezes através do verbo em primeira pessoa do singular: “Espero que todos tenham absorvido **aí** bastante. Espero que tenha sido proveitosa a aula”. A docente finaliza a aula convocando o espectador para a próxima videoaula, que tematizará o simbolismo.

E até a nossa aula sobre o simbolismo. E anterior a isso, nós teremos mais duas aulas que estudaremos a poesia de Cesário Verde, Antero de Quental, que é a nossa segunda aula. E a nossa terceira aula vai ser sobre Eça de Queiroz. E assim seguiremos. Até mais. (videoaula 1, professora ALBETANIA, 2014)

Mostramos, aqui, pelo viés da semiótica, as tantas possibilidades enunciativas presentes na videoaula 1. Para tanto, preocupamo-nos analiticamente com as categorias da enunciação (pessoa, tempo e espaço) e com os efeitos de sentido delas advindos. Isto é, mostramos como se dá a debragem actancial enunciativa e enunciva, respectivamente, de uma docente que está diante da câmera e forja uma interação simulada com os discentes, ora causando efeito de subjetividade, ora de objetividade.

Esse percurso foi fundamental porque mostrou como a enunciação foi construída, como o sujeito da enunciação se dirigiu ao enunciatário, criando, ao longo da videoaula, efeitos de aproximação ou de distanciamento. Toda esta trajetória de simulacro do diálogo e da interação foi uma estratégia utilizada pelo enunciador e serviu para falar de literatura na tentativa de instigar no outro (espectador pressuposto) a ler e a refletir sobre a importância da produção da Literatura Portuguesa, no que toca ao contexto histórico do realismo-naturalismo.

Todavia, a perspectiva de um ensino de literatura sob a ótica do letramento literário considera que o modo de abordagem historiográfico não é eficiente para formar professores de literatura. Mesmo assim, nessas videoaulas, há estratégias importantes utilizadas pela docente no momento em que ela promove a simulação em forma de questionamento, colocando-se no lugar do outro, diante do conteúdo literário. Trata-se de momentos que instigam o espectador pressuposto a refletir diante das videoaulas. Mas a literatura é referente, não está no aqui/agora da aula. De modo geral, a literatura, expressa-se pelas características das escolas literárias, pela periodização, pela biografia do autor e pela contextualização da obra.

4.4 Quando o texto literário comparece

Todas as videoaulas acontecem pelo viés historiográfico, sendo que a aula 1 é, predominantemente, historiográfica. Ela funciona para dizer ao discente que a historiografia é determinante para se entender o contexto da obra literária, seja poema ou prosa. Em termos gerais, percebemos que o texto literário compareceu, nos casos de poemas, nas videoaulas 2, 4, 5 e 6. Mas, nos casos de romance, não houve apresentação do texto literário, o que houve foi uma exaustiva abordagem da produção de Eça de Queiroz e de José Saramago, respectivamente, tal como percebemos nas videoaulas 3 e 7.

Quadro 10: A “presença” do texto literário nas videoaulas

Videoaulas 1 a 7	Textos literários abordados e não abordados
1	Tem por tema “O realismo-naturalismo em Portugal”, mas não aborda o texto literário, aborda apenas o panorama geral do realismo-naturalismo e, a seguir, afunila para o contexto histórico da literatura portuguesa. Não há apresentação do texto literário.
2	Aborda duas estrofes de “Ave-Maria”, que fazem parte do poema “O sentimento dum ocidental”, de Cesário Verde. Aborda o soneto “Hino à razão”, de Antero de Quental. Profa. Kyldes explica o significado desses poemas.
3	Aborda a importância da vasta obra em prosa de Eça de Queiroz (mas não há apresentação de nenhuma parte da obra, em slide).
4	Aborda uma estrofe e metade da segunda estrofe do poema “Branco e Vermelho”, de Camilo Pessanha. Também aborda o poema “Quem poluiu, quem rasgou os meus lençóis de linho”, de Camilo Pessanha.
5	Aborda o poema “Quase”, de Mário de Sá Carneiro.
6	Aborda cinco poemas: – Poema IX completo – “Sou um Guardador de Rebanhos”, de Alberto Caeiro – Poema XXIV incompleto – “O que Nós Vemos”, de Alberto Caeiro (1ª e 2ª estrofes), – Poema incompleto “Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio” – (1ª e 2ª estrofes) – Ricardo Reis. – Poema “Todas as cartas de amor são ridículas” – Álvaro de Campos. – Poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, ele mesmo. Portanto, há vários poemas a reflexão é superficial.
7	Tem por tema: “Tendências contemporâneas da literatura em Portugal”. Essa aula foca a importância de José Saramago e sua obra (mas não há apresentação do texto literário, em slide)

Fonte: elaboração do autor, com base nas 7 videoaulas.

Observamos que a contextualização histórica foi predominante e, em raros momentos, foi dada atenção aos textos literários portugueses, quando isso acontecia, se dava por meio de análises ligeiras, como, por exemplo, na videoaula 6.

Essa recorrência na contextualização histórica representa que: i) a análise literária não fluiu; ii) a impossibilidade de trabalhar o sensível, a fruição e o letramento literário. Mesmo o enunciador estando visível, o enunciado fica preso à contextualização histórica abordada durante a videoaula.

O ensino de literatura fragmentado é inspirado na prática positivista e teve sua origem no paradigma gramatical de literatura. O paradigma histórico vem após o gramatical, e foca na contextualização para situar o leitor. A abordagem fragmentada da obra remete a uma perspectiva conteudista de literatura, que serve a propósitos básicos (movimento simbolista, por exemplo), impedindo assim a apreciação e a geração de sentido que a obra literária pode provocar. Nesse ínterim, sabemos que nem sempre é possível trabalhar a obra no seu todo, em uma disciplina – presencial, ou EaD –, tal como um romance em prosa, mas, ao utilizar fragmentos de poemas ou de textos em prosa, o professor pode manipular, provocando e seduzindo os aprendizes a enxergarem pontos que eles possam se identificar com a obra. Isso pode instigá-los a conhecer mais o texto literário e a apreender a obra completa. Em outras palavras, o professor, como destinador, constrói a literatura como objeto de desejo, seduzindo o aluno para se interessar pela obra. Há, contudo, atenção às estratégias a serem mobilizadas, às seleções operacionalizadas, ainda mais considerando a dimensão de estudantes trabalhadores, sem disponibilidade para ler muito em pouco tempo.

5 FÓRUM EAD DE LITERATURA

A análise proposta, neste capítulo, visa refletir sobre o desafio educacional que surge nas formas de ensinar a distância, em especial, na disciplina de Literatura Portuguesa II, ofertada por meio da ferramenta fórum de discussão, uma das funcionalidades da plataforma *Educ@*.

Atividades desenvolvidas num fórum de discussão podem ser pensadas em princípio como análogas a um seminário presencial, mas, diferentemente do seminário, que acontece aqui e agora (em tempo real), no fórum as discussões se dão de modo assíncrono. A condução é feita por meio de intervenções e problematizações que instiguem a análise do tema estudado, certamente levando em conta as experiências dos sujeitos aprendizes.

Esse procedimento, possibilitado pelas mediações e intervenções do tutor, possibilita ao alunado não somente o desenvolvimento cognitivo, mas visa a contribuir para o exercício de suas práticas formativas, permitindo que o objeto de ensino de um texto literário não seja reduzido e/ou limitado ao gênero e/ou à historiografia, mas ao sentido sentido que esse texto representa ao sujeito que lê e que, talvez, aprecie.

Como mencionado, nesse processo, a mediação do tutor se legitima por meio de intervenções que instiguem discussões e contribuam para a construção do conhecimento. Tais intervenções devem construir sentidos para a aprendizagem, reconstruindo o fazer interpretativo e sensível em cada fórum de discussão, porque são os envolvidos no processo que fazem significar.

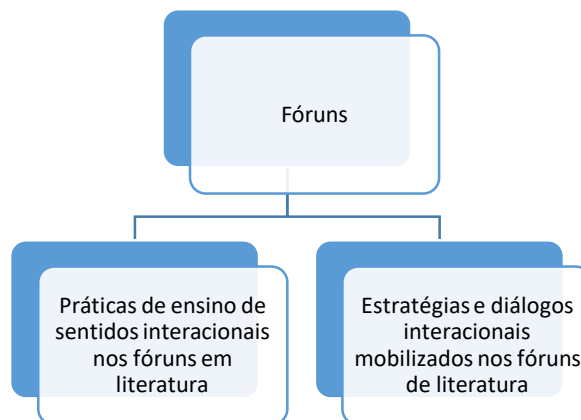
Por este motivo, cabe ao tutor não ficar limitado às propriedades formais de uma obra literária, mas potencializar mecanismos para despertar, do interior, na imersão das narrativas, dispositivos que sejam capazes de gerar significados, bem como manipular a apreensão da obra literária do ponto de vista tanto sensível quanto inteligível.

Nesse ínterim, buscamos, por meio da abordagem da semiótica, interrogar:

- i) Como se estabelecem as práticas de ensino e seus sentidos interacionais, e como estes contribuem para a formação do futuro professor de literatura;
- ii) Como se efetivam as interações e as estratégias mobilizadoras pelos tutores nos fóruns de Literatura Portuguesa II;
- iii) Como os diálogos interativos entre aluno e tutor se processaram nos referidos fóruns;
- iv) O lugar concedido à leitura do texto literário nos fóruns analisados.

Nesse sentido, estruturamos este capítulo (conforme figura abaixo) na perspectiva de percebermos as interações promovidas nos fóruns e como estas reverberam na formação do aprendiz em literatura.

Figura 21: Estrutura da análise dos fóruns em literatura



Fonte: Autor (2020)

5.1 O modo das práticas de ensino e os sentidos das interações nos fóruns em literatura

Ao longo de sete semanas, os alunos percorrem os principais expoentes dos movimentos literários portugueses: Realismo, Naturalismo, Simbolismo, Modernismo e Contemporaneidade. Tal percurso implicou a leitura de poemas de Antero de Quental, de Camilo Pessanha, e de Fernando Pessoa e de ao menos dois romances de Eça de Queiroz e de José Saramago.

Os sete fóruns aqui analisados foram realizados entre maio e junho de 2015. Estes evidenciaram que o conteúdo da disciplina compreende diferentes movimentos literários, e pela extensão temporal compreendida (um fórum semanal) e múltiplas leituras que estão pressupostas, podemos pensar na perspectiva de uma aceleração, que pode comprometer a profundidade de múltiplos conteúdos e as experiências de leitura literária de autores e estéticas distintos. Essa multiplicidade demanda, ao menos, uma intensa dedicação do acadêmico.

Os fóruns tomam como ponto de partida o texto-base e a videoaula correspondente ao tema. Pressupõem, assim, um triplo fazer por parte do acadêmico: i. Assistir às videoaulas; ii. Ler os textos solicitados (discussões de ordem teórica ou sobre textos propriamente literários); iii. Participar dos fóruns a partir das indicações da professora da disciplina, que abre semanalmente a discussão com nova temática.

Esquemáticamente, temos:

Quadro 11: Fóruns de Literatura Portuguesa II

Fóruns	Data	Professora da disciplina*	Conteúdo	Objetivo das atividades propostas
1	01.05.2015	Albetania	Realismo e Naturalismo	Estabelecer relações entre o contexto de produção e as ideologias que atravessam o discurso literário em seus romances de tese.
2	08.05.2015	Albetania	Poesia de Antero de Quental	Analisar poemas a partir das indicações sobre as características de sua produção.
3	15.05.2015	Albetania	Eça de Queiroz e o romance “O crime do padre Amaro”.	Identificar a temática principal e a crítica social do romance em questão.
4	22.05.2015	Albetania	Poesia de Camilo Pessanha	Citar poemas que retratem as características apontadas, relacionando textos que as comprovem.
5	29.05.2015	Albetania	Modernismo	Identificar as teorias que subsidiaram a estética do Modernismo e o contexto que levou à sua deflagração.
6	05.06.2015	Albetania	Heterônimos de Fernando Pessoa	Reconhecer as características de três heterônimos e expressar aquele que mais agradou na leitura.
7	12.06.2015	Albetania	Saramago e o romance “O memorial do convento”	Discutir a literariedade do romance.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

* não empregamos pseudônimo, pois a docente é identificada pela videoaula.

Evidencia-se aqui que a organização das aulas de literatura obedece à clássica periodização, organizada em correntes literárias que se sucedem, cada qual com suas particularidades estéticas e temáticas, já devidamente cristalizadas pela didática da literatura. Estas parecem ainda espelhar o contexto de sua produção, atravessadas por correntes filosóficas e movimentos culturais. Essa orientação fica mais explícita nos fóruns 1 e 5. No primeiro, o que se demanda é que o acadêmico estabeleça as relações entre as correntes filosóficas que dominam o cenário em que emergem os dois movimentos, Naturalismo e Realismo; no último, o mesmo se exige com relação à eclosão das diferentes estéticas compreendidas sob o rótulo modernista.

Para que você possa compreender com mais clareza a estética do Modernismo, faz-se necessário perceber o início do século XX como um período de instabilidade na Europa, época de grande insatisfação e de ruptura com o desenvolvimentismo do século XIX. Numa palavra: “É o período de crise da sociedade liberal-burguesa oitocentista, que vai desaguar na Primeira Grande Guerra e na crise de superprodução de 1929” (ABDALA JUNIOR; PACHOALIN, 1990, p. 136). Nesse período, os princípios positivistas foram questionados, o que envolvia várias teorias. (Professora ALBETANIA, 2015, Fórum 5)

Como se vê pela menção da professora Albetania, na corrente literária modernista, o que o aluno deve ser levado a compreender é o contexto que precede a I Guerra Mundial e a

crise econômica de 1929, que forjariam, sob essa perspectiva, a argamassa para a produção literária.

Essa organização atende a um modelo de didatização que traz suas consequências para a compreensão da literatura, porque, de forma direta ou indireta, provoca o distanciamento da literatura em si e do leitor como sujeito. Está em questão a doação de um saber sobre o literário, mais do que uma performance de leitura literária propriamente dita. Esse saber é tomado como necessário para a compreensão dos textos, sob a perspectiva de sua exterioridade ou de seu atravessamento, e, do ponto de vista de uma heterogeneidade discursiva, por sua vez apreensível, exige, na construção do discurso, a dialogicidade do outro, por constituir parte de todo discurso humano.

Entram em cena questões emblemáticas que se colocam para a formação de professores nas licenciaturas em Letras: o que deve ser privilegiado nas aulas de literatura? a) o saber literário vinculado a seus condicionantes contextuais ou a construção da experiência de leitura literária; b) Os elementos externos e que se traduziriam como apreensão de um contexto de produção ou a interioridade e a irrepetibilidade da enunciação literária? c) A duas abordagens concomitantemente?

Na medida em que o acadêmico vivencia esse modo didático de organização dos conteúdos da disciplina, tenderá a reproduzi-los na educação básica, até mesmo porque é a abordagem que parece ser privilegiada nos currículos escolares.

O problema é que esses professores em formação não são propriamente leitores e nem leitores literários quando optam pela licenciatura em Letras, enquanto o Curso de Letras espera deles uma reflexão para além da leitura, pressuposta como já presente num momento anterior à entrada na universidade.

Quando os fóruns propõem a leitura literária, há de antemão uma orientação para o que deve ser buscado no texto, como uma espécie de programação da leitura ou de decodificação dos textos, porque se trata de garantir que o aluno reconheça um sentido já construído por um leitor competente. É o que se dá com os fóruns 2, 3, 4 e 7.

Entre os vários temas abordados na poética de Camilo Pessanha, um está diretamente relacionado ao poeta: o sentimento de perda que se dá em consequência da mudança para Macau, isso faz com que tenha uma produção voltada para a retratação da dor. Assim, vamos traçar nossa discussão no âmbito do que o fez tornar-se o maior representante da poesia simbolista, citando poesias que retratem a musicalidade, sugestão e símbolos e comentando os trechos que elegem a sua poesia com tal característica. (Professora ALBETANIA, 2015, Fórum 4)

No fórum 4, é retratada a corrente simbolista, essa leitura se faz ainda pelo viés do biografismo. O aluno deve saber que a temática da perda se deve a aspectos pessoais da experiência particular do escritor português. Nessa direção, o enunciado “mudança para Macau” revela que os fatores externos interferem no plano de expressão subjetivo do poeta e tornar-se-ão presentes em seus poemas, e é assim que o sentimentalismo, a perda, a decadência e a dor vão aflorar. Significa, em outras palavras, que o modo de ler depende de uma contextualização que se dá a partir do lado de fora do texto, e não a partir de sua imanência. Essa visão contraria a perspectiva sociossemiótica, em que a leitura inicia a partir da imanência e a partir dela o leitor constrói os sentidos externos. Assim, a abertura do fórum surge numa perspectiva de interação programada, norteadada pela vida pessoal do poeta.

Vale enaltecer que o professor programado, com sua visão objetivista de ensinar, comete um engano literário, quando, em suas aulas e/ou videoaulas, usa fragmentos historiográficos para mostrar a objetividade dos fatos, porque literatura não é realidade, mas criação. E, portanto, trata-se de simulação de realidade com fins de entreter o leitor.

Classificado como “literatura simbolista”, o fórum 4 solicita ao aluno “citar poesias que retratem a musicalidade, sugestões e símbolos”, elementos que serviriam para atestar que o poeta se insere nessa corrente literária. Esse exercício solicitado remete ao paradigma historiográfico, que parte de relatos ficcionais, da caracterização do poema (musicalidade, simbologia, contrastes), dos elementos históricos em relação à vida pessoal do poeta, bem como classifica o poeta segundo sua respectiva corrente literária. Esse percurso de contextualização é importante, mas não pode resumir a prática literária. Desse modo, cabe ao tutor fazer-fazer, ou seja, manipular o aluno pela provocação ou sedução para levá-lo a saber, que, ao citar o poema escolhido, deve fazê-lo de forma crítica e autônoma.

Mas, para manipulá-lo, cabe ao tutor construir um percurso para levar o aluno a ler, ou seja, o tutor, enquanto enunciador, deve utilizar de uma narrativa para coordenar os conteúdos, mostrando, por exemplo, que se o aluno escolher o poema de Camilo Pessanha, intitulado *Quem rasgou meus lençóis de Linho* (diálogo entre o autor e sua mãe), ele precisa compreender os sentidos que esse poema faz emergir - o pessimismo, a subjetividade e a musicalidade- tão marcantes da corrente simbolista portuguesa. Essas características afloram no plano de expressão por tristes memórias e por saudades da mãe, vislumbrados pelo diálogo pessimista, declamando que a mãe (mesmo depois de morta) não volte ao lar, para que não sofra mais com as decepções da vida.

Para que a manifestação do sentido (relação do plano de expressão e plano de conteúdo) do poema aflore, é necessário criar caminhos interativos que promovam sentido e significação. Por este motivo, a interação entre tutor e aluno se configura como fator primordial para criar efeitos de sentido, ou seja, são os discursos/simulacros utilizados pelo mediador/tutor que orientam o sentido que o poema pode causar no interlocutor/aluno.

Assim, se a aula segue o regime da manipulação, o tutor tem um querer, que é fazer o outro aprender literatura. Ele não trabalha simplesmente em conformidade com uma programação objetivante, mas sua prática pedagógica deve ser conduzida por uma intencionalidade de manipular o aluno numa perspectiva de intersubjetividade e interioridade. Intersubjetividade porque ele ensina o “outro” com base na experiência do seu “eu”. E essa relação subjetiva entre ambos é o que leva à intersubjetividade, a qual constrói o sentido da literatura para o aluno.

Assim, o fórum 4 caracteriza-se pelo regime de programação (regularidade, fixidez, previsibilidade) que, por sua vez, põe em risco a literatura, por não promover a fruição esperada e por carecer de sentido, gerando a monotonia e o tédio ao longo da sua realização. Em outras palavras, a metodologia empregada para ensinar obras literárias carece de sentido “novo”, ou seja, ela precisa ser repensada.

A exceção por uma maior liberdade da experiência leitora emerge, contudo, no fórum 6, quando a professora Albetania abre espaço para a subjetividade (que contribui para despertar o gosto, o interesse e a construção da identidade do leitor), porque permite ao aluno optar por uma das performances poéticas dos principais heterônimos de Fernando Pessoa.

Fernando Pessoa cria outros "eus", sintetização de diferentes perfis espirituais sob uma única personalidade, com o objetivo de observar, analisar e tentar compreender a realidade, surgindo daí os heterônimos: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos, como os principais heterônimos de Pessoa.

Neste fórum, faremos nossas intervenções com discussões sobre a poética de cada um desses heterônimos, focando nas características pertinentes a cada um, podendo inclusive fazer um parâmetro com o heterônimo que mais você se identifica. (Professora ALBETANIA, 2015, Fórum 6)

Essa liberdade concebida pela docente para a expressão de identificação pessoal diante dos heterônimos se faz, no fórum 6, depois que ocorre o reconhecimento das características de cada um dos três heterônimos privilegiados pela aula: “focando nas características pertinentes a cada um, podendo inclusive fazer um parâmetro com o heterônimo que mais você se identifica”. Revelando que há, então, nessa dissipada autonomia, um triplo movimento previsto: ler, analisar e identificar as características. Tendo em vista esse esforço, o aluno leitor pode, só então, enunciar seu gosto e sua afinidade, enfim, posicionar-se subjetivamente.

O aluno, contudo, deve apreender as características já identificadas por leitores que o precederam. A pretensa liberdade é regulada, e a produção de sentido, pelo encontro efetivo (imane) com a obra, se acha interdita de início pelas classificações que se sobrepõem ao gesto individual (ou coletivo da turma) de leitura.

Por que não propor pedagogicamente o caminho inverso? Pela escolha individual e nesse percurso o aluno/leitor perceber que ler equivale a ler-se a si mesmo. Considerando que nesse processo cada poeta tem seu “eu”, sua forma de ver o mundo, sua sensibilidade, seu sentido. Desse modo, os heterônimos de Fernando Pessoa possuem especificidades: Alberto Caeiro é subjetivista e pensa sensivelmente; Ricardo Reis, por sua vez, é objetivista, e Álvaro Campos pensa de forma concreta e misteriosa.

Assim, a partir dessas particularidades intrínsecas a cada heterônimo, haverá o direcionamento para a escolha do aluno/leitor, ou seja, aquele autor com quem mais se identifica, seja em relação aos sentidos promovidos pela sua poética ou pela junção do sensível e inteligível. Mas, por se tratar de um nível narrativo, faz-se necessário manipular (por sedução) o sujeito para que ele escolha o poema que mais dialogue com suas experiências e vivências.

Dentro do campo da figurativização do poema (através dos órgãos do sentido: olfato, paladar, visão, tato e audição), o aluno pode chegar ao tema subjacente e, a partir daí, ser despertado ao sentido, à significação, enfim, àquilo que o poema quer dizer.

O último fórum (sete) traz a maior complexidade, na medida em que caberá ao aluno analisar a obra completa *O Memorial do Convento*, de Saramago, e identificar o que na linguagem do romance contribui para sua “literariedade”. Deixando de lado todas as dificuldades e críticas sobre frustradas operações que tentaram caracterizá-la (a obra Memorial do Convento), a professora mediadora define literariedade como: “a capacidade que o texto literário tem de oferecer múltiplas leituras a partir das relações possíveis entre os níveis manifestos e latentes de sua visão de mundo”. Não fica claro como podem ser apreendidos na leitura os “níveis manifestos e latentes” de uma dada visão de mundo, dado que confere caráter de literário ao texto, em função de sua plurissignificação, o aluno deve identificar como isso se opera no romance.

José Saramago, em sua (sic) obras, trata de questões que provocam profundas reflexões sobre temas universais e atemporais, tais como, “a dominação e a manipulação política dos poderosos, a participação do povo na construção da história, as barreiras que se opõem ao amor e à solidariedade, a falta de consciência do homem, sua incomunicabilidade e solidão”, uma vez que suas obras podem ter como eixo narrativo da Idade Média em Portugal aos conflitos do homem urbano contemporâneo. Assim, dentre os principais e mais significativos romances de Saramago, podemos destacar dois deles, “O Ano da Morte de Ricardo Reis” e “Memorial do Convento”.

Nossa discussão permeará sobre a literariedade do livro “Memorial do Convento”, que entendemos por literariedade, a capacidade que o texto literário tem de oferecer múltiplas leituras a partir das relações possíveis entre os níveis manifestos e latentes de sua visão de mundo. (Professora ALBETANIA, 2015, Fórum 7)

Mais uma vez, evidencia-se o viés historiográfico, ao enaltecer que a obra de Saramago dialoga com questões emblemáticas da sociedade (dominação, poder, política, povo, consciência) e, de certa forma, chama a atenção às minorias sociais e às particularidades culturais de Portugal. Paralelamente, considera-se que no contexto urbano contemporâneo valores como amor e solidariedade estão sendo diluídos, refutados. De forma mais direta, o enfoque historiográfico está na afirmativa de que as obras de Saramago “podem ter como eixo narrativo da Idade Média em Portugal aos conflitos do homem urbano contemporâneo. Não se pode negar o valor da história, mas, literariamente falando, a obra literária precisa do enfoque estético para que o aluno entenda como a literatura produz o deleite por meio da escrita do autor.

Apesar de apostar na pluralidade de leituras, uma citação direta sem autoria identificada serve para circunscrever elementos que configurariam universalidade à produção de Saramago: “a dominação e a manipulação política dos poderosos, a participação do povo na construção da história, as barreiras que se opõem ao amor e à solidariedade, a falta de consciência do homem, sua incomunicabilidade e solidão”.

A literariedade de um texto literário consiste na presença de vários significados, com expressiva qualidade estética, permeado pela língua conotativa e por uma linguagem mais pessoal. Em outras palavras, trata-se de um efeito de sentido presente nas obras de ficção e na poesia. Voltemos ao que foi solicitado no fórum 7:

[...] Nossa discussão permeará sobre a literariedade do livro Memorial do Convento, que entendemos por literariedade, a capacidade que o texto literário tem de oferecer múltiplas leituras a partir das relações possíveis entre os níveis manifestos e latentes de sua visão de mundo. (professora ALBETANIA, 2015, Fórum 7)

Durante o fórum 7, observamos que as postagens e participações, tanto dos alunos como dos tutores e no que toca à literariedade da obra literária de Saramago, proposta pela professora Albetania, ficaram presas às definições iniciais e a resumos da obra em si, em alguns casos, retirados da internet.

A narrativa do romance “Memorial do Convento”, escrito pelo consagrado autor português José Saramago e lançado em 1982, destaca-se pela sua mordaz crítica à história de Portugal. Sua maior qualidade é o rigor histórico, aliando de maneira irretocável o tempo histórico (período do reinado de D. João V) à construção de personagens fictícios, que representam tão bem a crítica que o autor encaminha não só à sociedade portuguesa à época da monarquia, como também em seu tempo histórico. *O livro é a metáfora do capitalismo. Único escritor de língua portuguesa a*

ganhar o prêmio Nobel de literatura, José Saramago é um dos mais importantes autores contemporâneos. Suas obras impressionam pela complexidade dos personagens, pela força do enredo e também pela estrutura linguística. Foi adaptado para o cinema, o teatro e a televisão. Toda sua produção sempre carrega um sentido crítico à miséria, pobreza e desigualdade social. Memorial do Convento deve ser lido tendo-se em mente qual era o período histórico que atravessava Portugal na época de sua publicação e quais as posições políticas de Saramago. A narrativa começa pela exposição da rotina do palácio real no início do século XVIII, em que se vê o rei e a rainha como caricaturas de apatia e descaso, alheios às necessidades do povo português¹⁵. (Aluna CLEUSA, 2015, Fórum 7)

Os feedbacks dos tutores (Simone e Conrado) no fórum 7 silenciaram a postagem – ora copiada sem os devidos créditos autorais – e nos levam a pensar sobre qual experiência e qual sentido foram produzidos ao serem copiadas as ideias de outrem. Questiona-se se a aluna Cleusa, enquanto leitora, não exprimiu sua forma singular na obra lida.

Olá Cleusa, bem colocadas as suas observações, realmente estes dois personagens têm como uma fria indiferença diante da miséria, como era comum à nobreza, não apenas da Europa, mas do mundo. Bons Estudos! (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 7)

Cleusa! Muito bem. Você sinalizou bem os aspectos atemporais (monarquia), como aspectos do tempo histórico, no caso Saramago. A relação entre o atemporal e o temporal é trabalhado, literariamente, por Saramago, de forma esplêndida (Tutora CONRADO, 2015, Fórum 7)

Os *feedbacks* destacados acima (tutores Simone e Conrado) revelam fragilidade na prática de sentido literário, ao interrogar a aluna que exprimisse seu prazer e/ou desprazer da obra lida, numa perspectiva de encorajá-la rumo à experiência estética e ao sentido produzido pela leitura na sua vida. Cabe ainda ressaltamos que, mesmo com as devolutivas individuais (feedbacks dos tutores Simone e Conrado) aos alunos, ao longo do fórum 7, percebemos a fragilidade da interação aluno-tutor e, principalmente, aluno-aluno, porque o aluno apenas respondia, e, sem esforço, se limitava à atividade proposta. Já os tutores, não recorriam às práticas pedagógicas para mudar esta postura e nem para extrapolar os conteúdos programados. Havia momentos de parabéns. Mas interagir vai além de parabenizar e aceitar, sem problematizar, o que os alunos postam.

No que segue, apresentamos alguns resultados do reflexo da prática educativa na formação dos futuros professores de Literatura. Ao mesmo tempo, enalteçemos a necessidade da formação continuada para aqueles que atuam diretamente nos cursos de Literatura ofertados a distância.

¹⁵ Disponível em <https://rosadaserra.blogspot.com/2015/01/> Acesso em 06/12/2020.

5.2 Estratégias e diálogos interacionais nos fóruns de literatura

Este subtópico apresenta analiticamente nossa compreensão a respeito de como se deram as práticas, as estratégias e os diálogos interacionais nos fóruns da disciplina de Literatura Portuguesa II, e como estes podem ter contribuído para a formação do professor de literatura, considerando que, para contribuir, deve necessariamente fazer sentido, que, por sua vez, é construído a partir do discurso e/ou do objeto que interpretamos.

Nessa perspectiva, o discente, como sujeito histórico, ao se deparar com as reflexões produzidas nas videoaulas, leituras e fóruns de Literatura Portuguesa, tem sua aprendizagem condicionada a seus saberes prévios, ao mundo literário e às experiências de leitura, mas necessita que o tutor mobilize potencialidades e dispositivos na ação de significar, os quais devem produzir intencionalidades e possibilidades de adentrar nas tessituras literárias que vão sendo semiotizadas para a produção de sentido.

O fórum, como mencionado, é uma ferramenta peculiar, pois transita obrigatoriamente pela interação, que, por sua vez, para acontecer, deve ser conduzida por inquietações, provocações e inferências pontuais, realizadas pelo tutor. Mas que significações foram estabelecidas nos fóruns de Literatura Portuguesa II? Como os tutores mediarão as discussões? Os direcionamentos elaborados pelos tutores contribuíram para a formação do futuro professor de Literatura? Consideramos, neste processo, que o ato de educar se estabelece na interação entre sujeito-educador (tutor), sujeito-educável (aluno aprendiz) e objeto-educante (literatura).

A análise aqui proposta partiu do modo como ocorreram as interações nos sete fóruns, promovidos na disciplina elencada e sintetizados a seguir:

Quadro 12: Participações nos fóruns em Literatura Portuguesa II

Fóruns	N. Alunos participantes	N. de postagens (aluno e tutor)	Problematizações iniciais
1	41	99	Estabelecer relações entre o contexto de produção e ideologias que atravessam o discurso literário em seus romances de tese.
2	42	91	Analisar poemas a partir das indicações sobre as características de sua produção da teoria metafísica de Antero de Quental.
3	48	117	Identificar a temática principal e a crítica social do romance em questão.
4	36	101	Citar poemas que retratem as características apontadas, relacionando textos que as comprovem.

5	42	93	Identificar as teorias que subsidiaram a estética do Modernismo e o contexto que levou a sua deflagração.
6	45	97	Reconhecer as características de três heterônimos e expressar aquele que mais agradou na leitura.
7	34	67	Discutir a literariedade do romance.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

No total, foram 568 postagens compartilhadas entre discentes e tutores, com uma média de 41 alunos por fórum, o que dá uma relação para o conjunto de 13 postagens por integrante. Os participantes incluem os dois tutores, Conrado e Simone, e discentes, cujo quantitativo variava entre 34 e 48 participantes. De imediato, revelamos que nem todos os acadêmicos integrantes da disciplina Literatura Portuguesa II participaram ativamente de todos os fóruns aqui investigados. E, como será detalhado mais à frente, as postagens dos alunos se limitam a duas, o que mostra que a quantidade de intervenções mencionadas se deu em função dos *feedbacks* individuais realizados pelos tutores da disciplina.

Vejamos agora como a Literatura foi ensinada e quais práticas pedagógicas interacionais de sentido foram recorrentes na disciplina de Literatura Portuguesa II.

Consideramos que ambos os tutores foram pontuais em cada postagem e, quanto aos comentários de cada discente, todavia, percebemos que, ao longo de quase todos os fóruns, se limitaram a responder ao que foi pedido na atividade, como mostramos a seguir:

Suas colocações sobre os personagens de “O Primo Basílio” estão corretas, mas você não apontou a qual teoria ideológica tais características estão alicerçadas. (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 1)

Informações relevantes, mas procure ficar centrada no questionamento proposto. (Tutor CONRADO, 2015, Fórum 5)

Percebemos, no *feedback* da tutora Simone, um redirecionamento programado para que o aluno responda à questão inicial proposta, cabendo tão somente responder “qual teoria ideológica fundamenta a produção em questão do romance de Eça de Queiroz”. Essa prática pedagógica remete ao ensino programado, com regularidades e condutas automatizadas e determinadas. O aluno, nesse processo, não é propriamente um sujeito, mas um “operador”, que deve se submeter ao que está previsto para dizer/repetir. Há um fechamento para o que importa selecionar no texto, considerando que se deve repetir o que já foi sancionado como leitura ideal. Do mesmo modo, o tutor Conrado busca eliminar o que seriam digressões em relação à temática dada pelo questionamento que abre o fórum. Assim, mesmo que considere “relevante” o que o aluno expressa, imediatamente, o reencaminha para o que deve responder.

Não encontramos uma discussão – ao longo do fórum 1 – mais aberta que possibilitasse aos discentes falarem de sua experiência de leitura do romance de Eça de Queiroz, do que efetivamente compreenderam, abrindo possibilidades de outras isotopias de leitura para além do que guiava o questionamento que introduz o fórum. Não se fica sabendo se houve leitura propriamente dita do romance, se houve quem dele gostasse ou não ou as dificuldades possivelmente encontradas pela leitura de um texto escrito com a sintaxe portuguesa do século XIX, com um léxico bastante distinto do português brasileiro contemporâneo.

Nesse sentido, as postagens observadas no fórum 1 dão a aparência de controle e objetividade, circunscrevendo os limites do que deve e pode ser dito (reiterado), seguindo a orientação para o que se deve saber para ser professor de literatura, segundo uma dada vertente didática, que exclui a leitura como central no processo.

A mediação do tutor é fundamental e determinante para a qualidade das trocas (interação) que possibilitarão o aprendizado. Além disso, em um fórum literário, o tutor deve, para movimentar as discussões, ter atitude pedagógica para comprometer o outro (discente), apropriando-se do regime de manipulação (arraigado por intencionalidades) e/ou ajustamento (pautado pela reciprocidade). Consideramos, a esse respeito, que a ausência de troca de impressões em torno da leitura entre os tutores e alunos compromete não somente a construção de um novo saber, mas também o processo formativo do futuro professor de Literatura. Além disso, limitar a questão problematizadora ao conteúdo e/ou à pergunta inicial, não aproveitando as contribuições realizadas pelos discentes, revela a inexistência de cursos de ação estabelecidos/ tecidos para que a ação de apreender o sentido de fato aconteça. Isso ocorre por se desconsiderar os detalhes e significações presentes nas postagens do alunado, que, por sua vez, não exploradas e comprometem o processo e o sentido da aprendizagem, como evidenciado a seguir:

[...]. No Realismo, os escritores ficam praticamente neutros quanto à realidade vivida e a descrevem nua e crua. Na obra de Eça de Queirós, citada acima, alguns personagens são descritos com muito realismo, como a personagem Luisa, uma burguesa de família tradicional que se casou sem nem saber por quê. [...]. (Aluno RICHARD, 2015, Fórum 1)

A riqueza da postagem feita pelo aluno Richard, se considerada, poderia ser pensada e explorada a partir dos seus efeitos de sentido e percepções da materialidade do sensível, como: há outros autores do Realismo português que discutem o papel social feminino como Eça de Queiroz? Na sociedade atual, há resquícios de valores morais que segregam homens e

mulheres? Qual a dimensão estética da linguagem presente na obra? Você ou alguém próximo vivenciou algo parecido com aquilo que os personagens experimentaram?

Redirecionar o fórum a partir das intervenções do alunado é fundamental, até porque a questão inicial proposta já havia sido contemplada por outros colegas. Esse procedimento, além de instigar a pesquisa, a reflexão, redireciona a discussão, faz com que o discente tenha interesse de participar, de interagir com as postagens dos outros colegas e tutores e possibilita ao discente atento indagar-se sobre suas experiências pessoais, suas memórias de vida, fazendo com que a interação de ajustamento se legitime ao longo do processo formativo em literatura. O aluno Richard fala de uma neutralidade dos autores quanto ao real: “No Realismo, os escritores ficam praticamente neutros quanto à realidade vivida e a descrevem nua e crua”, quando se tem clara a adesão da corrente literária, as abordagens filosóficas que orientam a produção romanesca para a confirmação de uma tese. Caberia ao tutor explorar esse aspecto.

Essa fragilidade na prática pedagógica observada nos fóruns analisados não ocorre porque os tutores não dominam o conteúdo da Literatura Portuguesa II, mas pela adesão incondicional a uma didatização literária muito contextualizada. Esse domínio do conteúdo pode ser verificado a partir das intervenções realizadas, por exemplo, pela tutora Simone:

É certo que o Realismo de Portugal procurou focar as questões sociais reais, e este era o foco principal dos autores, o Naturalismo também, que trabalharam e retrataram as realidades humanas, só que pelo prisma da triária das evoluções, das determinações biológicas e do meio, neste sentido, vale ressaltar que os comportamentos não são maquiados, nem o caráter modificado, ocorre exatamente o contrário. Continue lendo o material e volte a postar uma nova intervenção. (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 1)

A postagem da tutora Simone revela domínio acerca das teorias (Realismo e Naturalismo), ao mostrar de forma literal a diferença entre ambas, todavia, percebemos a carência de conduzir orientações pontuais que provoquem o discente a se manifestar politicamente, enquanto sujeito que tem voz, como futuro professor de literatura. Por exemplo, a postagem de uma estrofe do poema *Idílio*, de Antero de Quental, feita por uma aluna, poderia ser explorada pelos tutores de maneira pontual, específica, mobilizando e/ou convocando a novos saberes, mas a intervenção realizada deu-se de forma rasa, sem dinâmica interacional, deixando de alinhar a produção do sentido, ao destacar apenas:

O que o poema quer significar ao dizer "noite linda orvalhada". Pense na problematização metafísica. (Tutor CONRADO, 2015, Fórum 2)

A intervenção feita pelo tutor Conrado poderia ter sido mais elaborada, e deveria ter considerado que o aluno que estuda a distância deve necessariamente ser direcionado de forma precisa e objetiva, porque ler no fórum é como ler na escola. Da mesma forma que na escola, o

fórum também ensina a ler, se o tutor ler com celeridade as contribuições dos discentes, sem apreender as especificidades do que evoca, pode seguir na contramão da formação proposta, porque tal prática se configura como robotizada, programada e previsível, que não promove a interação, não estabelece uma disposição efetiva para a troca pressuposta pela noção de um fórum.

Por este motivo, o tutor deve construir práticas pedagógicas que resistam à robotização, que extrapolem o plano do conteúdo e que dialoguem com a dimensão estética da linguagem e da obra, bem como com seu plano de expressão (sonoridade, ritmo, andamento, espaço), para que, assim, o aprendiz possa perceber as formas que operam para a produção de efeitos de sentido. Não sendo exaustivo, mas um dos caminhos consiste nas intervenções críticas no fórum, com questionamentos, com estratégias que direcionem o discente para a pesquisa, e que o tutor, ao se apropriar da fala transcrita do alunado formule dúvidas, leve-o a investigar/interpretar o sentido da postagem feita. Todavia, há de considerarmos que, para trazer à luz a significação e o tratamento qualitativo das práticas pedagógicas, vários elementos precisam ser considerados.

Um primeiro elemento seria a questão temporal *versus* o quantitativo de discentes: o prazo de sete dias para realizar um fórum literário requer cuidados, pois grande parte do alunado realiza seus estudos e participações nos fóruns aos finais de semana e, em algumas situações, no último dia, na última hora do fechamento da atividade. Isso compromete diretamente a atuação do tutor e o processo formativo em literatura. Essa realidade pode ser observada na postagem a seguir:

Você traz paralelos entre presente X passado e passado X passado do passado bastante interessantes, mas suas colocações ficaram um pouco vagas, não consigo perceber direito a sua tese em meio aos argumentos. Pena não termos mais tempo para debater seus pontos de vista. Bons estudos! (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 1)

Esse prazo curto de tempo também foi observado na postagem de um dos discentes, que destaca a impossibilidade de ler a obra de Saramago em uma semana:

Bom, infelizmente irei comentar aqui sobre a literalidade da obra "Memorial do Convento", de José Saramago, **a partir de resumos que li pela internet**; o bom seria, todavia, comentar depois de ler toda a obra, mas, convenhamos, para mim seria impossível ler uma obra de duzentas e quarenta e quatro páginas em uma semana. [...] (Aluno DAVI, 2015, Fórum 7, grifo nosso)

Isso ocorreu mesmo com os fóruns tendo sido iniciados semanalmente, sempre numa sexta feira, sinalizando a flexibilidade para o aluno participar, contribuir e interagir com a discussão proposta. O processo de mediação e de produção de sentido exige mais dedicação,

porque se trata de uma forma de realização mútua e depende necessariamente do potencial de cada sujeito envolvido.

Outro aspecto relaciona-se às particularidades que o fórum literário exige (troca, questionamentos, dúvidas, interações, diálogos e outros), que passam pelos processos de assimilação e acomodação, sinalizados pela teoria de aprendizagem. Portanto, esbarra em uma formação diferenciada, que exige não somente o domínio do conteúdo proposto, mas a preocupação de como estabelecer as práticas interacionais no ato de educar.

Esse quadro analítico nos redireciona a pensar em como se estabeleceu didaticamente o processo de ensino nos fóruns da disciplina de Literatura Portuguesa II. Como envolver e tornar o processo de aprendizagem significativo para o discente? Que sentido, semioticamente falando, esse ensino tem, se as práticas interacionais não se materializaram do ponto de vista da qualidade das trocas, muito circunscritas à repetição?

Essa discussão constitui um recorte questionador, não somente para a proposta idealizada, mas para que outros cursos ofertados a distância reflitam sobre a importância da formação continuada do tutor, porque atuar na tutoria deve ultrapassar a perspectiva da prática, da técnica, da mera instrumentalização tecnológica e levar os atores a se preocuparem didaticamente com a forma de ensinar e apreender sentidos, utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis.

Paralelamente, exige-se do tutor uma postagem reflexiva, com um questionamento intencional por meio de uma provocação:

Boas colocações. Para reforçar, procure refletir de que modo a teoria da relatividade questiona o positivismo e como essa teoria se presentifica na obra modernista. (Tutor CONRADO, 2015, Fórum 5)

Mesmo com a provocação lançada pelo tutor Conrado, “procure refletir de que modo a teoria da relatividade questiona o positivismo e como essa teoria se presentifica na obra modernista”, o discente não correspondeu, não realizou nenhuma nova contribuição. O que não permite concluirmos se foi por dificuldade, se foi por desconhecimento em compreender que o fórum é debate, é construção, ou se o discente pensou que sua única resposta fosse suficiente para atender à atividade proposta, ou se não via sentido em apenas reiterar as contribuições da teoria da relatividade como contraposição ao positivismo em um fórum que deveria se abrir a outras possibilidades de apreensão do texto literário. O fórum mostra-se, portanto, bastante frágil para um diálogo mais significativo com vistas à aprendizagem.

Outro elemento importante observado nos fóruns analisados foi a falta de atenção por parte do alunado, em relação ao que se pede na atividade, o que demonstra *a priori* a falta de

zelo, na compreensão e interpretação, bem como certo descompromisso com o conteúdo programático e as atividades disponibilizadas na plataforma Educ@. Em relação a essa observação, percebemos que alguns alunos postam seus comentários em função da obrigatoriedade, como uma espécie de prática mecânica de cumprir tarefas, não como quem se abre ao diálogo com o outro na busca por uma construção coletiva, colaborativa e significativa.

Você postou a transcrição de um trecho, mas esqueceu de fazer a devida análise, aguardo nova intervenção sua, com sua leitura do texto transcrito. Bons Estudos! (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 4)

Suas colocações podem ser melhor estruturadas se você buscar na sua análise os elementos simbólicos, as combinações sonoras etc. conforme solicita a adesão inicial deste fórum. Bons Estudos! (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 4)

Aqui, as observações apontadas pela tutora Simone, sem dúvida, são pertinentes, pois mostram seu cuidado em relação às postagens disponibilizadas pelo alunado, sinalizando o comprometimento com a leitura das mesmas, mas induzem a questionar: será que o aluno sabe o que é analisar com apontamentos contextualizados?

Paralelamente a esta questão, observamos também que ambos os tutores (Simone e Conrado) cobraram de forma enfática a importância de informar a fonte de pesquisa dos conteúdos postados nos fóruns, como se destaca abaixo:

Você sinalizou várias teorias que se encontram no texto-base. Quando fizer isso, cite a fonte. (Tutor CONRADO, 2015, Fórum 5)

Seu resumo acerca das principais teorias surgidas em oposição ao Positivismo é pertinente. Ressalta-se a importância de se indicar a fonte de pesquisa. Bons Estudos! (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 5)

Mesmo apontando a necessidade de informar a fonte da pesquisa, em nenhum momento, ao longo dos fóruns avaliados, nenhum dos dois tutores mencionou que fontes seriam essas ou explicou como deveriam ser referenciadas, ou demonstrou a forma correta de referenciar citações e referências bibliográficas, segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT. A única postagem feita pelos tutores, em relação aos trechos/textos copiados, estava voltada para o aluno “se mostrar no texto”, como revela a seguir:

Não se pode, simplesmente, copiar o texto da internet e citar a fonte. Dessa forma, você não aparece no texto. Procure retirar uma citação de no máximo 5 linhas, cite o autor e após, comente com suas palavras. Assim, você vai mostrar sua engenhosidade no texto. Sucesso! (Tutor CONRADO, 2015, Fórum 5)

Sem dúvidas, é fundamental que o discente construa seu próprio texto, explicitando as fontes às quais recorreu que implicam, inclusive, na maior ou menor qualidade da pesquisa, mas a recorrência em todos os fóruns analisados da vasta quantidade de material (textos,

biografias, poemas e outros) copiado na íntegra da internet é extremamente preocupante e merecia uma intervenção mais direta: seja ensinando como fazer, seja alertando sobre os possíveis percalços dessa prática. Trata-se da exposição máxima do caráter mecânico de uma ação que não implica efetivo engajamento para a aprendizagem de qualquer conteúdo.

A seguir, transcrevemos duas postagens literalmente copiadas da internet, sem nenhuma análise do discente. Na primeira, do aluno Juan, basta clicar no link informado e o texto aparece na íntegra; a segunda, da aluna Giane, apesar de não mencionar o link, não foi difícil localizar o texto copiado, na medida em que basta lançar o texto no *Google* e constatar que todo o conteúdo provém da Wikipédia¹⁶, com todos os *hiperlinks* devidamente marcados.

Passo agora a responder à sua pergunta sobre a gênese dos meus heterônimos. Vou ver se consigo responder-lhe completamente. Começo pela parte psiquiátrica. A origem dos meus heterônimos é o fundo traço de histeria que existe em mim. Não sei se sou simplesmente histérico, se sou, mais propriamente, um histero-neurastênico. Tendo para esta segunda hipótese, porque há em mim fenômenos de abulia que a histeria, propriamente dita, não enquadra no registro dos seus sintomas. Seja como for, a origem mental dos meus heterônimos está na minha tendência orgânica e constante para a despersonalização e para a simulação. [...] (Aluno JUAN, 2015, Fórum 6)¹⁷.

O que eu mais identifiquei foi com Alberto Caeiro, pois ele foi um poeta ligado à natureza, que despreza e repreende qualquer tipo de pensamento filosófico, afirmando que pensar obstrui a visão, "pensar é estar doente dos olhos". Proclama-se assim um anti metafísico. Afirma que, ao pensar, entramos num mundo complexo e problemático onde tudo é incerto e obscuro. À superfície é fácil reconhecê-lo pela sua objetividade visual, que faz lembrar Cesário Verde, citado muitas vezes nos poemas de Caeiro por seu interesse pela natureza, pelo verso livre e pela linguagem simples e familiar. Apresenta-se como um simples "guardador de rebanhos" que só se importa em ver de forma objetiva e natural a realidade. É um poeta de completa simplicidade, e considera que a sensação é a única realidade, e de muitos poemas que eu li amei este. (Aluna GIANE, 2015, Fórum 6)

Não identificamos o cuidado em alertar esse aluno de que texto copiado sem referenciar a fonte se configura como plágio, portanto um crime¹⁸, no contexto de uma avaliação, traduzindo-se como "cola". Outra coisa seria importante mencionar, que tais postagens copiadas não geram trocas substanciais e nem questionamentos, porque, na maioria das vezes, quem copia um texto o faz de forma aleatória, na prerrogativa de mostrar que participou do fórum de discussão. Sem dizer que postagens extensas não são lidas de forma minuciosa pelos participantes. Também não se configuram como pesquisa científica, porque apenas se dá pela mera transcrição da produção de outrem sem referenciar, sem debater, sem questionar, sem

¹⁶ Enciclopédia livre.

¹⁷ Disponível em <http://www.portugues.com.br/literatura/fernando-pessoa---poeta-varios-desdobramentos-.html>

¹⁸ Crime de Violação aos Direitos Autorais no Art. 184 – Código Penal.

parafrasear, sem assumir uma perspectiva. Em outras palavras, que sentido teve essa participação?

Se o fórum priorizasse a leitura literária, poderíamos considerar que o sensível e o inteligível foram acionados, como a fruição foi construída, lembrando que um texto de fruição exige esforço, causa estranhamento ao leitor, em função da linguagem utilizada. Em outras palavras, essa simulação de aprendizagem (copiar a ideia de outros para atender uma dada atividade) precisa ser trabalhada pedagogicamente na educação (presencial e a distância), se queremos uma educação que faça sentido para a transformação do sujeito. Não dá para considerar essa como uma atividade válida que atendeu integralmente à proposta do fórum de Literatura Portuguesa II.

Por fim, no fórum 6, notamos a regularidade de postagens (dos alunos) de poemas repetidos (*Autopsicografia*, *Caçador de Rebanhos* etc.) de Fernando Pessoa, tornando-se o fórum monótono e previsível, visto que há outros tantos elementos que poderiam ser discutidos acerca da singularidade deste escritor português. Em nenhum momento houve, por parte dos tutores, qualquer sinalização, qualquer questionamento sobre essa prática. Não ocorreu qualquer redirecionamento que favorecesse a leitura e a apreensão dos textos de Pessoa.

Já caminhando para as últimas linhas, e considerando a análise até aqui apresentada, tendo como recorte as práticas interacionais estabelecidas nos fóruns de discussão, notamos que tais práticas empreendidas entre tutores e discentes foram insuficientes, em função de vários motivos: i. o ensino de literatura é alicerçado na perspectiva historiográfica; ii. há postagens incompletas e/ou copiadas da internet, por parte dos discentes; iii. há poucos sinais de apreciação estética dos textos, por parte do alunado, pela própria precariedade das mediações e efetivas atividades de leitura.

Assim, evidenciamos que a interação entre aluno-aluno aconteceu em raríssimas vezes, ao longo dos fóruns analisados, em especial em dois momentos (fóruns 3 e 6). A primeira, quando as alunas Karla Fábria (fórum 3 e 6) e Daniele (fórum 3) interagiram com as postagens dos colegas, como mostramos a seguir:

Olá Marta,

Gostei muito de lê a obra de Eça de Queiros “O Crime do Padre Amaro”, achei ele muito ousado, que causou uma grande polêmica na época! mais o realismo estava nascendo para mostrar a verdadeira face que a sociedade burguesa vivia. Eça de Queiros fez um desabafo em sua obra, precisamos de geração como esta. (Aluna FÁBIA KARLA, 2015, Fórum 3)

Olá Fausto,

Realmente muito bem colocada às características de cada personagem criado por Fernando Pessoa, cada um deles é bastante peculiar, parece que eles são reais. Seu

criador apresenta uma biografia e característica completa dos seus personagens. (Aluna KARLA FÁBIA, 2015, Fórum 6)

Oi Gilda,

Apesar do título em questão não pedir o enredo da história, eu achei interessante porque eu não conhecia e nem tinha lido nenhum trecho desse romance. Penso que através das postagens dos colegas que a gente começa a ler e a entender aqui mesmo nesse espaço, como foi essa história do padre Amaro. Li muitos outros trechos que os colegas postaram e foi gostei porque de cada pedacinho lido eu pude entender um pouco esse romance tão importante pra época em que viveu Eça de Queiroz. (Aluna DANIELE, 2015, Fórum 3)

Outro momento de interação aluno-tutor e aluno-aluno ocorreu no fórum 6, quando a aluna Ana se posicionou em relação à questão da heteronímia, como mostramos a seguir:

Boa noite! Tutor Conrado e colega Fausto!

Aproveitando os conhecimentos de vocês venho aqui também falar desse grande homem Fernando Pessoa, que vários poemas alguns com nomes verdadeiros e já outros com falsas identidade pessoal é a partir daí sugeriram os heterônimos como: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos que foram seus principais.

A questão da heteronímia resulta de características pessoais referentes à personalidade de Fernando Pessoa: o desdobramento do “eu”, a multiplicação de identidades e a sinceridade do fingimento, uma condição que patenteou sua criação literária e que deu origem ao poema Autopsicografia. (Aluna ANA, 2015, fórum 6)

Mas, ao longo da análise, observamos que foi limitada a quantidade de postagens dos alunos (quando muito duas) e que, em raras exceções, eles estabeleciam diálogos com outro colega, com o tutor e a obra literária. O que, de certa forma, causa estranheza, porque o fórum tem, dentre seus objetivos, o de ser utilizado como ferramenta para promover a troca de saber, desde que mediada pelo tutor que ali acompanha o processo formativo literário. Essa conjuntura é o que fortalece uma formação específica para propor práticas de leitura significativas na formação do aprendiz.

Não dá para afirmarmos se os tutores que acompanharam essa disciplina são leitores literários ou leitores ocasionais (por não ser o objetivo desta análise), mas o estudo permitiu inferir que ambos possuíam domínio acerca do conhecimento literário português. Por outro lado, foi possível inferir também que suas atuações enredadas pela fragilidade de práticas interacionais de sentido revelam a necessidade de que o ensino de literatura rompa com o viés tecnicista, historiográfico e unidirecional e paute-se pela formação humanista, crítica e autônoma.

De modo geral, esse exercício reflexivo aqui desenvolvido foi fundamental porque:

- i. Revelou que o fórum, enquanto ferramenta pedagógica, não garante, por si só, a aprendizagem em literatura;
- ii. Mostrou que mediar constitui um exercício didático-pedagógico que exige tratamento formativo diferenciado;
- iii. Evidenciou a necessidade de pensar em estratégias de ensino afirmativas para mudar o perfil, a conduta daqueles que estudam à distância;
- iv. Apresentou que as dinâmicas de interação não se resumem ao *feedback* do tutor e/ou à postagem do discente respondendo a atividade proposta;
- v. Apontou a incongruência, ao utilizar moldes tradicionais de ensino, numa perspectiva de dar sentido aos textos, à aprendizagem literária e à formação em literatura;
- vi. Leva a questionar se a fragilidade das práticas interacionais, desta disciplina, pode ter interferido no processo de evasão do referido curso.

Enfim, não foi intuito deste estudo avaliarmos e/ou fragilizarmos a figura do tutor, mas enaltecer que seu papel não pode se resumir simplesmente ao acompanhamento do fórum, como muitos cursos ofertados a distância acreditam. Eles carecem de cursos de formação continuada voltados exclusivamente para o processo de mediação e interação, fundamentais nas experiências de leituras literárias e nas ações de significar, de dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem em literatura.

6 RELATOS DA EXPERIÊNCIA DE QUEM ENSINA E QUEM APRENDE

Esta instituição [o Lugar] se inscreve num complexo que lhe permite apenas um tipo de produção e lhe proíbe outros. Tal é a dupla função do lugar. Ele torna possíveis certas pesquisas em função de conjunturas e problemáticas comuns. Mas torna outras impossíveis; exclui do discurso aquilo que é sua condição num momento dado; representa o papel de uma censura com relação aos postulados presentes (sociais, econômicos, políticos) na análise. (CERTEAU, 2002, p. 77)

A epígrafe acima revela que o lugar de onde se fala é marcado por um discurso que pode alterar, recortar, omitir ou mesmo distanciar o sujeito daquilo que poderia dizer, em função de suas filiações ideológicas que exercem coerções sobre o que se pode dizer, o que se pode apreender, as direções de sentido. Em função disso, as narrativas dos interlocutores apresentadas neste estudo são produtoras de sentido que podem prever consensos ou dissensos. Por essa possibilidade, tanto de divergência quanto de conciliação quanto a percepções em torno da experiência de quem ensina e de quem aprende, apresentamos narrativas de sujeitos em distintos papéis temáticos na graduação em Letras, que foi o objeto de pesquisa que trouxe contribuições importantes para este trabalho.

Sabemos que em toda língua há regras e singularidades de projeção que nos permitem passar da situação empírica de sujeito físico para a posição discursiva. Ou seja, o que significa no discurso são essas posições e elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória.

Neste subtópico, entram em cena narrativas de tutores e de egressos participantes desta pesquisa: seis discentes (sendo cinco mulheres e um homem, todos com graduação concluída) e quatro tutores do Curso de Letras da UNITINS ofertado na modalidade a distância no período compreendido entre 2013 e 2019. Abaixo, apresentamos quadro sistematizado, destacando: quem são os sujeitos (mediante pseudônimos), seu papel temático, sua formação acadêmica e o local onde foram gerados os depoimentos.

Quadro 13: Participantes da entrevista.

Interlocutores	Papel	Formação anterior ao ingresso no curso de Letras da UNITINS	Local das entrevistas ¹⁹
Diana	Egresso	Geografia	Na UNITINS
Elisa	Egresso	Pedagogia	Na residência
Zulmira	Egresso	Jornalismo	No trabalho
Elda	Egresso	Direito	Na residência

¹⁹ Nas cidades de Palmas e Porto Nacional/TO.

Fabrcio	Egresso	Segurança Pblica	No trabalho
Janaína	Egresso	Pedagogia	No Shopping
Dilma	Tutora	Mestrado em Meio Ambiente	Na residncia
Joaquim	Tutor	Doutorado em Ensino de Lngua e Literatura	Na UFT
Jane	Tutora	Letras	Na residncia
Simone	Tutora	Especialista em Mídias da Educação	Na residncia

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Realizamos, inicialmente, um recorte analítico das narrativas dos interlocutores das entrevistas, com a finalidade de mostrar:

- i. Se a interação (tutor-aluno; aluno-tutor; aluno-aluno) foi efetiva ou não, de qualidade ou precária nos fóruns de Literatura. Para tanto, discorremos como os diálogos interativos entre os atores se processaram. Salientamos que, conforme reflexão apresentada no capítulo teórico, tomamos como pressuposto que o sentido se estabelece na interação sujeito e sujeito ou sujeito e objeto.
- ii. Se de acordo com a percepção dos sujeitos da pesquisa as mediações promovidas pelos tutores nos fóruns contribuíram ou não para diferentes formas de apreensão do texto literário (pela ordem do sensível e/ou do inteligível) e em sua formação. Para tal, verificamos o lugar concedido à leitura do texto literário nos fóruns e como este lugar influenciou seus saberes sobre literatura.
- iii. Se as mídias digitais e/ou ferramentas tecnológicas disponibilizadas com os conteúdos complementares nos fóruns auxiliaram nesse processo de mediação e construção do conhecimento.

Na busca por compreender a materialidade do ensino de literatura, este capítulo não tem a intenção de apresentar respostas conclusivas, mas de considerar os olhares de distintos sujeitos sobre o processo.

6.1 As singularidades da interação na EaD

Como mencionado, o negligenciamento e as fissuras elencadas nos documentos oficiais a respeito de como ensinar literatura repercutem diretamente no processo formativo literário, e quando se trata de formação a distância, outros elementos comprometem negativamente esse

processo e repercutem na prática pedagógica dos futuros professores/as de literatura. Para elucidar tal assertiva, recorda-se que os textos-base e as videoaulas (conteúdos dos fóruns) são orientados pela perspectiva historiográfica, que dificulta e/ou impede despertar a fruição estética, o prazer pela literatura e a formação dos aprendizes.

Diante da riqueza do material empírico das entrevistas e na impossibilidade de explorá-la integralmente, selecionamos quatro categorias analíticas, conforme figura abaixo, por considerá-las como aportes empíricos que ajudam a elucidar a problemática norteadora desta tese.

Figura 22: Estrutura das categorias analíticas empíricas



Fonte: autor (2020).

Desse modo, apropriamo-nos da estrutura acima numa perspectiva de compreender como os tutores, da disciplina em questão, promoveram a interação nos fóruns analisados, ou seja, quais os regimes de interação (manipulação, programação, acidente e ajustamento) foram acionados nas práticas de ensino em literatura.

6.1.1 A relação entre história de vida e a formação docente em literatura

Ao longo das entrevistas, verificamos que a história de vida dos egressos refletia diretamente em sua formação acadêmica. Quando questionados sobre tal questão, percebemos que tal indagação conduziu os sujeitos a refletirem sobre si mesmos e o meio social que os rodeiam. Salvo uma formada, nenhum outro egresso mencionou que, ao longo de sua vida, a leitura e a literatura se fizeram presentes, a ênfase foi que a leitura literária feita durante o curso

se deu pela necessidade e exigência do curso e/ou da disciplina, e não necessariamente por hábito ou costume, como resume a tutora Jane a seguir:

A grande maioria dos acadêmicos, do ensino a distância, [...] preferiam éh, que os professores e tutores passassem outros tipos de atividades que não a leitura, mas eles precisavam ter conhecimento dessas obras literárias, pra interagir nos fóruns, mas era notável que muitas vezes eles apenas copiam alguma parte do texto-base. Às vezes um ficava esperando o outro éh... deixar a sua impressão primeiro no fórum, e muitas vezes acontecia até do tutor perceber a cópia, de copiar do outro, de copiar tal e qual o texto-base. Então, envolve toda uma questão social, uma questão das ocupações de cada um, mas não era realmente assim, valorizada digamos assim, pelos alunos, a leitura das obras literárias (Tutora JANE, 2020).

Para a tutora Jane, era visível que os então docentes em formação não tinham hábitos e nem costume de ler, o que os levava a copiar literalmente de outros materiais, como ela destacou: “mas era notável que muitas vezes eles apenas copiam alguma parte do texto-base”. Assim, os alunos tentavam cumprir o que era programado para realizar a atividade proposta, sem se preocuparem que a leitura literária, por sua vez, se configura como um saber e instiga o interesse, no ato de ler a obra literária.

A tutora Jane destaca que “a leitura das obras literárias não era realmente assim, valorizada, pelos alunos”. Essa desvalorização da leitura literária compromete todo o processo de ensino e aprendizagem, além de reforçar os paradigmas tradicionais de ensino de literatura discutidos nesta tese. Além disso, a fala “Eles preferiam éh, que os professores e tutores passassem outros tipos de atividades que não a leitura” é preocupante, porque se esses alunos visavam atividades que não fossem a leitura, e estavam fazendo um curso de Letras, questiona-se: como letrar em literatura esse futuro professor de Letras?

Para compreender essa realidade, buscamos, durante as entrevistas, conhecer como se estabeleceu a relação de natureza mais pragmática com os textos-base (objeto) por parte do alunado e como o referido objeto repercutiu nos fóruns de discussão. Na visão dos tutores:

[...] Se limitavam a ler o texto-base, e eu acho que às vezes uma, duas leituras do texto-base, e a videoaula e ficava... [...]Então eu acho que elas ficavam muito nessa ideia só do texto-base, com a função de que eu preciso passar nessa disciplina, porque eu preciso me formar, porque eu preciso do meu diploma. (Tutora DILMA, 2019).

A grande maioria deles se limitavam a comentários genéricos mesmo, e uma boa parte deles e... como eu havia dito, encontravam textos na internet e... e pegavam um fragmento de um texto e colocava no fórum de discussão, né. Eles não trabalhavam a questão que estava sendo debatida, né. Eles não aprofundavam éh... sobre a questão que estava sendo discutida, [...] a participação nos fóruns era bem baixa, no sentido de expressividade! (Tutor JOAQUIM, 2019)

Era basicamente os grandes clássicos da literatura. E talvez até, pela facilidade do acesso, as obras, aos clássicos, é que acontecia dessa maneira. E os acadêmicos já, de certa forma, como eram os clássicos, eles tinham mais facilidade, muitas vezes até de encontrar um resumo para ler, porque alguns não liam éh... era perceptível que eles não liam a obra completa. Eles preferiam buscar os atalhos, né. Muitas vezes eles liam os resumos, liam a literatura condensada mesmo, apenas buscando o resultado de aprovação. (Tutora JANE, 2020)

A tutora Dilma menciona que os alunos, de certa forma, não estavam literalmente preocupados em aprender literatura, porque “se limitavam a ler o texto-base, e eu acho que às vezes uma, duas leituras”, e ainda continua ela: “porque a leitura estava condicionada ao interesse de graduação”, com uma embreagem actancial que faz alusão ao outro pelo emprego da primeira pessoa do singular (eu) no lugar da terceira do plural (elas): “eu preciso me formar”, “eu preciso do meu diploma”, como se, assim, conseguisse traduzir o que seria a enunciação dos estudantes.

Para o tutor Joaquim, os “comentários genéricos” mostravam a pouca familiaridade com os textos, sem aprofundamento, com cópias de fragmentos literários sem discussão (legitimado na análise dos fóruns), e nem conseguiam responder a contento a atividade proposta: “Eles não trabalhavam a questão que estava sendo debatida, né. Eles não aprofundavam éh... sobre a questão que estava sendo discutida”. Percebemos que o referido tutor se isenta, também, da responsabilidade, como mediador, de intervir mais decisivamente nesse processo, ou seja, não menciona quais estratégias de manipulação – pelo querer fazer e querer saber – foram acionadas para mudar tal postura do alunado.

Os tutores Dilma e Joaquim reconhecem a superficialidade com que os textos literários eram discutidos nos fóruns (leitura rasa, partes copiadas da internet e/ou das postagens dos colegas), no momento em que se dava a interação com e entre os discentes. Quer dizer, mesmo com devolutivas, os alunos não respondiam e nem se posicionavam sobre o *feedback* recebido. Portanto, mesmo ocorrendo a interação entre tutor e aluno, não houve construção de sentido, porque, mesmo recorrendo às estratégias, não houve reconhecimento recíproco do parceiro aluno.

A tutora Jane fala que as obras literárias discutidas na disciplina correspondiam ao que se concebe como “clássicos”. Os alunos recorriam aos resumos disponibilizados na internet, e pela facilidade de encontrá-los, deixavam de ler a obra completa, o que legitima a fala dos tutores Joaquim e Dilma, ao enfatizarem a superficialidade enunciativa das participações nos fóruns. Desse modo, evidenciamos que a formação em Letras, nos períodos seguintes, certamente ficará comprometida, porque há particularidades que serão apreendidas por meio da

experiência de ter lido a obra. E, ainda, a busca de compreensão e apreensão estética muitas vezes exige releitura, obrigando o leitor a ir e voltar várias vezes.

Nesse sentido, há uma espécie de engodo (ENGANO), uma performance que simula a experiência de leitura demandada, mas que resulta de um atalho, como destacou a tutora Jane: “Eles preferiam buscar os atalhos, né. Muitas vezes eles liam os resumos, liam a literatura condensada mesmo, apenas buscando o resultado de aprovação”. Essa prática reiterada de procura por resumos da obra, videoaulas no *Youtube* e outros reforçava que os futuros professores não estavam de fato preocupados em conhecer a literatura e nem em realizar uma experiência por meio da leitura, mas que se moviam por princípios de ordem mais pragmática, almejando obter nota na atividade e, conseqüentemente, aprovação na disciplina.

Partindo das narrativas que elucidaram a relação entre textos-base (objeto) e alunos (aprendiz), bem como da repercussão de tais objetos na atividade fórum, buscamos em seguida compreender os fatores que não corroboram para a formação literária desses aprendizes. E, durante esse percurso, percebemos que várias particularidades foram elencadas pelos discentes, dentre as recorrentes, destacam-se: a história de vida familiar e socioeconômica e a condição de aluno trabalhador.

6.1.1.1 A história de vida (familiar e escolar) e a condição socioeconômica

A história de vida (familiar e escolar) e a condição socioeconômica não teriam favorecido o contato com a leitura. Desse modo, são esses condicionantes de ordem social que foram várias vezes empregados para justificar ao tutor, via mensagem individual, as razões pelas quais as participações nos fóruns não aconteciam e/ou eram inconsistentes ou incoerentes com a atividade proposta, como narraram os tutores da disciplina.

Disseram que eles tinham que andar de uma cidade onde eles moravam à outra para poder usar o computador. Ah, não tenho computador em casa, eu tenho que ir no polo, éh o polo... a cidade onde fica o polo que eu estudo, pra poder participar dos fóruns, por isso que eu não participo de todos os fóruns, professora, por isso que minha participação é tão baixa, eu não tenho computador em casa. Outros diziam, 'eu só tenho computador no trabalho'. (Tutora DILMA, 2019).

O tempo que eles tinham disponível para estudar era os... na, no final de semana, né. Onde eles iam até o polo, da cidade em que moravam, para acessar o computador né, a internet. Éh... para poder estudar, né. Então éh... eu acho... eu penso que o nível social ele interfere muito no ensino e na aprendizagem. (Tutor JOAQUIM, 2019)

Com certeza as questões sociais interferiam no gosto pela leitura. Muitas pessoas, muitos acadêmicos reclamavam... chegavam reclamar do tempo, quando era proposto para que eles lessem várias obras, eles sempre colocavam as questões deles, das obrigações, as questões pessoais de cada um, alegando que eles não teriam tempo suficiente para ler todas aquelas obras. (Tutora JANE, 2020)

Mais uma vez, a tutora Dilma faz intercalar em seu dizer o que seria o dizer do discente: “Ah, eu não tenho computador”. Ela reconhece, nesse sentido, as dificuldades pelas quais passavam os estudantes, agravadas pela falta de requisitos mínimos a quem se inscreve para a formação a distância. Como, sem computador em casa, o estudante poderia estar matriculado numa graduação que demanda basicamente a disponibilidade para estar presente no digital? Essa falta ainda serve para apontar o indicador econômico dos estudantes em função da logística que acarreta custos de deslocar para outra cidade para ir ao polo de ensino.

A mesma percepção se dá pelo tutor Joaquim: “o nível social, ele interfere muito no ensino e na aprendizagem”. Não se trata, pois, de uma deficiência que se dá por problemas de natureza apenas cognitiva, mas também por limitações socioeconômicas, e pela disponibilidade de ir ao polo apenas nos finais de semana.

A tutora Jane pondera que as questões sociais eram fatores decisivos para a realização das leituras, visto que a carga de leitura era extensa e os egressos eram trabalhadores que se desdobravam nas atividades laborais e nos estudos. Tal realidade constituía um elemento dificultador para realizar as leituras propostas pelo curso, já que cada fórum se limita a um prazo de sete dias para ocorrer e, nesse período, os estudantes tinham que ler a obra, o texto-base, assistir à videoaula e interagir no fórum.

Após mapearmos tal cenário, indagamos aos tutores sobre as práticas de ensino às quais eles recorreram diante das dificuldades apontadas pelos alunos durante a atividade fórum.

Então era preciso estar diariamente incentivando, para que eles tomassem o gosto pela leitura, que não lessem apenas por obrigação, mas que lessem por prazer realmente! (Tutora JANE, 2020)

Frente a tantas demandas, a tutora Jane utilizava estratégias diversas: “Então era preciso estar diariamente incentivando, [...], que não lessem apenas por obrigação, mas que lessem por prazer realmente”. Todavia, mesmo recorrendo estrategicamente ao incentivo e/ou estímulo, sabemos que estudar (presencial e/ou a distância) demanda investimento de tempo, outra questão, a leitura de texto literário exige esforço singular – intensa dedicação – para compreendê-lo. Evidencia-se, contudo, o empenho na difícil tarefa da tutora em busca da adesão a práticas que possibilitassem aos alunos o efetivo aprendizado.

Sobre essa questão, como já discutido nesta tese, esses estudantes, que parecem acorrer aos cursos a distância, não são necessariamente aqueles que já possuem desde sua infância o acesso aos bens culturais economicamente valorizados, dentre eles, a literatura considerada como tal, a canônica, prestigiada pelos cursos de graduação em Letras e pelas escolas brasileiras.

Nessa direção, a egressa Elisa ressalta seu percurso anterior à entrada no curso de Letras. Para ela, em seu processo de escolarização na educação básica, não teria havido um momento anterior em que a literatura fizesse sentido:

Eu acho que é questão [...] da minha história mesmo, da minha formação, eu acho que foi na minha formação, lá no início... Lá nas minhas aulas presenciais, lá no meu ensino fundamental, coisas lá da minha época mesmo, que não me ensinou a me apaixonar pela literatura. (Aluna ELISA, 2019)

Minha mãe contava algumas historinhas, mas era só minha mãe que contava essas historinhas e às vezes a gente criava umas historinhas assim, coisa de criança mesmo. E era bom, aquilo dali era bom! Por isso que eu falo, literatura infantil eu já me empolgo, porque é o que me lembra de minha infância. Mas na escola é onde eu sinto que faltou... (Aluna ELISA, 2019)

Para a aluna Elisa, as práticas escolares não favoreceram essa aproximação, ou seja, não houve práticas que a levassem a se “apaixonar” pela literatura, algo considerado como uma espécie de condição para estar legitimamente no espaço da graduação. Contraditoriamente, Elisa gostava de historinhas infantis contadas por sua mãe. Assim, infelizmente, a escola não conseguiu dar continuidade “àquilo dali [que] era bom” e que fez parte de sua infância. Cabe aí um questionamento: porque a mãe de Elisa fazia a filha fruir diante das historinhas e as aulas de literatura não?

As narrativas da aluna Elisa nos sugerem refletir sobre algumas indagações: i) Se o estudante de Letras não lê, como o curso vai contribuir para a sua formação docente? Considerando neste processo que a literatura é arte da palavra e tem o papel de produzir os sentidos e formas humanas, essa capacidade intrínseca à literatura só será possível pela experiência de ler.

Após essa etapa, buscamos averiguar como foi construída ou como se deu a aprendizagem dos saberes em Literatura na disciplina em questão, a partir dos textos-base. Para tanto, apresentamos, a seguir, as escutas apontadas pelos envolvidos (tutor e aluno) no processo formativo em Letras:

Então, assim, o texto-base ele tinha toda a parte de historicidade. Todos eles eram assim, eles seguiam um formatozinho, né. Era um formatozinho bem... de todas as escolas, de todos os períodos que a gente ia estudar. (Tutora DILMA, 2019)

[...] Os professores indicavam e tinham textos, quando pergunta aqui fragmentos, tinham, mas assim os usados no sentido de exemplos, que eram as poesias, que eram éh [segundos de silêncio] que colocava lá como exemplo, né, pra no caso... no sentido de compreensão mesmo do...do... do texto, da disciplina, e... tinham, nesse sentido, mas acho... eles tinham, focava bastante a orientação para que pudesse... para que pudéssemos fazer a leitura da obra na íntegra, e isso é... faz muita diferença na vida, na nossa vida, que foi o que realmente me despertou assim, um amor pela literatura, éh... foi as leituras, né, das obras. (Aluna DIANA, 2019)

Então, o texto-base, como eu falei, ele era uma apostila online com sete capítulos, [...] mais a literatura em si, muitas vez ela era focada muito na parte teórica e histórica. E é cansativo a gente analisar a disciplina somente dessa forma! (Aluna ELDA, 2019)

A tutora Dilma reitera a orientação didática do texto-base, que priorizava a historicidade dos autores e correntes literárias. Usa para isso um substantivo no diminutivo que denuncia a precariedade da proposta e sua regularidade: “formatozinho”. Esse mesmo enquadramento se fazia como uma mesma orientação para todos os períodos a serem objeto de estudo.

A aluna Diana confirma que, no processo de didatização da literatura, os tutores faziam usos de fragmentos, mesmo de poemas. Do ponto de vista da formação de leitores, essa opção pode ser questionável, mas pode ser, contudo, uma das estratégias demandadas pela própria perspectiva adotada pelo curso em questão, privilegiando saberes sobre a literatura (escolas literárias, características dos movimentos estéticos, contexto de produção, biografia dos autores etc.) em detrimento da leitura e análise dos textos, como já foi discutido em capítulo anterior.

A aluna Elda reforça a perspectiva teórica e histórica trabalhada ao longo da disciplina: “muitas vez ela era focada muito na parte teórica e histórica”, ou seja, chama atenção para o distanciamento da disciplina em discutir a literatura em si.

Apesar dessa precariedade dos textos-base, restritos a fragmentos mesmo de poemas, a aluna Diana analisa favoravelmente seu processo de formação em Letras, apontando que as discussões sobre os fragmentos funcionavam como estímulos para a leitura integral dos textos e que, a partir dessa didática, o curso lhe teria despertado “um amor pela literatura”. Tal postura remete a observarmos que, apesar da sociossemiótica desqualificar a análise literária feita a partir da contextualização histórica e de elementos externos ao texto, alguns alunos, como a Diana, favoreceram a contextualização no modo tradicional historiográfico, contrariando o fio discursivo desta tese.

6.1.1.2 A condição de aluno trabalhador

A falta de tempo, em função da extensa jornada de trabalho, dificulta diretamente o interesse pela leitura, que, por sua vez, só pode ser acessada na escola e/ou no curso. Além disso, o limitado tempo para se dedicar aos estudos impede o encantamento e/ou sedução pela literatura, constituindo assim um sério entrave na formação de professor em literatura. Esse fator dificultador foi recorrente na fala dos tutores, como mostramos a seguir:

Muitos deles, ou a sua grande maioria, trabalhavam o dia inteiro. [...] então eles tinham muita dificuldade de encontrar tempo para se dedicar ao estudo. [...] Então eles tinham pouco tempo de estudo! Então eu percebi que muitos dos alunos eles não liam os textos-base e, também, eles não buscavam se aprofundar no... se aprofundar nos temas, nas temáticas de ensino. [...] Porque eles, em sua grande maioria eram trabalhadores, né, braçal. Então eles ahm trabalhavam o dia todo, ficavam cansados e não se motivavam a estudar no período da noite. (Tutor JOAQUIM, 2019)

'ah professora eu tive'... eu tive muitas questões, 'ah professora você me avaliou, mas a sua avaliação, eu achei que eu mereceria mais'. 'Porque eu merecia mais, porque eu moro muito longe e eu tenho que pegar ônibus para eu ir fazer a prova, e para eu participar de algumas coisas'. Dai o que que eu percebi? Eu percebi que alguns alunos tinham dificuldades não só intelectuais, com relação à... à compreensão do texto, eu percebi que tinham muitos alunos que tinham dificuldades financeiras mesmo. Que aquela graduação era oportunidade que eles tinham de vida, entendeu? Que era assim, a minha chance de ter o nível superior é essa, e eu preciso que vocês me ajudem, que vocês colaborem comigo. [...] Claro que a gente não pode achar que ah, eles têm que ser assistidos, e o tempo todo, e que coitados, a situação deles é essa, que tem que correr atrás do prejuízo. Mas, eu sentia que isso interferia muito na qualidade, éh, dos resultados das provas, e das discussões nos fóruns. (Tutora DILMA, 2019)

O tutor Joaquim é sensível à condição social dos estudantes. Como trabalhadores, não encontravam condições de dedicar-se idealmente à formação. Assim, mesmo a leitura dos textos-base ficava comprometida, sem esperar que pudessem, a partir disso, dedicar-se ao aprofundamento dos temas, a outras leituras para além daquilo que se mostrava imediatamente mais obrigatório para a formação. E, dentre as atividades que exerciam, era o trabalho braçal que necessitava de maior esforço e força e provocava intenso cansado ao final do dia: “Porque eles, em sua grande maioria eram trabalhadores, né, braçal. Então, eles ahm trabalhavam o dia todo, ficavam cansados e não se motivavam a estudar no período da noite”, dificultando dar andamento às atividades escolares no período noturno.

Do mesmo modo, narra a tutora Dilma, ao destacar a devolutiva dos alunos em relação às avaliações dela: “mas a sua avaliação, eu achei que eu mereceria mais. [...] porque eu moro muito longe e eu tenho que pegar ônibus para eu ir fazer a prova, e para eu participar de algumas coisas”. A partir dessas narrativas, observa-se que as dificuldades enfrentadas pelo alunado não

se resumiam às limitações de ler metaforicamente e de interpretar os sentidos do texto, mas perpassavam também pelas questões financeiras: “alguns alunos tinham dificuldades não só intelectuais, com relação à compreensão do texto, eu percebi que tinham muitos alunos que tinham dificuldades financeiras mesmo”. E, ainda que a condição econômica fosse considerada na hora de avaliar, a professora afirmava: “eu preciso que vocês me ajudem, que vocês colaborem comigo”. Essa questão parecia comprometer o processo de ensino e aprendizagem em literatura, segundo ela relata: “eu sentia que isso interferia muito na qualidade, éh, dos resultados das provas, e das discussões nos fóruns”.

Olha, [...] os trabalhos em grupo, por exemplo, a gente viu que foi um fator que trouxe um pouco de desafio, trouxe desafio, [...]. Mas assim, a gente via que tinha pessoas assim que moravam em outros municípios aqui vizinhos, que não tinham essa facilidade, não tinha como, e às vezes quando marcava final de semana, ou algum dia, pra fazer o trabalho éh não conseguia porque às vezes surgia outro compromisso, surgia algum imprevisto, então isso ia fazendo com que a turma ia desanimando, não é?! E isso ia trazendo um desânimo pra turma porque aí o colega não veio, o colega não fez, inclusive na nossa turma éh... (Aluna ELISA, 2019)

No primeiro seminário que nós fizemos, éh foi uma turma e na segunda já não deu certo de manter o mesmo grupo, teve uma colega que ficou um pouco chateada, então assim, isso vai ficando... se tornando uma situação complicada, pra dar continuidade. Além disso, também o desafio do... da apresentação do seminário, a gente percebia também que na hora das apresentações o grupo não conseguia se desenvolver o necessário para conseguir a pontuação, uns tinham facilidade na oralidade, na desenvoltura ali da apresentação, e outros não. Então... acabava que prejudicava a pontuação do grupo. Isso também era um fator que acabava. (Aluna ELISA, 2019)

A questão socioeconômica também refletia diretamente nas atividades em grupo, como menciona a aluna Elisa, ao relatar que esse foi um dos desafios enfrentados durante o curso: “Essa dificuldade seria maior com os colegas que moram no interior de Palmas/TO”, porque, em função da distância, reunir para fazer as atividades em grupo durante a semana era inviável em função das demandas profissionais. Assim, quando agendavam no final de semana, além da distância, ocorriam imprevistos (questões domésticas e familiares) e compromissos, o que acarreta desânimo aos demais integrantes do grupo. Essa realidade, segundo ela, fez com que as apresentações dos seminários em grupos ficassem comprometidas, em função dos desencontros das falas, da desorganização da apresentação e, ainda, com falas rápidas e rasas, ficavam a desejar em relação ao conteúdo. Isso gerava certo desconforto nos integrantes do grupo, visto que a nota atribuída, a todos, ficava baixa. Por conta disso, aos poucos, o grupo se desfazia, e, gradualmente o seminário inicialmente proposto como atividade de grupo passava a ser apresentado individualmente. O seminário era o lado presencial do ensino a distância da

UNITINS que acontecia nos polos, ora para realizar provas, ora para realizar seminários, mas a interação presencial, que se dava previamente na casa dos estudantes ficava comprometida devido à distância de moradia entre eles – alguns estudantes faltavam, em razão de falta de disponibilidade de tempo e de fatores socioeconômicos .

6.1.2 A intencionalidade da mediação

A mediação que se processa na aprendizagem se dá pela interação com o outro. Assim, a categoria da interação (relação estabelecida entre sujeito-sujeito e/ou sujeito- objeto) precisa ser considerada, e o tutor deve ter a clareza de que seu papel é de mediador, pois a tecnologia, por si só, não consegue formar sujeitos críticos e autônomos. Pelo contrário, seu uso sem mediação pode conduzir a leituras distorcidas, interpretações rasas, ou seja, acrílicas. A mediação precisa de intencionalidade.

Tal assertiva nos conduziu a verificar junto aos alunos como foi a mediação do tutor nos fóruns de literatura desenvolvidos na disciplina de Língua Portuguesa II. Dentre os pontos mais observados durante as escutas do alunado, a falta de encorajamento dos tutores foi um elemento que apareceu com frequência na fala de cinco egressos.

Alguns professores né, éh a forma como eles faziam aqueles questionamentos e eram muito diretos ali, eles não tinham muita flexibilidade na... na... no questionamento né, às vezes a gente tinha algumas dúvida, e as respostas que a gente conseguia né, dar aquela devolutiva às vezes não era do agrado e ficava por aquilo mesmo. A gente via muito negativo, muitas negativas nas... nos feedbacks dos professores, dos tutores. [...] A gente compartilhava isso muito no grupo, né, no grupo, no grupo de estudo. Que a gente se esforçava e o professor não tinha aquela... aquela... Aquele ânimo de... de empolgar a gente, falar 'não, você está indo pelo caminho certo e tal' [...] (Aluna ELISA, 2019)

Os Fóruns não eram atrativos e muitas vezes nós éramos questionados sempre de forma negativa! Alguns professores, tudo o que a gente postava a gente era questionado como se fosse de uma forma mesmo incorreta e isso muitas vezes deixava a gente desmotivada e fez com que muitos alunos, inclusive, desistissem do curso. Por serem questionados, e por compreenderem que sempre estavam errados! (Aluna ELDA, 2019,. grifo nosso)

Tanto Elisa quanto Elda se ressentem das sanções negativas que se seguiam às suas postagens – “muitas negativas nos feedbacks”; “tudo o que a gente postava a gente era questionado”. O questionamento poderia apontar para a necessidade de amadurecimento das proposições, para uma retomada dos textos, para o desvio quanto à temática da pergunta

proposta para o fórum, mas era sentida pelos então alunos como uma avaliação que os desencorajava a prosseguir: “deixava a gente desmotivada”. Essa desmotivação, essa confirmação do não-saber, pela sanção negativa, seria o que, para Elda, levaria alguns até a desistirem do curso, “por compreenderem que sempre estavam errados”. A posição do tutor, assim, é avaliada não por sua objetividade na performance, atento aos equívocos cometidos pelos alunos, reencaminhando-os para o que seria o objeto de aprendizagem, mas como uma espécie de insensibilidade diante das fragilidades dos sujeitos aprendizes. Era preciso, segundo a aluna Elisa, dizer que “estavam indo pelo caminho certo”, o que certamente seria uma impropriedade em muitos casos, mas que garantiria a motivação para prosseguir.

Elisa aponta outros elementos que se circunscrevem na esfera das diferenças entre os tutores que acompanharam o curso de Letras (2014-2018):

Variava muito de tutor pra tutor. A gente percebia que havia tutores assim bem... bem... éh, éh interativos, bem dinâmicos ali com a sua, com a sua contribuição, na observação das respostas dos alunos, faziam assim de tudo pra realmente valorizar e estimular, a nossa.... as nossas respostas. Como também havia aqueles tutores que só queriam jogar a gente pra baixo [riso]. Parecia que tavam de mal com a vida, por isso que éh... éh importante sim, essa avaliação, essa reflexão porque acho que se a gente passar a olhar isso de uma forma diferenciada, a gente vai conseguir mudar um pouco essa realidade, favorecendo os próximos que serão formados, né. (Aluna ELISA, 2019)

Para a aluna Elisa, havia uma performance desigual por parte dos tutores, condicionada, em alguns casos, ao estado passional do sujeito tutor: “parecia que tavam de mal com a vida”. Esse comportamento destacado pela referida aluna dificulta estabelecer no contexto de aprendizagem uma interação de ajustamento (pautada na reciprocidade e no afeto), porque não houve uma prática interlocutora entre os parceiros (aluno-tutor) envolvidos. Além disso, há, nesse sentido, uma espécie de corpo a corpo que se atualiza nos fóruns. Os sujeitos que interagem são sujeitos que sentem, afetados pelo que são e como estão, sem poder privar-se de denunciar seu próprio *ethos*. Em função disso, os alunos se mostravam também afetados, respondendo diferentemente a diferentes sujeitos.

Diante das narrativas apresentadas em relação à mediação dos tutores nos fóruns, partimos para saber como os tutores reagiram a isso, uma vez que grande parte do aluno reconhecia que os *feedbacks* deles desmotivavam e desencorajavam a participação do alunado.

O caminho conduzido pelos tutores para fomentar e motivar a participação do alunado nos fóruns foi o de recorrer às estratégias pedagógicas, como mostramos a seguir:

[...] Eu sempre colocava perguntas para que eles pudessem responder, para que pudessem interagir. E eu achava interessante quando havia interação não só do aluno com o tutor, mas a interação também do aluno com aluno. E eu sempre busquei éh...

Incentivá-los a... a ter essa participação, a ter essa interação entre eles, né, entre os alunos e a... Entre alunos e um outro aluno, né. Para que não ficasse a interação somente entre o aluno o tutor, né. Então... (Tutor JOAQUIM, 2019)

Eu tentava dizer: [...] essa obra, esse autor ele era um autor que ele tinha uma preocupação muito grande, uma preocupação social, uma preocupação política, muito grande, [...] aí eu citava alguns exemplos. Será que ele não está querendo dizer alguma coisa com isso? O que vocês acham? Então, assim, tentar instigar com algumas perguntas, com algumas ideias (Tutora DILMA, 2019)

A interação propriamente dita tem duas etapas: no início do curso, a interação era lenta e distante, acho que pela própria ferramenta em si, e no meio do curso, a interação foi bem mais dinâmica. Para mobilizar a participação nos fóruns, depois de observar, eu percebi que o aluno interage muito mais com seu próprio pensamento, sua própria leitura, do que a leitura do professor e a leitura dos outros colegas. Então, a primeira intervenção, aquela primeira postagem, eu estudava ela com mais atenção, com maior tempo. Depois que entendia a linha de raciocínio dele, de onde ele partiu com aquela leitura, eu continuava com a leitura do próprio aluno. Quando ele assimilava que eu estava interagindo com a leitura dele, aí começava introduzir meus apontamentos. (Tutora SIMONE, 2020)

As participações dos alunos nos fóruns eram efetivas, mas não expressivas, porque não são todos os alunos que participavam da discussão dos fóruns. Mesmo a gente tendo enfatizado que o fórum é nada mais é que mesa redonda do presencial. Também na mesa redonda tem alunos que têm vergonha de se expor, eu percebo que nos fóruns ele tem mais vergonha ainda de se expor no fórum acadêmico. Se ele se esconde na mesa redonda, no fórum ele se esconde mais ainda. Percebe-se muito pouca movimentação deles... a movimentação é no sentido: ah eu concordo com fulano, com sicrano. Mas aqueles que gostam de participar de mesa redonda presencial, pelo que eu pude identificar no fórum de discussão eles se identificam mais ainda: ele discute, ele expõe seu ponto de vista. Já aconteceram casos em que um aluno com um texto, ele apresentou três, quatro leituras em cima do mesmo texto. (Tutora SIMONE, 2019)

Os tutores Joaquim e Dilma relatam suas estratégias no esforço de convocar os alunos para a aprendizagem que, eventualmente, se dava pela interação aluno-aluno no interior dos fóruns. O primeiro inserindo perguntas a serem respondidas: “Eu sempre colocava perguntas para que eles pudessem responder”; já a tutora Dilma, mostra que, para implicar o aluno com a atividade, valia-se de questões mais abertas, convocando-os para expressarem suas opiniões – “o que vocês acham?”. Todavia, esse procedimento não surtiu efeitos positivos, visto que, na análise feita nos fóruns, as postagens dos alunos se limitavam, em raras exceções, a duas. Joaquim e Dilma dão mostras de reconhecer a relevância das atividades para a aprendizagem dada pela interação no fórum, mas a qualidade das interações e o interesse por participar poderiam estar comprometidos pelas razões já apontadas: o aluno não ter computador, residir longe dos laboratórios disponibilizados, o escasso tempo para estudos em função da condição de trabalhador.

A tutora Simone relata que, para promover a interação no fórum, foi necessário um estudo minucioso das postagens inicialmente feitas pelo alunado, foi como se, essa contribuição

fosse acolhida, e o saber ali produzido fosse cuidadosamente lido e compreendido pela tutora. Essa estratégia pautada no regime de ajustamento, segundo ela, foi fundamental, porque quando o aluno percebeu tal zelo, que suas ideias estavam sendo consideradas, ele se sentiu sujeito do curso, que sua contribuição estava devidamente sendo corrigida, melhorada. Diante desse resultado, Simone começou a explorar as postagens feitas por eles, numa tentativa de aproximar, de “pegar confiança”, para só depois inserir seus apontamentos pautados em contribuições e intervenções indagativas. Tal mudança remete ao fator da afetividade como elemento importante para a aprendizagem, que se estabeleceu na interação entre tutor e aluno, bem como revela como se estabeleceu o contrato entre enunciador e enunciatário, e ainda mostra como a tutora utilizou de estratégias enunciativas para chamar a atenção do alunado nos fóruns.

Nesse processo, a tutora Simone manifesta cuidadosamente outra estratégia de como conseguiu a participação dos alunos nos fóruns de discussão (acarretando uma transição do regime de programação para ajustamento): primeiramente, passou a estudá-los diariamente e, nessa observação diária, percebeu por parte do alunado a vergonha em se expor, em se posicionar nas atividades propostas, pois, “nos fóruns ele tem mais vergonha ainda de se expor [...], no fórum ele se esconde mais ainda”. Feita essa primeira observação, a tutora passou então a comparar a postura de tais alunos nos encontros presenciais, em especial nos seminários. E, para sua surpresa, aqueles que participam efetivamente no presencial são aqueles que interagem e contribuem nos fóruns de discussão, aqueles que não ficavam apenas no patamar de participar por participar, de forma tímida e se limitado a frases curtas. Segundo a tutora, era como se tal receio ou timidez se estendesse a outros espaços sociais, e não exclusivamente aos fóruns. Tal comportamento remete ao um sujeito que precisa de estímulos externos (dos tutores), como, por exemplo, de motivação para incentivar sua participação, sua aprendizagem.

Sem dúvida a motivação constitui um importante elemento no processo de aprendizagem, mas se configura como um processo fundado numa relação de maior reciprocidade, para além de estratégias persuasivas. A presença de postagens por parte do tutor nos fóruns confirma que o estudante foi bem sucedido no comentário compartilhado, serviriam, aos olhos dos discentes, como elemento motivador. A posição ética do tutor, porém, obviamente não lhe possibilitava ignorar os equívocos cometidos. Pois, motivar não significa “fechar os olhos aos erros”, pelo contrário, porque deixar de corrigi-los não motiva e até impede que o estudante vá refletir criticamente sobre o conteúdo discutido, sem garantir que ele vá querer aprender mais, buscar outras fontes de pesquisa.

Nesse viés, observamos ao longo dos fóruns analisados várias estratégias e como os mecanismos de interação foram acionados pelos tutores, numa perspectiva de contribuir nesse processo formativo do futuro docente.

Assim, retornando às duas narrativas apontadas anteriormente pelas egressas Elisa e Elda, estas revelam a incompreensão da maneira como deve ser conduzido um fórum de discussão no âmbito da educação a distância. Vale lembrar que, no fórum, o tutor deve responder individualmente a cada discente, esse procedimento é uma forma de mostrar que a contribuição postada foi lida e, *a priori*, considerada. Como em um fórum presencial, a contribuição do estudante significa que ele tem direito à palavra, que a realização do evento se dá mediante sua participação. Se a contribuição exibida está incompleta, tem lacunas, precisa ser aprofundada, cabe ao tutor redirecionar a construção na produção do saber, como as orientações destacadas a seguir:

Aluno K, eu compartilho contigo a admiração por este autor, que tem uma escrita, a meu ver, irretocável, seus personagens são sempre colocados sob um foco, que no mínimo leva o leitor a uma profunda reflexão. Bons Estudos! (Tutora SIMONE, 2015, Fórum 7)

Aluno M, também gosto. Interessante é que apesar de simples, Aberto Caeiro tinha uma forma positivista de pensar. Isso porque o positivismo analisa por meio da experiência sensível (tato, visão, olfato, paladar, audição). Observe o poema abaixo. Perceba como os órgãos do sentido fazem parte da maneira desse heterônimo entender o mundo. Veja o que eu negritei abaixo. Ainda tem mais nos versos seguintes. (Tutor CONRADO, 2015, Fórum 6)

Como vemos nos registros dos fóruns 6 e 7, evidencia-se que tanto a tutora Simone quanto o tutor Conrado levam em conta o que o outro diz. Todas as postagens são, aliás, objeto de comentário por parte dos tutores, sempre atentos a dialogar com os discentes, muitas vezes ampliando a discussão para favorecer o aprofundamento da compreensão de determinado tema, como se dá com Conrado, no *post* acima. A questão é que há uma insistência em condicionar a leitura dos alunos à leitura já consagrada pela academia ou pelas práticas escolares de leitura (ensino programado). Assim, cabe ao aluno M reconhecer que “Alberto Caeiro tinha uma forma positivista de pensar”.

Essa incompreensão acerca do processo formativo que o fórum pode proporcionar – troca de saber – deveria ter sido trabalhada de forma veemente com a turma, por parte da coordenação pedagógica e/ou pela própria tutoria. Numa perspectiva de mostrar/explicar que, se há correção, no próprio fórum, não é para deixar o discente desconcertado e envergonhado, mas para mostrar-lhe a necessidade de estudar e de pesquisar para fundamentar suas participações escritas. Além do mais, um dos objetivos do fórum é a promoção de discussão

numa perspectiva de instigar a curiosidade e a criticidade. E essa meta só pode ser alcançada por duas vias: com a formação do tutor, que deve transformar o conhecimento em prática de ensino, e por meio do interesse do estudante, na busca de conhecimento acerca do objeto estudado.

Além disso, o questionamento é o cerne de um fórum, do processo de ensino e aprendizagem. Dizer “que está correto, sem fomentar um questionamento, é colocar ponto final na discussão”. Tais questionamentos são feitos por meio de indagações e por problematizações que instigam o discente a pensar, a questionar, não somente o tema em discussão, mas o mundo que o rodeia.

Se o fórum é lócus de troca de saberes, e os comentários do tutor evidenciam o esforço por considerar o que foi dito, atualizando a dinâmica do diálogo, o estudante, com essa postura ativa, ciente de que é o responsável pela sua aprendizagem, não culpabilizará o outro (tutor) por não expor suas possíveis dúvidas, por não correr atrás e fundamentar melhor suas contribuições, por deixar de cobrar do tutor um *feedback* detalhado. Além disso, o esforço despendido pelo discente é a única maneira dele crescer intelectualmente, de se destacar entre os demais, seja no fórum, em sala de aula ou em qualquer outro espaço formativo.

Nesse processo, faz-se necessário mudar essa mentalidade, daquele aluno (seja do presencial e/ou da distância) que responsabiliza o professor ou o tutor pelo seu mau desempenho acadêmico (desmotivação escolar, dificuldade de aprendizagem, nota baixa, desistência, reprovação e outros).

Nessa direção, a fala de uma das entrevistadas sinaliza que a desmotivação por parte do tutor, mencionada por grande parte dos interlocutores, não pode justificar as lacunas, no que tange à interação:

*Não, não foi falta de motivação. Nós tínhamos tutores sempre nos orientando, recebíamos e-mail, tínhamos um grupo de Whatsapp. Então, o acesso à comunicação ele tem se tornado a cada dia mais fácil. [...]. Então, se um dia de prova, por exemplo, fosse cancelado, nós éramos avisados com antecedência e mesmo assim, a gente percebe o quê? Que há uma desvalorização no ensino a distância e que há uma falta de comprometimento porque **existe uma grande diferença entre estar envolvido e estar comprometido!** Porque se eu estou envolvido eu entro nesse curso ali, meio que de gaiato no navio, e aí eu vou empurrando com a barriga, vou deixando, vou deixando e pode ser que conclua ou não. (Aluna ELDA, 2019)*

Para a aluna Elda, a qualidade da aprendizagem está condicionada à performance do estudante, que, se for displicente, agir “empurrando com a barriga”, como “gaiato no navio”,

não terá bom resultado. Essa compreensão é realçada durante as escutas a seguir e pelo silêncio gerado, por parte do aluno-interlocutor, diante da pergunta:

*Muitas vezes eu cheguei a fazer algumas vezes a atividade faltando o último minuto do segundo tempo, porque se não dava tempo fazer e eu perdia aquele ponto, então isso não teve qualidade né. E a gente reconhece que isso não foi uma falha minha. **Eu vejo que era uma coisa compartilhada com as colegas.** Então assim, é dependendo da situação não é tão atrativo, né, é isso. Eu acho! (Aluna ELISA, 2019)*

*Éh... Quanto à interação tutor-acadêmico eu não tive experiência muito boa! Porque éh... **também um pouco culpa minha, eu não tinha muito tempo, éh de ficar no fórum,** eu entrava uma vez, fazia minha intervenção, e esperava o feedback do professor. Às vezes eu fazia a intervenção já na última hora, não dava nem tempo dele dar o feedback [...]. (Aluna ZULMIRA, 2019)*

As narrativas acima (alunas Elisa e Zulmira), mostram que a atividade era realizada no último minuto, impossibilitando, dessa maneira, a intervenção do tutor. Vale pontuar que, ao ingressar no curso e/ou na disciplina, era apresentado ao discente o plano de aula/ensino, e lá se contemplavam os sete fóruns. Dessa forma, caberia ao estudante organizar seu horário, para realizar as intervenções com antecedência, para o tutor corrigir com novos questionamentos e/ou novas contribuições, independentemente da falta de tempo em função das atividades laborais, do limitado recurso financeiro; enfim, quando se ingressa numa graduação (presencial e/ou a distância), o discente tem total clareza em relação às disciplinas que compõem a grade curricular, da vasta carga de leituras e dos outros desafios. Temos, portanto, uma diferença entre o ideal para o sucesso dos fóruns e o real, condicionado às dificuldades dos alunos trabalhadores.

Paralelamente, outros elementos revelaram um novo cenário que comprometeu o processo formativo proposto pelos fóruns analisados, como relataram os tutores:

Mas eles têm uma dificuldade de se expor. E aí quando eles têm a coragem [...] de ir lá e escrever realmente uma coisa deles assim. Claro que baseado nos textos [...] um faz isso e o outro começa a copiar, a ideia do que o outro copiou só que vai só mudando uma coisa ou outra. Aí eles começam a repetir. Sempre tem o primeiro aluno, que diz alguma coisa, eles ficam esperando por esse primeiro aluno falar alguma coisa. [...] quando esse primeiro aluno fala, os outros meio que só ficam em cima daquilo. (Tutora DILMA, 2019)

*Os alunos, eles escreviam [...] ou colocavam alguma coisa, [...] algum fragmento de algum texto que eles encontravam na internet. **Então eram poucos alunos que interagem,** que colocavam o que eles entenderam do texto, e faziam perguntas direcionadas sobre as aulas, as videoaulas e sobre os textos que eram disponibilizados. (Tutor JOAQUIM, 2019)*

As informações apontadas pelos tutores (Dilma e Joaquim) mostram as regularidades identificadas na realização dos fóruns analisados, ou seja, aquilo que foi observado por esses educadores reforça que as postagens realizadas, pelo alunado, evidenciavam que se levava em conta o que outros diziam, confirmando a natureza do diálogo programado, ainda que com resultado precário, causado pela repetição e paráfrase.

Mesmo com a mediação ocorrida nas discussões dos fóruns, observamos que tal mediação não estimulou o processo cognitivo, visto que as mediações feitas (pela tutoria), apesar de terem sido pontuais/individuais, deixaram de instigar o alunado com novas proposições questionadoras e, em raríssimas exceções, quando mediaram problematizando, tiveram retorno e devolutiva do egresso quanto à questão problematizada. Comprometendo severamente as interações nos fóruns de literatura, o que nos conduziu a refletir e a analisar as qualidades das trocas interativas estabelecidas entre tutor-aluno, aluno-tutor e aluno-aluno.

6.1.3 A qualidade das trocas interativas

A compreensão sobre como a interação foi estabelecida nas narrativas entre sujeito 1 (S1) e sujeito 2 (S2) nos fóruns de Literatura Portuguesa II vai sendo elucidada na medida em que escutamos os depoimentos, que, marcados por unidades de significação, fizeram com que nos debruçássemos e dedicássemos uma maior atenção, seja na análise do todo e/ou na fragmentação dos discursos dos entrevistados. Vejamos, a esse respeito, a narrativa de um aluno que raramente participava dos sete fóruns ofertados na disciplina:

*[...] o fórum eu acho que é um ambiente muito frio, eu respondo, mas é óbvio que às vezes não tem ninguém ali para comentar. Eu tenho que desligar, sair, fazer outra coisa e depois eu ir lá olhar para ver se tem uma resposta, pra ver se algum comentário em cima do que eu falei. E muitas vezes os colegas mesmo, não fazem comentário nenhum em relação ao que eu coloquei né? E às vezes o tutor ou professor coloca um comentário em cima do que eu falei, e você percebe claramente que é um comentário Ctrl C- Ctrl V, que ele bota o mesmo comentário para todo mundo, entendeu? Ou apenas um comentário tipo assim 'ah, legal, muito bom o seu posicionamento'. **Então, assim, você não vê a instigação do fórum, das pessoas querer discutir, sabe aquela discussão calorosa que tem dentro de uma sala de aula presencial, onde você coloca um tema e instiga alguém 'fala, e você, o que você acha disso, e você o que você acha disso?'** e tal. Então, eu não sentia muito essa interatividade dentro do fórum virtual. (Aluno FABRÍCIO, 2019)*

A narrativa acima destaca inicialmente o espaço do fórum como “frio”, em função até mesmo de se tratar de uma interação assíncrona: “às vezes não tem ninguém ali para comentar”; “Eu tenho que desligar, sair, fazer outra coisa e depois ir lá olhar”. Esse modo de funcionamento

faz com que a encenação do diálogo seja truncada na dinâmica, sem que o que se segue comente ou leve em conta o que o primeiro disse. Além disso, o aluno Fabrício denuncia a própria mecanização programada das respostas do tutor, mediante ferramentas de copiar e colar, que fazem com que haja uma espécie de comentário padrão reproduzido programaticamente para todos os enunciados partilhados pelos estudantes. O fórum, nesse sentido, se faz precário demais para uma aprendizagem que se consolide pelo diálogo.

Esse espaço, entendido como didático e como um sistema significante, só passa a ganhar sentido a partir do uso que dele é feito. O fórum pode, assim, simular seu funcionamento pela aparência de trocas interativas, mas, pelo modo como se dão as performances dos sujeitos, é esvaziado com relação ao que se prometia.

Essas indagações podem ser elucidadas quando descrevemos o fazer de um seminário presencial, que necessita para o acontecer da pesquisa, da narrativa e do discurso via escrito, e seu palestrante (sujeito do enunciado) precisa mediar o conhecimento e interagir com o público, na perspectiva de que elaborem perguntas a ele. Para tanto, ele deve provocar a discussão e a produção do saber, que dá sentido ao seminário. Se frases prontas, sem exigência reflexiva, se fazem presentes nesse processo, a proposta de interação no seminário e/ou no fórum se dissipa no ar.

Partindo desta assertiva, propusemo-nos a elucidar, a partir das escutas dos alunos, como as interações se deram semioticamente (relações entre os sujeitos), ou seja, como as interações promovidas pelos fóruns em literatura produziram sentidos e quais dispositivos (textuais e contextuais) semióticos foram convidados a participar. E, ainda, como a abordagem se deu: se tomando o texto como objeto de análise ou se considerando as classes do discurso.

As interações promovidas pelos tutores, nos fóruns, mesmo compreendidas por alguns alunos como desmotivantes e destimuladoras, tiveram, por outros, avaliações positivas, como a de Janaína, egressa:

Sim, havia. Nós respondíamos os fóruns, os professores éh respondiam também, né, davam suas respostas. Pediam a gente para interagir, responder, dar continuidade ao fórum, os colegas, um postava um assunto, o outro, quando não entendia perguntava ou dentro do assunto do colega fazia implementação, dava sugestões também. Então essa interação, foi o que nos fez também crescer também como um aprendiz, porque deu essa oportunidade da gente com... se interagir também entre o grupo. (Aluna JANAÍNA, 2019)

A fala da aluna Janaína mostra que a interação aconteceu mediante a mediação dos tutores e suas respectivas participações nas discussões. Enaltece ainda que a interação

estabelecida foi importante para sua formação. Conforme seu depoimento, o fórum cumpriu seu papel, possibilitando a interação com diferentes sujeitos e enriquecendo a aprendizagem.

Nessa mesma linha, a egressa Diana avalia positivamente sua formação no curso na modalidade EaD. Para ela, evidencia-se efetivamente no fórum uma interação entre formadores e formandos, o que contribuiu decisivamente para a aquisição/produção de conhecimento. Acentua, porém, que o sucesso advém de uma prática mais autônoma por parte dos alunos, o que aponta para uma performance ideal:

No ensino... focando aqui no ensino a distância, o professor e o tutor ele indicava as obras, mas cabia a nós realmente se esforçar para fazer as leituras, buscar fazer essas leituras, que era pra... por meio dessas leituras que a gente ia adquirir mais conhecimento, cada vez mais. E para mim, falando especificamente, eu procurava ler as... os textos, indicados no fórum e... e o texto-base era um texto já bastante completo, né. Mas era... não tinha outra forma, tinha que fazer as leituras mesmo, tinha que buscar mesmo, ter essa... essa disciplina do auto-estudo, acho que no ensino a distância isso é o... é primordial, partir do aluno mesmo, ele buscar! (Aluna DIANA, 2019)

Nesse caso, a aluna Diana compreendeu que a produção do conhecimento não se dava de forma unidirecional, mas bidirecional. Ou seja, depende dos envolvidos no processo (tutor e aluno), todavia, o aluno (destinatário) deve ser modalizado por um *dever fazer*, que se evidencia em seu relato pelo “ter que buscar”, “ter que fazer as leituras”. Por sua vez, o tutor (destinador) deve recorrer às ações para manipulá-lo (seduzindo, persuadindo, provocando ou intimidando), num esforço para fomentar saberes em literatura.

Posteriormente, verificamos, a partir das escutas dos egressos, se houveram conteúdos complementares disponibilizados e como tais aportes teóricos auxiliaram no processo de mediação e de construção do conhecimento.

6.1.4 Das estratégias complementares

Ao questionar os alunos-interlocutores sobre os conteúdos complementares, concebidos como estratégias pedagógicas para instigar a interação e o processo de aprendizagem nos fóruns de Literatura Portuguesa II, percebemos a unanimidade quanto a uma avaliação positiva:

[...] Eu percebi que os tutores, eles fazem muito isso, eles tentavam mostrar os caminhos, eles mostravam ‘óh, tem o blog tal’ éh... ‘lê o livro tal, você vai gostar, se você quiser ver o filme tal’, então eles sempre indicavam os caminhos pra gente buscar [som de buzina ao fundo]. Então dependia do aluno fazer isso né, às vezes... isso já não é um coisa que o tutor consegue, consegue éh... fazer pelo aluno. (Aluna ELISA, 2019)

Não, não me lembro da gente ter tido blog não. Mas vídeo no Youtube, do Youtube, éh... a gente teve bastante! Éh e textos literários, científicos, todos científicos! Recorte de revistas, de periódicos, principalmente quando em espanhol, éh a gente teve bastante recorte, a gente tinha de tudo, todas as, as fontes possíveis que os professores éh tinham né, possibilidade, eles recomendavam pra gente. (Aluna ZULMIRA, 2019)

[...] Então, éh... tanto o tutor como os próprios acadêmicos, eles acabavam compartilhando com a gente: ‘olha, eu vi tal blog, ou, eu vi tal site’ em que é mais fácil pra gente compreender esse capítulo um (1) aí. E aí a gente ia pra outras fontes de pesquisa pra poder compreender melhor aquela disciplina. Isso facilitava! (Aluna ELDA, 2019)

Sim, colocava! Sempre tinha esses links de outros textos, de vídeos no Youtube...de... de... alguns blogs, é claro que nem todos a gente lia! Porque eu vejo que aquilo era... era um suporte quando você não tava entendendo muito bem, você recorria àquilo para aumentar o seu conhecimento, o seu entendimento. Mas os professores colocavam sim esses suportes pra gente, tava lá disponível e quando a gente precisava a gente podia recorrer a eles. (Aluno FABRÍCIO, 2019)

De forma unânime, alunos-interlocutores entrevistados destacaram a importância dos conteúdos complementares disponibilizados em cada fórum. A aluna Elisa menciona como os tutores mediarão essa etapa, segundo ela, direcionando-a para uma melhor compreensão do assunto abordando: “óh, tem o blog tal”, “lê o livro tal, você vai gostar, se você quiser ver o filme tal”, então eles sempre indicavam os caminhos pra gente buscar”.

Já a aluna Zulmira diz que inúmeras foram as possibilidades de leitura recomendadas pelos tutores: “vídeo no Youtube, [...] Éh e textos literários, científicos, todos científicos! Recorte de revistas, de periódicos”. A egressa Elda comenta que os tutores compartilhavam várias fontes de pesquisa para melhorar a compreensão do conteúdo estudado: “eu vi tal site em que é mais fácil pra gente compreender esse capítulo. E aí a gente ia pra outras fontes de pesquisa pra poder compreender melhor aquela disciplina”. E o aluno Fabrício relata que os tutores indicavam suportes, “links de outros textos, de vídeos no Youtube...de... de... alguns blogs,” aos quais os alunos poderiam recorrer, ajudando-os no entendimento do assunto trabalhado.

Desse modo, as escutas dos alunos revelaram a importância de recorrer a outras mídias digitais (*Youtube, blogs* e outros), como recurso facilitador e complementar ao texto-base e à videoaula de cada fórum trabalhado ao longo da disciplina. Mas, como discutido nesta tese, tais mídias disponibilizadas devem ser mediadas pelos tutores e com fins educativos, como um elemento diferenciador que pode despertar o interesse pela literatura e contribuir para a formação de leitores literários e de futuros professores de literatura. Sem essa mediação, sem uma boa triagem dos materiais que efetivamente sejam de qualidade, sem que esses documentos

sejam incorporados efetivamente às discussões, sua mera indicação não garante bons resultados. Sobre esta questão, os tutores-interlocutores destacaram:

Os textos complementares são textos que foram escolhidos a dedo porque são textos importantes para complementar ali a leitura, para enriquecer, para dar mais ferramenta de argumento para o aluno. [...]. Existem os blogs, tem vídeos no Youtube de professores [...] que fazem resumos de obra [...] de períodos literários [...] citei assim, um filme ou outro, ou uma peça. (Tutora DILMA, 2019)

Era disponibilizado sempre a videoaula, sobre cada aula [...] era disponibilizado textos, né, para o aprofundamento teórico. Mas também nós disponibilizávamos também entrevistas, vídeos, pequenos filmes, que trabalhavam a temática da aula, né. Além disso, também, colocávamos sempre os links dos livros, né, do Domínio Público, onde o aluno ele poderia ir, entrar, acessar, buscar os livros... os e-books, né, os e-books, os livros eletrônicos. [...] A gente disponibilizava, como eu disse, entrevistas, vídeos, filmes, éh links para e-books, né. Então éh... sempre havia algo a mais para... para que o aluno pudesse acessar, para que ele pudesse aprofundar o seu conhecimento, né. (Tutor JOAQUIM, 2019)

De acordo com a tutora Dilma, houve um efetivo cuidado quanto à curadoria: “textos escolhidos a dedo”. Novamente, nesse depoimento, Dilma reitera a dimensão didática privilegiada: o material selecionado com cuidado serve aos propósitos de apresentar “resumos das obras” e de “períodos literários”. Com o tutor Joaquim, a indicação do Domínio Público sinaliza, ao menos, a preocupação com o acesso aos textos integrais lá disponibilizados gratuitamente, mas que não contemplam a produção contemporânea.

Como mencionado anteriormente, diante da multiplicidade de materiais compartilhados, e da multiplicidade de perspectivas, buscamos sintetizar, no quadro 14, as posições de egressos e tutores.

Quadro 14: Categorias analíticas na visão de egressos e tutores

Categorias analíticas	Acadêmicos	Tutores
Qualidade dos apontamentos	Fazia por fazer.	Incoerentes, inconsistentes e copiadas das postagens iniciais, sem novas argumentações e qualidade de conteúdos.
Participação e discussões teóricas	Participação ocorreu devido ao seu caráter obrigatório e, em alguns casos, no último momento de encerramento do fórum.	No máximo duas participações feitas, em grande parte, no último dia da atividade, comprometendo a qualidade e a efetivação da construção do conhecimento.
Interação	Não ocorreu porque não houve motivação por parte da tutoria.	A interação ficou comprometida, mesmo motivando a participação, não foi suficiente para promover a interação eficaz, com qualidade teórica e participação assídua.
Processo dialógico	Compreenderam negativamente o processo dialógico, ou seja, no feedback dos tutores, eram pontuadas as questões problematizadoras, a exigência de embasamento teórico e de fontes de	A dinâmica conversacional entre tutor e cursistas não aconteceu de forma eficaz. Visto que a interação foi precária, as postagens se limitaram a

	pesquisas. Essas exigências foram interpretadas pelos egressos, de forma errônea, acreditavam que as postagens feitas por eles estavam erradas. Além disso, essa incompreensão ocasionou outros fatores: inibiu a participação e a qualidade das postagens nos fóruns. Ou seja, não entendiam que tais recursos utilizados tinham a finalidade de provocar novos significados, como possibilidades de refletir, debater e resignificar suas colocações.	duas. Ou seja, o fórum foi um repositório de mensagens, cuja finalidade se limitou à avaliação.
Mediação promovida pelos tutores	Entenderam que a mediação estabelecida pelos tutores acerca das postagens era mais para desmotivar, para constranger o discente diante da turma.	As intervenções feitas não foram suficientes para a construção do conhecimento. Além disso, grande parte do alunado não compreendeu que o formato das mediações feitas objetivava a proposição de enriquecer os aspectos não contemplados nas postagens realizadas.
Estratégias complementares utilizadas	Sim, os tutores indicavam vários materiais para complementar a discussão dos fóruns e a compreensão da temática estudada.	Para subsidiar as discussões, foram selecionados e publicados nos fóruns: aulas no <i>Youtube</i> , filmes, peças teatrais, novos textos etc.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

O quadro acima exterioriza, de forma macro, as particularidades observadas nas entrevistas, que, em função de suas singularidades, merecem ser contempladas, mesmo de forma elucidativa, pois corroboraram para o que está sendo defendido nesta tese:

- i) Compreendendo que o fórum é um ato vivido no mundo sensível, notou-se que essa experiência vivida, pelos egressos e tutores, foi marcada por inúmeras fragilidades, por exemplo, trata-se de formação de professor que pouco instigou a leitura propriamente dita do texto literário, bem como faltaram estratégias pontuais e efetivas da parte dos tutores, para despertar no alunado o contato com a leitura e a produção de sentido diante da obra literária;
- ii) Em linhas gerais, evidencia-se a precariedade das interações, do ponto de vista da qualidade das trocas. Essa precariedade não favoreceria a efetiva formação de professores de literatura, mas sujeitos com conhecimentos já consolidados sobre escolas literárias, características de obras, períodos, autores;
- iii) A precariedade mencionada ocorreu por vários motivos, dentre eles, a falta de compreensão, por parte dos atores envolvidos, a respeito de como a ferramenta fórum pode ser apropriada para a aprendizagem de cursos ofertados a distância. Há uma insistência na historiografia, que se reproduz nas videoaulas e nos encaminhamentos dos fóruns. Como trabalhadores e com pouco tempo disponível para as atividades, a participação dos fóruns se dava como uma obrigatoriedade para a qual não davam

grande sentido. Os recursos pedagógicos utilizados pelos tutores não constituíram dispositivos potentes capazes de chamar a atenção dos egressos em relação às configurações carregadas de significação.

Percebemos que a utilização da ferramenta fórum, no processo de ensino e aprendizagem, requer o envolvimento do aprendiz, que, por sua vez, deve elaborar de forma clara e objetiva suas contribuições no fórum, e não de forma programada em função da obrigatoriedade da atividade. Paralelamente, exige do tutor domínio efetivo do ensino, ou seja, formas pedagógicas diferenciadas, na medida em que ensina, incentiva e interage com o alunado, numa perspectiva que tais ações incentivem a reflexão e a criticidade. Isso exige desse educador maior tempo para analisar teoricamente as contribuições postadas individualmente e obrigatoriamente durante a formação continuada.

Foi a partir desse cenário que as entrevistas foram analisadas, o recorte analítico se deu na perspectiva interativa, sustentada teoricamente pela semiótica didática, que não analisa e nem concebe seus objetos como texto, como faziam os semioticistas ortodoxos, e sim pensa seus objetos como práticas, em outras palavras, a aula de literatura como prática.

Revelamos, ao longo do processo analítico, que as interações ocorridas no fórum transitaram pelo “fazer fazer”, mesmo tendo um sujeito manipulador (tutor) com boa vontade: instigando, questionando, redirecionando a discussão com conteúdos complementares, questionamentos e outros. Todavia, percebeu-se nas postagens dos egressos que as ações que as circunscreveram eram programadas, ou seja, pouco significativas, previsíveis, com muitas cópias e sem reflexão.

Evidenciamos aí também o regime de manipulação pela sedução e intimidação. Se o manipulador leva alguém a fazer algo manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma sedução. Agora, quando ele, o manipulador, manipula por meio de ameaça, sucede uma intimidação. A primeira se presentificou nas intervenções dos tutores, enaltecendo as postagens feitas numa perspectiva de seduzir o discente a reelaborá-las teoricamente. A segunda, quando os tutores provocaram com questionamentos e com materiais complementares, numa perspectiva de forçar o discente a refletir sobre as intervenções feitas nos fóruns. Nesse caso, mesmo usando várias estratégias para seduzir os participantes, a maioria dos egressos não se permitiu ser seduzido, fato destacado pelas limitadas participações nos fóruns analisados.

Servindo aos propósitos também de avaliação, temos, neste momento, o percurso da sanção: “pelo que diz e como diz”, o tutor pode aprovar ou reprovar o discente. Nesse caso, o excesso de avaliações negativas, julgando insuficientes as postagens dos alunos teria sido um fator de abandono do curso.

Por fim, um limitado número de egressos mencionou que as interações promovidas no fórum contribuíram efetivamente na sua aprendizagem

Então, essa interação foi o que nos fez também crescer também como um aprendiz, porque deu essa oportunidade da gente com... se interagir também entre o grupo. (Aluna JANAÍNA, 2019)

A egressa Janaina enaltece como as interações nos fóruns constituíram um importante recurso de promoção da aprendizagem: “Então, essa interação foi o que nos fez também crescer também como um aprendiz”. Segundo ela, foi uma oportunidade de troca de saberes, momento de sanar dúvidas, ajustar posturas teóricas, se posicionar enquanto estudante de Letras. A interação promovida ao longo dos fóruns instiga a pesquisa, já que os tutores complementavam as intervenções feitas e orientavam, por meio de sugestões, a recorrerem a outros materiais complementares sobre a discussão, visto que “Pediam a gente para interagir, responder, dar continuidade ao fórum. Os colegas, um postava um assunto, o outro, quando não entendia, perguntava, ou dentro do assunto do colega fazia implementação, dava sugestões também”. Tais ações elencadas pela então egressa Janaína revelam como os alunos, a partir das delegações enunciativas promovidas pelos tutores, criaram uma nova rede enunciativa. Tal postura se legitima quando a mesma aluna diz:

São as interações realizadas de forma direta, quando se posta uma resposta no fórum, um comentário, o professor vai e faz o questionamento dentro do assunto e pede para refazer o fórum, mas dá as dicas, como refazer, como analisar, onde aprofundar a leitura também, isso aí foi uma das formas que eu achei mais interessante. (Aluna JANAÍNA, 2019)

A mediação promovida pelo tutor, segundo a aluna Janaína, foi fundamental para que a interação fluísse, as discussões caminhassem, porque, ao pedir para refazer e aprofundar a discussão, o tutor direcionava outros conteúdos complementares, como uma forma de agregar à discussão um olhar diferenciado de outro teórico, bem como orientava sobre a importância da pesquisa no processo de formação em Letras. Tal percurso mediado pelo tutor mostra como ele leu os possíveis transbordamentos produzidos pelos alunos e como estas beiradas conduziram a outros campos de sentidos.

Caminhando para as linhas finais, retomamos as questões iniciais desta tese e concluímos que, mesmo com as lacunas e fragilidades das práticas ocorridas nos fóruns analisados, a interação que não aconteceu efetivamente, bem como as narrativas desfavoráveis relatadas pelos alunos em relação à tutoria que desmotivava e desestimulava as participações, os concluintes do curso de Letras, interlocutores deste estudo, consideraram como positivo e importante a aprendizagem adquirida e promovida pela disciplina Literatura Portuguesa II. Mesmo que a formação não tenha impactado diretamente a formação em leitores literários, ela direcionou um novo olhar na leitura de mundo, construiu saberes sobre o literário e oportunizou experiências de reflexão sobre a produção da literatura portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para as reflexões finais desta tese sobre a interação em aulas de literatura na graduação em Letras ofertadas a distância pela UNITINS/UAB, acentuamos que não pretendemos encerrar a temática, mas contribuir com nossas reflexões para a construção do sentido vivido no âmbito das práticas de ensino mediante as possibilidades e as coerções impostas pelas formas de mediação didática na EaD. Do ponto de vista da mídia em torno do digital, há um olhar bastante eufórico sobre a democratização do acesso ao ensino superior, sendo prometido pelo patrocínio cada vez maior a essa modalidade, mas, por outro lado, há muita resistência, abandono e evasão traduzidos nos números reduzidos dos que levam o curso até o final.

Enquanto finalizávamos esta investigação, acompanhamos de perto o modo como a EaD ganhou vulto no cenário nacional, em função da pandemia provocada pelo Covid-19, tendo em vista que foi a saída encontrada para a educação em todos os níveis, mesmo na pós-graduação, atualizada por estratégias de interação síncrona, que configuram o ensino remoto, mediante novas plataformas e recursos digitais. Sucederam-se portarias do MEC para que instituições escolares, que, de modo emergencial e sem anúncio prévio, dada a condição de acontecimento que caracterizou a pandemia (SILVA, 2020), revissem seus dispositivos, empreendendo imediatamente aulas remotas e estratégias afins. No dia 22 de outubro de 2020, o MEC e a Secretaria de Educação Superior – SESu, instituíram, por meio da Portaria 434, o “Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância – EaD, nas universidades federais” (BRASIL, 2020, s/p). A crise provocada pelo coronavírus parecia, assim, oportunizar novas mudanças no cenário educacional, servindo agora aos interesses de alavancar a ampliação da oferta do ensino a distância nas universidades federais. Dentre as atividades previstas para serem realizadas pelo Grupo de Trabalho, encontra-se a promoção de estudos sobre tecnologias voltadas para a EaD.

No caso de nossa tese, pretendemos mostrar como as duas tecnologias referencialmente mobilizadas como estratégicas pelo curso de Licenciatura em Letras na UNITINS, videoaulas e fóruns, corresponderam a formas tradicionais de ensino-aprendizagem e fracamente interativas, atualizando o que, em semiótica, se compreende como programação, com a atualização de já cristalizadas e condenadas concepções de educação.

Nas videoaulas, a interação com o outro se faz como encenação, para usar expressões trazidas por um dos principais investigadores no Brasil, por via de “astúcias da enunciação” (FIORIN, 1996). Simula-se o diálogo e a aproximação, mediante a projeção de pessoas, tempos e espaços relativos à enunciação e que instalam no enunciado o outro, o tu. Apesar do cenário e dos demais elementos descritos e analisados evidenciarem pela caracterização uma espécie de hibridismo espacial, confundindo espaços da sala de aula com o de um telejornal de design sofisticado, as falas dos professores, atores na cena, convocam os estudantes, visando a adesão ao que se espera quanto ao dever ser e saber (com construções como a de “nós, da área de Letras”) docente. O tu, situado alhures e num tempo do não-agora, distante da instância da enunciação, é então convocado como presença, transformado em interlocutor projetado no enunciado, mediante recursos da linguagem explorados desde os estudos de Benveniste (2006) e amplamente incorporados pela teoria semiótica (FIORIN, 1996).

No que diz respeito aos fóruns e suas interações assíncronas, a programação também vai regular o que dizer, com trocas pouco significativas entre os sujeitos, tutores e alunos. Respondendo a questionamentos transformados em atividades avaliativas, copiar e colar são as práticas mobilizadas para dizer corretamente, visando à sanção positiva do professor/tutor e a correspondente aprovação na disciplina. Não se vislumbra, nas postagens sucessivas, propriamente o saber, mas o *parecer saber*: desde que se diga o que se deve, confirmando o saber já assentado, amplamente reproduzido nos esquemas de leitura da literatura disponíveis *online*. A julgar pelos currículos de ensino médio e mesmo nas licenciaturas, esses esquemas confirmam o paradigma historicizante, com pouca ou nenhuma atenção efetivamente conferida aos textos literários. Saber repetir, portanto, corresponde ao saber esperado do professor em formação, se considerada uma orientação a-crítica, sem respeito a engajamentos do sujeito como leitor e, como tal, produtor de sentidos.

Há, como pretendemos mostrar, muitos atores envolvidos, em diferentes instâncias, desde aquelas que demandam do próprio MEC e seu estímulo à ampliação à oferta de cursos nessa modalidade, àquelas menos abstratas e mais próximas, traduzidas nas figuras de professores e alunos, aqui expostos em suas performances, competências e expectativas.

Evidenciamos que as interações entre os atores (tutor-aluno; aluno-aluno) aconteceram de forma esporádica, em raros momentos de aprendizagem. Em outras palavras, a produção do conhecimento em literatura se deu, prioritariamente, de forma unidirecional, contrariando o que essa tese defende: que a interação depende dos envolvidos no processo (tutor e aluno), ou seja, a produção deve ser construída pela forma bidirecional: o aluno deve ser motivado por um dever

fazer, por sua vez, manipulado pelo tutor (sedução, persuasão, provocação ou intimidação), numa perspectiva de fomentar saberes em literatura ou em qualquer outra área de conhecimento.

Nesse percurso, buscamos compreender os sentidos produzidos, a partir das interações mediadas pelos tutores ocorridas nos fóruns de literatura, como tais sentidos estabeleceram o fazer junto em leitura literária e, mobilizaram para a produção da significação.

Essa postura tradicional profundamente marcada pela historiografia compromete fielmente o ensino em literatura, porque, às vezes, utiliza-se de fragmentos literários (como mostramos na análise das videoaulas e nos fóruns), provocando rupturas que comprometem a instauração da experiência de natureza estética. O professor em formação saberá, portanto, o que outrem já disse sobre o literário, não por uma vivência particular (e coletiva, considerando as interações e mediações das aulas), o que nos leva ainda a considerar a grande probabilidade de reprodução do modelo na sua atuação didática.

Na mesma direção, foram as análises das videoaulas que apontaram que, mesmo tendo sido um importante recurso de aprendizagem, não possibilitaram uma aprendizagem colaborativa, tampouco um saber partilhado, por pautarem-se também nas práticas de ensino tradicional, direcionado por uma instrução programada em que o *topos* professoral ensina literatura com base na historiografia. Dessa forma, foi comprometido o incentivo a ações interativas no processo de aprendizagem, deixando de convocar um sujeito imbuído de um saber particular relacionado a essa interação específica do sensível. Isso ocorre porque não basta “recomendar ao aluno que leia atentamente o texto, muitas vezes, é preciso mostrar o que é que se deve observar nele” (FIORIN, 2006, p.10).

Em ambas as análises (fóruns e videoaulas), foi possível presenciarmos claramente a perspectiva historiográfica, que, por sua vez programada, encobertou e/ou eliminou a interação, pois: i) não instigou a participação do alunado; ii) reforçou a inexistência da relação entre aluno e aluno; iii) não levou em conta a literatura mesma, priorizando a sua história, as correntes teóricas, os movimentos literários e seus principais autores; iv) buscou o contexto histórico da obra, predominantemente, de forma externa; v) promoveu a repetição esvaziada de sentido.

Nas entrevistas, identificamos, a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos (egressos e tutores), os distintos olhares sobre o processo de ensino e aprendizagem promovido pela disciplina de Literatura Portuguesa II. Os egressos inicialmente pontuaram as dificuldades vivenciadas durante os fóruns, dentre as quais se destacam: i) a questão familiar, econômica e laboral, como dificultadores da realização das leituras e das atividades a contento; ii) a atuação dos tutores no processo formativo, entendida por vários alunos como uma forma de desmotivar

e de desencorajar a continuar o curso. Os estudantes entendiam os *feedbacks* dos tutores questionando as postagens feitas como sanções negativas. Em relação aos tutores, *a priori*, sinalizaram que: i) uma das dificuldades dos egressos em participarem ativamente dos fóruns era a questão laboral; ii) recorreram às várias estratégias pedagógicas (questionamentos, indagações etc.) para motivar e convidar o alunado a interagir nos fóruns, todavia, sem sucesso, já que uma parcela significativa dos alunos quase não participava dos fóruns e, quando ocorria a participação, se limitavam a duas postagens exclusivamente.

Em cada capítulo, dialogamos com o letramento literário e direcionamos como este deve ser pensado na prática, ou seja, no como ensinar literatura. Para tanto, apropriamo-nos da perspectiva de Cosson (2018), que nos orienta que ensinar literatura é oportunizar ao aluno experiências literárias, um encontro entre leitor e obra em sua forma mais intensa. Desse modo, deve ser mobilizada a competência literária, pautada numa leitura responsiva e interpretativa e, se há falhas e/lacunas para tal, significa que os cursos de graduação têm sido insuficientes nessa formação, insistindo na reprodução programada alicerçada no cânone literário, com privilégio aos aspectos externos aos próprios textos, cronológicos e estilísticos.

Por fim, respondemos que as interações nas aulas de literatura a distância ainda se fazem frágeis, do ponto de vista da qualidade das trocas, em função da pouca ou ausente efetiva produção de sentido. Nesse sentido, destacamos que um dos maiores desafios na formação a distância perpassa pelos processos interacionais no ensino-aprendizagem. Se o caminho para a EaD se mostra como irreversível no cenário brasileiro contemporâneo, antes de tudo, é necessário levar em conta as concepções que guiarão as práticas pedagógicas. A partir da eleição dessas concepções, devem ser repensadas as ferramentas e as estratégias, levando em conta qual relação de base funda a parceria entre docentes e estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.
- ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. **Evasão em Cursos a Distância: avaliação de instrumento, fatores influenciadores e cronologia da desistência**. 2007. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31 n.03, p. 321-338, julho-setembro 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00321.pdf>. Acesso em 06 jan. 2018.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.1, p.105-118, jul./dez. 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 78, Abril/2002.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso piloto de Administração da UFAL/UAB. **Ensaio: aval. Pol. Públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p.465-504, abr./jun.2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Acesso em 10 ago.2019.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da União**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 10 nov.2017.
- BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 25 mai. 2007a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos- **PROUNI**, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília, DF, 2005a.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b.

BRASIL, Portaria Nº 434, de 22 de outubro de 2020. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais. **Diário Oficial da União**. Edição 204, seção 1. Disponível em <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-434-de-22-de-outubro-de-2020-284699573> Acesso em 24 de novembro de 2019.

BRASIL. Projeto Universidade Aberta do Brasil. 2005. **Fórum das estatais pela educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 06 jan.2018.

CASTRO, Marta Sorelia Feliz de; COSTA, Nara Célia Rolim. Figurino: o traje em cena. **IARA Revista de moda, cultura e arte**. São Paulo, v.3 n.1, agosto, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **O Ensino da Literatura**. São Paulo: FTD, 1966.

COMARELLA, Rafaela Lunardi. **Educação superior a distância: evasão discente**. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2009.

COSSON, R. Ceale Debate - **Literatura**: a formação de um leitor todo seu. 2016a (110minutos27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eqI&t=5108s> Acesso em 02 abr. 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-posições**. V. 27, N. 2 (80) | maio/ago. 2016.

COSSON Rildo. Nós que ensinamos literatura. In.: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth. **Literatura e ensino: territórios em diálogos**. São Paulo, EDUC: 2018.

- FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da Enunciação**: As categorias de Pessoa, Espaço e Tempo. Ática. São Paulo, 2005.
- FIORIN, José Luiz. Discurso, Estrutura e História. 1 vídeo (1h41min). **Canal Abralin**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GEoK4J61kOA> . Acesso em: 19/05/2020.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FIORIN, José Luiz. Semiótica e história. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Linguagens em diálogo** no 42, p. 15-34, 2001.
- FIORIN, José Luiz. **Objeto artístico e experiência estética**. In *Semiótica, estesis, estética*. São Paulo: EDUC/Puebla: UAP 1999.
- FLOCH, J-M. **Alguns conceitos fundamentais em semiótica geral**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.
- FONTANILLE, Jacques. **Discursos, Mídias, Práticas e Regimes de Crença**. Revista do GEL, v. 16, n. 3, p. 246-261, 2019.
- FONTANILLE, Jacques. **Pratiques sémiotiques**. Paris: PUF, 2008
- FREDERICO Enid Yatsuda; OSAKABE Haquira. **Literatura**. 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>. 2018. Acesso 11 mar.2020.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da Imperfeição**. São Paulo: Hacker Edit., 2002.
- GREIMAS, Algirdas. Julien; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo: Cultrix, 2008.
- GREIMAS, Algirdas. Julien; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. 6.Ed.Trad. de Alceu Dias Lima e outros. São Paulo: Cultrix, 2012.
- GREIMAS, Algirdas. Julien; FONTANILLE, Jacques. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.
- HAMMAD, Manar *et.al.* O espaço do seminário. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – online)
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto, in ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em Crise na Escola**. As Alternativas do Professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- LANDOWSKI Eric. **Interações arriscadas**. Trad. Luiza Silva. São Paulo: Companhia das Letras e Cores, 2014a.

LANDOWSKI, Eric. Sociosemiótica: uma teoria geral do sentido. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 27, p. 10-20, jun. 2014b.

LANDOWSKI, Eric. D I'Imperfection. O livro de que se fala. In **Da Imperfeição**. Greimas, A. J. PUC. São Paulo, 2002.

LANDOWSKI, Eric. **Para uma semiótica sensível**. Revista Educação e Realidade. 2005.

LANDOWSKI, Eric. Passions sans nom. **Essais de socio-sémiotique III**, Paris, PUF. 2004.

LANDOWSKI, Eric. Regimes de espaço. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 29, p. 10-27, jun. 2015.

LANDOWSKI, E, **Regimes de sentido e formas de educação**, 2016. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 7, n. 2, jul./dez. 2016 (ISSN 2179-3948 – online), acessado em 10 de dez. 2018.

LANDOWSKI, Eric. **Uma semiótica do objeto**. São Paulo: Cultrix, 2019.

LANDOWSKI, Eric. Unità del senso, pluralità di regimi. In.: G. Marrone (dir.) **Narrazione ed esperienza**, Rome: Meltemi, 2007.

LAPA, Andrea Beltrão. **Introdução a Educação a Distância**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina- UFCS, 2008.

LIMA, K. Reforma da Educação Superior e Educação a distância: democratização do acesso ou subordinação das instituições públicas de ensino superior à ordem do capital? **Caderno Especial nº 33**, Ed. 08 de maio a 05 de junho de 2006. Disponível em <http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial33.pdf>. > Acesso em 09 de fev. 2012.

LUZ, L.M.P. **As marcas da subjetividade**: o eu e os outros no discurso do professor de língua portuguesa. Revista eletrônica, Letra Magna. 2009.

MAIA, Maria Zoreide Britto. **Expansão da educação superior a distância no Brasil**: o caso da Universidade do Tocantins - UNITINS. 2011. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2011.

MAIA, Maria Zoreide Britto. Razões para um descredenciamento em EaD: o caso UNITINS. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais**. Florianópolis, 2009. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35856/Raz%C3%B5es%20para%20um%20descredenciamento%20em%20EAD%20O%20caso%20UNITINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 ago. 2019.

MÉDOLA, Ana Silvia Lopes; CALDAS, Carlos Henrique Sabino. Regimes de interação no videoclipe: a experiência de The Wilderness Downtown. **Galáxia**, São Paulo, n.30, p.35-47, dez, 2015.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: _____.; BUZEN, C. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. (Estratégias de ensino, 2). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis RJ: Vozes, 1994.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha; ROCHA, Marli Ramalho dos Santos. Letramento, Matemática e Sociosemiótica, a evolução do livro didático: comparando equação do 1º grau em três livros de matemática. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFIL)**. 2020. Disponível em https://www.academia.edu/42731125/LETRAMENTO_MATEM%C3%81TICA_E_SOCIOSSEMI%C3%93TICA_A_EVOLU%C3%87%C3%83O_DO_LIVRO_DID%C3%81TICO_COMPARANDO_EQUA%C3%87%C3%83O_DO_1o_GRAU_EM_TR%C3%8AS_LIVROS_DE_MATEM%C3%81TICA Acesso em 19/05/2020.

MORAES, Carlos Wiennery da Rocha; SILVA, L.H.O. Educação a distância: das políticas de inovação tecnológica para “democratização do saber”: as experiências de recém-formados. **INCREA: UFT**. 2013.

MORAN. J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA/Ed. Moderna, 2, 27- 35, jan./abr, 1995. Disponível em http://extensao.fecap.br/artigoteca/Art_015.pdf. Acesso em 05 abr.2020.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NEVES, Yara Pereira da Costa e Silva. **Evasão nos cursos a distância: curso de extensão TV na Escola e os desafios de hoje**. 2006. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Maria Perce de. Educação a Distância: Novas Perspectivas à Formação de Educadores In: MORAES, Maria Cândida (Org). **Educação a distância: fundamentos e princípios**. UNICAMP, SP, 2008. Disponível em <http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro3/> Acesso em 11/12/2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37.

PEREIRA, Guilherme de Carvalho; MAGALINI, Lidiane Maria. Videoaulas em Primeira Pessoa: suas Características e sua Contribuição para a EaD. **Revista Científica de EaD**. 2017, p.124-133. Disponível em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/475/256>. Acesso 25 fev.2020.

PETIT, M. S. **Jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: 34, 2008.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Evasão na EAD: o caso do curso de pós-graduação em EDHDI/UFAL. **Debates em Educação**. vol. 10 n. 21, mai. ago. 2018.

PINHO, Aparecida Maria Xenofonte de. **Ambiente de Aprendizagem na Educação a Distância**: contribuições da semiótica. 2020. 175 p. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem Instituto de Letras) Universidade Federal Fluminense – UFF. 2020.

PORTAL MEC. **O que é educação a distância?** 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em 11 abr.2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMMINGER, Simone. **Do encontro ao desencontro**: fatores relacionados à procura de cursos de EaD em Psicologia e posterior evasão. 2006. p. 150 Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC RS, Faculdade de Educação, 2006.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.145, pp.272-283.

SILVA, Danielle A. R.; FRITZEN, Celdon. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas na pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 12, n. 3, p. 270, set.-dez. 2012. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2236>. Acesso em: 03 mar.2020.

SILVA, J.S. A tecnologia móvel na aprendizagem colaborativa em uma comunidade de prática: para uma escola de seu tempo. 2017. p. 125. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras (Programa de Pós- Graduação em Letras. Campus Universitário de Araguaína). UFT, 2017. Universidade Federal do Tocantins Mestrado Profissional em Letras

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; REIS, N. A escolarização do gênero Chat: reflexões na perspectiva da semiótica discursiva. 2012. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Diálogos acadêmicos, interações digitais. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, Vol. 11.n.2, dezembro de 2013. Disponível em <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=rm#inbox/FMfcgxwBVqMhGhtzZfbKhHtbkLWXdfj?projector=1&messagePartId=0.2>. Acesso em 22 fev. 2019.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Interações, leitura e sentidos em tempos de fake news: desafios para a formação de leitores no contexto escolar. **Estudos Semióticos**, 15(2), 31-45. <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.161838>

SILVA, L. H. O. **Leituras e escrituras em tempos de pandemia**: quarentenas, quarenteninhas e quaquarentenas, de Torero e Minkovicus. Mimeo. 2020.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. Em torno de o cego estrelinho: contribuições da semiótica para as reflexões entre literatura e história. Fênix – **Revista de**

História e Estudos Culturais. Janeiro – Junho de 2015 Vol. 12 Ano XII nº 1 Disponível em: www.revistafenix.pro.br Acesso em 01 jan.2020.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociosemióticista Eric Landowski. **Casa: Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 12, n.1, 2014, p. 345-361.

SOUSA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TEIXEIRA, LÚCIA. Da Imperfeição: um marco nos estudos Semióticos. Resenhas: texto, som, imagem, hipermídia, **Galáxia**, n. 4, 2002

THOMPSON, Paul. A entrevista. In.: **A voz do passado: história oral** 3.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2002, p. 254-278.

TOCANTINS, **Projeto Pedagógico do Curso Letras – Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Respectivas Literatura.** Tocantins. UNITINS. 2010.

TOCANTINS. **Dados estatísticos de ingressos e formados.** Palmas: UNITINS 2019. s/p.

TOCANTINS. **Manual Educ@ versão do acadêmico.** Tocantins: UNITINS, s/a.

TOCANTINS. Universidade Aberta do Brasil - UAB Polos. **UNITINS.** 2020. Disponível em: <https://www.UNITINS.br/nportal/uab/page/show/polos> Acesso em 02 abr. 2020.

TODOROV. T, A. **Literatura em perigo.** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

YIN, R. K. Estudo de caso. **Planejamento e métodos.** 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 14, p. 11-22, DEZ. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>>. Acesso em: 11 abr. 2018.

LEITURAS COMPLEMENTARES

4linux.com.br/ **Moodle.** Disponível em: <https://blog.4linux.com.br/implementacao-e-customizacao-do-moodle-para-um-dos-maiores-centros-de-concurso-do-brasil/> Acesso em 16 nov. 2020.

UNOPAR. **Para você virar o jogo e mudar de vida cursos a partir de R4 169,00.** Disponível em: https://www.unopar.com.br/?curso169mmxyalu&gclid=Cj0KCQiA48j9BRC-ARIsAMQu3WSIyFFWj42boBDpVy9IemoaeToXIS45aKFKbhs4tZHO6o1QVKQTOoaAktWEALw_wcB Acesso em 16 nov. 2020

TOCANTINS. **Como utilizar as ferramentas do Educ@ .** UNITINS. Disponível em: <https://www.UNITINS.br/Uniperfil/Tutoriais/Visualizar/ZDRhY2Y3NGEyNWMwYTE2MmIwYjg2MWM0MmI1ZWFKYTQ=> Acesso em nov. 2020.

TOCANTINS. **Ensino a Distância**. UNITINS.

<https://www.UNITINS.br/nportal/portal/page/show/ensino-a-distancia> Acesso em 16 nov. 2020.

TOCANTINS. **Aula 1, O Realismo-Naturalismo em Portugal**. UNITINS.

<https://www.youtube.com/watch?v=7UPOzF2bECY> Acesso em 23 nov. 2020.

TOCANTINS. **Aula 2. A poesia do cotidiano de Cesário Verde e a poesia metafísica de Antero de Quental**. UNITINS. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=J9HDfs1vhJw> Acesso em 23 nov. 2020.

UNITINS, **Aula 3. O romance realista-naturalista de Eça de Queirós**. UNITINS.

<https://www.youtube.com/watch?v=nmA1qH4fz6g> Acesso em 23 nov. 2020.

TOCANTINS. **Aula 4. O Simbolismo em Portugal: a poesia de Camilo Pessanha**.

UNITINS. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=8D_KaKgdAG8 Acesso em 23 de novembro de 2020.

TOCANTINS. **Aula 5. Modernismo em Portugal**. UNITINS. Disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=SaVdsP1kDr8> Acesso em 23 de novembro de 2020.

TOCANTINS. **Aula 6. Os heterônimos de Fernando Pessoa: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos**. UNITINS. Disponível em

<https://www.youtube.com/watch?v=meEbdCm-SE4> Acesso em 23 de novembro de 2020.

TOCANTINS. **Aula 7. Tendências : ontemporâneas da literatura em Portugal**. UNITINS.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jsQvg-pWzNQ> Acesso em 23 de novembro de 2020.

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1 de 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a)

para participar da Pesquisa: **“Interações tutor/acadêmico em fóruns de literatura: análise semiótica de práticas e sentidos no ensino a distância”**, sob a responsabilidade do pesquisador Carlos Wiennery da Rocha Moraes.

O objetivo da pesquisa é analisar as interações tutor/acadêmico, em fóruns de literatura, observando estratégias mobilizadas tanto para a formação do leitor literário quanto para a formação de professor de literatura (e formador de novos leitores), a fim de contribuir para possíveis reformulações de práticas docente, rumo ao letramento literário, na educação a distância.

Justificativa da pesquisa: O presente pesquisador observou que cursar literatura por meio de tecnologia é algo novo e precisa de teorias que conduzam para novas práticas pedagógicas. Dessa forma pretendemos, estudar as interações, dos fóruns, para buscar meios de promover o letramento literário e potencializar o ensino de literatura diante das novas tecnologias.

A participação do pesquisado é voluntária e se dará através de dois tipos de coletas de dados:

1) utilização das postagens, escritas pelo pesquisado, nos fóruns de literatura da UNITINS, nos anos de 2013 a 2015;

2) uma entrevista de 30 minutos para o pesquisado falar das suas experiências, nos fóruns de literatura. A entrevista vai ser por meio de gravação em áudio, a qual ocorrerá na residência do mesmo.

Caso o pesquisado aceitar participar, estará contribuindo para: relevância do ensino de literatura, sob a perspectiva de novas práticas pedagógicas nas interações, nos fóruns discursivos.

RISCOS E BENEFÍCIOS

DOS RISCOS

Nessa pesquisa, os riscos que o pesquisado pode sofrer são: constrangimento, inibição por causa do gravador, vergonha, nervosismo, animosidade, arrependimento, em razão das entrevistas e de suas postagens.

Mas para minimizar o risco a Resolução nº 466/2012 sinaliza que a) existe a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes; b)

2 de 3

que o nome do sujeito pesquisado será preservado; c) que ele pode desistir a qualquer momento da pesquisa; d) em qualquer momento, se o pesquisado sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele terá direito à indenização.

DOS BENEFÍCIOS

É certo que que trabalhar as postagens dos fóruns e as entrevistas dos acadêmicos da UNITINS podem trazer algum risco de ordem psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano como sinaliza o inciso II.22 da Resolução nº 466/2012, mas também é certo que analisar entrevistas e interações, via fóruns, será um benefício para a comunidade pois: “as pesquisas envolvendo seres humanos serão admissíveis quando: a) o risco se justifique pelo benefício esperado”. Ainda para esse documento, deve-se “buscar sempre que prevaleçam os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis” (II.22 da Resolução nº 466/2012).

Ciente da ética vislumbrada na Resolução nº 466/2012, este pesquisador, acredita que apesar do risco de usar fóruns e analisar entrevistas, este estudo é de grande valia para comunidade que estuda no ensino a distância, uma vez que a experiência interativa, seja ela, fragilizada ou criativa, entre tutor/acadêmico, têm muito a contribuir para repensarmos novas formas pedagógicas do ensino de literatura, através da internet.

DA GARANTIA DE MANUTENÇÃO DA PRIVACIDADE

Por questões de ética, também, garantimos que as informações referentes ao pesquisado, terão caráter privado. Para isso, as informações que ele conceder serão acompanhadas, na tese, de um pseudônimo (nome fictício) para que ninguém identifique sua participação.

O resultado desta pesquisa será informado aos sujeitos pesquisados através do e-mail pessoal dos pesquisados, os quais, foram-me repassados pela UNITINS. O resultado da pesquisa, também, será comunicado à UFT, através do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL

O resultado final desta pesquisa com o crédito deste pesquisador será divulgado para o pesquisado e para o público em geral, através do endereço eletrônico https://repositorio.uft.edu.br/?locale=pt_BR que é o site do repositório de dissertações e teses da Universidade Federal do Tocantins.

Como a participação é voluntária, a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo

3 de 3

e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O Sr(o) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço (Quadra 61, lote 06, Avenida E, bairro Aurenny III – CEP: 77.062.052 – Palmas TO), ou pelo telefone (63) (99231-2905), (carlosrocha@uft.edu.br). Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins, pelo telefone (63) 3229 4023, pelo email: cep_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO ,14, Prédio do Almojarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda e terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu,

_____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

_____, ____ de ____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

Anexo II – Espaço didático na Plataforma Educ@

Os *prints* a seguir dão noção de como era o espaço didático utilizado, virtualmente, por todos os cursos EAD/UAB da UNITINS, na plataforma Educ@. As imagens focam a “Rota de Aprendizagem”, na qual os alunos precisam se guiar para estudar.

Imagens 01, 02, 03, 04 – Prints plataforma Educ@.

Imagem 01



Figura 9: Visualizando as ferramentas da disciplina para auto estudo

Fonte: UNITINS (s/a, p.06)

Imagem 02

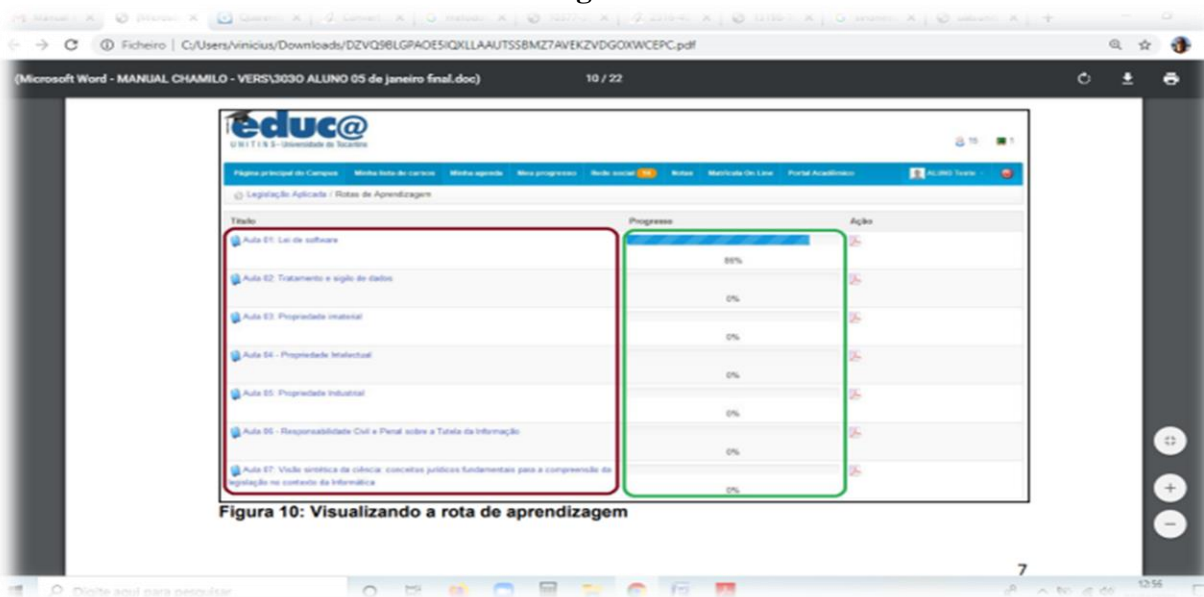


Figura 10: Visualizando a rota de aprendizagem

Fonte: UNITINS (s/a, p.06)

Imagem 03

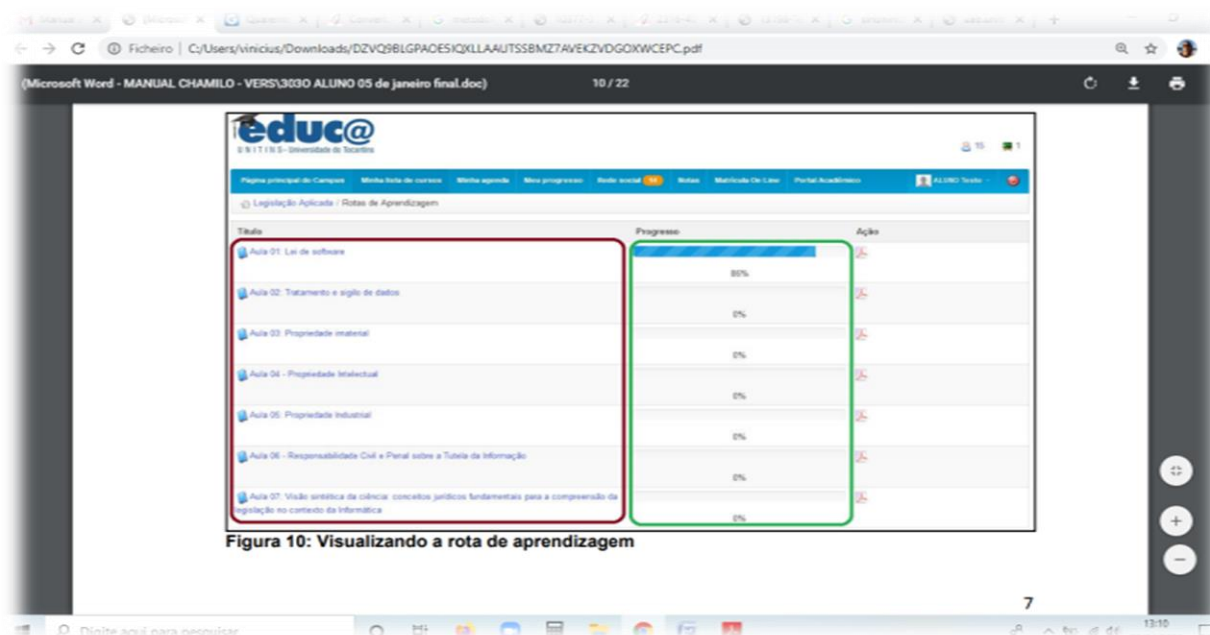


Figura 10: Visualizando a rota de aprendizagem

Fonte: UNITINS (s/a, p.07)

Imagem 04

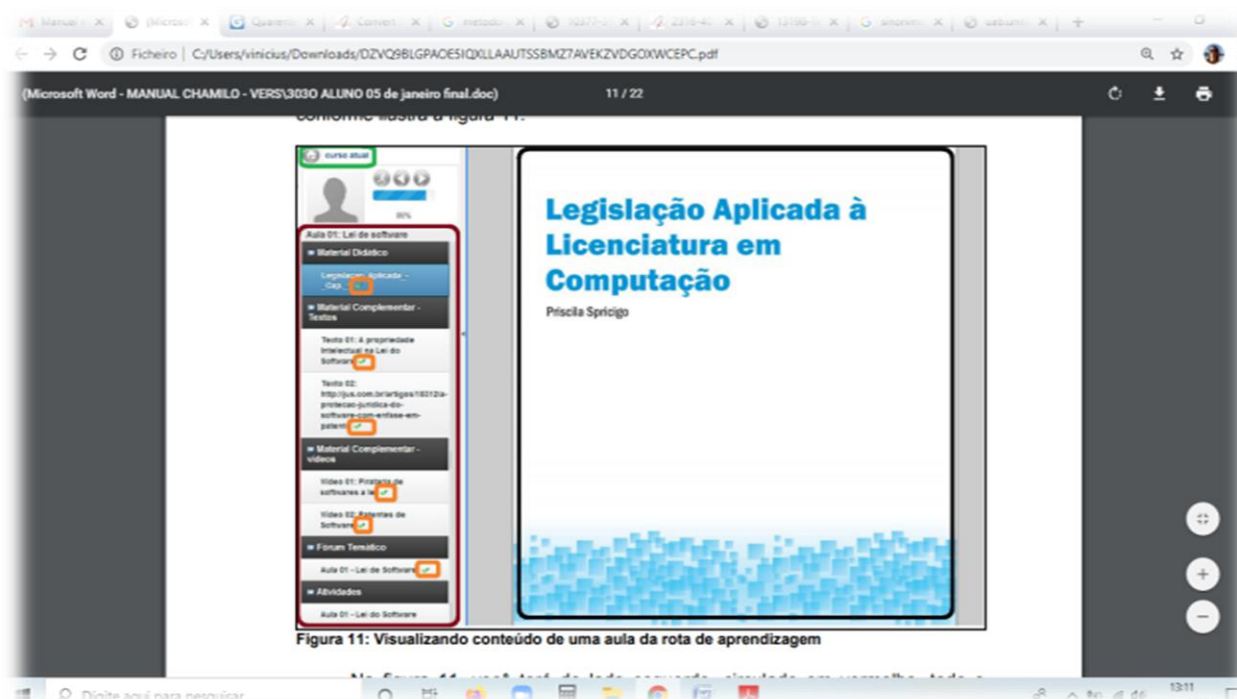


Figura 11: Visualizando conteúdo de uma aula da rota de aprendizagem

Fonte: UNITINS (s/a, p.07)

Esse print é da Licenciatura em Computação. Vale pontuar que o espaço didático era organizado e disponibilizado pelos professores e tutores, e cada *link* da rota de aprendizagem direciona o acadêmico a um determinado conteúdo.